

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА»**

На правах рукописи
УДК 378.1

Чжан Цзэхуа

**ТРАНСФОРМАЦИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ
ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ**

Специальность: 5.8.7

Методология и технология профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой
управления образованием
и кадрового менеджмента
Трапицын Сергей Юрьевич

Санкт-Петербург
2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	19
1.1 Современное состояние и перспективы развития системы образования Китайской Народной Республики в контексте модернизации управления образованием.....	19
1.2 Зарубежный опыт подготовки менеджеров образования	30
1.3 Структура и содержание компетентности современного менеджера образования как основа проектирования процесса его подготовки	49
Выводы по главе 1	68
2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ И АПРОБАЦИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ КНР	74
2.1 Теоретические основания трансформации системы подготовки менеджеров образования в КНР	74
2.2 Структурно-функциональная модель подготовки менеджеров образования КНР	96
2.3 Организационно-педагогические условия реализации модели подготовки менеджеров образования	129
2.4 Экспериментальная проверка эффективности модели и организационно- педагогических условий подготовки менеджеров образования в КНР	144
Выводы по главе 2	179
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	184
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	191
ПРИЛОЖЕНИЯ	203

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В контексте реализации образовательных реформ в КНР задача подготовки высокопрофессиональных управленческих кадров в сфере образования приобретает особое значение, поскольку на современном этапе развития общества менеджер образования должен эффективно действовать в условиях постоянного воздействия таких факторов, как изменение законодательства, рост требований государства и общества к качеству образования, диверсификация потребностей заказчиков и потребителей образовательных услуг, цифровизация образования, усиление международной конкуренции и образовательная экспансия и др.

Это требует перехода к современным моделям и методам управления, разработанным с учетом процессов модернизации и трансформации образования, вовлечения заинтересованных сторон в процессы принятия решений, что, в свою очередь, диктует необходимость определения актуальных и перспективных компетентностей современного управленца, и наряду с этим, принципов и подходов их формирования.

В этой связи формируется новый социальный заказ системе образования по подготовке высокопрофессиональных управленческих кадров - конкурентоспособных менеджеров образования мирового уровня, которые способны обеспечить высокую результативность управленческой деятельности и устойчивое развитие национальной системы образования. В соответствии со стратегическими целями развития образования КНР обеспечение его качества становится общегосударственным приоритетом.

Качество образования как одна из управленческих целей, с одной стороны, и как условие конкурентоспособности современного образования, с другой, напрямую связано с подготовкой управленцев в сфере образования ввиду того, что функционирование и развитие учебного заведения в значительной степени зависит от деятельности менеджера образования, его профессиональной компетентности и лидерских качеств.

Разработке проблем управления образованием, продуктивной деятельности руководителей образовательных организаций посвящены исследования А.И. Адамского, Н.В. Акинфиевой, М.В. Богуславского, Ю.В. Васильева, Ю.А. Конаржевского, М.И. Кондакова, В.Ю. Кричевского, В.С. Лазарева, О.Е. Лебедева, А.А. Орлова, М.М. Поташника, П.И. Третьякова, К.М. Ушакова, Т.И. Шамовой, Р.Х. Шакурова, А.П. Тряпицыной, С.А. Писаревой, И.С. Батраковой, С.Ю. Трапицына, Е.А. Ямбурга и др.

В целом ряде исследований обоснована специфика управления образовательными организациями в условиях модернизации и инновационного развития образования (М.В. Артюхов, Н.М. Борытко, Н.И. Булаев, Г.В. Гутник, Е.И. Казакова, И.М. Курдюмова, В.С. Лазарев, О.Е. Лебедев, А.М. Моисеев, О.М. Моисеева, Д.А. Новиков, Т.А. Панкова, М.М. Поташник, О.Г. Прикот, В.В. Сериков, П.И. Третьяков, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской, Т.И. Шамова, В.З. Юсупов, Б.Б. Яблонский, и др.).

Вопросы образования взрослых в контексте подготовки менеджеров образования рассматриваются Г.А. Бордовским, С.Г. Вершловским, В.Г. Воронцовой, И.В. Гришиной, Ю.Н. Кулюткиным, Т.О. Лопатиной, В.Н. Максимовой, Е.П. Тонконогой, К.М. Ушаковым и др.

Психологические аспекты управленческой деятельности раскрываются в исследованиях А.И. Китова, Б.Ф. Ломова, В.Д. Шадрикова, В.В. Якунина и др.

Непрерывное повышение квалификации и профессиональное развитие как условие формирования профессиональной компетентности представлены в работах Ю.П. Азарова, А.Г. Алейникова, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, Н.Д. Никандрова и др.

Вопросы обеспечения качества подготовки специалистов по управлению образованием освещались в исследованиях таких ученых как М. Брокманн, Т. Вейгель, К. Коллинз, Н. Бирик, А. Слюсаренко, Ж. Талановой и др. Перспективы развития образования и управления им исследовали С. Робертсон, Н. Сейерс, С. Бурдина и т. д. Концепция профильной дифференциации содержания «постиндустриального образования»,

разработанная А.М. Новиковым, концепция диверсификации как одного из инновационных направлений модернизации образования, предложенная Ф.Д. Альтбахом, В.И. Байденко, Л. Влацен, М.Б. Гитман, Т.Ю. Ломакиной, Т.Ю. Поляковой, А.Г. Смирновым.

Из этих и других исследований закономерно следует вывод о профессиональном характере деятельности менеджера образования, успешная реализация которой требует, наряду со специальным образованием и опытом педагогической деятельности, непрерывного развития профессионально-управленческой компетентности. При этом признание управления образованием особым видом профессиональной деятельности не привело на практике к созданию целостной концепции подготовки менеджеров образования КНР, способствующей формированию нового поколения управленцев-профессионалов.

Тем не менее, несмотря на наличие значительного массива публикаций, тема совершенствования подготовки менеджеров образования в вузах КНР в условиях интеграционных процессов и новой политической реальности остается актуальной и не находит должного освещения в китайской и зарубежной педагогической науке.

Кроме того, недостаточно изучены возможности использования лучшего мирового опыта в системе подготовки менеджеров образования в Китае. Анализ научных публикаций по указанной проблеме позволил выявить следующие противоречия:

- *на социально-педагогическом уровне* - между потребностью в реформировании национальной системы образования в контексте расширения автономии и ответственности учебных заведений в соответствии с вызовами современной среды, интеграции Китая в мировое образовательное пространство и недостаточным развитием у менеджеров образования заведений способности и готовности реализовывать принципы лидерства в управленческой деятельности;

- *на научно-теоретическом уровне* - между интегративной природой управленческой деятельности и компетентности современного менеджера образования и сегментированностью педагогического и управленческого компонентов их профессиональной подготовки;

- *на содержательно-технологическом уровне* - между растущими требованиями к качеству подготовки менеджеров образования и устаревшими моделями, методами и содержанием их подготовки в КНР;

- *на организационно-методическом уровне* - между унификацией подготовки менеджеров образования и индивидуально-творческим характером их деятельности, отсутствием практики проектирования и педагогического сопровождения их индивидуальных образовательно-профессиональных траекторий в традиционной системе подготовки менеджеров образования в КНР.

Актуальность и недостаточная исследованность проблемы подготовки менеджеров образования в КНР, потребность в разрешении указанных противоречий обусловили выбор темы диссертационного исследования – «Трансформация системы подготовки менеджеров образования в Китайской Народной Республике».

Цель исследования состоит в разработке и апробации модели профессиональной подготовки менеджеров образования КНР.

Объект исследования: система подготовки менеджеров образования в КНР.

Предмет исследования: структурно-функциональная модель подготовки менеджеров образования в КНР и организационно-педагогические условия ее практической реализации.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что подготовка менеджеров образования в КНР будет результативной, если она:

- основывается на апробированных и признанных теоретико-методологических основаниях и современных подходах к проектированию педагогических систем;

- базируется на спроектированной структурно-функциональной модели подготовки, учитывающей специфику профессионально-управленческой деятельности менеджеров образования, тенденции и перспективы развития национальной системы образования;

- реализует программу, состоящую из вариативных модулей с постоянно актуализируемым содержанием и использованием интерактивных методов обучения, соответствующих требованиям профессионального и образовательного стандартов, уровню развития педагогической и управленческой науки и практики;

- обеспечивается созданием необходимых организационно-педагогических условий.

В соответствии с целью и гипотезой были определены основные **задачи исследования**:

1. Обобщить и систематизировать теоретические подходы к подготовке менеджеров образования на основе анализа российских, китайских и зарубежных источников.

2. Выполнить историко-педагогический анализ этапов реформирования системы образования Китая, определить стратегические приоритеты ее развития и на этой основе обосновать перспективную модель подготовки менеджеров образования.

3. Разработать структурно-функциональную модель и программу подготовки менеджеров образования КНР с учетом российского и мирового опыта моделирования подобного рода.

4. Определить организационно-педагогические условия реализации предложенной модели в практике подготовки менеджеров образования в КНР.

5. Провести апробацию разработанной модели подготовки менеджеров образования в КНР, оценить ее результативность и экспериментально проверить сформулированную гипотезу исследования.

Методологическая основа исследования базируется на ключевых философских, педагогических, управленческих, экономических,

социологических, психологических теориях, способствующих пониманию эволюции и закономерностей развития современного образования и управления им, причинно-следственную обусловленности, необходимости и перспективных направлений трансформации системы подготовки менеджеров образования КНР, онтологии требований к их профессионально-управленческой компетентности.

Теоретическую базу исследования составляют концепции и идеи, раскрывающие:

- методологию и практику педагогического проектирования (В.П. Беспалько, В.В. Краевский, В.С. Леднев, Е.А. Знаменская, Л.В. Карпова, Л.Н. Пластова, И.Т. Шрейдер, С. Даунэс, Дж. Сименс, Д.Р. Гаррисон, Дж. Биггс, К. Тэнг), особенности объектов педагогического проектирования (В.И. Загвязинский, Р.А. Атаханов, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, А.А. Остапенко, М.В. Ядровская);

- подходы к моделированию педагогических явлений и процессов ((В.П. Беспалько, Н.Я. Карпушин, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, Р.В. Синюткина, А.А. Синюткина, М.В. Синюткин и др.), идеи о многомерности и полиструктурности педагогических систем (И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин, М.С. Каган, А.М. Саранов и др.), типологии педагогических моделей (С.А. Беляков, Е.К. Дворянкина, А.А. Остапенко, И.В. Сергиенко и др.);

- сущность, содержание, способы и формы реализации управленческой деятельности в образовании (Е.И. Казакова, Ю.А. Конаржевский, В.Ю. Кричевский, А.А. Орлов, В.А. Сластенин, Е.П. Тонконогая, К.М. Ушаков, Т.И. Шамова, Л.А. Шипилина и др.), вопросы внутришкольного управления ((Е.С. Березняк, В.И. Бондарь, Ю.В. Васильев, В.И. Зверева, Ю.А. Конаржевский, М.И. Кондаков, В.Ю. Кричевский, А.А. Орлов, Н.С. Сунцов, Е.П. Тонконогая, Т.И. Шамова и др.), управление развитием школы (В.С. Лазарев, М.М. Поташник, А.В. Лоренсов, О.Г. Хомерики);

- структура и содержание педагогической деятельности как основы управления образовательной организацией (Н.В. Кузьмина, Г.И. Щукина, И.А.

Колесникова, В.А. Слостенин, З.И. Васильева, А.П. Тряпицына);

- представления о личности обучающегося как активном и деятельном субъекте педагогического процесса (В.П. Зинченко, А. Маслоу, К. Роджерс, С.Т. Шацкий);

- концепции личностно-ориентированного (Е.В. Бондаревская, Н.М. Кларин, И.А. Колесникова, В.В. Сериков и др.), акмеологического (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина), рефлексивного (Т.М. Давыденко, В.А. Петровский, В.В. Столин), аксиологического (В.Г. Воронцова, С.Г. Вершловский, Г.С. Сухобская), компетентностного (А.П. Тряпицына, Н.Ф. Родионова, О.Е. Лебедев, А.К. Маркова) подходов к обучению;

- теории профессиональной подготовки (С.Я. Батышев, А.П. Беляева, Г.А. Бокарева, Э.М. Коротков, Л.Д. Кудряшова, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, А.К. Маркова, Г.Н. Сериков), в том числе руководителей образовательных организаций (Т.П. Афанасьева, В.И. Бондарь, В.И. Маслов, О.П. Осипова, П.В. С.А. Сысоева, Худоминский,) и профессионального становления (Ю.К. Бабанский, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.А. Кирсанов, В.В. Сериков, В.А. Слостенин), педагогические аспекты деятельности директоров школ (В.А. Пашаев, О.В. Милянчикова), самообразования руководителей (А. Абдуллоев, Н.Ю. Степанов, В.А. Степихов);

- концепции образования взрослых (Б.Г. Ананьев, В.Г. Воронцов, С.Г. Вершловский, Т.Г. Браже, Г.С. Сухобская, Ю.Н. Кулюткин, А.В. Даринский, В.Г. Онушкин);

- инновационные идеи повышения качества подготовки педагогических кадров (С.А. Писарева, Г.А. Бордовский, Ю.Н. Кулюткин, Р.М. Шерайзина);

- развитие педагогической теории и практики в КНР (Хуан Яньпэй, Цзян Хэньюань, Ян Вэйюй, Чан Даочжи, Цзян Ци, Чэнь Юсун, Лю Фонянь, Ван Говэй, Чжоу Ян, Чжу Чжаоцуй, Ло Тингуан, Сяо Сяожун, Тао Синчжи, Янь Янчу, У Цзюньшэн, Лэй Тунцзюнь, Юй Цзяцзюй).

Методы исследования. Для достижения целей и решения задач исследования использовался комплекс взаимодополняющих общенаучных и

частно-научных методов: анализ, обобщение, систематизация и классификация - для определения степени разработанности исследуемой проблемы в научных трудах российских китайских и зарубежных ученых, законодательных и нормативных документах, сравнительный анализ – для выявления общих принципов и особенностей подготовки менеджеров образования в России и мире, а также национальной специфики управления образованием в КНР, моделирование – для разработки структурно-функциональной модели подготовки менеджеров образования в КНР, конкретизации состава профессионально-управленческой компетентности и способов ее формирования, определения содержания модулей программы и технологий подготовки, контент-анализ, анализ продуктов деятельности, экспертные оценки – для идентификации ключевых компетенций менеджеров образования в рамках соответствующих образовательных программ, реализуемых в КНР, педагогический эксперимент – для проверки исходных гипотез и оценки результативности разработанной модели подготовки менеджеров образования, методы статистической обработки данных – для верификации и валидации результатов педагогического эксперимента.

Значимое место в исследовании занимал констатирующий и формирующий педагогический эксперимент, в ходе которого осуществлялось обучение по экспериментальной программе, для оценки результативности которой применялись апробированные методы диагностики (анкетирование, тестирование, интервью, экспертный опрос), проводилась статистическая проверка выдвинутых гипотез.

Опытно-экспериментальная база исследования: исследование проводилось на базе школ г. Тайюань провинции Шаньси КНР, института повышения квалификации учителей провинции Шаньси, ряд исследований проводился на базе Шаньсиского педагогического университета.

Личный вклад автора заключается в систематизации и обосновании теоретических оснований разработки модели и программы подготовки менеджеров образования, периодизации этапов реформирования системы

образования КНР, в организации и проведении педагогического эксперимента, в качественной и количественной обработке экспериментального материала и получении данных и выводов, которые можно использовать в реальном процессе подготовки менеджеров образования, их представлении научной общественности, в оформлении результатов диссертационного исследования.

Исследование выполнялось в три этапа:

Первый этап (2021-2023 гг.) – изучение литературы по исследуемой проблеме, теории и практики управления образованием и реализации компетентностного подхода в подготовке специалистов, компаративный анализ и обобщение зарубежного и отечественного опыта подготовки менеджеров образования, анализ нормативных актов и образовательно-профессиональных траекторий китайских менеджеров образования, оценка исходного уровня их профессионально-управленческой компетентности и удовлетворенности существующей системой подготовки менеджеров образования, проведение первого этапа констатирующего эксперимента.

Второй этап (2023-2024 гг.) – систематизация и обобщение существующих теоретических подходов и практики подготовки менеджеров образования, уточнение базовых понятий исследования, разработка авторской модели подготовки менеджеров образования с учетом национальной китайской специфики и сложившихся традиций, разработка экспериментальной модульной программы подготовки, определение организационно-педагогических условий реализации разработанной модели.

Третий этап (2024-2025 гг.) – проведение второго этапа констатирующего и формирующего педагогического экспериментов, обработка и обобщение их результатов, формулирование и уточнение выводов, оформление материалов исследования.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования обеспечивается строгим теоретическим обоснованием подходов и принципов трансформации системы подготовки менеджеров образования КНР; использованием комплекса теоретических и эмпирических методов,

релевантных цели и задачам исследования; критическим анализом и обобщением лучшей мировой практики подготовки менеджеров образования; организацией и результатами опытно-экспериментальной работы, применением апробированных методов обработки экспериментальных данных методами математической статистики с использованием прикладного программного обеспечения; обсуждением и апробацией результатов исследования, их сопоставимостью с результатами и выводами аналогичных исследований.

Положения, выносимые на защиту:

1. Профессионально-управленческая компетентность представляет собой интегративную характеристику личности менеджера образования, детерминирующую его способность выполнять определенные должностью функции управления с требуемым уровнем качества, используя приобретенные в процессе подготовки знания, умения, навыки, профессиональный опыт.

Профессионально-управленческая компетентность менеджера образования имеет сложную структуру, включающую содержательно и функционально связанные между собой компоненты:

а) мотивационный - совокупность целей, ценностей и мотивов, адекватных целям и задачам управления;

б) когнитивный - совокупность знаний, необходимых для практического решения управленческих задач, сформированность когнитивных схем управленческих решений в типовых ситуациях;

в) деятельностный - совокупность умений, навыков и опыта практического решения управленческих задач, соответствующих паттернов поведения, способность корректировать усвоенные алгоритмы действий и предлагать новые в зависимости от управленческой ситуации;

г) рефлексивно-оценочный – совокупность способностей прогнозировать последствия своих решений и действий, объективно и

критически их оценивать, корректировать стратегии и модели выбора альтернатив в последующих управленческих циклах.

2. Структурно-функциональная модель подготовки менеджеров образования основана на представлении о нем как субъекте профессионально-управленческой деятельности и выполняет проектировочную, интегративную, прогностическую, организационно-регламентирующую функции, обеспечивая целостность и непрерывность процесса подготовки менеджеров образования. Модель в качестве проекта социально-педагогической системы ориентирована на приоритет профессионального и личностного развития менеджеров образования как базового условия реформирования национальной системы образования КНР и включает:

- общие цели, задачи и функции подготовки менеджеров образования, направленные на формирование их готовности и способности к решению задач профессиональной деятельности;

- этапы проектирования процесса подготовки: структуризации (формирование состава базовых элементов системы подготовки менеджеров образования и способов их объединения), композиции (определение перечня функций подготовки менеджеров образования системы и способов их реализации), регламентации (установление порядка и правил выполнения процессов подготовки и их ресурсного обеспечения);

- содержание подготовки менеджеров образования, выстроенное на основе взаимосвязанных и постоянно обновляемых модулей, направленных на формирование соответствующих групп компетентностей и личностных качеств;

- технологии подготовки менеджеров образования, обеспечивающие освоение содержания обучения и оптимальные способы формирования на его основе готовности менеджера образования к профессионально-управленческой деятельности, а также условия, которые обеспечивают реализацию выбранных технологий непосредственно в процессе подготовки;

- организационные формы подготовки менеджеров образования в логике сочетания базовой, курсовой подготовки, обучения на рабочем месте и самообразования;

- показатели качества подготовки менеджеров образования и способы их оценки как результата подготовки.

3. Организационно-педагогические условия реализации модели подготовки менеджеров образования КНР представляют собой комплекс целенаправленно и осознанно проектируемых и реализуемых мер педагогического и управленческого воздействия, обеспечивающих успешность процесса подготовки менеджеров образования и гарантирующих его результат. К таким условиям относятся:

а) условия формирования мотивации слушателей:

- соотнесение слушателями значимых и осознаваемых мотивов собственной профессионально-управленческой деятельности и повышения компетентности с результатами освоения и уровнем включенности в программу подготовки;

- мотивирующая образовательная среда, учитывающая специфику запросов, потребностей и требований к подготовке менеджеров.

- мотивация преподавателей к освоению, трансляции и созданию инновационных практик подготовки менеджеров образования;

б) условия формирования системы профессионально-управленческих знаний:

- учет в процессе проектирования содержания подготовки национальной, региональной, отраслевой специфики и нормативных требований к организации подготовки менеджеров образования, постоянная актуализация содержания подготовки;

- дифференциация содержания и организационных форм подготовки с учетом ранее полученного образования, профессионального и управленческого опыта, занимаемой должности и карьерной перспективы;

- модульный характер построения и вариативность содержания программ подготовки менеджеров образования;

в) условия формирования опыта профессионально-управленческой деятельности:

- реализация полного цикла формирования практических умений и навыков - от усвоения ориентировочной основы действий к продуцированию инновационных решений управленческо-педагогических задач и созданию собственной системы профессионально-управленческой деятельности;

- опережающий характер подготовки, ориентация на будущие изменения образовательной системы, формирование стратегического мышления, проектной управленческой культуры;

г) условия развития личности слушателей:

- формирование субъектной позиции слушателей и организация активного взаимодействия всех участников процесса подготовки менеджеров образования;

- побуждение слушателей к самостоятельному приобретению знаний, навыков и опыта профессионально-управленческой деятельности, стимулирование потребности в самообразовании, саморазвитии и самореализации;

- персонификация и персонализация подготовки менеджеров образования;

- организация педагогического мониторинга профессионального и личностного развития менеджеров образования в процессе подготовки.

Научная новизна исследования определяется:

- дефинированием подготовки менеджеров образования КНР самостоятельным предметом научного педагогического исследования;

- обоснованием структуры, содержания и способов классификации профессионально-управленческой компетентности менеджера образования с учетом национальной специфики и перспектив реформирования системы управления образованием КНР;

- выявлением методологических оснований и принципов трансформации системы подготовки менеджеров образования, соответствующих социально-экономическим изменениям в обществе, тенденциями и стратегиям развития образования, современным требованиям к профессионально-управленческой деятельности;

- определением целей, содержания, технологий и организационных форм подготовки менеджеров образования, обеспечивающих непрерывное развитие профессионально-управленческой компетентности и эффективность образовательной деятельности.

Теоретическая значимость. Полученные в исследовании результаты в совокупности содержат решение актуальной научной задачи проектирования системы подготовки менеджеров образования в КНР:

- раскрыты и уточнены основные понятия, выступающие в качестве исходных сущностных характеристик исследуемого объекта: «менеджер образования», «профессионально-управленческая деятельность», «профессионально-управленческая компетентность»;

- актуализированы требования и компоненты профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования с учетом текущего состояния и перспектив реформирования системы образования КНР;

- выявлены общие черты и национальные особенности подготовки менеджеров образования в зарубежных странах, в частности: стандартизация профессионально-управленческой деятельности, практико-ориентированность программ подготовки менеджеров образования;

- разработана структурно-функциональная модель подготовки менеджера образования, включающая методологические основания трансформации системы их подготовки, цели, задачи, содержание обучения, последовательные этапы создания учебных программ, технологии, средства и организационные формы обучения, критериально-оценочную базу и способы оценки результатов обучения;

- определен комплекс организационно-педагогических условий, необходимых для успешной реализации разработанной модели подготовки менеджеров образования;

- научно обоснован перспективный вариант организации подготовки в зависимости от образовательно-профессиональных траекторий менеджеров образования.

Практическая значимость исследования состоит в формулировке рекомендаций по внедрению на национальном и институциональном уровнях разработанной и апробированной модели подготовки менеджеров, а также возможных вариантов, условий и ограничений тиражирования лучшего российского и мирового опыта подготовки управленческих кадров сферы образования. Обоснованные варианты образовательно-профессиональных маршрутов менеджеров образования могут быть рекомендованы к использованию в целевых национальных и региональных программах развития образования КНР. В практической деятельности вузов, центров, институтов повышения квалификации, осуществляющих подготовку менеджеров образования, могут быть востребованы созданные и апробированные в ходе исследования программы, курсы, технологии обучения. Материалы исследования могут быть интересны магистрантам, аспирантам, исследователям проблем управления современным образованием.

Апробация результатов исследования осуществлялись через публикации в 6 статьях, в том числе 4 в журналах перечня ВАК, на конференциях разного уровня в форме докладов и сообщений:

- XXII международной научно-практической конференции «Менеджмент XXI века: формирование суверенной системы образования Российской Федерации», Санкт-Петербург, 22–23 ноября 2023 года.

- XXIII международной научно-практической конференции «Менеджмент XXI века: консолидация усилий в интересах развития российского общества», Санкт-Петербург, 21–22 ноября 2024 года

- XXVIII международной научно-практической конференции «Личность. Общество. Образование: Развитие общего образования в контексте глобальных вызовов и национальных традиций», Санкт-Петербург, 27–28 марта 2025 года.

Ряд положений данного исследования получил апробацию в практике работы директоров школ г. Тайюань, кафедра педагогики Шаньсиского педагогического университета.

Структура и объем диссертации. Объем основного текста рукописи составляет 204 страницу машинописного текста без учета приложений. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения с основными выводами, библиографического списка и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

1.1. Современное состояние и перспективы развития системы образования Китайской Народной Республики в контексте модернизации управления образованием

Последовательно реализуя Стратегию социально-экономического развития, направленную на создание к 2050 году «богатой, демократичной, прекрасной модернизированной социалистической державы», за годы проведения масштабных социально-экономических преобразований КНР добилась существенных успехов в сфере образования, значительно расширив доступ населения к качественному образованию, разным видам образовательных программ и услуг. Это подтверждается, в том числе, непрерывным ежегодным ростом коэффициента охвата населения высшим образованием, наблюдаемом в Китае с начала 1990-х гг. увеличением количества выпускников государственных колледжей и университетов. Так в 2025 году общий показатель охвата высшим образованием в Китае достиг 60,8% (в 1990 году 3,4%) от соответствующей возрастной группы, что на 430 тыс. человек выше показателя прошлого года. В том же году общее число студентов, получающих высшее образование, составило 48,46 миллиона человек. В 2025 году вузы Китая закончили рекордное число выпускников - 12,22 млн. чел., что более чем в два раза превысило аналогичный показатель Соединенных Штатов Америки.

Современный Китай, выдвинув цель устойчивого экономического и социального развития, как и другие страны Азиатско-Тихоокеанского региона, находится в контексте, который определяется такими факторами как глобализация, технологические инновации, цифровая трансформация и др. Конкурентоспособность, качество образования, рост влияния образования на технологическое лидерство и темпы социально-экономического развития

представляют собой новые императивы, определяющие перспективы модернизации системы образования КНР и вынуждающие стремиться к более эффективному образовательному менеджменту, с тем чтобы иметь возможность противостоять вызовам, которые ставит перед страной новая реальность.

Система образования Китая подвергается активным реформаторским воздействиям, обусловленным социально-историческими, экономическими и геополитическими обстоятельствами. Основой модернизации образования в Китае стала идея о том, что образование является наиболее универсальным средством успешной социальной адаптации и интеграции индивида в современное постиндустриальное и демократическое общество. Образование рассматривается как механизм, обеспечивающий каждому человеку доступ к получению знаний и навыков, необходимых как в повседневной жизни, так и для профессиональной и личностной реализации. Способность национальной образовательной системы трансформироваться таким образом, чтобы удовлетворять потребности различных групп населения, имеющих различный социальный статус, этническое происхождение, уровень доходов, пол или религиозные убеждения говорит об ее зрелости и служит доказательством высокого уровня развития государства и действующих в нем политических институтов.

Действующий в КНР «Закон об образовании в Китайской Народной Республике» [110] заметно отличается от российского прежде всего тем, что максимально конкретизирует понятие образовательной системы, исключая из нее смежные общественные институты и неинституциональных участников (родителей, опекунов и др.).

Законами КНР «Об образовании» и «О высшем образовании» определены основные принципы управления образовательными учреждениями страны. Концепцией развития образования обоснованы возросшие требования к подготовке управленческих кадров, расширен круг их полномочий и ответственности в условиях автономизации учебных заведений,

изменен подход к предоставлению образовательных услуг, созданию образовательного пространства и т. д.

Указом Председателя КПК КНР о целях устойчивого развития страны на период до 2050 года обеспечение всеобъемлющего и справедливого качественного образования в сочетании с поощрением возможности обучения на протяжении всей жизни для всех граждан Китая определяются как один из приоритетов развития страны. Постановления национального правительства и провинциальных властей КНР, касающиеся вопросов совершенствования образования, предусматривают в числе прочего:

- создание центров профессионального развития руководящих педагогических работников;
- обновление содержания профессионального образования, в частности разработку новых стандартов профессионального образования и образовательных программ на компетентностной основе;
- повышение финансовой автономии учреждений образования;
- развитие новой системы образования взрослых, базирующейся на интеграции формального и неформального образования с широким использованием цифровых технологий.

Кабинетом министров КНР утвержден план мероприятий по реализации государственной политики в сфере образования, в соответствии с которым предполагается, в частности, принятие новых государственных стандартов образования и образовательных программ, введение новой системы подготовки педагогов, создание новой модели школы, снижение бюрократической нагрузки. Организационные условия формирования кадрового потенциала системы образования очерчены в национальной стратегии развития образования на период до 2050 года. Содержание указанных законодательных актов показывает важность вопросов подготовки специалистов в сфере управления образованием, которые вынесены в Китае на общегосударственный уровень.

С конца 1970-х годов система образования Китая претерпела значительные трансформации: признавая позитивный опыт образования Советского Союза в 1950-х годах, Китай стремился критически его осмыслить, проанализировать и устранить негативные последствия слепого копирования, внимательно изучая при этом опыт Соединенных Штатов, Великобритании и других западных стран. Ряд российских и китайских исследователей полагает, что важной для понимания сути реформ образования в Китае деталью является его десоветизация, то есть постепенный отказ от наследия СССР. Примечательно, что реформы по десоветизации системы образования Китая проводились постепенно и последовательно, хотя на процесс реформ активно влияли геополитические факторы, особенно изменения характера отношений между Китаем, Соединенными Штатами и Советским Союзом. Наряду с этим, Китай пытается транслировать лучший опыт западных стран, такой как образовательные инспекции, академические обмены, повышение автономии учебных заведений, организация профессиональных сообществ и регулярный обмен опытом.

Ряд исследователей считают, что главным фактором изменений в китайской системе образования было внедрение в нее неолиберальных принципов, проявившихся в рыночной ориентации, маркетингизации, децентрализации образования [112]. Китайские репатрианты из университетов США и Европы сыграли решающую роль не только во внедрении западных учебных программ, но и в распространении неолиберальных идей в управлении образованием. Западные модели управления, особенно американская, повлияли на менеджеров образования, в основном, через программы MBA, открытые рядом китайских университетов, которые, как правило, реализовывались возвращенцами [121]. Западное влияние на управление образованием способствовало также распространению институциональной ответственности снизу вверх и росту активности преподавателей. Таким образом, сочетание инициативы с властью и контролем стало основой развития новых моделей управления образованием в

современном Китае. Нисходящий контроль интегрировал управление образованием в государственный механизм таким образом, чтобы оно соответствовало национальным приоритетам Китая. Ответственность снизу вверх способствовала развитию процессов преподавания и научных исследований, ученые и преподаватели могли свободно общаться с зарубежными коллегами и поощрялись к обучению и обмену опытом.

В результате за более чем 40 лет преобразований, китайские образовательные организации постепенно перестроили советскую модель образования, стремясь теснее интегрироваться в международное академическое сообщество. Однако и сегодня после десятилетий реформ в системе образования Китая сохраняются элементы советской модели. Во-первых, в системе высшего образования по-прежнему доминируют специализированные (отраслевые) университеты (медицина, сельское хозяйство, строительство, иностранные языки и пр.). Во-вторых, в системе образования все еще сохраняется менталитет плановой экономики, правительство по-прежнему стремится к полному контролю над образовательными учреждениями. Очевидно, что отпечаток советской модели образования будет оказывать воздействие на систему управления образовательными учреждениями Китая еще длительное время, что создает конфликт между изменившимися условиями и традиционными, архаичными моделями управления образованием.

Кроме того, как справедливо утверждает Руи Ян, «китайское общество никогда не будет полностью вестернизировано, да и не должно быть. Многие фундаментальные различия между китайскими и западными культурными ценностями не позволяют им полностью ассимилироваться».

Помимо организационных, содержательных и технологических изменений, система образования КНР претерпела глубокие рыночные реформы, осуществляя поиск собственного пути развития, стремясь сформировать китайскую модель образования [134]

Заметную роль в формировании современной китайской системы образования, по мнению, К.М. Чена, продолжает играть имеющая древнейшую историю национальная культура страны. К похожим выводам приходят и Т. Буш и Х. Цянь, утверждающие, что национальная образовательная система КНР является результатом совмещения нескольких пластов традиционной и современной китайской культуры, включающей:

- традиционные китайские морально-этические ценности (достижение всеобщего блага, гармонию, уважение к власти);
- социалистическую идеологию (подкрепленную основами конфуцианства и даосизма);
- корпоративную культуру (дополняющую китайскую образовательную систему элементами рыночной экономики);
- патриархальную культуру (распределяющую гендерные роли и модели поведения учащихся и преподавателей в школах и вузах) [107].

Традиционные китайские культурные ценности послушания и уважения к начальству в лице, прежде всего, КПК подкрепляются интеграцией образования непосредственно в иерархию управления страной как таковой [123]. По этой причине в системе образования Китая существует своеобразная вертикаль власти, предусматривающая, что руководители учебных заведений не избираются на местах, а назначаются вышестоящими органами административного управления. Получившие таким образом посты руководители, как правило, оказываются в долгу перед теми, кто продвинул их по службе, осознают лежащую на них ответственность и стремятся с особым рвением выполнять директивы и постановления компартии КНР и вышестоящих руководителей. В попытке устранить этот укоренившийся за долгие годы стереотип, китайское правительство проводит курс на большую децентрализацию и маркетинговизацию образования, с тем чтобы сделать китайские учебные заведения более эффективными и рентабельными. Для объяснения сути реформ китайского образования Дж. Карлсен формулирует новую концепцию «децентрализованного централизма», иллюстрирующую

изменение характера взаимодействия между государством и образовательными учреждениями в современном Китае.

Становлению национальной системы образования Китая способствует рост влияния местных общин на формирование локальной образовательной политики, учитывающей региональные культурные особенности и специфику рынка труда. Административные и учебно-методические полномочия делегируются непосредственно школам, которые могут самостоятельно формировать образовательные программы, составлять учебные планы и программы по отдельным дисциплинам в соответствии со стандартами образования и достижениями современной науки, выбирать и разрабатывать учебные пособия, методики обучения и воспитания, развивать учебно-материальную базу и т.д. Региональные чиновники контролируют образовательную и финансово-хозяйственную деятельность образовательных организаций, а также сохраняют право назначать на контрактной основе их руководителей. При этом сформированный из представителей местного сообщества Наблюдательный совет осуществляет внешний надзор, в частности может участвовать в определении стратегии развития учебного заведения, анализировать деятельность должностных лиц, контролировать выполнение сметы и/или расходование бюджета, способствовать привлечению дополнительных источников финансирования. Вместе с расширением автономии усиливается ответственность руководства школы перед обществом за качество образования. При этом тотальный государственный контроль в виде инспектирования заменяется общественно-государственной системой обеспечения качества.

Таким образом, налицо существенные различия между системой управления образованием КНР 1950-1970-х годов и той, которая складывается сегодня. В системе образования Китая глубокая приверженность населения конфуцианскому воспитанию всегда сочеталась с целенаправленной государственной политикой и постоянно растущим уровнем национальных инвестиций. Предложенный Дэн Сяопином подход был применен не только в

экономике, но и в образовании и науке. Открытие новых образовательных организаций сопровождалось реформами управления, которые все дальше отходили от советской модели, опираясь на китайское наследие выборочной передачи полномочий при сохранении централизованного контроля. Это заложило основу для формирования двойной системы управления, в которой партийные секретари на каждом уровне соседствуют с академическими лидерами.

Несмотря на масштабные реформы, в Китае сохраняется немало проблем в сфере образования, выражающихся в недостаточном бюджетном финансировании, нехватке квалифицированных кадров, отсутствии гибких учебных планов, отвечающих вызовам времени и пр. По данным отчета Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), несмотря на общее улучшение системы образования в Китае, одной из ее характеристик являются глубоко укоренившиеся региональные различия. В основном это является следствием административного регулирования властями страны распределения расходов государственного бюджета на образование между регионами. Это означает, что признанные регионы – лидеры образования, такие как Пекин или Шанхай, не являются репрезентативными для всей страны и не отражают общей ситуации в образовании, а многие регионы значительно отстают от мировых стандартов [114].

Безусловно, сами по себе реформы не способны привести к значительным переменам. Такого рода реформы должны сопровождаться изменением структуры государственного администрирования в целом. Китайские исследователи С.Г. Ю и Л. Ван [135] провели детальное изучение реформирования системы управления образованием в Китае за последние 30 лет и пришли к выводу, что несмотря на все нововведения, она до сих пор является частью единой жесткой национальной административной системы и демонстрирует все ее признаки. Помимо этого, они установили, что невероятно быстрый рост национальной экономики поставил китайскую образовательную систему в ситуацию, при которой она оказалась неспособной

адаптироваться к быстро меняющемуся набору знаний и навыков, востребованных на рынке труда. Об этом же говорит и М. Т. Сунь [132], указывая на необходимость дальнейшего перераспределения полномочий между центральными и местными органами управления в сфере образования.

Передача полномочий по управлению образованием реализуется сегодня по трем направлениям: между национальными и провинциальными органами власти, между правительством и учебными заведениями, на внутриорганизационном уровне. Так, если в 1996 году 62 центральных министерства управляли 366 высшими учебными заведениями, то к 2006 году число централизованных учебных заведений сократилось до 111, из которых только 73 находились в ведении Министерства образования. Провинции смогли скорректировать стратегии в области образования таким образом, чтобы лучше удовлетворять местные потребности, и взяли на себя большую часть расходов. Здесь реформа образования пересеклась с более масштабной реформой экономических отношений между центром и провинциями при переходе от плановой экономики к рыночной, включая новые механизмы распределения налогов.

Еще одним проявлением передачи полномочий стала реформа образовательных учреждений. Еще в 1985 году центральное правительство начало ослаблять жесткий контроль над образовательными организациями, а в 1993 году заявило об отказе от прямого управления. Учреждения получили больше свободы действий при подборе преподавателей, разработке учебных программ, развитии инфраструктуры и закупке оборудования. Как и в других реформах, передача ответственности сопровождалась при этом усилением подотчетности и сокращением бюджетного финансирования.

В новой структуре управления образовательными организациями сочетается централизация и децентрализация. Централизация в основном сохраняется в решении административных вопросов, децентрализация относится к академическим (например, комитет штатных преподавателей обладает автономией в планировании дисциплины).

Таким образом, одной из проблем реформирования китайского образования, связанной с управлением, является нечеткое разделение власти и ответственности между партией и администрацией. Хотя регламент предусматривает как организационные полномочия партии по осуществлению политического руководства университетами, так и административные полномочия, он не указывает, кто именно обладает большей властью: идеологи или управленцы. В некоторых образовательных организациях власть и ее границы не ясны, что приводит к возникновению конфликтов, когда приказы противоречат друг другу, а от проблем и ответственности уклоняются, передавая их другим.

Еще один комплекс проблем связан с последствиями неолиберальных реформ государственного управления. Это проявляется как во внутренней, так и во внешней сферах управления образованием. Во внутреннем управлении преобладающая культура оценки образовательной деятельности связана с антагонизмом между количеством и качеством академических результатов. Жесткие показатели и требования к результативности ограничивают ценность академической деятельности, что угрожает подорвать способность преподавателей к проявлению творческой инициативы снизу.

Реформы образования в Китае не только вытекают из национальной и международной политики, но и вписываются в парадигму нового государственного управления. Современная парадигма управления образованием берет свое начало в восьмидесятых годах XX века в контексте неолиберально ориентированных административных реформ в государственных учреждениях Англии и Соединенных Штатов, где в качестве основных принципов были предложены экономичность, эффективность и результативность государственного служения. Это включало ориентацию на результаты, инновации, стратегическое планирование, управление достижениями, финансовое управление, управленческий контроль, фиксирование показателей эффективности и т. д.

Китайское образование находится в состоянии широкомасштабной образовательной реформы, предусматривающей повышение качества образования всех уровней, утверждения новых государственных стандартов образования. Современный менеджер образования рассматривается в этой связи как управленец, готовый к инновациям, от профессионализма и способностей которого качественно выполнять свои обязанности зависят имидж учебного заведения, внутренний психологический климат в трудовом коллективе и совместная творческая деятельность учащихся и педагогов. За последние годы управленческая деятельность в образовании претерпела немало изменений. Позиции России и Китая в этом отношении весьма близки. Долгие годы образовательные системы этих стран не только выстраивались сообразно идеологическим представлениям правящих партий, но и выполняли функции, направленные на закреплении этих представлений в сознании педагогов и учащихся. В этом контексте, одной из целей управленческой деятельности в образовании являлось укрепление авторитета руководства страны посредством включения в образовательные программы воспитательного элемента.

Несмотря на отказ от идеологических догм, система образования до сих пор не преодолела полностью проблем, связанных с высоким уровнем бюрократизации и недостаточной вовлеченностью преподавателей и учащихся в процессы реформирования.

В целом реформирование системы образования Китая не привело к кардинальным изменениям в управлении образовательными организациями, обновились лишь ее отдельные составляющие в связи с введением новых нормативных требований. Эти изменения касались в основном разделения функций управления и закрепления ответственности за их исполнение на том или ином уровне управленческой иерархии.

Таким образом, несоответствие устаревшей практики управления образованием Китая развитию современных педагогических концепций, теорий образовательного менеджмента, требованиям времени,

фрагментарность и несовершенство существующей системы подготовки управленческих кадров актуализирует исследования в области образовательного менеджмента, учитывающие национальную специфику, традиции и перспективы развития образования в КНР, обуславливает поиск путей, возможностей и средств проектирования современной системы подготовки менеджеров образования, ориентированных на глобальный рынок образования, педагогические и технологические инновации, обладающих стратегическим видением, аналитическими и критическим мышлением, инновационной восприимчивостью и высокой социальной ответственностью.

1.2. Зарубежный опыт подготовки менеджеров образования

В условиях осложнения международных отношений, жесткой конкуренции между странами, формирования новой архитектуры многополярного мира все большее значение приобретает грамотное и эффективное управление в сфере образования. Сегодня большинством стран и исследователей все отчетливее понимается, что образование, интерпретируемое как общественное благо, обладает спецификой, требующей от управленцев, занятых в этой области, обладания специальными знаниями и навыками, приобрести которые без получения соответствующей профессиональной подготовки затруднительно. В этой связи ведущие страны мира сосредоточились на построении систем и разработке программ, направленных на целенаправленную подготовку менеджеров образования.

Следует отметить достаточное разнообразие таких программ, различающихся по содержанию, длительности, форматам проведения: «Образовательный менеджмент» (Educational Management), «Образовательное руководство и улучшение школы» (Educational Leadership and School Improvement), «Образовательное руководство и развитие школы» (Educational Leadership and School Development), «Образовательное администрирование» (Educational Administration), «Образовательное администрирование и

образовательный менеджмент» (Educational Administration and Leadership Educational Management), «Образовательная политика и менеджмент» (Educational Policy and Management), «Менеджмент и руководство в образовании» (Management and Leadership in Education), «Школьное руководство» (School Leadership), «Менеджмент школьного бизнеса» (School Business Management), «Школьное лидерство» (School Leadership), «Профессиональная специализация в области школьного управления и руководства» (Professional Specialization Certificate in School Management and Leadership) и др.

В целом ряде стран разработаны и приняты профессиональные стандарты менеджеров образования. Они содержат в себе перечень трудовых функций и требований к их выполнению, включающие различные наборы компетенций менеджера образования: способности в сфере администрирования, управления финансовыми и человеческими ресурсами, педагогического менеджмента и управления качеством образования, взаимодействия с родителями учащихся и общественностью и др.

При этом, если в XX в. содержание управленческого образования рассматривалось как набор знаний о способах администрирования образовательного процесса, стратегическом управлении, экономике образования, научной организации труда, управления педагогическим коллективом, то в настоящее время в развитых зарубежных странах, помимо этого, все больший акцент делается на задействование и расширение социального, профессионального и коммуникативного опыта слушателей таких программ, а подготовка менеджеров образования проектируется как личностно-ориентированный процесс (Д. Брунер, М. Ноулз, Х. Таба, Д. Шваб и др.), основанный на рефлексивной деятельности слушателей, которая становится неотъемлемым компонентом осваиваемого содержания. Это предполагает, что процесс подготовки акцентирован не столько на освоении знаниевого и деятельностного компонента профессии, сколько на присущих ей ценностях, принятии социальных ролей менеджера, овладении

компетенциями межличностного взаимодействия. Признается необходимость формирования инновационной культуры менеджера образования, создания адаптивных управленческих механизмов, развития предпринимательского мышления, способности к актуализации и реализации потенциала педагогов, готовность к нововведениям.

В современных зарубежных исследованиях отмечается, что фрагментарное обучение, бессистемное прохождение даже большого количества курсов не приводят к желаемому результату и не обеспечивают готовности менеджеров образования решать постоянно расширяющийся, изменяющийся и сложно прогнозируемый комплекс проблем современного образования. Обобщение мировой практики показывает, что при всем разнообразии подходов к организации подготовки менеджеров образования, исследователи солидарны в том, что подготовка современного руководителя образовательной организации не должна ограничиваться лишь уровнем выполнения административно-управленческих функций, а в большей степени быть ориентирована на развитие его способностей к социальному менеджменту и трансформационному лидерству.

В современной профессиональной подготовке менеджеров образования за рубежом традиционно выделяют, как минимум, две базовых модели.

Модель профессионального развития, ориентированная на творческую активность менеджера образования, способность принимать нестандартные решения в условиях неопределенности и постоянных изменений и нести ответственность за сделанный выбор и осуществляемые действия.

Адаптационная модель, базирующаяся на механизмах переноса, модернизации, приспособления менеджером образования ранее освоенных теорий и моделей управления к меняющимся требованиям и условиям профессионально-управленческой деятельности.

Анализ исследований и практики подготовки менеджеров образования, позволяет выделить три основных подхода к ее организации.

1) Классический подход, предполагающий формирование теоретической основы профессиональной деятельности посредством освоения образовательных программ в области менеджмента на уровне высшего образования, а также регулярное прохождение соответствующих курсов в специализированных центрах повышения квалификации в соответствии с практическими потребностями профессионально-управленческой деятельности.

2) Последовательно-курсовой подход, в рамках которого подготовка менеджеров образования рассматривается как неотъемлемая и значимая составляющая их профессионально-карьерного развития. Данный подход обеспечивает согласование процесса подготовки со стратегией развития (или программой развития) конкретной образовательной организации, а также с индивидуальными профессиональными устремлениями менеджеров образования, включенных в подготовку. Реализация этого подхода предполагает наличие у слушателей базовых знаний в области менеджмента и одновременно ориентирована на развитие их профессионально-управленческих компетенций посредством разработки и постоянного обновления специализированных курсов, направленных на совершенствование конкретных умений и навыков.

3) Континуальный подход, в рамках которого подготовка менеджеров образования осмысливается как конкретная форма реализации принципа непрерывного образования в сфере управления образованием и направлена на эффективное решение актуальных проблем образовательной управленческой практики. Данный подход базируется на необходимости получения менеджером образования фундаментальной подготовки в рамках бакалаврских или магистерских программ с последующим построением индивидуальной образовательной траектории и сопровождения менеджера образования на всем его профессиональном пути.

Исследователи отмечают, что в рамках любого из этих подходов менеджеры образования рассматриваются как субъекты профессионально-

управленческой деятельности, обладающие установкой на профессиональное развитие, заинтересованные в создании, продвижении и реализации собственного «менеджерского проекта». Это подтверждается, в том числе, тем, что в странах ЕС нет единых требований к квалификации, как и четкой регламентации относительно назначения на руководящую должность в сфере образования. Так, в Швеции, Норвегии и Нидерландах не существует стандартизованных требований к кандидатам на должность директора школы; в Дании, Германии, Франции такой кандидат должен иметь образование не ниже уровня бакалавриата и опыт работы в образовательной сфере 3-5 лет, в Великобритании руководитель учебного заведения должен получить предварительную подготовку в магистратуре и иметь педагогический опыт.

Следует отметить также отсутствие единства мнений в отношении стандартизации управленческого труда и содержания таких стандартов, если принято решение об их разработке и внедрении. Консенсус существует относительно того, что в основу таких стандартов может (должна) быть положена компетентностная модель менеджера образования, однако по вопросу определения ключевых компетенций мнения нередко расходятся (табл.1).

Таблица 1 – Ключевые компетенции менеджера образования, закрепляемые профессиональным стандартом

Страна	Стандарт	Блоки компетенций
Франция	«Хартии подготовки руководителей школ» (Charte de la formation des personnels de direction)	• гуманистическое понимание роли менеджера образования, глобальное видение основных задач профессии; • способность к стратегическому управлению, согласованному со стратегией учебного округа; • навыки проектного управления, обеспечения контроля над проектами и развития проектной культуры; • формирование корпоративной культуры как интеграции общечеловеческих ценностей, государственных приоритетов, исторических традиций и национальных особенностей.

Великобритания	Национальный стандарт для директоров (National Standards for Headteachers)	• стратегическое видение; • обучение и преподавание; • управление организацией; • саморазвитие и взаимодействие с коллегами; • подотчетность и укрепление общности
Шотландия	Стандарт для руководства и управления (The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development)	• профессиональные ценности и личные обязательства; • стратегическое видение, профессиональные знания и навыки и способности межличностной коммуникации; • профессиональные действия по отношению к заместителям; • профессиональные действия по отношению к педагогам
Германия	Стандарт руководителя (Schulleitung)	• способность формировать образовательную концепцию школы и мотивировать коллектив; • обеспечение соответствия школьным стандартам; • ответственность за бюджет; • управление персоналом (подбор, развитие); • взаимодействие с родителями и общественностью; • знание образовательного законодательства
США	-	• стратегическое управление (разработка программ, отчетность перед школьным советом), умение видеть место организации в окружающем мире и взглянуть на нее как на единое целое; • аналитические и интеграционные навыки; • обеспечение соблюдения образовательных стандартов штата; • педагогический надзор (оценка учителей, развитие персонала); • маркетинг, финансовый анализ финансовый контроль, умение работать в условиях конкуренции; • навыки общения и взаимодействия с родителями и обществом; • деловая этика
Россия	Профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации (управление	• управление образовательной деятельностью; • администрирование деятельности образовательной организации;

	дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией) (Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 19 апреля 2021 года № 250н)	• управление развитием образовательной организации; • управление взаимодействием с участниками отношений в сфере образования и социальными партнерами
--	--	--

Вместе с тем, в последние годы все чаще отмечается, что для успешного управления образовательной организацией требуется не просто выделение содержательно-функциональных характеристик деятельности менеджеров образования, но и формирования соответствующих паттернов поведения, которые в существенной мере определяются спецификой национальных систем ценностей, культурно-историческими особенностями, менталитетом и пр. Однако именно такая специфика создает условия для разработки большого разнообразия вариативных программ подготовки, курсов по выбору, постоянного обновления содержания, построения персонифицированных образовательных маршрутов. Это позволяет с новой стороны взглянуть на стандарты подготовки менеджеров образования и проанализировать широкий спектр образовательных программ, которые реализуются в различных странах при подготовке управленческих кадров.

В других исследованиях, напротив, постулируется, что в управлении образовательными учреждениями характерен универсализм, то есть менеджер образования исполняет четко заданный репертуар ролей и соответствующих им действий, что неизбежно должно приводить к унификации, стандартизации и формализации программ их подготовки, особенно в контексте глобализации.

Данные различия, в частности, обусловили формирование в европейской практике двух основных форматов подготовки менеджеров образования, различающихся по своим теоретическим основаниям и практической направленности, — «Менеджмент» и «Образовательные науки». При этом профиль «Менеджмент» традиционно реализуется на факультетах

менеджмента и ориентирован преимущественно на формирование у менеджеров образования универсальных управленческих компетенций и в меньшей степени учитывает национальную, региональную и собственно образовательную специфику. Напротив, профиль «Образовательные науки», который, как правило, реализуется на педагогических факультетах, в большей степени акцентирует внимание на педагогических особенностях управления образовательными процессами, а также коллективами педагогов, подчеркивая педагогическую обусловленность управленческой деятельности.

Кроме того, многообразие организационных форм, содержания и технологий подготовки менеджеров образования в зарубежных странах в определенной степени обусловлено тем, в какой мере в процессе подготовки учитывается предшествующий профессиональный опыт слушателей.

В целом в зарубежной практике подготовки менеджеров образования преимущественно реализуется концепция непрерывного обучения. Кроме обучения на специализированных программах вузов широко развита курсовая подготовка и подготовка непосредственно на рабочем месте.

Американская (англо-саксонская) модель основана на концепции подготовки так называемого «профессионального менеджера». Она, как правило, предполагает обучение по программам магистратуры в области менеджмента на базе уже имеющегося общего высшего образования в объеме бакалавриата по любой специальности как при наличии, так и при отсутствии управленческого и/или педагогического опыта работы. Содержание магистерской подготовки, наряду с освоением базовых курсов, предполагает существенный объем практик, стажировок в крупных компаниях и престижных образовательных организациях, особое значение отводится развитию лидерских качеств и самостоятельной исследовательской и проектной деятельности слушателей.

Вместе с тем, по мнению ряда исследователей, даже магистерская подготовка является недостаточной для руководства современной образовательной организацией. Выборочный опрос, проведенный

Американской ассоциацией по управлению студенческим персоналом (NPSPA), показал, что 56% менеджеров по работе со студентами в США получили или готовятся к получению докторской степени. В США насчитывается более 40 исследовательских университетов с докторскими программами по направлению «Управление образованием».

Подготовка менеджеров образования в рамках программ высшего образования характерна для большинства европейских стран, как правило, она организуется в специализированных университетах с выдачей дипломов, дающих право на получение сертификата «руководитель школьной организации». Наиболее распространенными являются 2 модели: первая предполагает опору на бакалаврскую подготовку по педагогическим направлениям в сочетании со специализированной подготовкой по направлениям «Менеджмент» и/или «Экономика». Вторая модель предусматривает получение базовой подготовки на уровне бакалавриата по указанным направлениям с последующей профессионализацией в рамках магистерских программ педагогической направленности «Образовательные науки». Большинство европейских исследователей подчеркивают, что органическое сочетание управленческого и педагогического образования, независимо от конкретной конфигурации их интеграции, выступает важнейшей основой формирования у менеджера образования необходимых профессионально-управленческих компетенций и качеств.

Определенной модификацией такого подхода выступает *немецкая модель*, предполагающая получение высшего образования, дающего базовые знания и навыки в области менеджмента, и последующее повышение квалификации, которое осуществляется уже в процессе практической управленческой деятельности, как правило, на краткосрочной основе. Последнее ставит своей целью приобретение менеджерами образования, получившими базовую универсальную управленческую подготовку, специальных знаний, умений и опыта, которые необходимы для работы в конкретной области управления.

Требования к абитуриентам формируются каждым университетом самостоятельно, как правило, это:

- наличие 2-3-летнего опыта педагогической работы;
- наличие диплома не ниже степени бакалавра;
- письменная рекомендация от практикующего директора школы, который в дальнейшем будет выполнять роль наставника магистранта или три такие рекомендации (от директора школы, научного руководителя и коллеги);
- резюме абитуриента с анализом собственной педагогической деятельности, обоснование целей магистерской подготовки и дальнейшей карьеры и пр.

Ряд западноевропейских стран - Италия, Франция, Испания, Нидерланды, придерживаются смешанной модели, в которой сочетаются европейская система подготовки менеджеров образования с американской. Большая роль в этой модели отведена работе над проектами, практике и стажировкам в образовательных организациях и другим методам «обучения действием», где «академическая компонента существенна меньше, чем в более традиционных программах, например в США. Главная цель передовых европейских программ – дать менеджеру образования «карьерную перспективу». Достаточно оригинальной в данной модели является оценка результатов обучения. Помимо защиты выпускной работы (исследовательской или проектной), проводится отсроченная оценка эффективности программы по фактическим изменениям в управленческой деятельности и самооценкам развития управленческого опыта ее выпускниками.

Таким образом, современные модели подготовки менеджеров образования в мировой практике, как правило, базируются на открытии при престижных и известных вузах специальных факультетов, институтов, школ менеджмента, а также на создании региональных центров и курсов как специализированных образовательных, исследовательских, проектных и консультационных структур в области образовательного менеджмента. Кроме

того, во многих образовательных организациях, особенно частных, создаются внутрикорпоративные системы подготовки управленческого резерва.

Большое значение в подготовке менеджеров образования уделяется выбору методов обучения. Среди наиболее перспективных методов зарубежные исследователи отмечают такие, как моделирование, ролевые игры, метод проектов. Традиционные методы постепенно теряют свою значимость, поскольку слушатели имеют ограниченную возможность усвоить «запрограммированные знания», преподаваемые обычными методами, но неограниченную возможность развить аналитические способности, критическое мышление и навыки решения нерутинных задач посредством интерактивных методов. Широко используются методы групповой работы, предполагающие коллективное обсуждение и совместное решение проблем образовательной организации одного или нескольких участников группы, что стимулирует навыки анализа различных вариантов решений, их аргументации и коммуникативные умения. В процессе подготовки методами «обучение действием» происходит рефлексия собственного и чужого управленческого опыта, приобретаются навыки применения теорий менеджмента для решения практических задач управления образовательной организацией.

В таблице 2 приведены краткие описания некоторых из применяемых за рубежом методов обучения. Таблица 3 содержит обобщенные и систематизированные данные об общих принципах подготовки менеджеров образования в зарубежных странах.

Таблица 2 – Методы обучения, используемые в современных системах подготовки менеджеров образования за рубежом

Обучение в вузах (центрах)	Обучение на рабочем месте
<i>Деловые игры</i> – коллективные игры (обычно с компьютером), включающие разбор примера, в ходе которого участники получают роли в игровой деловой ситуации и рассматривают последствия принятых решений	<i>«Копирование»</i> – обучаемый «прикрепляется» к успешному менеджеру, копируя его действия
<i>Учебные ситуации</i> – реальные или вымышленные управленческие ситуации с вопросами для анализа. При этом	<i>Наставничество</i> – занятия старшего менеджера со своими подчиненными в ходе ежедневной работы
	<i>Делегирование</i> – передача обучаемым четко очерченной области задач с полномочиями принятия решений по оговоренному кругу

устраняются жесткие рамки времени, которые сковывают мысль в производственной обстановке <i>Моделирование</i> – воспроизведение реальных условий работы <i>Тренинг сензитивности</i> – участие в группе с целью повышения человеческой восприимчивости и улучшения умения взаимодействовать с другими. Проводится в присутствии психолога <i>Ролевые игры</i> (моделирование человеческого поведения) с целью получения практического опыта (обычно в межличностном общении)	вопросов. При этом инструктор обучает менеджеров в ходе выполнения работы <i>Метод усложняющихся заданий</i> – специальная программа учебных действий, выстроенная по степени их важности, объему решения задания и повышения сложности. Заключительная степень – самостоятельное выполнение задания <i>Ротация</i> – менеджер переводится на новую работу или должность для получения дополнительной профессиональной квалификации и расширения опыта <i>Исполнение учебных инструкций, методик</i>
--	--

Таблица 3 – Особенности подготовки менеджеров образования в зарубежных странах

Страна	Субъект подготовки	Базовые принципы	Цель	Содержание	Технологии	Требования	Результат
США	вузы, бизнес-школы, консалтинговые фирмы	системный подход, личностно-ориентированный подход, модульный принцип построения	развитие управленческих навыков	отсутствие унификации - каждый вуз (центр) реализует собственную программу, включающую базовые управленческие дисциплины + специальные курсы + курсы по выбору	кейс-стади, интерактивные методы, групповая работа, проектное обучение, самостоятельная работа	тщательный отбор преподавателей (наличие управленческого опыта), тщательный отбор слушателей (наличие управленческого опыта)	итоговое тестирование
Италия	образовательный консорциум Nettuno	дистанционное обучение, гибкость программы, модульный принцип построения, параллельность обучения	самообразование на основе построения индивидуальных образовательных и карьерных траекторий	большой набор курсов	видеолекции тьюторы	слушатель - любой желающий, преподаватели - авторы курсов, преподаватели местных университетов	тестирование по каждому курсу
Германия	коллаборации вузов, совместные программы	программно-целевой подход	освоение управленческих функций	большой набор обязательных курсов, гуманитарные дисциплины	активные методы, групповые дискуссии, стажировки	тщательный отбор слушателей	письменная работа

Австрия	вузы, образовательные центры	практико-ориентированный подход, ситуационный подход, деятельностный подход	повышение эффективности управления, осмысление личного профессионального опыта	дисциплины по выбору	семинары, консультации, тренинги, обучение на рабочем месте		
Великобритания	вузы, специализированные центры, консультационно-тренинговые фирмы	практико-ориентированный подход, синдикатный метод, курсовая подготовка		дисциплины по выбору	кейс-стади, семинары, практическая работа, консультирование		публичная защита диссертации
Япония	образовательные организации	обучение посредством опыта	воспитание, развитие личностных качеств, формирование ценностей	дисциплины по выбору	наставничество, стажировки, консультирование	мотивация, лояльность слушателей, отбор наставников	-
Франция	вузы, школы бизнеса, специализированные центры	фундаментальная подготовка	формирование системы управленческих знаний	общетеоретические + специальные дисциплины	лекции, семинары, практические занятия, СР, стажировки	тщательный отбор преподавателей (академическая репутация)	защита диссертации
Россия	вузы, бизнес-школы, президентская программа	фундаментальная подготовка, системный подход, компетентнос	формирование полного набора компетенций согласно образовательному	общетеоретические + специальные дисциплины + курсы по выбору	лекции, семинары, практические занятия, СР, кейс-стади, проектные	тщательный отбор студентов (вступительные экзамены), тщательный	защита ВКР (проекта)

		тний подход, лично- ориентирован ный подход	профессиональ ному стандарту		методы, групповая работа, стажировки	отбор преподавател ей (академическа я репутация)	
--	--	--	---------------------------------	--	---	--	--

С учетом реформирования системы образования КНР и растущие требования к ней, квалификация управленческих кадров сферы образования приобретает фундаментальное значение для устойчивого развития национальной системы образования и становится ключевым фактором конкурентоспособности страны.

Начиная с 1980 гг. в Китае формируется новый стандарт профессиональной подготовки менеджеров образования и повышения квалификации в этой сфере. В рамках проведения глобальных реформ при поддержке Министерства образования КНР внедряются программы подготовки менеджеров образования, отличающиеся более тесной взаимосвязью с потребностями международного рынка образовательных услуг.

В Стратегии развития образования Китая отмечается, что подготовленные менеджеры образования и обладающий необходимыми компетенциями административный персонал – это ресурс, обеспечивающий потенциал для развития национальной системы образования. Грамотная работа с этим ресурсом требует инвестиций в человеческий капитал и создания системы, которая давала бы менеджерам образования возможности для обучения, профессионального развития, карьерного роста и т.д. Достижение стратегической цели по созданию в КНР «первоклассного образования» требует наличия управленческого персонала высокого уровня квалификации. В вопросах обеспечения мировой конкурентоспособности образования, улучшения его качества, и с учетом китайской специфики специфики, в дополнение к повышению государственного финансирования образования, необходимо обеспечить высокое качество управления [136]. Поэтому вопрос о создании системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров в образовании является актуальной темой, привлекающей внимание исследователей и практиков. Современный менеджмент образования неотделим от концепции управления талантами. Выявление, развитие, привлечение талантов всегда было одним из

главных направлений совершенствования китайской системы образования. Талант менеджера образования не менее важен, чем талант преподавателя. В определенной мере развитие управленческих талантов связано с общим процессом реформирования и внедрения инноваций в национальной системе образования.

В последние десятилетия в китайской системе образования реализуется новая кадровая политика, отвечающая требованиям «Руководящих указаний по созданию должностей в учебных заведениях и управлению ими», принятых Министерством кадров и Министерством образования в 2007 году, и знаменующая переход к профессионализации управления образовательными организациями.

Проникновение в китайскую систему образования рыночных ценностей (акцент на экономические результаты, конкурентоспособность, эффективность, рентабельность и т.д.) привело к распространению в образовании управленческих практик и ценностей, присущих частным компаниям. В этой ситуации, Китай, как и большинство западных стран, принял необходимость подготовки эффективных менеджеров образования. В то же время несмотря на то, что в Китае наблюдается рост количества магистерских программ по менеджменту образования, управленческая деятельность в образовательных организациях зачастую не рассматривается как карьера на постоянной основе, а воспринимается как один из аспектов профессиональной мобильности, сочетающийся и чередующийся с исследованиями и преподаванием.

В то время как менеджмент образования в КНР постепенно продвигается к идее профессионализации и специализации, в реальной практике управления сохраняются такие проблемы, как недостаточная мотивация менеджеров образования к профессиональному развитию и саморазвитию. У действующих менеджеров образования все еще недостаточно возможностей для обучения без отрыва от работы, отсутствует единая государственная система их профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Даже если в

некоторых провинциях потенциальным менеджерам образования (кадровому резерву) разрешалось обучаться с отрывом от основной работы, показатели их зачисления были невелики ввиду существовавших ограничений по стажу работы и возможностям последующего назначения на должность, что сдерживало развитие соответствующих образовательных программ. Это частично было связано и с тем, что в системе образования традиционно основное внимание уделялось процессам преподавания и проведения научных исследований, упуская из виду подготовку квалифицированных управленческих кадров. Кроме того, в ряде учебных заведений были приняты директивы, в которых указывалось, что сотрудники, занимающие административные должности, не могут получать ученые степени или участвовать в преподавании и исследованиях, что существенно снижало мотивацию талантливых педагогов к занятию руководящих должностей.

С другой стороны, сам механизм обучения менеджеров образования не является надежным, уровень предоставляемых знаний неодинаков в разных программах, а понимание содержания работы менеджеров образования неоднозначно. В результате в настоящее время в КНР нет единой, научно обоснованной, стандартизированной и стабильной системы подготовки управленческих кадров для сферы образования, не говоря уже о соответствующих механизмах стимулирования энтузиазма менеджеров образования к обучению по существующим программам. Не добавляет популярности им и тот факт, что карьерный рост выпускников таких программ в Китае по-прежнему ограничен. В соответствии со сложившимися должностными стандартами, принятыми в государственных учреждениях КНР, перечень должностей, рассчитанных на менеджеров образования, узок, назначение на руководящую должность имеет ярко выраженный политический и личностный оттенок, траектории карьерного роста непрозрачны, что приводит к низкой корреляции между обучением по соответствующей программе, результатами ее освоения и последующей карьерой. Выпускник магистратуры, имеющий диплом менеджера

образования, в теории может достичь статуса руководящего сотрудника только после 8 лет работы (Qin, 2023). На практике этот срок может быть даже больше из-за различных обстоятельств: вводимых ограничений при назначении на должность, изменении квалификационных требований, условий присвоения ранга государственного служащего и т.д. (Приложение А).

Таким образом, переход к новым принципам управления образованием оказал больше влияния на теоретические модели компетентности менеджера образования и способы ее формирования, чем на реальную практику их подготовки.

Обобщение зарубежного опыта подготовки менеджеров образования и сравнение его с китайским позволяет сделать следующие выводы.

1. Сравнивая китайский и зарубежный опыт, нельзя отдать приоритет в создании эталонной модели подготовки менеджеров образования какой-либо из стран, поскольку позитивные результаты и эффекты в ряде случаев достигались вследствие различных, нередко - противоположных подходов.

2. Общей тенденцией в зарубежных странах и в Китае является переход от жестких, формализованных, рассчитанных на длительный срок реализации программ подготовки к гибким, адаптивным, непрерывно обновляемым программам.

3. Ведущую роль в подготовке менеджеров образования в зарубежных странах и в Китае продолжают играть ведущие вузы и целенаправленно созданные специализированные центры, которые обеспечиваются квалифицированным профессорско-преподавательским составом, обладающим высокой академической репутацией и управленческим опытом, ведущим тренинги и осуществляющих управленческое консультирование. Отмечается рост конкуренции между неуниверситетскими центрами подготовки в области менеджмента со специализированными курсами. Среди методов обучения перспективными признаны моделирование, ролевые игры, групповые дискуссии, семинары-конференции и пр., в то время как

традиционные лекции и семинары занимают все меньше места в учебных курсах.

4. Исследователями отмечается, что при проектировании содержания программ в зарубежных странах и в Китае все больше внимания уделяется развитию способности менеджеров образования реагировать на изменение внешней и внутренней среды образовательных организаций, интегративным умениям, усилению трансформационного лидерства во всех аспектах управления образовательной деятельностью и на всех уровнях управления, умениям вдохновить педагогов и мобилизовать их энергию на решение задач стратегического развития образования.

5. В практике подготовки менеджеров образования зарубежных стран, в отличие от Китая, ведущим становится проектный подход, проведение индивидуальных консультаций и тренингов, обучение менеджеров образования на стажировочных площадках.

6. При проектировании модели подготовки менеджеров образования КНР следует принимать во внимание и руководствоваться общими тенденциями и принципами такой подготовки, тщательно анализировать возможности воспроизведения зарубежного опыта в национальной системе образования, отказавшись от его слепого копирования.

1.3. Структура и содержание компетентности современного менеджера образования как основа проектирования процесса его подготовки

Особенности профессионально-управленческой деятельности в образовании в разных странах в значительной степени связаны с их специфической культурой, традициями и социально-политическим контекстом, влиянием внешней и внутренней институциональной среды. Поэтому важно понимать, как специфика национальных систем образования проявляется в практике подготовки менеджеров образования, и какие ценностно-целевые установки лежат в ее основе.

Уровень профессионально-управленческой компетентности в современных условиях является одним из ключевых критериев эффективности деятельности менеджеров образования. Круг вопросов, возникающих перед менеджером образования, с каждым годом становится все шире и требует соответствующего уровня профессионализма. Несмотря на то, что многие исследования в области профессионального образования проводятся с позиций компетентностного подхода, вопросы определения профессионально-управленческой компетентности менеджера образования, ее структуры и содержания по-прежнему остаются дискуссионными.

Определение ключевых компетенций менеджеров всегда представляло интерес для исследователей. Это фундаментальный вопрос как для организации их подготовки, профессионального развития, так и для оценки соответствия менеджеров образования требованиям должности. Компетентность менеджеров комплексно отражает их деятельностные и личностные характеристики и поведение, обеспечивающие эффективность их работы, такие как знания, навыки, личностные качества, отношение к делу, а также профессиональный авторитет и общественное признание. Очевидно, в этой связи, что в основу подготовки менеджеров образования должен быть положен компетентностный подход.

Концепция профессиональной компетентности стала активно развиваться в восьмидесятые годы XX века в промышленно развитых странах, столкнувшихся с растущими диспропорциями рынков образования и труда, как ответ на необходимость улучшить качество трудовых ресурсов в условиях трансформации экономики. Проблема низкой производительности труда и дефицита высококвалифицированных кадров для интенсивно развивающихся отраслей промышленности и социальной сферы, с которой столкнулись эти страны, носила ярко выраженный характер и объяснялась тем, что сформировавшиеся к тому моменту национальные системы образования перестали соответствовать новым требованиям времени. Ответом стало введение нарратива «профессиональная компетентность», призванного

обеспечить принципиально иной подход к обучению, который априори связывал бы результаты образования с профессиональной деятельностью, для подготовки к которой оно предназначено.

На протяжении более 30 лет компетентность изучалась в нескольких основных направлениях. Согласно подходу К. Данфи и др., компетентность определяется как обобщенная характеристика знаний, умений, опыта и соответствующих способностей, которые индивид постепенно приобретает в процессе обучения и жизненной практики. Другое направление исходит из теории черт и определяет компетентность особенностями характера, ценностными ориентациями, мотивацией, осознанием своей социальной роли и представлениями о себе, а также совокупностью знаний, необходимых для выполнения профессиональных задач. Так, Р. Бояцис использовал понятие «компетентность» для определения индивидуальных характеристик работника, которые обеспечивают высокую производительность труда. Это привело к естественному переходу в научном дискурсе от термина «компетентность» к понятию «профессиональная компетентность», рассматриваемой как совокупность определенных черт личности и навыков работника, обеспечивающих эффективное выполнение им профессиональных обязанностей.

Бихевиористское направление, в частности, Ч. Вудрафф, определяет профессиональную компетентность как относительно устойчивое и наблюдаемое поведение работника, связанное с выполнением им профессиональных задач. По его мнению, умения, знания и способности образуют внешне проявляющиеся элементы компетентности; данные элементы не только влияют на понимание работником поставленной задачи, но и в значительной степени определяют способы и средства, выбираемые им для её выполнения. Наличие/отсутствие компетентности определяет возможность/невозможность выполнения работы и должно измеряться в соответствии с принятыми стандартами и эталонами, задающими правила ее выполнения. В рамках данного подхода постулируется, что профессиональная

компетентность описывает, кто может выполнить ту или иную профессиональную задачу и почему он/она делает это определенным образом. Кроме того, указывается, что компетентность обычно включает намерения, мотивы и принятие определенной профессиональной роли.

Для выяснения этимологического содержания понятия «компетентность» как основы для конституирования родственных ему понятий «профессиональная компетентность», «управленческая компетентность», «профессионально-управленческая компетентность» следует обратиться к словарным источникам. Так, данное понятие определено в словаре иноязычных слов как «владение знаниями, которые позволяют судить о чем-либо, выражать весомое авторитетное мнение или осведомленность». «Оксфордский словарь» раскрывает понятие «компетентность» (competence) как способность сделать что-то эффективно. Словарь современного английского языка поясняет, что компетенция (competence) – это:

- владение специальной сферой знаний;
- способность и умение осуществлять необходимую деятельность;
- специальные умения, требуемые для выполнения определенных профессиональных обязанностей.

Очевидно, что «компетентность» выступает сегодня как междисциплинарная категория, закономерно поэтому, что она является объектом изучения и исследования различных наук - философии, педагогики, психологии, социологии, экономики и др.

В философском измерении широко изучается проблематика жизненной компетентности как способности человека справиться с проблемами бытия и экзистенциальными кризисами. Также она актуализируется в философии в контексте изучения вызовов и угроз современной цивилизации и поиска их эффективных решений. Ключевыми здесь выступают компетенции, позволяющие личности делать осознанный выбор и обеспечивающие возможности жизненной самореализации.

Педагогическая наука рассматривает компетентность как единицу измерения способности и готовности человека к практическому применению полученных в процессе обучения знаний. В рамках данного подхода ученые определяют компетентность как формирующееся в процессе обучения интегративное качество личности. Венгерский ученый Г. Халаш утверждает, что основой компетентности выступают знания и опыт, а также ценности, выступающие целям и результатами образования. Как комплекс узкоспециализированных знаний, умений и навыков компетентность понимается С. Витвицкой. В отличие от нее, С. Бондарь рассматривает компетентность как общую способность к действию, которая поддерживается и обеспечивается мотивационным компонентом, заинтересованностью лица в достижении конкретной цели (результата действия).

В рамках психологии определение компетентности, в первую очередь, связывается с анализом психологических свойств личности, ее мотивационной сферой, показателями психологической зрелости, готовности к самосовершенствованию и т.п. В. Миляева определяет компетентность как совокупность черт, направленных на практическую деятельность и развивающихся через мотивационный компонент. В психологической интерпретации компетентности отражается активная природа ее носителя, наличие у субъекта внутренних установок и ресурсов, которые ведут к формированию компетентности.

Представители психологического направления дискутируют, является ли компетентность устойчивым или динамичным конструктом. Д. Мур считает, что компетентность относится к ситуативному поведению, которое человек должен быть в состоянии продемонстрировать при решении конкретной задачи. По мнению Дж. Равена компетентность представляет собой устойчивую способность личности, проявляющуюся в конкретной предметной области и обеспечивающую эффективное выполнение определённого вида деятельности. Вместе с тем, он описывает процесс формирования компетентности как непрерывное и последовательное

овладение специальными знаниями и определенным образом мышления и предлагает ее объяснительную модель, указав на характер связей между ее элементами, в том числе и латентными, которые могут проявляться в новых ситуациях профессиональной и других видов деятельности человека.

В социологическом контексте компетентность рассматривается как индикатор социального и личностного развития, а также как ресурс и условие самореализации личности, самоидентификации, социального признания и пр. Формирование компетентной личности имеет комплексный характер, охватывающий аспекты социального взаимодействия, социальной ответственности, уровня социализации.

В целом следует признать, что на сегодняшний день существуют многочисленные и разнообразные подходы не только к определению понятия «компетентность», но и классификации включаемых в нее компетенций. Ряд авторов предлагают классификации, основанные на дифференциации компетенций на универсальные (метакомпетенции), общепрофессиональные и специальные (профессиональные), первые обуславливаются, преимущественно, проявлением личностных качеств и общим образовательным уровнем, то есть касаются особенностей поведения людей в любых ситуациях, вторые определяют общие способности, особенности мышления и способы регулирования поведения, а третьи – проявляются в конкретной предметной деятельности, при решении профессиональных задач. Так, в частности, Н. Новикова утверждает, что профессиональное развитие специалиста возможно лишь при условии овладения человеком системой общекультурных ценностей. Другие авторы используют более универсальную и упрощенную классификацию, выделяя так называемые «жесткие» и «мягкие» навыки, еще один подход к классификации компетенций разграничивает личностные, социальные, когнитивные, инструментальные, организационные компетентности.

Наибольшее распространение на сегодняшний день получила классификация, выделяющая следующие группы компетенций:

- когнитивные компетенции,
- компетенции, касающиеся эмоционального интеллекта,
- компетенции, касающиеся социального интеллекта,
- компетенции, касающиеся управления взаимоотношениями.

Понятие профессиональной компетентности, методики, инструментарий и средства ее оценки как результата образования сегодня включены в анализ любых проектируемых и реализуемых профессиональных образовательных программ. Вольф, Бомон и Коул указывают, что для доказательного и достоверного определения уровня профессиональной компетентности такая оценка должна:

- сочетать в себе оценку способности решения учебных и профессиональных задач;
- максимально использовать для оценивания реальные ситуации профессиональной деятельности, которые дают достоверные доказательства в отношении профессиональной компетентности;
- максимально использовать доказательства, которые возникают естественным образом, в зависимости от обстоятельств;
- обеспечить доступ к рабочей и учебной среде;
- заботиться о том, чтобы представление доказательств было четким и следить за тем, чтобы субъекты играли активную роль в планировании и сборе доказательств.

Для практической реализации оценки, основанной на компетенциях, необходимо руководствоваться критериями, а не нормативами, при этом самооценка играет фундаментальную роль. Важно подчеркнуть, что для оценки компетенций необходимо концептуально установить критерии и показатели, которые позволяют задавать и достигать целей обучения. В свою очередь, критерии должны быть задуманы как ресурс, позволяющий продемонстрировать прогресс в процессе обучения, то есть подтвердить то, что обучающийся знает, что он делает и почему. Критериями оценки, таким образом, выступают те аспекты проявления профессиональной

компетентности, по которым можно выносить доказательные оценки эффективности и качества профессиональной деятельности.

Профессионально-управленческая компетентность большинством исследователей определяется как комплекс профессионально-личностных качеств, знаний, умений, навыков и способностей, которые находят выражение в поведении и деятельности менеджера и проявляются в ее результатах.

С. Калашникова указывает, что определяющим признаком профессионально-управленческой компетентности является способность менеджера образования выполнять профессиональные задачи любого уровня сложности – от тактических до стратегических, готовность отказаться от уже известных, но неэффективных способов деятельности в пользу поиска новых альтернативных путей. Она считает, что деятельность современного менеджера образования должна изучаться через призму концепции лидерства. Именно руководство на основе лидерства дает возможность управленцу видеть и осознавать потребности коллектива или организации на различных этапах трансформации среды, переосмыслить свое предназначение (миссию), цели, содержание, принципы и методы и принимать оптимальные решения.

А. Люсия и Р. Лезингер определяют профессионально-управленческую компетентность как описательный инструмент, который включает навыки, знания, личностные характеристики и поведение, необходимые для эффективного выполнения лидерской роли в организации, помогая ей достигать стратегических целей. И. Попова рассматривает профессионально-управленческую компетентность как готовность менеджера четко формулировать, глубоко и объективно анализировать существующие вызовы, среди альтернативных решений находить и выбирать то, что будет наиболее целесообразным и эффективным в данной ситуации. В. Маслов определяет ее как комплекс нормативных положений, методологических знаний, организационных, методических и технологических умений, обеспечивающих

выполнение менеджером функциональных обязанностей, к которым он относит:

- контроль за выполнением задач;
- направленность работников на результат;
- конструктивное разрешение конфликтов;
- создание системы лидерства;
- разработку стратегических планов;
- целеполагание и оценку результатов работы коллектива и организации в целом.

Анализируя феномен профессионально-управленческой компетентности, многие авторы рекомендуют выделять отдельные компетенции, обеспечивающие успешное выполнение менеджером функций управления. К наиболее актуальным компетенциям они относят:

- информационно-коммуникационную;
- финансовую;
- инновационную;
- технологическую;
- оценочную.

Для менеджера образования информационно-коммуникационная компетентность включает в себя умение вести эффективную коммуникацию со всеми субъектами образовательной среды, с партнерами и стейкхолдерами, что обеспечивает возможность создания среды, основанной на принципах гуманизма. Инновационная компетентность менеджера образования находит свое проявление как умение развивать новый тип организационной структуры управления, стимулировать и обеспечивать постоянное профессиональное развитие педагогических работников, инициировать сотрудничество с научными учреждениями. Финансовая компетентность менеджеров образования включает знание бюджетного кодекса, принципы его формирования, понимание механизмов распределения финансов утверждения и выполнения финансового плана и др. Технологическая компетентность

также является неотъемлемым условием эффективного управления учебным заведением, так как она обеспечивает возможность целесообразной организации образовательного процесса в современных условиях для получения оптимального результата.

Как утверждает В. Лапшин, профессионально-управленческая компетентность раскрывается через сочетание теоретической и практической готовности менеджера образования к управленческой и творческой деятельности, ведь качественная социально-психологическая связь менеджера образования с творческими подчиненными обеспечивает развитие их потенциала и эффективное выполнение профессиональных функций организации. М. Москалев, изучая особенности подготовки руководителей высших учебных заведений к управлению изменениями, установил, что у менеджеров образования наиболее востребованным в структуре компетентности является мотивационный компонент психологической готовности к изменениям.

Консалтинговая компания Hay Group, известная в области управления человеческим капиталом, определяет список из 20 компетенций, которыми должны обладать все сотрудники успешных организаций, и группирует их в 6 категорий:

- навыки достижения и действия;
- навыки оказания помощи и обслуживания;
- компетенции влияния;
- когнитивные компетенции;
- навыки личной эффективности;
- управленческие компетенции.

К собственно управленческим компетенциям данная компания относит:

- способность предпринимать эффективные действия для развития потенциала и способностей других;

- способность сообщать другим, что необходимо делать, и побуждать их выполнять свои обязанности, помня о пользе для организации в долгосрочной перспективе;
- способность побуждать других работать, сотрудничая друг с другом;
- способность выполнять роль авторитетного лидера группы или команды;
- способность управлять изменениями для обеспечения конкурентоспособности и эффективности в долгосрочной перспективе;
- способность эффективно разрешать конфликты, находить компромиссные решения, повышающие качество производственных процессов и эффективность организации.

К ключевым личностным качествам управленца данная компания относит:

- уверенность в себе;
- межличностная чувствительность;
- контроль эмоциональных состояний;
- сочувствие;
- лидерство;
- стратегическое мышление;
- ответственность;
- чувство принадлежности к организации.

Выделение состава компетенций, обеспечивающих эффективную управленческую деятельность менеджера образования, является необходимым шагом на пути к реформированию образования. Сегодня профессиональным стандартом руководителя образовательной организации определена совокупность компетенций, лежащих в основе исполнения им управленческих функций. Согласно стандарту, комплекс необходимых профессионально-управленческих компетенций менеджера образования должен учитывать потребности и особенности образовательной отрасли и

включать те знания, умения, навыки и качества, которыми должен обладать специалист, чтобы быть эффективным руководителем учебного заведения.

Формирование перечня необходимых компетенций (профиля компетенций) менеджеров образования должно осуществляться посредством диалогического взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса и заинтересованными сторонами, интеракции, которая является определяющей особенностью современного образовательного пространства, предусматривающего осмысление менеджером образования содержания собственной деятельности в контексте происходящих изменений. В дополнение к знанию нормативно-правовых актов и наличию собственно управленческих умений, современный и эффективный менеджер образования должен быть компетентным в вопросах педагогического управления, т.е. таких направлениях как:

- педагогика партнерства;
- основы тьюторинга (наставничество, консультирование);
- поддержка автономии и финансовой самостоятельности образовательной организации;
- работа с педагогами и педагогическим коллективом;
- основы построения демократической и партисипативной модели управления образовательным учреждением, вовлечения педагогов и учащихся в процессы управления;
- сотрудничество с педагогическим и родительским сообществом, социальными партнерами образовательной организации;
- лидерство, ведение диалога, управление конфликтами, управление командой, управление талантами, управление инновациями, управление неопределенностью и др. (Henkel, 2000).

В продолжение дискуссии о несводимости управления образовательной организацией к «чистому» менеджменту, необходимости разграничения понятий «менеджмент образования», «образовательный менеджмент», «педагогическое управление», в некоторых исследованиях проводится

различие между двумя типами руководителей, называемых *manager-academic* и *academic-manager*, где под первыми понимаются педагоги или исследователи, занимающие руководящие должности, а под вторыми - менеджеров, имеющих базовую управленческую подготовку и управленческий опыт в других сферах, назначенных на руководящие должности в системе образования [119]. Аналогичным образом, некоторые исследователи выделяют группу менеджеров образования, привлеченных извне или сделавших профессиональную карьеру в самой образовательной организации. Не отрицая значимости полученного образования и опыта работы, мы полагаем все же более важным понимание менеджером образования сущности педагогических теорий, концепций и подходов и готовность руководствоваться ими в профессионально-управленческой деятельности, осознание им педагогических оснований организуемой, планируемой, руководимой и контролируемой им деятельности.

Специфика профессионально-управленческой деятельности в системе образования подразумевает переход от управленческой роли к педагогической и наоборот. Этот переход, помимо формирования идентичностей и взаимодействий, приносит двойственность между ролью педагога, ученого и ролью менеджера, которые выполняются в различных временных пространствах. Способы определения и принятия той или иной роли связаны с характеристиками, поведением и отношениями менеджера образования, которые могут оказать положительное или отрицательное влияние на развитие образовательных институтов.

Указанная двойственность ролей инициировала целую серию исследований по определению баланса психолого-педагогической и административной составляющей профессионально-управленческой деятельности в сфере образования, а также выбираемых моделей поведения, которые оказывают наибольшее влияние на результативность и эффективность.

К концу XX века формирование профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования стало ведущей целью и принципом реформирования образовательной системы Китая, столкнувшейся с необходимостью адаптироваться к глобальным мировым тенденциям [115]. Определение набора необходимых менеджерам образования компетенций базировалось на анализе содержания сформулированных в нормативных документах задач и функций их профессиональной деятельности.

Так, Закон КНР "О высшем образовании" определяет, что руководитель учреждения образования в пределах предоставленных ему полномочий:

- организует деятельность учреждения образования;
- отвечает за результаты деятельности учреждения образования перед учредителем (учредителями) или уполномоченным им (ими) органом (лицом);
- решает вопросы финансово-хозяйственной деятельности учреждения образования, утверждает его структуру и штатное расписание;
- является распорядителем имущества и средств;
- обеспечивает выполнение финансового плана (сметы), заключает договоры;
- издает приказы и распоряжения, дает обязательные для исполнения всеми участниками образовательного процесса и структурными подразделениями учреждения образования поручения;
- назначает на должность и увольняет с должности работников;
- определяет функциональные обязанности работников;
- обеспечивает охрану труда, соблюдение законности и порядка;
- формирует контингент обучающихся;
- обеспечивает организацию и осуществление контроля за выполнением учебных планов и программ учебных дисциплин;
- осуществляет контроль за качеством работы педагогических и других работников;

- обеспечивает создание условий для осуществления действенного и открытого общественного контроля за деятельностью учреждения образования;

- способствует и создает условия для деятельности органов самоуправления, организаций профсоюзов работников образования и общественных организаций, действующих в учреждении образования;

- способствует формированию здорового образа жизни, укреплению спортивно-оздоровительной базы учреждения образования, создает надлежащие условия для занятий массовым спортом;

- осуществляет иные предусмотренные уставом полномочия.

Аналогичный функционал руководителя представлен и в Законе Китайской Народной Республики “О профессиональном образовании”.

Профессиональные требования к менеджерам образования определяются в документе “Основные обязанности и должностные требования директора национальной школы”, согласно которому в профиль компетентности руководителя учебного заведения включены:

1) общие компетенции:

- способность применять полученные знания в профессиональной деятельности;

2) коммуникативные навыки и личностные качества:

- способность эффективно общаться;
- способность передавать информацию (умение представить сложную информацию в краткой устной или письменной форме);

- умение конструктивно высказывать свои мысли, аргументировать позицию, выслушивать мнение других, восприимчивость к критике;

- умение проявлять инициативу и решительность;

- умение работать в команде, мотивировать людей и двигаться к совместной цели;

- владение современными информационными и web-технологиями.

3) профессиональные (специальные) компетентности:

- знание теории и практики принятия управленческих решений, умение определять проблемные вопросы в профессиональной деятельности коллектива и работе образовательного учреждения и находить пути их решения, предотвращение и разрешение конфликтов, достижение компромиссов;

- знание основ реформирования образовательной системы КНР и стратегических приоритетов КНР в сфере образования;

- знание государственных стандартов образования;

- способность к управлению функционированием и развитием образовательного учреждения в условиях реформирования отрасли образования;

- управление кадровой работой учебного заведения;

- способность разрабатывать и управлять проектами;

- создание условий для работы попечительского совета и органов общественного самоуправления образовательного учреждения, организация государственно-общественного управления учреждением образования;

- обеспечение качества образования, равного доступа к нему соискателей образования с особыми потребностями, реализация возможностей профильного, индивидуализированного обучения;

- готовность к эффективному использованию в практической деятельности основных принципов, методов и подходов к управлению образовательным учреждением в условиях общественных трансформаций;

- обеспечение реализации принципов педагогики партнерства;

- налаживание взаимодействия с органами власти и общественными организациями разных уровней;

- формирование гражданских и социальных компетенций, связанных с идеями справедливости, равенства, прав человека, благополучием и здоровым образом жизни, осознание равных прав и возможностей для всех участников образовательного процесса;

- обеспечение прозрачности в работе образовательного учреждения и его финансов;

- критическое оценивание результатов собственной профессиональной деятельности, видение ошибок и путей их устранения, принцип социальной ответственности за свою профессиональную деятельность.

Таким образом, очевидно, что проектирование системы подготовки менеджеров образования должно начинаться с разработки соответствующего профиля компетентности.

Профиль компетентности — это подробное и конкретное описание характеристик, которые необходимы работнику для того, чтобы быть эффективным. Профиль компетентности — это и эталонные модели поведения, необходимые для работы на конкретной должности. В то же время под профилем компетентности можно и нужно понимать не только требуемый набор компетенций, но и их наличие (отсутствие) у конкретного менеджера образования, его профессиональные дефициты, которые могут и должны выступать как активаторами его профессионального развития, так и целями и направлениями проектирования персонифицированных образовательных траекторий. Таким образом, профиль компетентности менеджера образования выступает основанием для проектирования процесса его подготовки, персонификации данного процесса, а также основанием определения критериев оценки качества этой подготовки.

Разработка профилей компетентности сегодня достаточно широко используется в сфере управления человеческими ресурсами: при подборе персонала, при переводе на другую должностную позицию, при деловой оценке, при планировании карьеры и дальнейшего развития. Основой для построения профиля компетентности менеджера образования выступают:

- требования государства и общества к современному образованию и его результатам;
- требования государства и общества к современному менеджеру образования;

- квалификационные требования для замещения руководящих должностей в сфере образования;
- требования к эффективности и качеству профессионально-управленческой деятельности;
- перечень функциональных обязанностей и трудовых функций менеджера образования;
- прогноз развития сферы образования и управленческого труда;
- личностные потребности менеджера образования в профессиональном развитии и саморазвитии, условия и возможности для профессионального роста и карьеры;
- результаты оценки наличного уровня сформированности требуемых компетенций у слушателей.

Очевидно поэтому, что построение профиля компетентности менеджера образования целесообразно начинать с профессиограммы.

Профессиограмма представляет собой нормативную модель профессионально-важных качеств менеджера образования. В отношении её содержательного наполнения и структурной организации исследователями предлагаются различные теоретические подходы к интерпретации, к наиболее распространённым из которых относятся модели, разработанные К.К. Платоновым, Ю.В. Котеловой, и базирующиеся на системном анализе характеристик профессиональной деятельности с позиций социальных, психологических, экономических, а также медико-гигиенических аспектов. Профессиограмма должна:

- определять объект, предмет, основное содержание и результат профессионально-управленческой деятельности менеджера образования;
- соотносить с ними комплекс необходимых менеджеру образования в настоящем и будущем (с учетом тенденций и перспектив развития системы образования) профессионально-важных и личностных качеств;
- описывать способы диагностики и оценки профессионально-

важных и личностных качеств;

- выявлять динамику изменений этих качеств, характеризующую траектории и уровень профессионального развития при осуществлении профессионально-управленческой деятельности.

Принципиально иной формой представления профиля компетентности менеджера образования выступает квалификационная характеристика должности. Она не только устанавливает основные требования к профессиональным и личностным качествам менеджера образования, но соотносит их с трудовыми функциями, акцентирует внимание на уровне компетентности, необходимом для их выполнения, т.е. квалификационная характеристика отражает требуемый уровень квалификации и способы ее оценки. Так, руководители структурных подразделений образовательной организации могут иметь 1-4 квалификационный уровень, заместители директора – 5-6, высшие руководители (ректор, директор) – 7-8 уровни.

До недавнего времени ядром профиля компетентности менеджера образования выступали именно квалификационные требования. Однако общей тенденцией сегодня является переход от них к профессиональным стандартам, не просто описывающим конкретную профессию (должность), но детализирующим содержание профессиональной деятельности и необходимые для ее осуществления компетенции.

В современной литературе отмечается необходимость разработки и регулярного обновления профессионального стандарта менеджера образования. Профессиональный стандарт — это не жесткая схема профессиограммы или квалификационной характеристики, а адаптивная модель, которая может быть использована как эталон для оценки профессиональной пригодности, для проектирования программ подготовки менеджеров образования, оценки результатов ее реализации и др.

Описание профиля компетентности менеджера образования в формате профессионального стандарта означает представление как системы типовых задач профессионально-управленческой деятельности, так и системы

соотносимых с ними компетенций. Использование профессионального стандарта при построении профиля компетентности менеджера образования позволяет выполнить анализ программ их подготовки, которые реализуются в настоящее время, и проектировать новые программы на основе определения постоянно обновляемого перечня выполняемых им ролей.

При разработке профиля компетентности менеджера образования необходимо также выделить еще два вида вопросов: отбор кандидатов на обучение и организация их подготовки.

Прежде всего разрабатываются критерии для отбора кандидатов на обучение по программе подготовки менеджеров образования. Строится «актуальный профиль компетентности»: кандидат оценивается по интеллектуальному уровню, организаторским способностям, эмоциональной уравновешенности, мотивации к обучению, умению ладить с людьми, профессиональным успехам, стажу работы, творческому потенциалу. Проводятся собеседования, тестирование на определение "поведения" в различных ситуациях и т.д. Если кандидат проходит эти "испытания", он может быть зачислен на курсы. По результатам сравнения «актуального профиля компетентности» с «идеальным профилем компетентности» определяются индивидуальные образовательные маршруты, поскольку современная организация подготовки должна обеспечивать вариативность, возможности персонификации и индивидуализации образовательного процесса, взаимообучения и обмена управленческим опытом.

Выводы по главе 1

Потребность в проектировании и реализации новой модели и программы подготовки менеджеров образования в современном Китае обусловлена началом масштабных реформ, затрагивающих все виды и уровни образования, и направленной на достижение целей устойчивого развития, повышения глобальной конкурентоспособности и качества образования, обеспечения

технологического лидерства и процветания страны. Это вынуждает КНР стремиться к более эффективному образовательному менеджменту, с тем чтобы иметь возможность противостоять вызовам, которые ставит перед страной новая реальность.

Историко-педагогический анализ этапов реформирования системы образования Китая позволил обосновать авторскую периодизацию подходов к управлению образовательными организациями и подготовке менеджеров образования:

- 50-е – 80-е годы 20 века характеризуются попытками копирования советской модели управления образовательными организациями, масштабным использованием теоретических идей советской педагогики и практического опыта подготовки директоров школ в СССР;

- 80-е – 90-е годы 20 века – активная реконструкция советской модели образования, расширение международного сотрудничества в сфере образования, стремление к интеграции в международное образовательное сообщество;

- начало – первое десятилетие 21 века – неолиберальные реформы, заимствование западного опыта, внедрение в систему образования рыночных механизмов, распространение менеджеральных подходов в подготовке менеджеров образования;

- настоящее время – формирование и реализация «китайской модели образования», объединяющей на принципах комплементарности традиции китайской этнопедагогики, классические элементы советской модели, лучший западный опыт, инновационные разработки китайской науки и передовые технологии с доминированием философии конфуцианства в сочетании с партийным руководством системой образования.

Вместе с тем, проведенный анализ показал, что несмотря на масштабные реформы, в сфере образования Китая сохраняется немало проблем, выражающихся в недостаточном бюджетном финансировании, нехватке квалифицированных кадров, глубоко укоренившихся архаичных моделях

управления, нечетком разделении власти и ответственности между партийными органами и руководством образовательных организаций, существующих региональных различиях, отсутствии гибких учебных планов, отвечающих вызовам времени и пр.

Несмотря на постепенное продвижение менеджмента образования в КНР к идее профессионализации и специализации, в реальной практике управления сохраняются такие проблемы, как недостаточная мотивация менеджеров образования к профессиональному развитию и саморазвитию. У менеджеров образования все еще недостаточно возможностей для обучения без отрыва от работы, отсутствует единая государственная система их профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Несоответствие существующей практики управления образованием Китая современным педагогическим концепциям и теориям менеджмента, требованиям времени, фрагментарность и несовершенство практики подготовки управленческих кадров сферы образования актуализирует исследования в области образовательного менеджмента, учитывающие национальную специфику, традиции и перспективы развития образования в КНР, обуславливает поиск путей, возможностей и средств проектирования современной системы подготовки менеджеров образования, ориентированных на глобальный рынок образования, педагогические и технологические инновации, обладающих стратегическим видением, аналитическими и критическим мышлением, инновационной восприимчивостью и высокой социальной ответственностью.

Сопоставительный анализ мирового опыта подготовки менеджеров образования показал, что на сегодняшний день в разных странах реализуются вариативные модели, форматы и программы профессиональной подготовки менеджеров образования, имеющие различные названия и содержательное наполнение. При этом все имеющееся многообразие можно свести к двум базовыми моделями: модели профессионального развития, предполагающей самостоятельное «дотраивание» профессионально-управленческой

компетентности менеджера образования на основе самообразования и приобретения профессионального опыта и адаптационной модели, базирующейся на механизмах приспособления, модификации и переноса менеджером образования ранее освоенных знаний, моделей и способов управления к меняющимся задачам, требованиям и условиям профессионально-управленческой деятельности.

В целом ряде стран разработаны и приняты профессиональные стандарты менеджеров образования, которые содержат перечень трудовых функций и требований к их выполнению, включающие различные наборы компетенций менеджера образования: способности в сфере администрирования, управления финансовыми и человеческими ресурсами, педагогического менеджмента и управления качеством образования, взаимодействия с родителями учащихся и общественностью и др.

Современные модели подготовки менеджеров образования в мировой практике, как правило, базируются на открытии при престижных и известных вузах специальных факультетов, институтов, школ менеджмента, а также на создании региональных центров и курсов как специализированных образовательных, исследовательских, проектных и консультационных структур в области образовательного менеджмента. Кроме того, во многих образовательных организациях, особенно частных, создаются внутрикорпоративные системы подготовки управленческого резерва. Отмечается рост конкуренции между неуниверситетскими центрами подготовки в области менеджмента со специализированными курсами. Среди методов обучения перспективными признаны моделирование, ролевые игры, групповые дискуссии, семинары-конференции и пр., в то время как традиционные лекции и семинары занимают все меньше места в учебных курсах.

Общей тенденцией в зарубежных странах и в Китае является переход от жестких, формализованных, рассчитанных на длительный срок реализации

программ подготовки к гибким, адаптивным, непрерывно обновляемым программам.

Исследование показало, что при проектировании содержания программ в зарубежных странах и в Китае все больше внимания уделяется развитию способности менеджеров образования реагировать на изменение внешней и внутренней среды образовательных организаций, интегративным умениям, усилению трансформационного лидерства во всех аспектах управления образовательной деятельностью и на всех уровнях управления, умениям вдохновить педагогов и мобилизовать их энергию на решение задач стратегического развития образования. В практике подготовки менеджеров образования ведущим становится проектный подход, проведение индивидуальных консультаций и тренингов, обучение менеджеров образования на стажировочных площадках.

Таким образом, при проектировании модели и программы подготовки менеджеров образования КНР следует принимать во внимание и руководствоваться выявленными общими закономерностями, тенденциями и принципами, оценивать возможности воспроизведения зарубежного опыта в национальной системе образования, отказавшись от его слепого копирования.

Как показали результаты эмпирических исследований и опросов директоров школ, уровень профессионально-управленческой компетентности является одним из ключевых критериев оценки эффективности деятельности менеджеров образования в современных условиях. Вместе с тем несмотря на то, что многие исследования в области профессионального образования проводятся с позиций компетентностного подхода, вопросы определения профессионально-управленческой компетентности менеджера образования, ее структуры и содержания по-прежнему остаются дискуссионными.

Выделение состава компетенций, обеспечивающих эффективную управленческую деятельность менеджера образования, является необходимым шагом на пути к реформированию образования, проектированию новой модели и программы их подготовки, то есть такое

проектирование должно начинаться с разработки соответствующего профиля компетентности.

В исследовании выполнено построение профиля компетентности менеджера образования, включающего профессиограмму, квалификационную характеристику должности, описание состава компетенций менеджера образования согласно профессиональному стандарту, характеристики системы типовых задач профессионально-управленческой деятельности. Использование профиля компетентности при проектировании системы подготовки менеджеров образования КНР позволяет определить требования к программам подготовки, актуализировать эти программы на основе определения постоянно обновляемого перечня выполняемых менеджерами образования ролей и функций.

ГЛАВА 2. ПРОЕКТИРОВАНИЕ И АПРОБАЦИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ КНР

2.1. Теоретические основания трансформации системы подготовки менеджеров образования в КНР

В XXI веке теоретическое обоснование новых подходов и моделей управления образованием получило импульс развития практически во всем мире. Современные исследования закладывают основу нового этапа концептуального осмысления менеджмента образования, оформившегося в самостоятельное научное направление и особый вид профессионально-управленческой деятельности, которая, к сожалению, не получила пока достаточного теоретического закрепления.

В ближайшей перспективе можно прогнозировать рост мультидисциплинарных исследований в области управления образованием, охватывающих педагогику, психологию, социологию, экономику, менеджмент, право, информатику и др. Трансформация системы подготовки менеджеров образования требует применения именно междисциплинарного подхода, позволяющего выявить и описать закономерности, принципы, функции и методы управления образовательными организациями на основе синтеза современного научного знания. В этой логике теоретический фундамент трансформации системы подготовки менеджеров образования представляет собой сложную, комплексную, постоянно обновляемую систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний, всесторонне и полно раскрывающих цели, сущность, содержание, особенности профессионально-управленческой деятельности и процесса формирования компетентности менеджеров образования.

Решение практической задачи трансформации подготовки менеджеров образования предполагает первоочередной выбор и описание методологических подходов и теоретических идей, положенных в основу

такой подготовки. При этом обоснование теоретической рамки трансформации системы подготовки менеджеров образования КНР и анализ степени разработанности данной проблемы не исчерпывается исследованиями собственно профессиональной подготовки управленцев сферы образования. Существенный теоретико-методологический фундамент составляют труды, посвященные пониманию процессов трансформации и перспективам развития систем образования в мире в целом и в Китайской Народной Республике, в частности, а также исследования, отражающие понимание управления современным образованием как социального, педагогического, культурного и технологического феномена.

Важный контекст настоящего исследования создают работы по модернизации системы образования. В отечественной и зарубежной литературе эта проблематика представлена, в частности, исследованиями Н. Бакстер, Р. Поттера, А.В. Фёдорова, Р. Хоббс, А.В. Шарикова и др., анализирующих цели, содержание, модели и результаты трансформационных процессов в сфере образования. Значение этих исследований для трансформации системы подготовки менеджеров образования КНР заключается в том, что они позволяют точнее определить характер взаимосвязи (влияния) макро-факторов среды как концептуального основания для определения целей, содержания, технологий, организационных форм и результатов формирования профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования.

В последние годы вновь развернулись теоретические дискуссии о приоритетах целей, ценностей образования в контексте глобальных проблем человечества, его кризисов и роли образования для разрешения глобальных противоречий. Значительная часть исследователей решительно выступают против доминирования экономического подхода к модернизации образования (В.Г. Воронцова, С.Г. Вершловский, И.Ю. Алексашина, И.А. Колесникова, А.И. Субетто, О.Н. Смолин, Р.М. Шерайзина и др.). С их точки зрения современный подход к управлению образованием и подготовке менеджеров

образования должен опираться, прежде всего, на гуманитарную составляющую образовательных процессов и их результатов эффектов.

Использование аксиологического подхода для трансформации системы подготовки менеджеров образования правомерно, поскольку социальная значимость деятельности по управлению современной образовательной организацией требует наличия (формирования) соответствующей системы ценностей менеджера образования.

Аксиологическая платформа позволяет трансформировать процесс подготовки менеджеров образования в контексте его ориентации на базовые ценности и смыслы, которые реализуются при передаче социального профессионального опыта, обеспечивает гуманистическую направленность данного процесса. Таким образом, данную методологию можно рассматривать как ценностную основу подготовки менеджеров образования, объединяющую социально-педагогические и профессионально-управленческие ценности:

- связанные с усилением роли управленца в образовательной сфере (социальная ответственность, трансформационное лидерство, доверие и др.);
- удовлетворяющие потребности общения и расширяющие его границы (общение с педагогами, коллективом, учащимися, родителями, партнерами и пр.);
- саморазвития и самореализации (творческий характер современного управленческого труда, потребность в профессиональном развитии, достижение успеха).

Ценности современного менеджера образования являются регулятором его действий, определяют отношение к себе, профессии, другим людям и окружающему миру, детерминируют содержание профессионально-управленческой деятельности и процесса подготовки к ней.

Аксиологическая платформа позволяет обозначить цели, задачи, приоритеты, ценность и значимость подготовки менеджеров образования, помогает определить формируемую у них в процессе подготовки ценностную базу. Она задает теоретический базис формирования мировоззрения

менеджеров образования в соответствии с современными требованиями общества, актуализирует профессиональные ценности, систему представлений о роли образования в обеспечении устойчивого социально-экономического развития и общественного прогресса. Соответственно, применение аксиологического подхода является одним из необходимых условий трансформации системы подготовки менеджеров образования.

Существенное значение для построения авторской модели и программы подготовки менеджеров образования КНР имеют работы по педагогическому проектированию. Классические труды В.П. Беспалько, В.В. Краевского, В.С. Леднева и др. заложили общие принципы построения педагогических моделей. В зарубежной литературе значимы концепции проектирования образовательных систем и процессов С. Даунэса, Дж. Сименса, Д.Р. Гаррисона, Дж. Биггса, К. Тэнг. В контексте настоящего исследования труды данных авторов задают систему принципов, позволивших обосновать структуру и содержание модели подготовки менеджеров образования.

В отечественной традиции идеи педагогической проектирования прослеживаются еще у К.Д. Ушинского, подчеркивавшего необходимость обеспечения целостности образовательного процесса и взаимосвязи его целей, содержания, методов и организации. В работах Е.А. Знаменской, Л.В. Карповой, Л.Н. Пластовой, И.Т. Шрейдер и др. образовательная система трактуется как структурно упорядоченное единство целей, содержания, средств, форм взаимодействия и механизмов управления, обеспечивающее достижение заданных результатов. В этой связи система подготовки менеджеров образования как объект трансформации выступает разновидностью сложных систем, в которой каждый из структурных и функциональных элементов может быть рассмотрен как некоторая подсистема.

Теоретическую основу трансформации системы подготовки менеджеров образования КНР создает методология системного анализа (В.Г. Афанасьев, Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Е.П. Никитин, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, Ф.И. Перегудов, Ф.П. Тарасенко, В.А. Штофф и др.), а также описаний объекта

педагогического проектирования, обеспечивающих получение синтетического знания о педагогическом явлении на праксеологическом уровне (В.И. Загвязинский и Р.А. Атаханов, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, А.А. Остапенко, М.В. Ядровская и др.).

Фундаментальным основанием системного подхода является понятие «система», которое до настоящего времени не имеет однозначной трактовки в научных исследованиях. Вместе с тем, подготовку менеджеров образования следует описывать именно как систему, поскольку она обладает всеми свойствами системы.

Системный подход к трансформации подготовки менеджеров образования требует выявления и описания внутренних и внешних связей и отношений этой подготовки как целостной системы.

С позиций системного подхода подготовка менеджеров образования:

- исследуется и проектируется как целостная система в единстве всех ее составляющих и при учете влияния на него всех возможных внешних и внутренних факторов;

- строится исходя из требований взаимосвязи гуманитарной, социально-экономической, предметной, научно-исследовательской, проектной направленности подготовки менеджеров образования.

Трансформация системы подготовки менеджеров образования предполагает создание и реализацию структурно-функциональной модели подготовки – некоторого образа (замысла) формируемой педагогической реальности, интегрирующей различные теоретические концепции и подходы (В.П. Беспалько, Н.Я. Карпушин, Е.Б. Куркин, Р.В. Синюткина, А.А. Синюткина, М.В. Синюткин и др.).

Исходной теоретической позицией здесь выступает утверждение А.М. Новикова и Д.А. Новикова о том, что модели образовательных систем носят характер образца и имеют нормативный характер для практической педагогической деятельности. Кроме того, следует учитывать многомерность педагогической реальности, полиструктурность педагогических систем (И.В.

Блауберг и Э.Г. Юдин, М.С. Каган, А.М. Саранов и др.), возможность построения множества моделей одного и того же педагогического феномена (А.А. Остапенко), что подразумевает необходимость построения целого комплекса подмоделей (проекций модели), выступающих компонентами целостной структурно-функциональной модели подготовки менеджеров образования. К такому же выводу приводит анализ методологии динамического проектирования образовательных систем (С.А. Беляков, Е.К. Дворянкина, И.В. Сергиенко и др.).

Логика проектирования, заложенная в модель, предполагает следование от общих к частным моделям (аналитический подход), содержательное описание частных моделей, а затем их интеграцию на общих методологических основаниях в целостную модель подготовки (синтетический подход). Это отражает ключевую авторскую идею о том, трансформация существующей системы подготовки менеджеров образования КНР, подчиняясь общему замыслу (проекту, модели), реализуется через изменения локального характера, проявляющиеся в конкретных элементах проектируемой педагогической системы, и только набрав критическую массу, они обеспечивают системные изменения.

Сложность определения теоретических оснований трансформации системы подготовки менеджеров образования заключается в том, что объект трансформации находится на стыке двух научных и предметных областей – педагогики и менеджмента. В теоретических и прикладных исследованиях чаще всего используются понятия «педагогическое управление» (П.И. Третьяков, М.А. Моисеев, М.М. Поташник, В.А. Якунин), «педагогический менеджмент» (В.П. Симонов, В.А. Ситаров, Л.В. Львов, Базавлущкая Л.М.), «образовательный менеджмент» (Е.Н. Белова, Н.Н. Тулькибаева и др.), «менеджмент в образовании» (Г.Г. Корзникова, Л.А. Шипилина, С.Ю. Трапицын, Д.Н. Корнеев и др.) Анализ показывает, что некоторые авторы отождествляют данные понятия и/или используют их некорректно. Другие – напротив, полагают их абсолютно лишенными общих оснований. Это

содержит в себе риск нарушения баланса в конструировании концептуальной рамки исследования в сторону крайних методологических позиций: «педагогическое управление» - «образовательный менеджмент». Вместе с тем, мы считаем, что такая дихотомия носит искусственный характер и обусловлена не вполне ясным пониманием отдельных авторов общих оснований этих двух подходов и/или четко обозначенными авторами границами своего исследования, не принимаемыми в расчет другими авторами. Наша принципиальная позиция заключается не в противопоставлении подходов, а их интеграции на основе принципа дополнительности. В этом мы сходимся с утверждением Т.А. Арташкиной о том, что неоднозначность толкования данных терминов связана с не различением исследователями двух взаимосвязанных, но, по сути, разных процессов управления: образовательными организациями (образовательный менеджмент) и осуществляемыми в них образовательными процессами (педагогическое управление).

Подобная методологическая и терминологическая путаница проецируется и на понимание содержания деятельности менеджеров образования и определение содержания их подготовки.

Вместе с тем, еще П.И. Третьяков предлагал использовать бинарную логику при описании процессов управления образованием и функционала руководителя образовательной организации. Такой подход обеспечивает комплементарность методологических оснований проектирования системы подготовки менеджеров образования, создавая целостное представление о сущности и специфике рассматриваемого феномена.

Более того, приведенные выше результаты анализа деятельности современных менеджеров образования и требований к их компетентности позволяет перейти от идеи бинарности профессионально-управленческой деятельности к концепции «транспрофессионализма». Этот термин введен в отечественную науку В.П. Малиновским в 1992 году. С этого времени научно-педагогическим сообществом (Э.Ф. Зеер, Э.М. Габитова, Э.Э. Сыманюк, И.Н.

Лазарева, Н.Е. Прянишников и др.) активно ведутся дискуссии о феномене транспрофессионализма, его формировании в системе профессионального образования, базовом наборе компетенций, профессиональной мобильности, встраивания вертикальной и горизонтальной карьеры и пр. Принятие транспрофессионализма как методологии трансформации системы подготовки менеджеров образования аргументировано тем, что деятельность современного менеджера образования полипредметна, включает такие области знаний как педагогика, психология, социология, менеджмент, экономика, право, информатика и пр., что требует метапредметной компетентности, а также выраженной готовности и способности к самообразованию и непрерывному профессиональному саморазвитию.

Одним из наиболее используемых и универсальных методологических подходов в научных педагогических исследованиях является деятельностный подход. Для трансформации системы подготовки менеджеров образования опора на данный подход является необходимой, поскольку он создает условия для активизации и перевода менеджера образования из позиции субъекта познания в позицию субъекта деятельности. Это определяет необходимость построения системы подготовки менеджеров образования как особой деятельности (образовательного процесса), которая направлена на формирование готовности к профессионально-управленческой деятельности как результата подготовки.

Реализация деятельностного подхода в рамках подготовки менеджеров образования предполагает выполнение следующих требований:

- обеспечение высокой степени самостоятельности и активности слушателей;
- развитие субъект-субъектных взаимодействий (например, через организацию консультационной деятельности преподавателей, профессиональных сообществ менеджеров образования);
- повышение значимости исследовательской, проектной, экспериментальной самостоятельной деятельности менеджеров образования.

Широкое распространение в исследованиях управления образованием получил подход, который рассматривает управление как одну из функций педагогической системы, отвечающую за определение, планирование, достижение и контроль конкретной социальной цели (К.Я. Вазина). При этом в отличие от управления образовательной организацией (менеджмента) автор определяет педагогическое управление как, главным образом, педагогическую деятельность - управление обучением и воспитанием учащихся.

Ряд ученых рассматривает управление образованием как деятельность, направленную на создание условий, обеспечивающих оптимальную реализацию педагогического процесса (В.И. Зверева, В.Д. Семенов, В.М. Шепель, А.Урсул, Г. Рузавин, Ю.Г. Барабаш). Шепель В.М. выделяет в них объективные и субъективные условия, полагая что успешность управления образовательной организацией определяется их соотношением. Барабаш Ю.Г. исследует деятельность по управлению образовательной организацией в контексте создания комплекса условий: педагогических, психологических, кадровых, организационных, материально-технических и др., которые необходимы для осуществления педагогического процесса. А.Урсул и Г. Рузавин полагают, что такими условиями являются повышение автономии образовательных организаций, руководителей и педагогов, рост разнообразия образовательных систем.

В любом случае трансформация системы подготовки менеджеров образования базируется на исходной концептуальной идее, что управление образовательной организацией – это профессия, деятельность менеджера образования является профессиональной, соответственно, освоение этой деятельности выступает элементом профессиональной подготовки. В педагогической литературе профессиональная подготовка трактуется как особый вид образовательного процесса, имеющий явно выраженную целевую и ценностную направленность. В работах Н.И. Войко, Е.А. Знаменской, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой и других исследователей профессионального образования подчеркивается, что она представляет собой целенаправленный,

организованный и управляемый процесс формирования у обучающихся комплекса профессионально значимых знаний, умений, навыков, качеств и установок, обеспечивающих их готовность к выполнению определенных видов деятельности и профессиональному развитию. Такое понимание позволяет исследовать и проектировать подготовку менеджеров образования как целостную педагогическую систему.

Вопросам проектирования профессиональной подготовки и повышения квалификации руководителей образовательных организаций посвящены работы Луценко Л.И., Маслова В.И., Королева В.Г., Бондарь В.И., Хрыкова Е.Н., Пуцова В.И., Афанасьевой Т.П., Орлихиной Н.Е. Отдельные вопросы профессиональной подготовки директора школы рассмотрены в работах Сысоевой С.А., Курбатовой А.В. Отбор на должность директора школы и оценка качества управленческой деятельности обсуждаются в исследованиях Худоминского П.В., Литвиненко Э.В. Педагогические аспекты работы директора школы раскрываются в трудах Пашаева В.А., Милянчиковой О.В. Социально-психологической подготовке менеджеров образования посвящены работы Шакурова Р.Х., Коваль В.В. Вопросы самообразования руководителей образовательных организаций раскрыты в работах А. Абдуллоева, Н.Ю. Степанова, В.А. Степихова.

Методологические основы формирования профессионально-управленческой компетентности менеджера образования базируются также на современных подходах к образованию взрослых, представленных в трудах Б.Г. Ананьева, В.Г. Воронцовой, С.Г. Вершловского, В.В. Горшковой, Т.Г. Браже, Г.С. Сухобской, Ю.Н. Кулюткина, А.В. Даринского, В.Г. Онушкина и др.

Актуальность формирования у современных менеджеров образования прогностических компетенций, стратегического мышления и стратегического видения подчеркивается сегодня многими исследователями (Осипова О.П.). Мы солидарны с В.И. Слободчиковым, утверждающим, что их отсутствие представляет собой одну из главных проблем управления российским образованием.

Современные социокультурные и экономические условия китайского общества детерминируют необходимость развития лидерского потенциала менеджеров образования. На важность выделения в структуре профессионально-управленческой компактности лидерства как особой формы партнерства с участниками образовательных отношений указывают О.П. Осипова, В.А. Адольф, А.И. Жилина, Э.Ф. Зеер, Э.В. Литвиненко, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др. В то же время следует понимать, что руководство образовательной организацией и лидерство руководителя при наличии общей основы имеют определенные различия, отмеченные Р.И. Кричевским, определяющего лидерство как психологический, а руководство - как социальный феномен. В этой связи можно утверждать, что состав компетенций руководителя-лидера существенно шире представленных выше требований к менеджеру образования, это и создание благоприятного социально-психологического климата, и вовлечение педагогов, учащихся, родителей в управление образовательным учреждением, и организация командной работы педагогов, причем последнее с учетом специфики китайской организационной культуры становится особенно важным.

Общая характеристика, описание механизмов, практики организации командной работы педагогов рассматривалась основоположниками научной школы управления образовательными системами. В работах Т.М. Давыденко, Б.И. Канаева, Ю.А. Конаржевского П.И. Третьякова, Г.М. Тюлю, Т.И. Шамовой и др. представлены особенности командного взаимодействия членов различных педагогических сообществ (творческие, предметные объединения, команды проекта, управленческие команды и т.п.). В исследованиях Т.М. Давыденко, Б.И. Канаева, А.И. Моиссева, О.П. Осиповой, М.М. Поташника, Е.В. Савенковой, П.И. Третьякова, А.А. Хван, Т.И. Шамовой, О.А. Шклярской и др. реализация партисипативного управления рассматривается как необходимое условие и ресурс повышения профессионально-управленческой компетентности руководителей и педагогов, фактор развития

коммуникативных компетенций и деловой культуры (О.П. Осипова, Е.В. Савенкова, О.А. Шклярова).

Содержание и характеристики коммуникативной компетентности подробно представлены в трудах отечественных и зарубежных педагогов Е.В. Бондаревской, К. Данцигера, И.А. Зимней, А.В. Карпова, Б.Х. Кривицкого, И.О. Муравьева, С.И. Осиповой, Дж. Равена, Е.В. Руденского, Г.К. Селевко и др. И.А. Зимняя трактует ее как способность эффективно решать коммуникативные задачи и действовать в различных коммуникативных ситуациях, что выступает базовым основанием нашего исследования.

В педагогической науке и практике проектирования педагогических систем сложилась методология реализации личностно-ориентированного подхода (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская). Одной из его разновидностей выступает личностно-деятельностный подход, который в педагогике профессионального образования осмысливается через идеи индивидуализации обучения и профессионального становления личности (Ю.К. Бабанский, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.А. Кирсанов, В.В. Сериков, В.А. Сластенин). В рамках настоящего исследования это предполагает выделение предметом проектирования личностных характеристик слушателей - мотивационно-ценностных, когнитивных, эмоционально-волевых, оценочно-рефлексивных, а также опыта профессионально-управленческой деятельности. Основанием для такого выделения служит представление о том, что результат подготовки менеджеров образования определяется не только структурой образовательной программы и организацией среды, но и осознанием слушателем целей и ценностей подготовки, приданием им личностного смысла и значения, активностью слушателей в учебном процессе.

В данном аспекте трансформация системы подготовки менеджеров образования опирается на представления о мотивации как системе побуждений и смыслов деятельности (Е.П. Ильин), на идеи профессионального становления личности, в ходе которого изменяются

ценности, установки и отношение к профессии (Э. Ф. Зеер). Проблематика формирования субъектной позиции обучающихся изучается современными исследователями (М.Р. Битянова, Е.А. Ведешкина, Р.Г. Парванян, Э.А. Рамазанова, Л.Б. Соколова). Р.М. Гаранина указывает на формирование субъектной позиции как основу самореализации, связанную с достижением целей профессионального развития.

Исходным для настоящего исследования является положение, согласно которому подготовка менеджеров образования будет результативной в том случае, если освоение технологий и практик управления образовательной организацией сопровождается формированием личностных качеств, профессиональной позиции, социальной ответственности за последствия принимаемых решений.

Процессы подготовки менеджеров образования неразрывно связаны с формированием образа себя как руководителя образовательной организации, осознанием профессиональной роли, идентификацией с профессиональным сообществом. В данном аспекте исследование опирается на представления о профессиональном становлении личности, профессиональном «Я-образе» и профессиональной идентичности (Е.А. Климов, Н.С. Пряжников). Идентификация себя как менеджера образования может присутствовать у слушателей и до начала обучения по программе, но это не отменяет ее целенаправленного формирования, развития, закрепления в процессе подготовки – через рефлекссию, освоение лучшего опыта, исследовательскую деятельность, практико-ориентированные проекты решения актуальных проблем собственной управленческой деятельности и обсуждение их результатов. В контексте настоящего исследования особую значимость приобретает закрепление устойчивого профессионального интереса, что обеспечивается рядом организационно-педагогических условий.

По мнению Т.В. Черниковой, можно наблюдать эволюцию личностно-ориентированного подхода от понимания личности как совокупности качеств и свойств, а процесса подготовки – как процесса изменения этих качеств и

свойств в ходе интериоризации учебной информации к представлению о личности как о субъекте социального взаимодействия, формирование навыков которого происходит в образовательном процессе, и, наконец, к современному представлению о личности как активном и деятельном субъекте собственного профессионального и личностного развития, где ведущей целью и результатом процесса подготовки становится формирование потребности и способности к саморазвитию и самореализации в профессионально-управленческой деятельности.

Важным аспектом трансформации системы подготовки менеджеров образования КНР выступает идея опережающего образования, которое понимается не только как процесс подготовки, учитывающий тенденции и перспективы развития образования, педагогической и управленческой теории и практики и ориентированный на будущее, содержания профессионально-управленческой деятельности, но и как отложенные результаты подготовки, которые подкрепляются приобретенной слушателями потребностью в непрерывным самообразованием и саморазвитии, сформированным стратегическим мышлением и навыками стратегического управления. Таким образом, опережающая подготовка менеджеров образования отражает не только направленность образовательного процесса на успешную профессионально-управленческую деятельность в условиях постоянных изменений, но нацеленность подготовки на профессионально-личностное развитие и самосовершенствования менеджера образования как активного субъекта этих изменений, готового и способного отвечать на будущие вызовы.

Феномен опережения рассматривался в теории и практике педагогики многими учеными. Так, Л.С. Выготский подчеркивает, что опережающее обучение должно способствовать развитию мышления обучающихся, самостоятельности в добывании и получении ими знаний при активном сотрудничестве обучающихся с преподавателями. В профессиональной педагогике «опережающее образование», как правило, интерпретируется как подготовка специалистов, способных удовлетворять будущие социальные

запросы и потребности общества и рынка труда профессий, а также быстро адаптироваться к постоянному обновлению технологий.

Вместе с тем, возможно и понимание опережающего образования как результата подготовки менеджеров образования. В этом смысле можно интерпретировать опережающее образование как направленность и цель профессионально-управленческой деятельности выпускников программы подготовки – стратегическое управление образовательной организацией, не только учитывающее будущие изменения, но и создающее это будущее, формирующее новые перспективные образовательные практики и модели управления. Данный тезис созвучен идеям Т.И. Шамовой, утверждавшей, что только при наличии опережающего управления образованием можно достичь устойчивого развития образовательной системы.

Подчеркивая важность опережающего образования, в том числе закладывая в него идею формирования способности менеджеров образования к опережающему управлению, готовности отвечать на будущие вызовы и видеть зарождающиеся тенденции, нельзя не обратить внимание на еще одну значимую тенденцию развития образования в КНР – регионализацию образования.

Активная научная разработка проблем регионализации образования приходится на первое десятилетие XIX в. Теоретическая база регионализации образования, окончательно сложившаяся к настоящему времени, содержит два основных методологических подхода.

Первый из них обращается к проблеме регионализации образования как фактору социально-экономического развития регионов (И.А. Бажина). В этом контексте управление образовательной организацией (а, соответственно, и подготовка региональных менеджеров образования) должно быть направлено на решение проблем региональной экономики и социальной сферы (формирование человеческого капитала, поддержка технологического развития, удовлетворение потребностей регионального рынка труда, закрепление молодежи, социально-ответственное и экологическое поведение

и пр.). Для достижения этих целей управление образовательными организациями должно обеспечивать достаточную гибкость организационных форм и методов, позволяющую оперативно реагировать на региональные запросы. Диаметральную противоположную позицию занимает, в частности, И.А. Журавлева, которая полагает, что регионализация образования не только создает угрозу единому образовательному пространству, но и способствует закреплению в образовании как социального института экономической парадигмы и товарно-денежных отношений. Очевидно, необходим поиск баланса между этими крайними методологическими позициями.

Второй подход отражает теоретическую рамку регионализации образования в аспекте управления развитием региональных образовательных систем. Это направление развивается в исследованиях Г.В. Мухаметзяновой, Е.Р. Хасаева, Е.В. Болговой. Теории раскрывают образовательные услуги как специфический региональный объект управления, поэтому к ним мы будем обращаться и далее.

В целом анализ работ по проблеме регионализации образования позволяет заключить, что этот аспект нельзя игнорировать при проектировании программ подготовки менеджеров образования, что должно найти отражение и в процессе формирования групп слушателей, и отборе содержания подготовки, и определении тематики исследовательских и проектных работ, и в целом ряде других вопросов.

В тоже время учет глобального контекста современного образования требует обращения к идеям интеграции и интернационализации образовательных систем, разрабатываемым А.Л. Андреевым, Дж. Найт, Е.А. Князевым, Дж. Ритцером, П. Скоттом. Концептуальные вопросы модернизации систем управления образованием отражены в работах западных исследователей В. Clark, N. Devis, G. Ritzer, P. Robinson, P. Walters. Концептуальные идеи по влиянию глобальных процессов на образовательную сферу содержатся в работах Б. Белаш, А. Бравермана, В.М. Кожухар, А.П. Панкрухина, О.В. Сагиновой. Эти исследователи отмечают, что образование

превращается в полноправный субъект рыночных отношений, вследствие чего образовательные организации вынуждены трансформировать свою структуру и изменять свои функции.

Системный характер подготовки менеджеров образования и реализация компетентного подхода предполагает, что содержание программы подготовки не может быть набором отдельных, пусть и тематически несвязанных курсов, сформированных по принципу суммирования предметных знаний. В педагогической литературе (Е.А. Знаменская, Л.В. Карпова, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Л.Н. Пластова, В.А. Ситаров, М.Н. Скаткин, И.Т. Шрейдер и др.) подчеркивается, что содержание образования должно представлять собой структурированную систему знаний, умений, способов деятельности и ценностных отношений, отражающую содержание профессиональной деятельности и опыт ее осуществления и ориентированную на формирование определенного типа профессиональной культуры. При этом содержание профессиональной подготовки должно быть логически связано с целями и планируемыми результатами, обеспечивая поэтапное формирование профессионально-управленческой компетентности.

Контекстный подход к проектированию содержания подготовки менеджеров образования исходит из необходимости конструирования программы подготовки как совокупности условий (контекста подготовки), определяющих общие и конкретные требования к их профессионально-личностным качествам. Реализация контекстного подхода в подготовке менеджеров образования заключается в максимальном приближении содержания и форм обучения к содержанию и способам их профессионально-управленческой деятельности.

Вопросы гибкости, адаптивности и вариативности проектирования содержания образовательных программ раскрываются в работах М.А. Манокина, О.И. Вагановаой, Т.К. Кребсила, и Дж. Сазерленда. Значение теорий отбора и структурирования содержания обучения для проектирования подготовки менеджеров образования состоит в том, что он предоставляет

конкретный методологический инструментарий для обоснования, конструирования модулей программ, определения межпредметных (межмодульных) связей и постепенного наращивания сложности задач подготовки – то есть тех характеристик, которые особенно существенны для адаптации к изменениям в сфере образования.

И наконец, отдельное направление педагогических исследований последних лет связано с цифровой трансформацией образования и использованием искусственного интеллекта в профессионально-управленческой и образовательной практике. В отечественных исследованиях это направление представлено работами С.Г. Давыдова, В.А. Евстафьева; Е. В. Сусловой, в зарубежном дискурсе – трудами Е.К. Хеннера О. Завацки-Рихтер, Н. Селвина и др. Эти исследования позволяют осмыслить не только расширение цифровых возможностей подготовки менеджеров образования, но и сопутствующие им риски – фрагментацию знания, деградацию когнитивных способностей, цифровую зависимость, утрату навыков социального взаимодействия, необходимость этического регулирования использования генеративного ИИ и пр. Для проектирования подготовки менеджеров образования данный пласт теоретических оснований важен, поскольку он не только определяет технологии и средства реализации программы, но и задает требования к цифровой грамотности менеджера образования, навыкам анализа данных, ответственному использованию ИИ и включению этих компетенций в проектируемую модель подготовки.

Определение теоретико-методологических основ проектирования модели подготовки менеджеров образования КНР будет неполным без анализа развития педагогической теории и практики в Китае.

За прошедшее 80 лет педагогическая наука Китая пережила целый ряд трансформаций, демонстрируя очевидно нелинейный характер развития, включающий разрывы преемственности и резкие смены парадигм. К настоящему времени педагогические исследования оформились в относительно самостоятельное направление, имеющее особое

исследовательское поле — образовательное бытие человека, сложился представительный исследовательский корпус, получен значительный объем оригинальных научных результатов. Это создает условия для проектирования модели и программы подготовки менеджеров образования КНР с опорой на национальную специфику и особенности китайской педагогической мысли.

В целом педагогическая наука Китая прошла значительный путь от полного непризнания ее самостоятельной научной дисциплиной (Хуан Яньпэй, Цзян Хэньюань, Ян Вэйюй), периода становления китайской педагогической науки (Чан Даочжи, Цзян Ци, Чэнь Юсун), строгого следования советской научно-педагогической традиции (Лю Фонянь, Ван Говэй, Чжоу Ян, Чжу Чжаоцуй), заимствования западных теорий и концепций (Ло Тингуан, Сяо Сяожун, Тао Синчжи, Янь Янчу) до «китаизации» педагогических представлений (У Цзюньшэн, Лэй Тунцзюнь, Юй Цзяцзюй).

Наиболее популярной проблематикой китайских педагогических исследований выступает школьная система, народное образование, сельское и профессиональное образование, на уровне внутришкольного управления внимание сосредоточено на подготовке учебников, методах преподавания, тестах интеллекта, педагогических и психологических измерениях. Значительная часть современных исследований по-прежнему опирается на зарубежные (в том числе советские) теории, методы и шкалы, адаптируя их к китайской специфике.

Отличительной особенностью китайской педагогической теории, проявляющейся и в настоящее время, является попытка так называемой «китайской социализации педагогики», определяющей главенствующую роль политических, а не академических факторов (Цай Юаньпэй, Ван Цзянь, Хоу Хуайинь, Хуан Чжипин, Сунь Ситин). При этом собственно академические подходы становятся все более плюралистичными, расширяется научный горизонт исследований, чему способствуют интенсивные международные контакты. Благодаря появлению «метаисследований» китайская педагогика вступает в период «самоосознания».

Значительный пласт работ китайских исследователей посвящен вопросам воспитания и личностного развития, приоритету духовного воспитания над интеллектуальным (Цао Фу, Юй Гуаньюань, Ван Чжанькуй). Работы последних лет все чаще посвящаются гуманизации школьного образования, возрастанию роли учителя в воспитании молодежи (Гу Миньюань, Цюй Баокуя, Сун Цзянь).

Западное влияние проявилось, преимущественно, в попытках адаптировать западные теории и модели к реформированию образования в Китае - «западная сущность — китайское применение» (Ло Чжэньюй, Шу Синьчэн). В то же время появилось большое количество исследований и исследователей, выдвигающих лозунг о необходимости «сделать китайское образование китайским», доказывающих опасность слепого подражания иностранному опыту администрирования образовательных организаций. В частности, Ло Тингуан убеждает в необходимости творчески исследовать проблемы своей страны, использовать научные методы и профессиональные знания, изучать руководство образовательной организацией как «науку» и «искусство», чтобы заложить прочный фундамент данной области. Основой для таких исследований, по мысли автора, выступает интеграция «трех теорий педагогики» - системного подхода, теории информации и кибернетики.

Показателен рост исследований по вопросам целей и ценностей образования, его функций, факторов развития человека, субъект-объектных отношений, образовательных и рыночных закономерностей, углубление тематических исследований (Цюй Баокуя). С точки зрения практики образовательных реформ этот рост проявился в трех типах исследований: исследования, инициированные органами управления образованием и развивающие методы и алгоритмы принятия решений администрацией образовательной организации, а также содержащие оценки хода и результатов реформы образовательной системы; академические исследования, выполняемые, в основном, представителями педагогических вузов в ответ на реформы (например, исследования «целостной реформы школьного курса,

развивающей потенциал учащихся», «эксперимент субъектного образования», «новое базовое образование»); исследования педагогов-практиков, базирующиеся на личном опыте, обобщении и рефлексии, которые часто проводятся непосредственно в школах и нередко возглавляются их директорами. Все эти исследования, по сути, сформировали педагогическую картину современного Китая, стимулировали развитие педагогической науки, стали источником опыта, теории и практики для перехода от «китаизации педагогики» к строительству «национальной китайской педагогики» (Лэй Яочжу, Лу Юцзо).

Актуальными проблемами педагогических исследований в Китае сегодня становятся цифровизация образования и связанное с ней образовательное неравенство (Ван Цзянь, Ван Чжанькуя, Гу Минъюань). Развитие технологий искусственного интеллекта меняет традиционное представление о знании и субъектах его производства, важным вопросом, требующим исследования, становится построение адаптивной, точной и дифференцированной педагогической парадигмы, способной органично соединить массовое образование и индивидуализированную подготовку. Теоретическое обоснование способов цифровой трансформации подготовки менеджеров образования в КНР особенно актуально в связи с бурными темпами развития цифровых технологий и практики их использования в китайском образовании. Так, в КНР создана и успешно используется цифровая платформа государственных услуг «умного образования», что отражает особенности образовательной политики Китая и оказывает значимое влияние на развитие национальной системы образования. На данной платформе предоставлены разнообразные образовательные ресурсы, в том числе по вопросам управления образованием. В сфере профессионального образования с 2022 года функционирует «Национальная платформа интеллектуального профессионального образования». Цифровизация продвигает перестройку образовательного менеджмента, направляет управление образованием в сторону аналитики данных, тем самым ставя новые вопросы для повышения

компетентности менеджеров образования.

Вместе с тем анализ работ китайских ученых показывает, что существует ряд проблем в развитии педагогической науки Китая. Существует разрыв между педагогической теорией, которая воспринимается многими менеджерами образования как абстрактная и труднодоступная, и реальной практикой управления школой (Лю Цинчан), слишком общий характер педагогических исследований нередко ведет к упрощению понимания сущности образования (Лю Сюйдун) и пр.

Попытка решения этих и других проблем с учетом перспектив развития педагогической науки Китая предпринята нами при проектировании модели подготовки менеджеров образования КНР. Основные направления дополнения теоретического базиса исследований видятся в следующих аспектах:

- достижение баланса между теоретическим исследованием и практическим применением его результатов;
- поиск оптимального соотношения между педагогическим наследием и инновационными идеями;
- согласование национального и интернационального контекста при проектировании модели, избегание риска ее «китаизации»;
- обеспечение междисциплинарности модели, определение отношения между педагогикой и менеджментом, другими научными дисциплинами.

Опираясь на науки об управлении, формирующие объяснительные механизмы изменения парадигмы управления современным образованием, мы постарались сохранить ключевую позицию педагогики, задающую вектор любых преобразований в образовательной сфере.

Таким образом, опора на выделенные теоретические основания при трансформации системы подготовки менеджеров образования диктует необходимость сочетания вариативности (дифференцированность содержания, разнообразие технологий и форм подготовки, активность и самостоятельность слушателей), а с другой — требует общей интеграции подготовки вокруг

базового «ядра способностей». Указанное «ядро способностей» находит своё выражение прежде всего в системности формировании ключевых компактности менеджеров образования, развитии их личностных качеств, потребности в непрерывном профессиональном и личностном развитии, способности к самоорганизации профессионально-управленческой деятельности и самообучению. Описанные теоретические основания дают возможность непосредственно перейти к моделированию системы подготовки и проектированию программы на междисциплинарной и модульной основе.

2.2. Структурно-функциональная модель подготовки менеджеров образования КНР

Под моделью подготовки менеджеров образования будем понимать специально конструируемый объект, который отражает сущностные характеристики реального педагогического процесса и условий его осуществления, и посредством их репрезентации и реконструкции обеспечивает научное описание и проектирование процесса подготовки.

Для понимания сущности трансформации системы подготовки менеджеров образования такое описание должно характеризовать состав, предназначение, взаимосвязь обновляемых элементов, т.е. структуру, функции, содержание будущего процесса подготовки менеджеров образования в их взаимосвязи с профессионально-управленческой деятельностью.

Приступая к разработке модели и соответствующей образовательной программы важно определить и обосновать положенный в основу подход.

Так, *структурный подход* определяет компонентный состав моделируемой системы и способы взаимосвязи, объединения, взаимодействия компонентов, задавая определенную конфигурацию процесса подготовки менеджеров образования. Однако при таком подходе функции и способы их реализации рассматриваются, как правило, автономно для каждого элемента,

без учета их роли в общей системе, что, хотя и упрощает модельное описание, но не создает ее ясного операционального видения.

Функциональный подход фокусируется на предназначении и роли каждого компонента системы, формируя полный перечень реализуемых системой функций и распределяя их между составляющими систему элементами, выстраивая определенную иерархию элементов по степени их значимости для функционирования всей системы. Однако способы реализации данных функций в значительной степени обусловлены структурой системы и принципами интеграции её элементов, игнорирование которых неизбежно приводит к искажению целостного представления о реальном процессе подготовки менеджеров образования.

В связи с этим выбор структурно-функционального подхода представляется наиболее обоснованным и рациональным решением, поскольку он позволяет обеспечить согласование базовых методологических оснований, целей подготовки, ее содержания, организационных форм и результатов, а также способов их оценки. Таким образом, структурно-функциональные модели позволяют описать состав элементов, выполняемые ими функции, необходимыми для достижения целей подготовки, способы их реализации и планируемые результаты подготовки менеджеров образования. Однако построение таких моделей на практике может быть достаточно сложным и трудоемким, поэтому в некоторых случаях прибегают к их декомпозиции, т.е. построению целого класса моделей (структурных, функциональных, информационных, математических и пр.), используемых для описания отдельных сторон проектируемого процесса и необходимо дополняющих друг друга. Именно такой способ декомпозиции обобщенной структурно-функциональной модели подготовки менеджеров образования используется в данном исследовании, т.е. следует понимать, что речь идет не о механическом объединении комплекса разнородных моделей, а о рассмотрении их как структурных компонентов единого проектируемого процесса.

Системообразующим элементом в процессе подготовки менеджеров образования выступают ее цели – повышение профессионально-управленческой компетентности менеджера образования, обеспечивающей эффективное управление образовательной организацией. Именно эта цель определяет состав, структуру, функции, процессы и результаты трансформируемой системы подготовки менеджеров образования.

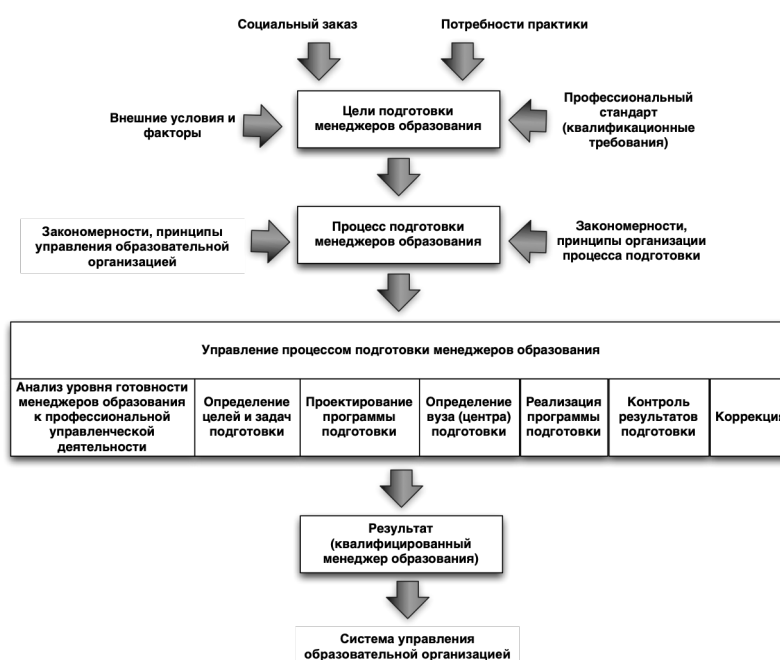


Рисунок 1 – Логика построения структурно-функциональной модели подготовки менеджеров образования

Исходя из этого, моделирование подготовки менеджеров образования (рис. 1) включает три основных этапа:

- структуризация, предусматривающая определение состава базовых элементов процесса подготовки и способов их объединения в систему;
- композиция, связанная с выявлением функций базовых элементов и форм их реализации, то есть с моделированием собственно процесса подготовки;
- регламентация, предполагающая установление процедур, правил осуществления функций, выполнения конкретных действий участниками процесса, а также их ресурсного обеспечения.

На первом этапе основная задача состоит в выявлении необходимых элементов процесса подготовки и в определении внутренних связей и отношений между ними. Такими элементами выступают: цели, задачи, субъекты и объекты подготовки, ее организационные формы и средства, содержание, технологии обучения, результаты подготовки.

На следующем этапе структурная модель трансформируется в функциональную (процессную) модель. Операциональное описание процессов подготовки менеджеров образования и процедур измерения его характеристик и результатов представляет собой, по существу, формирование состава показателей и комплекса оценочных средств, а также критериев, позволяющих выносить доказательные и обоснованные суждения о качестве подготовки менеджеров образования.

На стадии регламентации определяются требования к отбору и структурированию содержания подготовки, обосновывается выбор соответствующих технологий обучения, разрабатываются учебные планы и программы, определяются условия реализации программы и создаются другие регламенты, обеспечивающие ее реализацию.

Таким образом, последовательная реализация описанных этапов дает возможность лучше понять сложный диалектический характер связей и отношений составляющих систему элементов, рационально организовать формирование и реализацию программы обучения. При этом основания для выбора конкретных объектов моделирования могут быть различными.

Так, оно может базироваться на дифференциации роли и предназначения компонентов модели в общей системе подготовки. Другой подход предполагает выбор исходя из процессуальных и результативных характеристик подготовки. Ещё одним основанием выбора может выступать системно-аналитический подход, в рамках которого подготовка менеджеров образования рассматривается как динамический процесс, акцентируя внимание на изменениях, которые происходят в процессе подготовки.

Моделирование подготовки менеджеров образования в целом охватывает следующие аспекты (рис. 2):

- внешние и внутренние факторы, влияющие на эффективность управления образовательной организацией, процесс формирования профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования и качество их подготовки;
- конкретные цели и задачи подготовки менеджеров образования;
- возможные образовательно-профессиональные траектории и варианты профессионального развития менеджеров образования;
- содержание подготовки менеджеров образования;
- образовательные технологии и организационно-педагогические условия подготовки менеджеров образования;
- критерии, показатели, способы и инструментарий оценки уровня профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования на всех этапах подготовки.

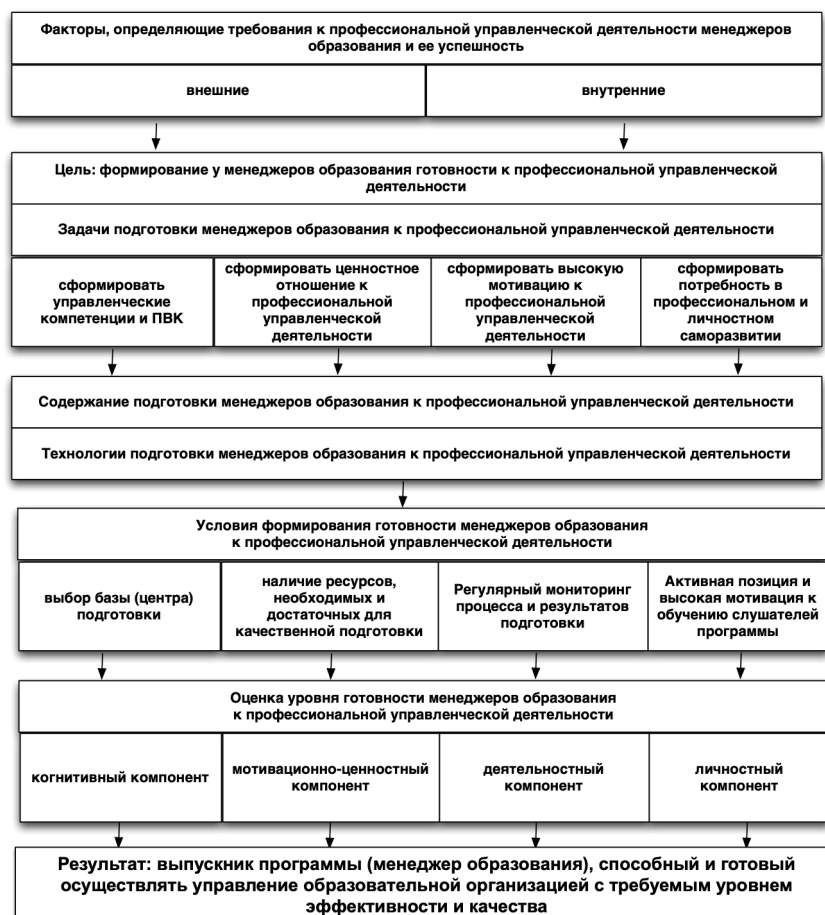


Рисунок 2 – Структурно-функциональная модель подготовки менеджеров образования к профессионально-управленческой деятельности

Формирование готовности менеджеров образования к профессионально-управленческой деятельности выступает ведущей целью процесса их подготовки, который детерминирован совокупностью внешних и внутренних факторов. В процессе подготовки менеджеров образования существует объективная возможность управления некоторыми из этих факторов, которые находятся в зоне полномочий субъектов (организаторов) подготовки. Отсюда вытекает необходимость мониторинга и оценки не только хода и результатов подготовки менеджеров образования, но и факторов, что позволяет, при необходимости, своевременно корректировать любой из проектируемых элементов процесса подготовки.

Формирование целевого компонента модели подготовки менеджеров образования включает: определение состава теоретических знаний и практических навыков, необходимых для управления образовательной организацией, и уровней их усвоения; характеристику системы ценностей и профессионально-важных качеств, соответствующих современным требованиям к управленческим кадрам в сфере образования; стимулы к непрерывному профессиональному саморазвитию, личностному совершенствованию и самообразованию. Разработка содержательного компонента модели включает создание учебных программ подготовки менеджеров образования, определение состава и содержания модулей, дисциплин, разделов, тем, а также формируемых в результате их освоения компетенций. Основанием для разработки содержания подготовки выступают характеристики готовности менеджера образования к профессионально-управленческой деятельности. Построение технологического компонента модели включает определение комплекса педагогических технологий, обеспечивающих освоение содержания и педагогически целесообразные способы формирования на его основе готовности менеджера образования к

профессионально-управленческой деятельности. Технологический компонент описывает также этапы формирования готовности менеджера образования к профессионально-управленческой деятельности и способы ее оценки на каждом из этих этапов.

Кроме того, разработка модели подготовки менеджеров образования требует определения и обоснования комплекса организационно-педагогических условий, необходимых для успешной реализации процесса и достижения целей подготовки.

Оценочно-результативный блок является важной составной частью модели подготовки менеджеров образования. Его основная функция заключается в проверке эффективности процесса подготовки и оценке уровня развития профессионально-управленческой компетентности. В современных исследованиях по квалиметрии образования критерии оценки компетентности, как правило, подразделяются на четыре базовых блока: мотивационный, когнитивный, деятельностный и личностный.

При этом результаты подготовки менеджеров образования могут и должны оцениваться в двух форматах:

- непосредственно – в процессе и по итогам подготовки менеджера образования;
- опосредованно (отсрочено) – по результатам деятельности выпускника в образовательных организациях, где они работают после завершения программы подготовки.

Организация подготовки менеджеров образования

Как было показано в главе 1 настоящего исследования, в настоящий момент в КНР не сложилось целостная и научно обоснованная система непрерывного образования менеджеров образования. Некоторые вузы самостоятельно решают задачи подготовки менеджеров образования к работе в новых условиях. В ситуации, когда в контексте современных стратегий развития образования кардинально меняются условия деятельности образовательных организаций, задача обоснования и выбора

организационных форматов подготовки менеджеров образования становится чрезвычайно важной.

Обоснование организационных форм подготовки менеджеров образования является достаточно трудоемким, сложным и длительным процессом, вместе с тем, решение данной задачи позволяет выработать общие требования к разработке рациональных вариантов размещения подготовки, к формированию информационных систем и баз данных о наличии потребности в квалифицированных менеджерах образования и степени ее удовлетворения, сравнения результативности и эффективности возможных вариантов построения системы подготовки менеджеров образования и пр.

Решение этой задачи должно начинаться с определения актуальных и потенциальных (опережающая подготовка) потребностей в подготовке менеджеров образования и оценке возможностей существующей системы подготовки по их удовлетворению. Этому, в свою очередь, предшествует построение достоверных прогнозов. Важность прогнозирования и планирования подготовки менеджеров образования обусловлена следующими обстоятельствами.

Во-первых, вузы (центры), задействованные в подготовке менеджеров образования, не располагают полной и достоверной информацией о реальных потребностях государства, региона и конкретных образовательных организаций в менеджерах образования и/или повышении их квалификации.

Во-вторых, подготовка менеджеров образования становится все более популярной и начинает относиться к числу «престижных» направлений подготовки, в результате чего ее начинают осуществлять многие вузы (центры), не имеющие для этого необходимого потенциала и ресурсов, опыта подготовки по данным программам, соответствующего методического и кадрового обеспечения.

В-третьих, многообразие реализуемых программ подготовки менеджеров образования не только не обеспечивают реализацию единых требований к их компетентности и качеству подготовки, но и, как следствие,

приводят к существенной асимметрии в эффективности деятельности образовательных организаций даже внутри одной провинции, не говоря уже о региональных различиях.

Как уже отмечалось, подготовка менеджеров образования в КНР осуществляется сегодня, как правило, на базе университетов, имеющих развитую систему дополнительного профессионального образования, и реализующих программы бакалавриата, магистратуры, профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Кроме того, курсовая подготовка проводится региональными институтами повышения квалификации, специализированными центрами и коммерческими структурами. Возможна также подготовка непосредственно на рабочем месте.

В рамках магистерских программ наиболее востребованными оказываются подходы, в большей степени направленные на приобретение фундаментальных знаний и развитие личности обучающихся, их самоактуализацию, развитие творческого потенциала и мотивацию к профессионально-управленческой деятельности. Это объясняется тем, что сформированность теоретических представлений, личностных качеств и способностей обучаемых во многом определяет продуктивность последующей углубленной профессиональной подготовки. В системе дополнительного образования, усиливается роль практико-ориентированной подготовки. Таким образом, подготовка менеджеров образования может происходить в программах различных форматов (рис.3, 4).

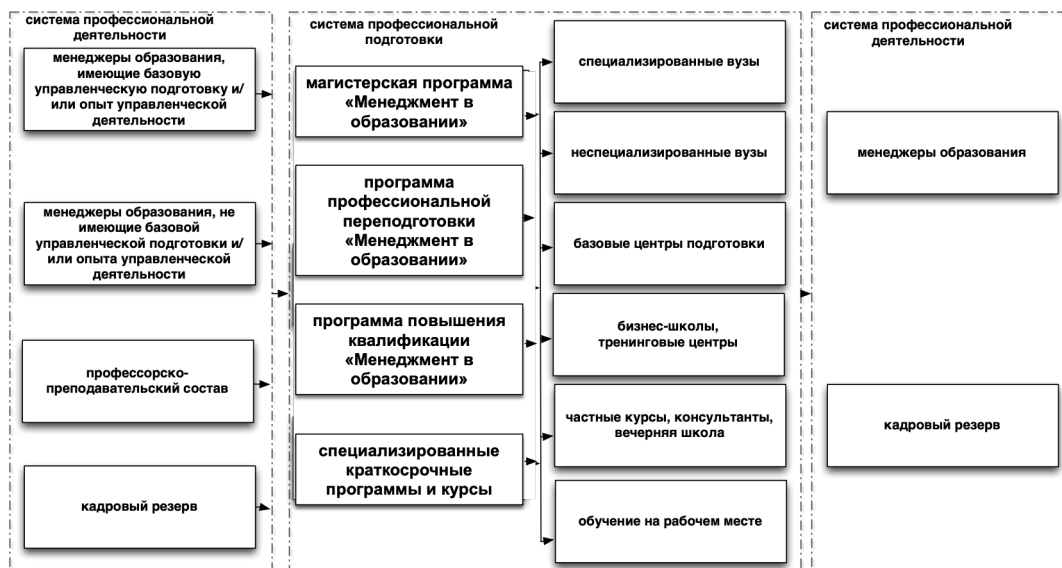


Рисунок 3 – Варианты образовательно-профессиональных траекторий менеджеров образования

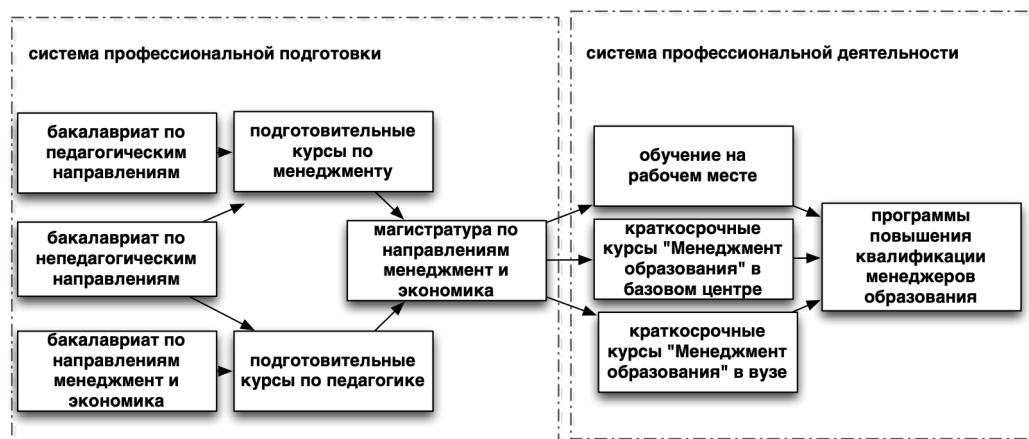


Рисунок 4 – Варианты организации подготовки менеджеров образования

Для иллюстрации представленной на рис.4 схемы рассмотрим следующие варианты.

1) Менеджеры образования (кадровый резерв) - выпускники бакалавриата по направлениям педагогического образования, ориентированные на работу в образовательных организациях и отдающие приоритет не академическому, а управленческому варианту развития профессиональной карьеры. Для них наиболее подходящим является выбор специализированной магистерской программы, на которую они могут поступить как после приобретения определенного опыта работы в образовательных организациях, так и сразу после завершения обучения по

программе бакалавриата. Первый вариант является предпочтительным (и может даже быть жестко регламентирован в требованиях к абитуриенту соответствующей магистерской программы), поскольку он формирует устойчивое представление об особенностях работы образовательной организации и управлении ею и осознанную мотивацию к выбору образовательного и профессионального маршрута в области менеджмента образования. В любом случае, до начала обучения по программе магистратуры такому кандидату необходима краткосрочная специализированная подготовка (подготовительные курсы) по менеджменту для выравнивания исходного уровня подготовки поступающих на программы магистратуры.

2) Менеджеры образования (кадровый резерв) - выпускники бакалавриата непедагогических направлений. В данном случае интерес представляют выпускники таких программ, которые ориентированы на профессионально-управленческую деятельность в образовательных организациях и в рамках своего профессионально-карьерного планирования осознанно выбирают управленческую траекторию развития. Для них также подходит вариант специализированной магистерской программы, на которую они желательно должны поступать после приобретения определенного опыта работы в образовательных организациях. До начала обучения по программе магистратуры такому кандидату необходима краткосрочная специализированная подготовка (подготовительные курсы) не только по менеджменту для выравнивания исходного уровня подготовки поступающих на программы магистратуры, но и по педагогике для ориентировки в специфике деятельности образовательной организации.

3) Менеджеры образования (кадровый резерв) - выпускники бакалавриата по направлениям экономика и менеджмент, имеющие устойчивую мотивацию к продолжению обучения по данному направлению и рассматривающие вариант построения профессиональной карьеры в направлении управления образовательной организацией. Для них вариант специализированной магистерской программы является формой

рационального выбора, однако и для них существует необходимость в прохождении краткосрочных специализированных курсов по педагогике для лучшего понимания специфики управляемого объекта.

Помимо специализированного обучения, осуществляемого в вузах и на курсах, важной организационной формой подготовки менеджеров образования выступает также обучение на рабочем месте. В настоящее время в Китае практически все типы образовательных организаций имеют собственные механизмы подготовки кадрового управленческого резерва, что обеспечивает институциональную основу для устойчивого воспроизводства и развития управленческих кадров в сфере образования.

Следует также отметить, что с позиции непрерывного образования подготовка менеджеров образования завершением программ бакалавриата, магистратуры, повышения квалификации не заканчивается, а продолжается уже в системе профессионального использования путем приобретения опыта профессионально-управленческой деятельности, обучения на рабочем месте под руководством опытного наставника (желательно непосредственного руководителя), самостоятельно в рамках неформального и информального образования.

Следующим шагом организации подготовки после определения возможных образовательно-профессиональных траекторий менеджеров образования выступает локализация их подготовки в рамках того или иного маршрута.

Представляется, что наиболее целесообразным вариантом решения вопроса о размещении подготовки менеджеров образования является обоснованный выбор (создание) базового вуза (центра подготовки), ответственного за разработку научно-методического обеспечения подготовки, типовых программ, повышение квалификации и аттестацию профессорско-преподавательского состава, осуществляющего подготовку менеджеров образования, координацию деятельности других центров, оценку качества

реализуемых программ, сертификацию выпускников программ подготовки менеджеров образования и пр. (рис.5).

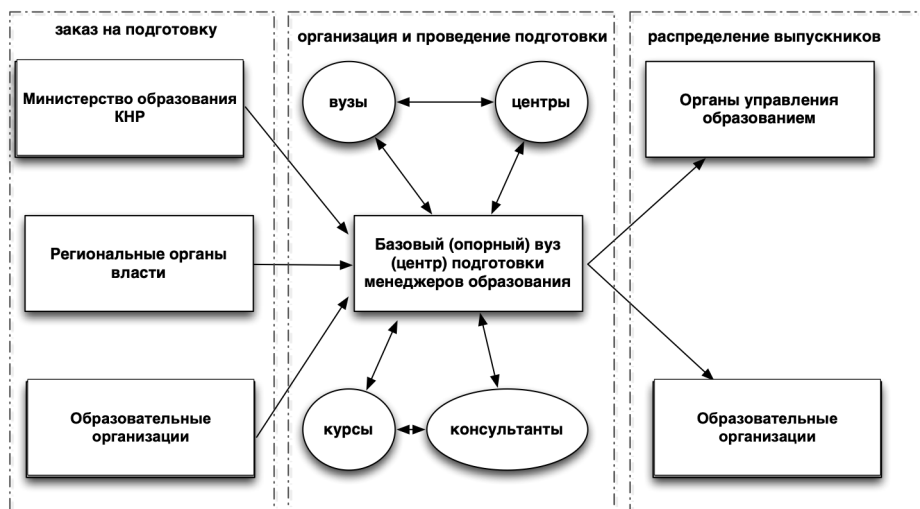


Рисунок 5 – Перспективный вариант размещения подготовки менеджеров образования

Еще одним перспективным вариантом организации подготовки менеджеров образования может рассматриваться также *модель сетевой интеграции*, которая решает проблему нахождения компромисса между централизацией и децентрализацией подготовки, организации совместной деятельности нескольких вузов (центров подготовки) в условиях наличия общих целей и ограниченного ресурса.

Необходимо также выстраивать механизмы взаимодействия между вузами (центрами подготовки) и образовательными организациями – заказчиками подготовки, такие как совместная разработка учебных программ, координация методической работы, привлечение руководителей-практиков к проведению занятий, совместное использование ресурсов и пр. Кроме того, такое взаимодействие поможет отбирать лучших кандидатов для зачисления на магистерские программы и курсы, сформировать целевой заказ на подготовку, совершенствовать систему управления в образовательных организациях-партнерах.

Независимо от выбора того или иного варианта организации подготовки менеджеров образования важное значение имеет разработка и анализ

информационного обеспечения и сопровождения подготовки, т.е. определение способов сбора, обработки и анализа входящей и исходящей информации о потребностях в подготовке менеджеров образования, возможностях существующей системы подготовки по удовлетворению этих потребностей, текущем состоянии такой подготовки и т.д.

Основу проектирования информационной среды подготовки менеджеров образования составляют формирующиеся в ней информационные потоки данных.

Информация о потребностях государства (региона, образовательной организации) и потенциальных слушателях программы характеризуется, в частности, актуальной штатной численностью административно-управленческого состава в сфере образования, наличием вакансий и прогнозом потребностей в нем.

Однако такое «арифметическое» прогнозирование дает лишь потенциальные значения показателей приема и не может быть единственным основанием для проектирования системы подготовки менеджеров образования. Проведение комплексной оценки требует учета дополнительных факторов, влияющих на выбор заказчиком и потенциальным слушателем программы той или иной образовательной и профессиональной траектории.

Выходными данными для проектирования информационного обеспечения подготовки менеджеров образования могут выступать два основных показателя:

- потенциальный выпуск менеджеров образования по всем программам;
- потенциальные потери вследствие недостаточного/избыточного удовлетворения потребности в менеджерах образования соответствующего уровня подготовки.

Если первый информационный поток может формироваться на основе статистических данных, то источником данных о потерях может служить анализ актуального состояния и проблем в системе образования. Сопоставление этих информационных потоков между собой позволяет создать

информационную базу для построения прогнозных оценок необходимых объемов подготовки менеджеров образования, а также данных для оценки результативности действий, направленных на удовлетворение потребности в них.

Информация о ходе и итогах подготовки менеджеров образования может быть представлена в виде следующих показателей:

- численность слушателей, классифицированная по вузам (центрам), образовательным программам, уровням, формам подготовки;
- данные, отражающие потенциал развития системы подготовки менеджеров образования.

Информация о карьерных траекториях выпускников образовательных программ и результативности их профессионально-управленческой деятельности широко рассматривается как важное основание для оценки эффективности системы подготовки менеджеров образования. Соответствующие исследования, как правило, акцентируются на двух основных аспектах:

- оценка прогнозной потребности органов управления, административно-управленческого персонала образовательных организаций в переподготовке и профессиональном совершенствовании;
- анализ степени удовлетворения этой потребности (количественно и качественно).

Такая информация способствует выявлению существующих дисбалансов, имеющихся и необходимых ресурсов, а также служит основанием для определения позиции заказчиков — государства, региона и образовательных организаций — по вопросам источников и распределения этих ресурсов.

Основная задача информационного обеспечения подготовки менеджеров образования заключается в систематическом сопоставлении и анализе показателей, описывающих различные стороны функционирования системы подготовки, что позволяет получать объективные данные для

понимания её текущего состояния и особенностей развития, их соотнесения со структурой подготовки, с целями государства, региона, образовательной организации и слушателей применительно к формированию требуемого уровня готовности к профессионально-управленческой деятельности. Агрегация и анализ таких данных позволяют обосновать вариативные модели подготовки менеджеров образования, обеспечивающие оптимальное функционирование данной системы (рис. 6).

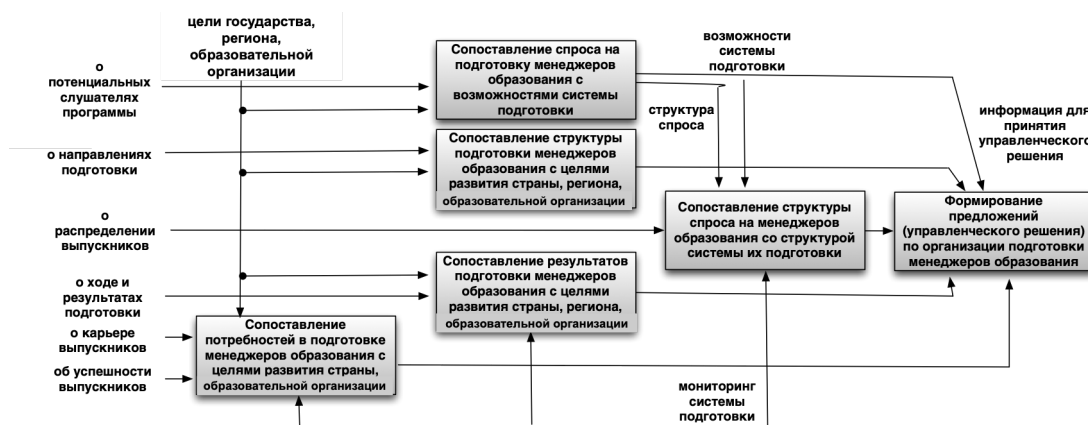


Рисунок 6 – Информационное обеспечение подготовки менеджеров образования

Результаты сопоставления обобщаются и оформляются в виде доказательных выводов о:

- соответствии фактического спроса на подготовку менеджеров образования целям государства (региона, образовательной организации) и возможностям системы подготовки;
- возможности наращивания потенциала системы подготовки в соответствии с фактическим спросом на подготовку менеджеров образования;
- необходимости коррекции целей государства (региона, образовательной организации) в соответствии с фактическим спросом на подготовку менеджеров образования.

В результате анализа такой информации формируются два варианта реализации подготовки менеджеров образования:

- оперативного наращивания системы подготовки и создания дополнительных возможностей для полного удовлетворения потребности в квалифицированных менеджерах образования;
- выбор приоритетов в удовлетворении такой потребности с учетом имеющихся возможностей и ресурсов существующей системы подготовки менеджеров образования (рис.7).

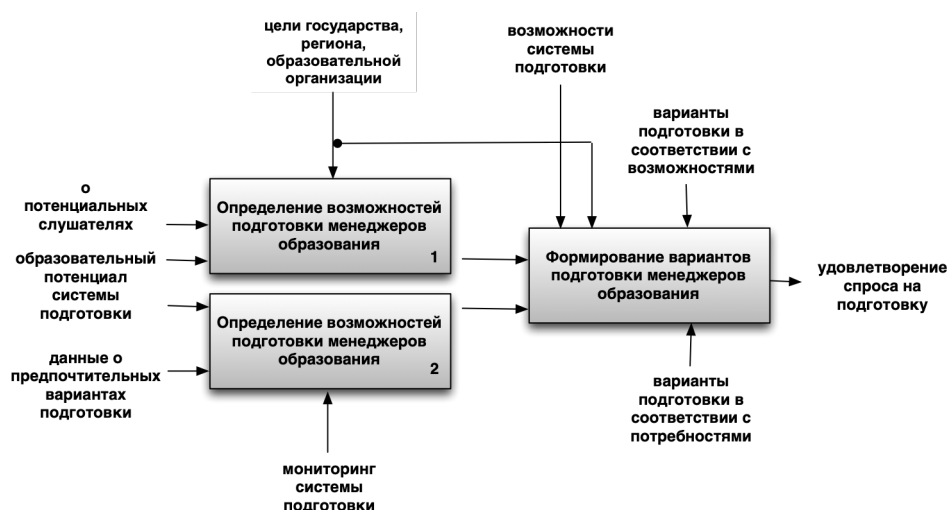


Рисунок 7 - Сопоставление спроса с возможностями подготовки менеджеров образования

В зависимости от степени соответствия результатов подготовки менеджеров образования в страновом, региональном разрезе, по уровням образования и пр. установленным требованиям формируются оптимальные варианты локаций подготовки, ее объемов, содержания и направленности программ, их длительности и пр. (рис.8).

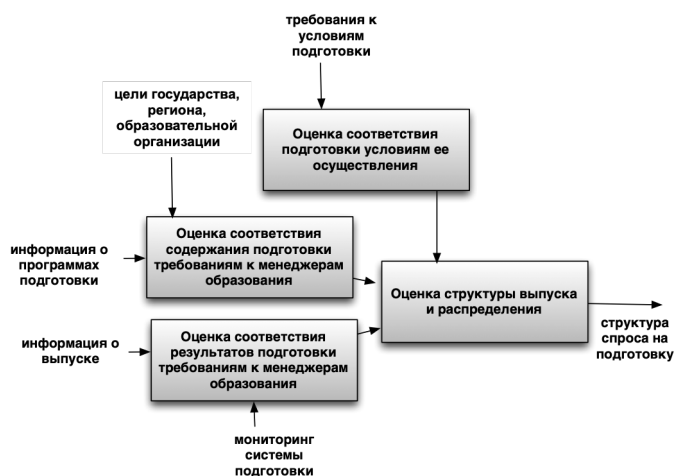


Рисунок 8 – Оценка соответствия системы подготовки менеджеров образования установленным требованиям

Отметим в этой связи, что одна из причин существующих в настоящее время в КНР в подготовке менеджеров образования недостатков состоит в отсутствии единства в определении требований к результатам их подготовки и несогласованности подходов к оценке этих результатов. Устранение данного несоответствия в определенной мере может быть достигнуто за счет согласования на концептуальном, содержательном, технологическом уровнях описаний уровней компетентности менеджеров образования. В состав таких описаний могут входить (рис.9):

- компетентность кандидата на обучение;
- динамика изменения компетентности слушателя программы;
- компетентность выпускника программы;
- нормативный уровень компетентности (требования стандарта)

менеджера образования.

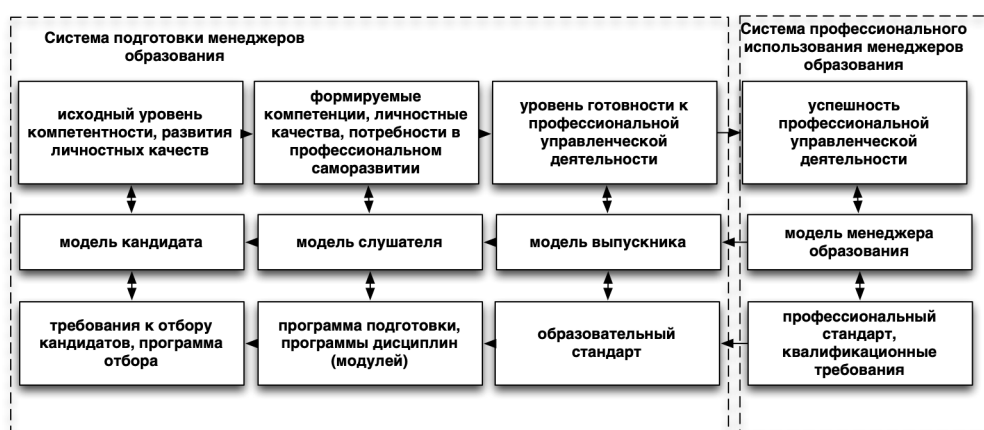


Рисунок 9 - Схема согласования описаний уровней компетентности кандидата на обучение, слушателя программы, выпускника программы и менеджера образования

Кроме того, на результаты подготовки менеджеров образования оказывают существенное влияние характеристики самих кандидатов на обучение и слушателей программы. На этом основании при проектировании

результатов подготовки менеджеров образования можно выделить три составляющих: *качество состава слушателей, качество учебной деятельности и мотивации слушателей, качество подготовки выпускников как уровень сформированной компетенции, качество профессионально-управленческой деятельности менеджера образования как степень проявления сформированных в процессе подготовки компетенций.* Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что качество состава обучаемых оказывает значимое влияние на успешность их учебной деятельности и определяется, прежде всего, организацией проведения вступительных испытаний и отбора кандидатов на обучение. В этой связи необходимо обратить внимание на следующие обстоятельства. Одним из направлений модернизации системы образования может (должно) выступать проведение квалификационного экзамена менеджеров образования (как уже занимающих эти должности, так и кандидатов, претендующих на них). Безусловно, как и у любой новации, у такого решения есть свои плюсы и минусы, есть многочисленные приверженцы и столь же многочисленные противники. Не ставя задачи оценить правомерность и обоснованность данного решения, его преимущества и недостатки, попытаемся ответить на вопрос, какова роль и место оценки уровня компетентности менеджеров образования в проектировании процесса их подготовки.

Во-первых, это акцентирование проблемы готовности менеджеров образования к переходу к системе квалификационных испытаний. Основной вопрос здесь — содержание этих испытаний. Не вызывает сомнения факт, что в определении содержания и критериев оценивания уровня компетентности должны быть заинтересованы не только органы управления образованием, но и сами менеджеры образования. Обеспечение соответствия содержания и сложности испытаний специфике деятельности по управлению образовательной организацией, требованиям к уровню подготовки менеджеров образования — все это требует научно-методического обоснования и, главное, проверки на практике. Именно отработанная практика

квалификационного экзамена, скрупулезный анализ и обобщение накопленного опыта позволят проектировщикам и организаторам подготовки менеджеров образования аргументировано и веско рекомендовать проведение такой оценки при аттестации менеджеров образования. Подобная практика даст возможность не только отработать содержательное и методическое обеспечение испытаний, но и проверить менеджерам образования уровень своих знаний и оценить свой управленческий потенциал.

Во-вторых, пока без ответа остается вопрос, кто, где и как будет осуществлять оценивание хода и результатов подготовки менеджеров образования. Очевидно, что в этом должны принимать активное участие вузы (центры), осуществляющие подготовку менеджеров образования, выполняя организационные и координирующие функции, они же могут осуществлять подготовку и сертификацию специалистов-экспертов, привлекаемых к оценке, что позволит создать прочную основу для эффективной реализации последующей работы по оцениванию качества подготовки. Но не только они, одновременно с разработкой оценочных процедур должно происходить создание специализированных структур по сертификации менеджеров образования, что отделит функцию обучения от оценки его качества и эффективности и будет способствовать дальнейшему совершенствованию профессиональной подготовки менеджеров образования.

Важное направление деятельности по обеспечению качества подготовки менеджеров образования связано с вопросами отбора слушателей программы. Введение системы вступительных испытаний решает эту проблему лишь отчасти. Качество учебной деятельности в значительной степени характеризуется уровнем мотивации и познавательной активности слушателей, рефлексией, наличием устойчивой потребности в профессиональном самосовершенствовании. Поэтому помимо квалификационной, следует проводить и оценку мотивационной готовности слушателей к обучению по программам подготовки менеджеров образования.

Мониторинг и оценка результатов обучения менеджера образования

могут осуществляться на основе представленного ранее «Профиля компетентности директора средней школы». Соответственно, и проектирование содержания подготовки менеджеров образования также должно опираться на данное описание, что позволит обеспечить внутреннее единство целей подготовки, её содержания и критериев оценки результатов.

Проектирование содержания подготовки менеджеров образования

Необходимость проектирования содержания программ подготовки менеджеров образования КНР, отвечающих международным стандартам и имеющих междисциплинарный характер, обусловлена возрастающей значимостью грамотного управления образовательной организацией в контексте трансформации национальной системы образования.

Непосредственная связь между содержанием реализуемых программ и уровнем профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования очевидна, поэтому одним из наиболее значимых вопросов проектирования их подготовки является научное обоснование принципов отбора содержания обучения, конструирование учебных планов и программ. Высокий уровень квалификации преподавательского состава, применение современных образовательных технологий, эффективная организация процесса подготовки, интеллектуальный уровень и высокая мотивация слушателей, наконец, позволяют гарантировать достижение требуемых результатов подготовки менеджеров образования, но только в рамках того содержания, которое определено программой.

Как показывают современные исследования, анализ содержания программ подготовки менеджеров образования в КНР свидетельствует о том, что в практической плоскости его отбор и проектирование программ в значительной степени опираются на экспертные оценки, что придаёт данному процессу выраженный характер «ориентации на авторитетное мнение». Как правило, соответствующий набор учебных дисциплин определяется специалистами, прежде всего преподавателями вузов, обладающими опытом педагогической, научной или управленческой деятельности и

основывающимися на собственном профессиональном опыте; при этом данный процесс нередко оказывается обусловленным также возможностями вуза (центра подготовки), текущей конъюнктурой и ситуационными факторами. В результате между рекомендациями, выработанными на уровне теоретических исследований, и практикой проектирования содержания программ подготовки менеджеров образования нередко возникает определённый разрыв.

Как отмечают специалисты, наибольшим недостатком программ подготовки менеджеров образования является отсутствие в них систематизированных экономических и управленческих знаний. Немалая часть менеджеров образования слабо разбираются в вопросах проектирования организационных структур, экономики образования. Они плохо осознают, каким образом повышение эффективности не только педагогического, но и управленческого труда, качества менеджмента может оказать значимое влияние на устойчивость и конкурентоспособность национальной системы образования.

Таким образом, содержание подготовки менеджеров образования должно определяться функционально полным набором требований, представленным на рис.10.

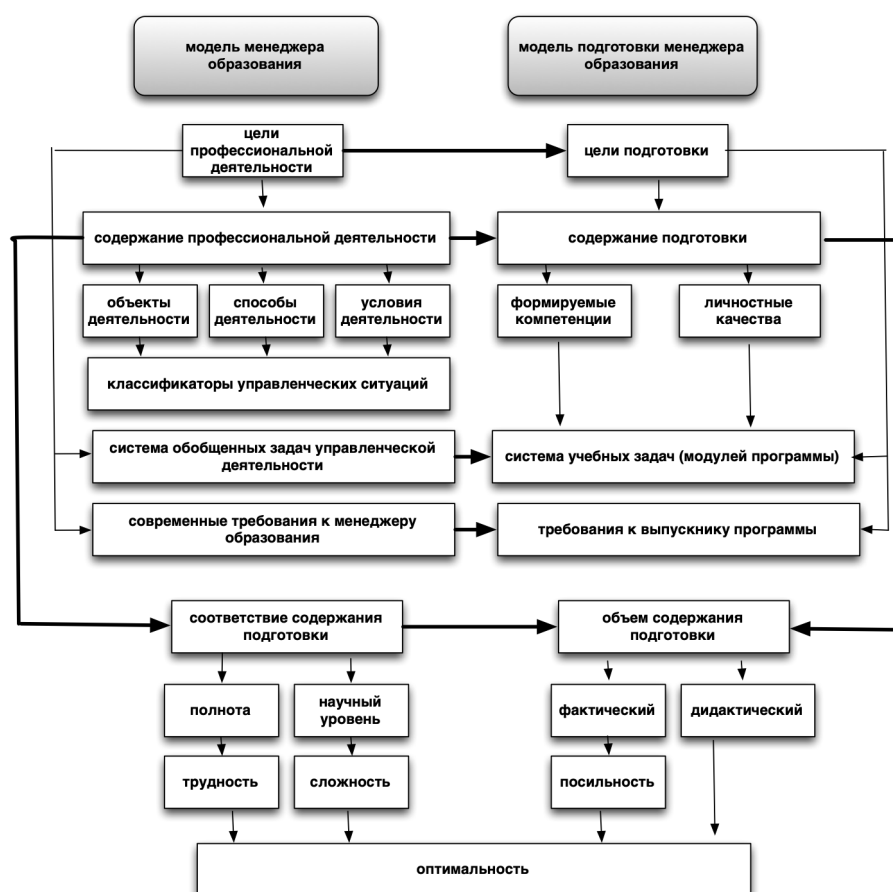


Рисунок 10 – Алгоритм проектирования содержания подготовки менеджеров образования

Исходя из анализа содержания деятельности менеджера образования, можно определить общую структуру и содержание профессиональных знаний, необходимых для выполнения обобщенных трудовых функций (таблица 4).

Таблица 4 – Основания для определения содержания программ подготовки менеджеров образования

Обобщенная трудовая функция	Формируемая компетентность	Необходимые знания
1. Планирование развития школы	1. Правильно понимать ответственность и миссию образования, чётко определять позиционирование школы. Уделять внимание развитию у учащихся способностей к самостоятельному обучению, самодисциплине и адаптации к обществу, всесторонне	1. Знать законы, нормативные акты и политику в области образования, а также правила управления школой, глубоко понимать государственные и региональные документы по вопросам образования. 2. Владеть знаниями о ключевых особенностях

	повышать их комплексные качества. 2. Уделять внимание стратегическому планированию развития школы, широко вовлекая учителей и учеников в процесс, формировать общее видение развития и единые цели, обеспечивать консолидацию усилий для развития школы. 3. Уважать традиции школы и её реальные условия, уделять внимание развитию уникальных особенностей школы, придерживаться многообразного подхода к формированию талантов, ценить инновации в моделях подготовки кадров.	образования, понимать основные тенденции образовательных реформ в стране и за рубежом, изучать и заимствовать передовой опыт управления школами. 3. Владеть теорией, методами и технологиями разработки, реализации и оценки стратегического плана развития школы.
2. Создание воспитывающей культуры	1. Рассматривать воспитание личности как основную задачу образования, придавать первостепенное значение нравственному воспитанию и системно его развивать. 2. Уделять внимание скрытому воспитательному воздействию школьной культуры, рассматривать её как важный элемент морального воспитания и путь к управлению школой. 3. Активно формировать и продвигать основные социалистические ценности, любить и передавать традиционную китайскую культуру, раскрывать её современное значение и воспитательную ценность, а также учитывать значение региональной культуры.	1. Иметь широкие познания в области естественных и гуманитарных наук, обладать необходимыми знаниями в области искусства, эстетическим вкусом и способностью к художественному восприятию. 2. Понимать содержание школьной культурной среды, знать задачи, пути и методы её развития. 3. Знать психологические и нравственные особенности старшеклассников, владеть теорией и методами повышения эффективности нравственного воспитания.
3. Руководство учебным процессом	1. Осознавать, что учебный процесс является ключом к повышению качества образования. Использовать образовательный потенциал предметов, развивать социальную ответственность, инновационное мышление и практические способности	1. Знать государственную политику по школьным учебным программам, понимать опыт и тенденции реформ в сфере преподавания в стране и за рубежом. 2. Знать законы развития личности учащихся, владеть основами теории преподавания

	учеников. 2. Уделять внимание разнообразию и вариативности учебных курсов, расширять автономию учеников, обогащать их учебный опыт, сочетать обучение с практикой и индивидуальным подходом, способствовать развитию личности. 3. Уважать опыт и знания учителей, уделять внимание исследованию учебного процесса, активно продвигать реформы и инновации в преподавании.	и навыками планирования, разработки, реализации и оценки учебных программ. 3. Владеть принципами и методами применения информационных технологий в образовании.
4. Содействие развитию учителей	1. Считать учителей важнейшим кадровым ресурсом для реформ и развития школы, уважать, доверять, поддерживать и ценить каждого педагога. 2. Рассматривать школу как пространство профессионального развития учителей, быть лидером и ответственным за их профессиональный рост. 3. Уважать специфику профессии учителя и закономерности его профессионального развития, стимулировать мотивацию к обучению и развитию.	1. Владеть знаниями о профессиональных требованиях к учителям, их правах и обязанностях. 2. Владеть теорией и методами профессионального развития учителей, стратегиями и методиками руководства их педагогической практикой и научной работой. 3. Владеть методами создания обучающейся организации, командообразования и мотивации учителей к самостоятельному развитию.
5. Совершенствование системы управления	1. Придерживаться принципа управления школой на основе закона, добровольно принимать общественный и внутренний контроль. 2. Строить управление на моральных принципах, быть честным, справедливым и открытым. 3. Применять научное и демократическое управление, сочетать обучение, воспитание и сервисную функцию школы.	1. Знать государственную политику и требования к работе директора школы. 2. Владеть основными закономерностями управления школой, теорией и методами менеджмента, изучать опыт и тенденции образовательного менеджмента в стране и за рубежом. 3. Владеть практическими знаниями в области управления кадрами, финансами, материально-технической базой, безопасностью, здоровьем и школьной инфраструктурой.
6. Взаимодействие с	1. Быть убеждённым, что	1. Владеть теорией и методами

внешней средой	взаимодействие школы с семьёй и обществом (сообществом) является основой и важной гарантией её развития. 2. Уделять внимание коммуникации с семьёй и обществом, рассматривать качественное взаимодействие с сообществом как показатель уровня развития школы, видеть в служении обществу важную функцию школы. 3. Придерживаться принципа взаимовыгодного сотрудничества школы, семьи и общества, повышать инициативность и инновационность внешних связей школы.	связей с общественностью и сотрудничества с семьёй. 2. Знать образовательную функцию общественных организаций, владеть знаниями и методами использования социальных ресурсов. 3. Владеть методами и навыками взаимодействия с семьёй, обществом и различными СМИ.
----------------	--	--

Практика и анализ литературы показывают, что целесообразно проектировать программы подготовки менеджеров образования по модульному принципу. Традиционно в программах подготовки менеджеров образования выделяются управленческий, педагогический и социальный модули. При этом содержание управленческого модуля связано не только с решением административных задач, но и охватывает разработку стратегии развития образовательной организации, анализ проблем экономики образования, а также внедрение и практическое применение образовательных инноваций. Педагогический модуль включает комплекс знаний, обеспечивающих организацию образовательного процесса, управление педагогическим коллективом, профессиональным и личностным развитием педагогов, создания мотивирующей образовательной среды, вопросы качества образования и совершенствования педагогической практики. Социальный модуль ориентирован на развитие коммуникативной компетентности менеджеров образования, организацию социального партнерства, взаимодействие с органами государственной власти и общественности, социальное развитие образовательной организации. Кроме того, данный модуль может включать такие вопросы, как образовательная политика и

законодательство, нормативное регулирование образовательной деятельности, этические проблемы.

Как вариативные блоки в программу подготовки менеджеров образования могут включаться и другие профессионально ориентированные модули в зависимости от целей и задач подготовки конкретного контингента слушателей. При этом принцип вариативности может быть реализован как при составлении программы, так и при разработке содержания модулей.

На основании вышеизложенных соображений и в соответствии с требованиями КНР по подготовке руководителей школ в рамках программы «Двойное превосходство» в качестве базовых предлагается включение в программы подготовки менеджеров образования следующих модулей.

«Деловое администрирование»

Изучение модуля направлено на формирование умений, связанных с обеспечением эффективности управленческой деятельности, принятием решений, делегированием полномочий, управленческим контролем, организацией документооборота, вопросами формирования организационной культуры, образовательного права и пр.

«Стратегическое планирование и развитие школы»

Модуль включает изучение актуальных концепций и моделей стратегического управления образованием в обществе знаний и цифровой экономике. Освоение модуля формирует готовность слушателей к проведению стратегического анализа внешней и внутренней среды образовательной организации, оценке стратегических рисков и возможностей, конкурентному анализу рынка образовательных услуг, разработке и реализации программ развития образовательной организации. Кроме того, модуль способствует развитию стратегического мышления и лидерских качеств менеджеров образования.

«Управление образовательным процессом и учебными программами»

Модуль ориентирован на подготовку менеджеров образования к обоснованному выбору и практическому применению методов,

организационных форм и технологических приемов управления учебно-воспитательным процессом, направленных на повышение его эффективности. Полученные в рамках модуля знания позволяют менеджеру образования исследовать модели создания образовательной организацией потребительской ценности, составлять комплексную программу контроля и улучшения образовательной деятельности.

«Развитие педагогического персонала и кадровая политика»

Модуль направлен на понимание менеджерами образования сущности, принципов и функций управления персоналом образовательной организации, освоение основных методов и технологий управления педагогическим коллективом, формирования системы знаний особенности командной работы для решения задач образовательной деятельности. Ключевыми темами модуля являются: отбор, контрактация и увольнение персонала образовательной организации, управленческое консультирование как метод реализации современной модели управления школой, оценка и аттестация педагогических работников, развитие персонала как часть общей стратегии образовательного учреждения.

«Коммуникационный менеджмент и работа с внешней средой»

Основными задачами освоения модуля выступают: развитие у современных менеджеров образования эмоционального интеллекта, коммуникативной культуры, навыков делового общения, получение базовых и прикладных знаний о природе, видах, функциях, современных средствах коммуникаций.

«Инновационный менеджмент и управление изменениями»

Этот модуль необходимо нацелить на изучение инновационных процессов как основного ресурса развития образования, реализации его миссии и ценностей в контексте современных социально-экономических процессов.

Менеджеру образования необходимы умения проводить анализ результатов деятельности образовательной организации и планирование

изменений, проектов и целевых программ как основных механизмов изменений, управления качеством образования, создание эффективной команды как инновационного ресурса развития образования.

Модуль создает условия для развития у слушателей инновационного мышления, навыков управления изменениями, направленность на самостоятельное решение управленческих задач комплексного, в том числе стратегического характера. Модуль формирует готовность к управлению изменениями, приобретению навыков проведения эффективных изменений в образовательных организациях.

«Экономика образования»

Выделение этого модуля в качестве одного из ключевых обосновано макроэкономической ситуацией, в которой происходят преобразования в системе образования КНР. Содержание модуля нацелено на обеспечение менеджера образования необходимыми знаниями для управления образовательной организацией в современных экономических условиях, умениями в сфере финансового менеджмента, пониманием специфики образовательного продукта (услуги), способностью анализировать основных потребителей образовательных услуг и т.п.

Знания, навыки и компетенции о области маркетинга необходимы современному менеджеру образования в ситуации, когда проникновение рыночных механизмов в сферу образования выявляют неготовность многих руководителей к эффективному управлению в современных условиях.

Основное содержание модуля включает экономико-финансовые основы управления образовательной организацией, основные механизмы перехода к новым видам финансирования, оплаты труда, принципы и инструменты финансового управления. Модуль способствует формированию экономического мышления, пониманию роли образования в социально-экономическом пространстве региона, освоению механизмов формирования финансовой стратегии и др.

Важным моментом является выделение приоритета развития рыночных

отношений и финансовой автономии образовательных организаций в целом для понимания происходящих изменений в содержании функций, видов, инструментов управления образованием как некоммерческой сферой.

В зависимости от интересов, профессиональной ориентации, а также профессионального уровня слушателей, модуль составляется из набора тематических блоков, которые могут являться как конкретизирующими и дополняющими основные, ключевые блоки модуля, так и раскрывающими новые специализированные темы.

«Менеджмент качества и оценка образовательных результатов»

Модуль нацелен на формирование готовности менеджеров образования к проектированию внедрению системы качества, понимание ее основных принципов и подходов к управлению образовательной организацией на основе менеджмента качества. Ключевые темы - стратегии оценки качества образования, возможности и перспективы организации внутреннего контроля качества, мониторинг как инструмент оценки качества образования, технологии социального партнерства и публичного отчета образовательной организации и др.

При проектировании модулей программы подготовки менеджеров образования следует также учитывать процессы глобализации образования, особенности международной политики, возможности экспорта образовательных услуг в условиях формирования мировой экономики знаний.

Обоснование необходимости выделения того или иного модуля - это результат коллективной деятельности и обсуждения конкретного содержания программы подготовки менеджеров образования на основе создания экспертной структуры, включающей представителей органов управления образованием, ученых, менеджеров образования, педагогов, слушателей программы и всех заинтересованных лиц.

Для объективной оценки содержания модулей программы подготовки менеджеров образования целесообразно использовать групповую экспертную оценку, при этом в качестве экспертов следует привлекать руководителей и

специалистов органов управления образованием, научных сотрудников и преподавателей вузов, директоров-практиков, педагогов, слушателей программ. В процессе коллегиальной оценки возникает дополнительный эффект – вырабатывается согласованная позиция, концептуальное видение целей, задач и содержания подготовки современных менеджеров образования группой экспертов.

В конечном счете, устанавливается логическая структура образовательных модулей, разделов, тем, которая и выступает предметом проектирования содержания программ подготовки менеджеров образования.

Проектирование технологий подготовки менеджеров образования

Как показали результаты проведенных исследований, подготовка менеджеров образования в КНР осуществляется в настоящее время преимущественно в формате лекций и инструктажей, эффективность которых оценивается слушателями весьма низко. В процессе обучения игнорируется профессиональный и личный опыт слушателей. Традиционный лекционный формат подготовки ставит слушателей в пассивную позицию получателей информации, не способствует стимулированию их активности и инициативы в приобретении знаний и навыков, затрудняет применение полученных знаний на практике.

По опросам слушателей среди востребованных технологий подготовки менеджеров образования выделяются интерактивные методы обучения, включая деловые и ролевые игры, проектное и командное обучение, кейс-метод, дискуссионные формы работы и т.п. При использовании таких методов подготовки слушатели получают возможность усваивать не "запрограммированные знания", транслируемые в ходе традиционных лекций, но развивать критическое мышление и навыки решения практических задач по управлению образовательной организацией. Наши исследования показали, что отличные результаты достигаются в обучении и мотивации слушателей, когда они работают в группах над решением реальных проблем образовательных организаций своих коллег, что стимулирует навыки принятия решений и

соответствует концепции «обучения действием».

Необходимо шире применять в процессе подготовки групповые и проблемные методы обучения, побуждая обучающихся использовать реальные проблемы и ситуации в качестве учебного материала. Путём проведения тематических дискуссий и выполнения исследовательских проектов создаются условия для обмена управленческими идеями и опытом между слушателями, что позволяет достигать более значимых результатов. Кроме того, стажировки и практики в ведущих школах у известных директоров и педагогов также являются важной формой обучения: в ходе прямого общения с эффективными менеджерами образования происходит масштабирование и трансляция лучшего опыта образовательного менеджмента и формируется индивидуальный стиль управления.

Помимо упомянутых методов, важно создание ситуационного опыта, ориентированного на практику. В экспериментальном обучении были апробированы такие методы, как ситуационное моделирование, обучение на месте и наставничество, которые создают акцент на контекстуальности и активном познании, развивая управленческое мышление и практический опыт менеджеров образования.

Темы таких симуляций могут охватывать кризисные коммуникации, вопросы безопасности, организацию приёмных кампаний, собраний с родителями и другие важные аспекты работы образовательной организации, что позволяет заранее подготовиться к потенциальным вызовам и повысить компетенции в области построения имиджа школы, работы со СМИ и антикризисного управления.

Несомненный положительный эффект достигается организацией практических занятий и стажировок в реальных образовательных организациях для проведения «школьной диагностики», которая представляет собой опытное обучение «на примере». Слушатели совместно с преподавателями программы проводят анализ работы школы-партнёра, выявляют проблемы и разрабатывают рекомендации по их решению, что

способствует развитию управленческой компетенции и способности к проведению преобразований.

В таблице 5 приведены описания некоторых технологий обучения менеджеров образования как в специализированных центрах подготовки, так и непосредственно на рабочих местах.

Таблица 5 - Технологии подготовки менеджеров образования

Обучение в специализированном центре	Обучение на рабочем месте
<i>Деловые игры</i> — коллективные действия, включающие разбор примера, в ходе которого слушатели получают роли в игровой деловой ситуации и рассматривают последствия принятых решений <i>Учебные ситуации</i> — реальные или смоделированные управленческие ситуации с вопросами для анализа. При этом устраняются жесткие рамки времени, которые сковывают мысль в реальной обстановке <i>Моделирование</i> — воспроизведение реальных условий работы менеджера образования <i>Тренинг сензитивности</i> — участие в группе с целью повышения коммуникативной восприимчивости и улучшения навыков взаимодействия с другими людьми. <i>Ролевые игры</i> (моделирование поведения) с целью получения практического опыта (обычно в межличностном общении)	<i>"Копирование"</i> — слушатель "прикрепляется" к успешному менеджеру, копируя его действия <i>Наставничество</i> — занятия руководителя с подчиненными менеджерами в ходе ежедневной работы <i>Делегирование</i> — передача слушателям четко очерченной области задач с полномочиями принятия решений по оговоренному кругу вопросов. При этом руководитель обучает менеджеров в ходе выполнения работы <i>Метод усложняющихся заданий</i> — специальная программа учебных действий, выстроенная по степени их важности, объему решения задания и повышения сложности. Заключительная степень — самостоятельное выполнение задания <i>Ротация</i> — менеджер переводится на новую работу или должность для получения дополнительной профессиональной квалификации и расширения опыта

Разумеется, технологии, применяемые в подготовке менеджеров образования, не исчерпываются представленными в таблице 5.

Отметим в заключение, что важную роль в подготовке менеджеров образования к профессионально-управленческой деятельности играет психологическая служба. Ее работу следует проводить в разных формах, начиная с индивидуальных консультаций, вплоть до тренингов различной целевой направленности. В результате тестирования и психотренингов слушателей накапливается банк информации об их психологических

особенностях, на основе которого можно составить портрет личности каждого слушателя. Использовать эту информацию полезно как в процессе подготовки, так и на этапе принятия решения о дальнейшей карьере выпускника программы.

2.3. Организационно-педагогические условия реализации модели подготовки менеджеров образования

Проектирование модели подготовки менеджеров образования имеет важное теоретическое и прикладное значение, однако успешность ее реализации в практике образования, возможности масштабирования модели на аналогичные и иные виды и уровни подготовки определяется выявлением, научным обоснованием, а также созданием в реальном процессе обучения соответствующих организационно-педагогических условий.

В многочисленных словарных статьях, в частности в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова, понятие «условия» раскрывается в трех основных значениях:

- как совокупность обстоятельств, которые оказывают значимое влияние на некоторое явление, объект или процесс, его ход и результаты;
- как свод определенных правил и предписаний, установленных для исполнения;
- как характеристики окружающей среды, в которой существует (функционирует, развивается) то или иное явление, объект, процесс.

Отметим при этом, что независимо от выбранного определения, ключевыми характеристиками условий всегда выступают:

- степень и сила влияния, которое они оказывают на состояние и/или изменение исследуемого явления, объекта, процесса;
- модальность (направленность) этого влияния (позитивное, негативное, нейтральное);

- возможность управления условиями (учет, создание, активизация, усиление).

Очевидно также, что понятие «условия» является междисциплинарным и используется в различных научных областях, однако нас в первую очередь будет интересовать его педагогическая интерпретация, т.е. не условия вообще, а «педагогические условия» - такие, которые целенаправленно создаются и оказывают непосредственное влияние на педагогический процесс, его участников и результаты.

Педагогические условия определяются Г.К. Селевко как «совокупность объективных возможностей содержания обучения, методов, организационных форм и материальных возможностей его осуществления, обеспечивающая успешное решение поставленной задачи».

Описание, классификация, характеристики педагогических условий выступают специальным предметом большого числа педагогических исследований, поскольку они оказывают существенное влияние на ход и результаты педагогического процесса, обуславливают возможность достижения образовательных целей, выступают неизменным атрибутом образовательной деятельности.

По мнению А.Я. Найна: «образовательная деятельность... должна обеспечиваться целым комплексом организационно-педагогических условий, которые являются структурными компонентами целостной педагогической системы, взаимосвязанными между собой».

Педагогические условия различными авторами как:

- содержательная характеристика педагогической деятельности (М.В. Зверева);
- совокупность возможностей и ограничений образовательной среды (И.А. Зимняя, В.А. Беликов, Н.М. Яковлева);
- комплекс мер педагогического воздействия (А.Я. Найн, Н.П. Капустин);
- совокупность методов, приемов и форм организации педагогического процесса (В.И. Андреев);

- среда, обстановка, в которой осуществляется обучение (Т.А. Бурцева);
- устойчивые связи и отношения, возникающие в педагогической системе (Б.В. Куприянов, С.А. Дынина);
- обстоятельство, специально создаваемое педагогом (исследователем) (Д.В. Кошелева).

Существует также достаточно большое число оснований для классификации педагогических условий. Так, Ю.К. Бабанский подразделяет их на внешние (социально-культурные, экономические, политические, демографические и пр.) и внутренние (кадровые, инфраструктурные, методические, материально-технические и т.д.), А.Я. Найн анализирует объективные (нормативная база, уровень цифровизации, образовательные стандарты) и субъективные (компетентность педагогов, мотивация учащихся, характер потребностей, целей и ценностей) условия, Н.В. Ипполитова выделяет общие (образовательная политика, традиции воспитания, уровень культуры общества) и специфические (психологический климат, педагогическая культура, особенности образовательной программы) условия.

Несмотря на многообразие подходов к определению и классификации педагогических условий принципиальным для нашего исследования является их понимание как *комплекса целенаправленно и осознанно проектируемых и реализуемых мер педагогического и управленческого воздействия, обеспечивающих успешность процесса подготовки менеджеров образования и гарантирующих его результат*. Кроме того, при безусловном учете внешних обстоятельств (реформирование образования, диверсификация образования и т.п.) и общих условий (цифровая трансформация образования, рост требований к менеджерам образования и пр.) нас, в первую очередь, будут интересовать условия, непосредственно связанные с подготовкой менеджеров образования в КНР.

Еще одну оговорку следует сделать в отношении используемого нами понятия «организационно-педагогические условия». В рамках принятых схем классификации под ними традиционно понимают совокупность специально

конструируемых возможностей образовательной среды (С.Н. Павлов, Е.И. Козырева) или комплекс мер педагогического воздействия на образовательный процесс с целью придания ему необходимых свойств (В.А. Беликов, А.В. Сверчков). В этом контексте они отграничиваются от дидактических (М.В. Рутковская), психолого-педагогических (Н.В. Журавская, А.В. Лысенко) и иных условий. Вместе с тем, мы определяем «организационно-педагогические условия» не как результат деятельности исключительно администрации образовательного учреждения и не как совокупность действий отдельных педагогов и/или педагогических коллективов по обновлению содержания, технологий, форм подготовки, а как целенаправленно организуемый, управляемый, скоординированный и осуществляемый совместно управленцами и педагогами процесс выстраивания целостной педагогической системы, обеспечивающей эффективность подготовки менеджеров образования.

Именно на таком понимании организационно-педагогических условий выстроена опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности разработанных модели подготовки менеджеров образования КНР, акцентируя внимание не на отдельных ее компонентах, а на всем комплексе способов ее реализации.

В исследовании определено несколько групп организационно-педагогических условий. Их классификация базируется на выделенных ранее компонентах модели подготовки менеджеров образования: мотивационно-ценностном, когнитивном, деятельностном, личностном.

1) Организационно-педагогические условия, обеспечивающие реализацию мотивационно-ценностного компонента модели.

К таким условиям отнесены:

– *соотнесение слушателями значимых и осознаваемых мотивов собственной профессионально-управленческой деятельности и повышения компетентности с результатами освоения и уровнем включенности в программу подготовки;*

Значительное число педагогических исследований прямо указывают на зависимость результатов подготовки от учебной мотивации обучающихся, полагая создание положительной мотивации к обучению одним из главных условий успешности реализации образовательной программы. При этом исследователи выделяют значимость согласования личных побуждений с общественными запросами и требованиями к профессионально-управленческой компетентности, указывают на необходимость целенаправленного создания в образовательном процессе мотивационной установки на формирование профессионально-значимых качеств, проявление активности, формулирования учебных, профессиональных и личных целей.

Созданию такой установки, обеспечивающей перевод учебных (а в последствии – профессионально-управленческих) задач в личностно значимые цели, способствуют:

- признание и поддержка академических достижений слушателей, сопряженная с переживанием ими положительных эмоций;
- стремление к пониманию слушателями значимости достигнутых образовательных результатов, принятие ими личной ответственности за эти результаты;
- использование опыта слушателей как источника и ресурса личностного и профессионального развития.

Реализация данного условия в процессе подготовки менеджеров образования позволит:

- сформировать профессиональные и личностные качества и установки слушателей в соответствии с социальными приоритетами и направлениями образовательной политики, выраженную потребность в самосовершенствовании и самореализации в профессионально-управленческой деятельности;
- осознавать и адекватно оценивать собственные мотивы и потребности в процессе подготовки;

- эффективно взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса.

– *мотивирующая образовательная среда, учитывающая специфику запросов, потребностей и требований к подготовке менеджеров;*

В педагогической традиции под мотивирующей образовательной средой принято понимать материальные и духовные условия осуществления образовательного процесса, побуждающие обучающихся к активному включению в процесс обучения и способствующие развитию его личности.

Мотивирующая образовательная среда как значимое условие обеспечения эффективности и качества обучения рассматривается современной педагогикой как пространство, способное оказывать прямое или косвенное воздействие на мотивационную сферу, поведение и активность обучающегося. Поэтому создание мотивирующей образовательной среды будет не только придавать процессу подготовки менеджеров образования личностный смысл и значение и влиять на выбор и проектирование индивидуальной образовательной траектории, но и побуждать к самоактуализации и самореализации не только в учебной, но и профессионально-управленческой деятельности.

– *мотивация преподавателей к освоению, трансляции и созданию инновационных практик подготовки менеджеров образования;*

Положительная мотивация и включенность преподавателей в формирование готовности менеджеров образования к профессионально-управленческой деятельности выступает еще одним значимым условием успешности подготовки.

При многочисленных дискуссиях и различиях во взглядах на роль тех или иных факторов и условий успешности образовательной деятельности, бесспорным остается факт, что преподаватель выступает центральным элементом педагогической системы, без которого образовательный процесс невозможен в принципе.

Многие авторы отмечают значение высокой мотивации и активной позиции преподавателя как ключевого фактора качества образования. При этом особо подчеркивается важность создания позитивного эмоционального фона, демонстрации личным примером высокого профессионализма в поведении и деятельности, наличия высокого уровня профессионально-педагогической компетентности, знания предмета, владения современными интерактивными педагогическими технологиями, признания педагогами субъектной позиции слушателей и уважения их личности.

2) Организационно-педагогические условия, обеспечивающие реализацию когнитивного компонента модели.

К таким условиям относятся:

- учет в процессе проектирования содержания подготовки национальной, региональной, отраслевой специфики и нормативных требований к организации подготовки менеджеров образования, постоянная актуализация содержания подготовки;

Характеризуя это условие, следует отметить, что проектирование содержания подготовки менеджеров образования должно носить опережающий характер. Для этого очень важен учет и отражение в процессе подготовки тенденций изменений в системе образования, стратегий ее развития, межстрановых и межрегиональных сравнений с вычленением национальной и региональной специфики, анализ изменений в нормативно-правовом регулировании образовательной деятельности, которые, в том числе, должны выступать содержанием подготовки. Реализации этого условия будет способствовать придание учебным заданиям исследовательского, проектного характера. Предстоящие изменения в системе образования необходимо включать в программу, основываясь на принципах адаптивного обучения, с широким использованием технологий и средств организации самостоятельной работы слушателей. Данное условие поможет преодолеть оторванность управленческой подготовки от педагогической проблематики, обеспечить

формирование способности менеджеров образования к педагогической интерпретации ситуаций принятия управленческих решений.

- дифференциация содержания и организационных форм подготовки с учетом ранее полученного образования, профессионального и управленческого опыта, занимаемой должности и карьерной перспективы;

Дифференциация содержания подготовки менеджеров образования рассматривается как преобразование содержательного наполнения курсов, осваиваемых образцов профессионально-управленческой деятельности и поведения в соответствии с уровнем их исходной подготовки, занимаемой должности и карьерных перспектив, состава выполняемых функций, имеющегося профессионально-педагогического и профессионально-управленческого опыта, изменений в структуре управления образованием.

Формирование готовности менеджеров образования к профессионально-управленческой деятельности должно быть не только целенаправленным и нормативно регулируемым, но и педагогически управляемым, с выстраиванием межпредметных связей, интегрированием учебных дисциплин в контекст профессионально-управленческой деятельности слушателей, задействованием их творческого потенциала при организации самостоятельной работы, регулярным обменом опытом решения профессионально-управленческих задач.

Реализация этого условия требует:

– выстраивания субъект-субъектных отношений между преподавателями и слушателями;

– вариативности применения форм организации учебной и внеучебной работы, активизирующих их мыслительную деятельность, раскрывающих креативный потенциал;

– непосредственного участия слушателей в выборе направлений и тем исследовательской и проектной деятельности;

– активизации личностных и профессиональных ресурсов в решении учебных задач.

Реализация данного условия, помимо решения задачи формирования у менеджеров образования когнитивного компонента готовности к профессионально-управленческой деятельности, способствует приобретению ими навыков коммуникативного взаимодействия и конструктивного общения с ориентацией на индивидуальные и коллективные интересы, тем самым, развивая не только профессиональную культуру, но и культуру межличностных отношений.

- модульный характер построения и вариативность содержания программ подготовки менеджеров образования;

Одним из определяющих организационно-педагогических условий подготовки менеджеров образования является модульный характер построения программы с обеспечением широких междисциплинарных (межмодульных) связей, нацеленности модулей на формирование определенных компетенций и их групп, преемственностью освоения содержания программы. Модуль, выступая относительно автономной структурной единицей программы подготовки, включает в себя определенный, регулярно обновляемый набор дисциплин и курсов, практик, стажировок, других обучающих мероприятий.

Разнообразие содержания модулей, включающих систему педагогических, управленческих, экономических, психологических, социологических, правовых и иных знаний, дает слушателям возможность построения образовательных траекторий, ориентируясь на свои профессиональные интересы и карьеру, а также имеющиеся дефициты. Отличительной особенностью содержания модулей является сочетание теоретических знаний, учитывающих новейшие достижения педагогической и управленческой науки и практики, с прикладной направленностью подготовки, погружением слушателей в широкий контекст реального управления современным образованием.

Формирование профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования предполагает усвоение не отдельных, оторванных

друг от друга элементов знаний и практического опыта, а овладение целостной системой деятельности, в которой каждому компоненту компетентности соответствует комбинация соответствующих образовательных модулей.

Таким образом, реализация данного условия обеспечивает переход от информационно-знаниевой модели подготовки к модели педагогической поддержки и сопровождения, устраняя противоречия между содержанием обучения и современными требованиями к менеджерам образования, реальными запросами общества и государства.

3) Организационно-педагогические условия, обеспечивающие реализацию деятельностного компонента модели.

- реализация полного цикла формирования практических умений и навыков: от усвоения ориентировочной основы действий к продуцированию инновационных решений управленческо-педагогических задач и созданию собственной системы профессионально-управленческой деятельности;

Вычленение деятельностного компонента в формировании профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования акцентирует внимание на важности практической подготовки, сочетании в процессе обучения учебной, поисково-исследовательской, проблемно-творческой деятельности.

Специфика реализации данного условия заключается в том, чтобы на каждом занятии происходило погружение слушателей в реальные ситуации и проблемы, требующие демонстрации профессионально-управленческой компетентности и формирующие способность и готовность менеджеров образования находить собственные решения типовых и нетиповых управленческих задач.

Реализация данного условия требует организации коллективных обсуждений, групповой деятельности, в ходе которой формируются не только операционные умения менеджеров образования, но их способность работать в команде, распределять роли, координировать совместную деятельность, делегировать полномочия и ответственность.

Организуемое преподавателем взаимодействие слушателей проявляется в форме предъявления ситуаций и событий, возникающих в сфере профессиональных и межличностных контактов, что обеспечивает постепенное формирование коммуникативных навыков и паттернов поведения, аналитического и критического мышления, выработку собственной позиции, самостоятельного и ответственного выбора. Внедрение таких форм работы формирует способность практического применения менеджерами образования полученных знаний в реальной жизни, способствует приобретению в процессе подготовки опыта, на основе которого возникают новые знания, навыки и отношения.

- опережающий характер подготовки, ориентация на формирование стратегического мышления, проектной управленческой культуры;

Одна из проблем существующей подготовки менеджеров образования состоит в том, что содержание обучения включает преимущественно знания и практики решения прошлых и актуальных, но не перспективных управленческих и педагогических задач. Разбор кейсов, освоение лучшего управленческого опыта, консультирование руководителей-практиков, посещение передовых школ – все это необходимо, но недостаточно для формирования стратегического видения менеджеров образования.

Развитию стратегического мышления будет способствовать, например, активное использование метода сценариев, в котором во время занятий, а также на разных видах практики происходит моделирование возможных будущих ситуаций и действий. Это могут быть форсайты (групповое моделирование будущего), стратегические сессии (разработка групповых стратегических решений), ситуации-прогнозы, ситуации-потенциальные проблемы, ситуации-оценки вероятных угроз и рисков и пр. Данные ситуации обеспечивают условия не только для выполнения слушателями определенных действий в рамках стратегического анализа и планирования, но и формируют у них умение заглянуть в будущее, определить стратегические ориентиры и ожидаемые результаты своих решений, спрогнозировать их последствия,

оценить потенциальные риски и выработать меры по минимизации возможных угроз.

Важным элементом становления стратегического мышления является целенаправленное формирование у слушателей в процессе подготовки проектной управленческой культуры, активное вовлечение их в проектную деятельность. Проектные технологии направлены на стимулирование интереса к новым знаниям, на развитие прогностических способностей, на создание конкретных механизмов преобразования педагогической действительности. В стратегическом проектировании проявляется возможность рационального сочетания теоретических знаний, практических навыков, имеющегося опыта и аналитических способностей при решении не существующей, а потенциальной проблемы (или использования открывающейся возможности), с задействованием всей совокупности проблемных, исследовательских, проектных методов обучения, по сути своей всегда творческих.

В рамках формирования стратегического мышления эффективными методическими приемами являются критическое обсуждение научных и публицистических статей, взаимное рецензирование проектных и творческих работ, сравнительный анализ альтернативных вариантов решений и/или различных взглядов на проблему, аргументация предлагаемых решений и разбор допущенных ошибок, проведение дискуссий как формы презентации проектов по совершенствованию управления образовательной организацией с их критическим анализом.

Отметим, что в реализации этого организационно-педагогического условия особое место и значение имеет развитие навыков стратегического планирования собственного профессионального развития и саморазвития, в том числе – выбор учебных стратегий.

Рациональный выбор таких стратегий и помощь преподавателя (наставника) в их выборе будет зависеть от ряда обстоятельств:

- учебной и профессиональной мотивации слушателя – формирование мотивации достижения не краткосрочного, а долгосрочного успеха;
- способности определять и ясно формулировать цели (учебные и профессиональные) на ближайшую и отдаленную перспективу;
- наличия плана профессионального и личностного развития;
- положительного подкрепления первых (даже небольших) успехов слушателя в реализации выбранной стратегии.

4) Организационно-педагогические условия, обеспечивающие реализацию личностного компонента модели.

К данным условиям относятся:

- *формирование субъектной позиции слушателей и организация активного взаимодействия всех участников процесса подготовки менеджеров образования;*

В большинстве педагогических исследований особо подчеркивается, что возможно наиболее ценным педагогическим результатом обучения является формирование субъектной позиции обучающихся, приобретение личностной и социальной значимости и смысла их собственным учебным, профессиональным и жизненным опытом в сочетании с опытом преподавателей, наставников, других участников процесса подготовки.

- *побуждение слушателей к самостоятельному приобретению знаний, навыков и опыта профессионально-управленческой деятельности, стимулирование потребности в самообразовании, саморазвитии и самореализации;*

А.М. Новиков в разрабатываемой им концепции профессионального образования выделяет важность создания условий и возможностей проявления активности обучающихся в умении приобретать знания.

Аналогичной позиции придерживается Д.В. Чернилевский, утверждая, что правильно выстроенный педагогический процесс должен формировать у обучающихся «устойчивую мотивацию к овладению системой ... знаний».

На развитие способности и потребности менеджеров образования к самообразованию, саморазвитию и самореализации оказывают влияние способы организации их познавательной деятельности в процессе подготовки, в том числе вышеописанные возможности и использование потенциала образовательной среды, содержание и формы реализации образовательного процесса, рациональное сочетание учебной, внеучебной деятельности и самостоятельной работы слушателей.

– персонификация и персонализация подготовки менеджеров образования;

В подготовке менеджеров образования личностно-ориентированный подход позволяет комбинировать содержательные модули и дидактические приемы их освоения, проектировать индивидуальные образовательные маршруты, реализовывать различные форматы работы со слушателями с разным уровнем подготовки и опытом профессионально-управленческой деятельности, организовывать взаимо- и самообучение.

Следует различать персонификацию и персонализацию в подготовке менеджеров образования. Персонификация подготовки – это придание слушателями процессу обучения личностного смысла и значения, способность ставить и достигать собственные образовательные цели, самостоятельно планировать и выбирать средства их достижения, адекватно оценивать свои академические результаты. Персонализация подготовки – это адаптация преподавателем, методистом, организатором обучения содержания, организационных форм, архитектуры образовательной среды, учебных заданий, форматов самостоятельной работы к конкретному слушателю с учетом его интересов, потребностей, возможностей и имеющихся дефицитов. Персонализация обучения также может быть реализована через проектную деятельность, включение в решение исследовательских задач, опытно-экспериментальную и инновационную деятельность, наставничество, различные дополнительные образовательные программы.

Выполнение данного условия стимулирует личностный и профессиональный рост менеджеров образования через стремление к:

- самореализации и проявлению инициативы и творчества;
- автономии в выборе и реализации собственных образовательных, профессиональных и личностных целей и способов их достижения;
- саморегуляции эмоциональных состояний;
- рефлексии результатов профессионального и личностного развития.

Наконец, реализация данного условия позволяют слушателям приобретать знания и навыки самообразования и саморегуляции, развивать необходимые (в том числе западающие) качества, что, безусловно способствует повышению качества подготовки.

– организация педагогического мониторинга профессионального и личностного развития менеджеров образования в процессе подготовки;

Организация педагогического мониторинга профессионального и личностного роста слушателей программы, регулярная обратная связь, анализ хода и результатов подготовки позволит не только сформировать рефлексивно-оценочные умения менеджеров образования, но и проверить эффективность разработанной модели и программы и соотнести установленные для их оценки критерии, показатели, уровни сформированности компонентов профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования со способами, методиками и инструментарием их диагностики.

Сформулированные организационно-педагогические условия позволяют не только обеспечить результативность процесса подготовки менеджеров образования, а также провести проверку разработанной модели и программы, но и задать необходимую направленность и динамику формирующему этапу педагогического эксперимента, а в сочетании с представленными теоретическими основаниями проектирования системы подготовки менеджеров образования придать экспериментальным данным и обобщающим выводам необходимую обоснованность и доказательность.

2.4. Экспериментальная проверка эффективности модели и организационно-педагогических условий подготовки менеджеров образования в КНР

Как было доказано в ходе теоретического исследования, совершенствование системы подготовки менеджеров образования выступает ключевым фактором повышения качества образования в Китайской Народной Республике. Для решения существующих проблем на основе анализа отечественного опыта и лучших зарубежных практик была разработана модель подготовки менеджеров образования, определены организационно-педагогические условия ее реализации. Данный раздел описывает методологию, методику, организацию и результаты экспериментальной работы по апробации модели и доказательства правомерности выделения организационно-педагогических условий ее реализации в системе образования китайской провинции Шаньси.

Исследование текущего состояния подготовки менеджеров образования в провинции Шаньси

Основная цель данного этапа исследования заключалась в том, чтобы описать образовательные и профессиональные траектории менеджеров образования, выявить и проанализировать существующие проблемы повышения уровня их профессионально-управленческой компетентности и предложить на этой основе стратегии по дальнейшему совершенствованию системы подготовки менеджеров образования в КНР.

Участниками исследования выступили 136 руководителей высшего и среднего звена школ города Тайюань провинции Шаньси. 45 респондентов (33,1%) занимают должность заместителя директора по учебной работе, 34 (25,0%) - заместителя директора по воспитательной работе, 16 (11,8%) - секретаря парткома, 41 (30,1%) - директора школы. Для углубленного исследования случайным образом были отобраны 5 директоров школ для проведения интервью, дополняющего и уточняющего данные анкетного

опроса.

На данном этапе исследования был использован авторский опросник «Пути подготовки директоров школ до назначения» для характеристики реальной ситуации с профессиональной подготовкой директоров школ в аспекте формата ее получения, управленческой практики внутри и вне школы, назначения на должность. Анкета включала пять блоков: 1) общая информация о директорах школ; 2) информация об образовании директоров школ; 3) управленческая практика директоров школ до назначения; 4) опыт обучения директоров старших школ до назначения; 5) процедура назначения на должность директора школы. Анкетирование проводилось в онлайн формате, участие респондентов в анкетировании было информированным и добровольным. Обработка результатов осуществлялась в программе SPSS – 23.

Всего в исследовании приняло участие 79 руководителей-мужчин, что составляет 58,1% от общего объема выборки, 57 руководителей-женщин (41,9%), это отражает реальную гендерную ситуацию в руководстве школами провинции. Респонденты в возрасте 41-50 лет составили 61,0% от общего объема выборки, старше 50 лет - 28,7%, 31-40 лет - 10,3%. Представленность в выборке респондентов того или иного возраста также характеризует систему общего образования провинции.

До назначения на должность 47,8% респондентов имели высшее образование на уровне бакалавриата, 31,6% закончили колледж, 19,9% - получили среднее специальное образование, только 0,7% руководителей закончили магистерские программы и выше. Уже находясь на должности руководителя, 88,2% закончили высшее образование уровня бакалавр, 6,6% - уровня магистр и выше, только 5,2% получили образование в колледже. При этом обучались заочно 64% респондентов, очно - 19,1%, 16,9% - на дистанционных курсах. Это свидетельствует о том, что большинство менеджеров образования получили соответствующее образование и повысили свой профессиональный уровень уже после назначения на административную должность.

Результаты исследования показали, что, по оценкам респондентов, среднее значение удовлетворенности менеджеров образования полученной подготовкой до назначения на должность составляет 3,23 балла (по 5-балльной шкале Ликерта), что относится к среднему уровню. При этом наличие специализированной «управленческой подготовки до назначения» оценивается в 3,59 балла, «уровень ранее полученного образования» - 3,46 балла, наличие «управленческой практики до назначения» - 2,46 балла. 84,5% респондентов отметили отсутствие опыта административной работы до назначения на должность.

Большинство программ управленческой подготовки, в которых участвовали респонденты, организовывалось органами управления образованием и институтами повышения квалификации учителей. Основными формами подготовки были: подготовка к квалификационному экзамену на должность директора школы, подготовка кадрового резерва и подготовка руководителей среднего звена. Содержание подготовки было сосредоточено, преимущественно, на административном управлении школой, работе с персоналом, развитии школьной культуры, руководстве учебными планами и преподаванием, образовательной политике и законодательстве, современных образовательных технологиях, вопросах безопасности.

Образовательно-профессиональные траектории менеджеров образования достаточно типичны: большинство из них получило образование в вузе или колледже по педагогическим специальностям, имеют опыт педагогической деятельности, после назначения на первичную управленческую должность прошли ряд курсов и тренингов, а перед назначением на должность директора школы — специальные курсы подготовки для директоров. Большинство участвующих в исследовании директоров школ хорошо проявили себя в работе учителем: 84,6% из них были классными руководителями, многие занимали управленческие должности среднего уровня (заведующий учебной частью, секретарь комсомольского комитета и др.). Небольшая часть директоров школ (4,2 %) имела опыт работы

в местных органах управления образованием.

Анализ проведенных интервью показал, что в процессе подготовки директоров школ отсутствует планомерность и преемственность между этапами подготовки, отмечается недостаточная практико-ориентированность программ и фрагментарность содержания подготовки, почти полное отсутствие управленческой практики. Достаточно низкой для успешных учителей является мотивация выбора карьеры менеджера образования, курсы для директоров школ, в основном, ориентированы на теоретические знания. При этом в программах подготовки директоров школ практически отсутствуют дисциплины, включающие инновационный менеджмент и управление изменениями, технологии принятия стратегических решений и решений в условиях неопределенности, нет заданий, формирующих исследовательские навыки и лидерские качества. Содержание программ зачастую не отличается актуальностью, многократно дублирующаяся в разных курсах и неоригинальная информация снижает мотивацию слушателей к обучению. Форматы подготовки в основном ограничены лекциями, иногда проводятся посещения передовых школ, которые демонстрируют отдельные аспекты школьного управления, но не формируют целостной системы знаний и профессионально-управленческой компетентности. Кроме того, подготовка организуется по принципу «единый стандарт для всех», когда слушатели разного уровня подготовки и с разным управленческим опытом оказываются в одной группе, что затрудняет реализацию персонифицированного подхода в обучении и профессиональном развитии. Отмечается также несовершенство системы сертификации выпускников программ подготовки. Полученные данные подтвердили важность выполнения такого организационно-педагогического условия реализации авторской модели подготовки как создание мотивирующая образовательная среда, учитывающая специфику запросов, потребностей и требований к подготовке менеджеров образования.

Кроме того, по результатам проведенного экспертного оценивания (по 5-тибалльной шкале) было получено следующее распределение компонентов

профессионально-управленческой компетентности по их важности для успешной деятельности менеджера образования (рис. 11).

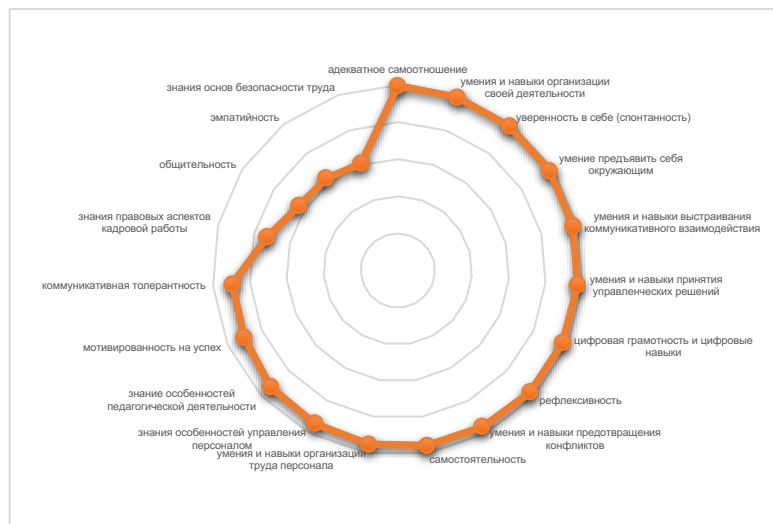


Рисунок 11 – Составляющие профессионально-управленческой компетентности менеджера образования (по результатам ранжирования)

Оценка самими слушателями важности формирования тех или иных групп профессионально-управленческих компетенций, с одной стороны, предоставляло необходимую для проектирования содержания модулей и индивидуальных образовательных маршрутов информацию о дефицитах слушателей, с другой стороны, обеспечивало реализацию еще одного организационно-педагогического условия - — соотнесение слушателями значимых и осознаваемых мотивов собственной профессионально-управленческой деятельности и повышения компетентности с результатами освоения и уровнем включенности в программу подготовки, способствовало созданию позитивной мотивации к обучению на программе.

Результаты экспертного оценивания и ранжирования позволили сформировать несколько групп ключевых компетенций современного менеджера образования.

Первая компонента обозначена как операционная готовность к управлению (30,8%). В ее составе выделены:

1) предметно-деятельностная компетентность – умения и навыки принятия управленческих решений;

2) цифровая грамотность;

3) готовность к межкультурному взаимодействию.

Вторая компонента обозначена как когнитивные способности (26,2%). Она включает в себя развитые навыки критического мышления и стратегическое видение.

Третья компонента обозначена как коммуникативная компетентность (17,4%). Содержание выделенных в данной компоненте элементов профессионально-управленческой компетентности было разбито на смысловые группы:

- коммуникативная установка – готовность к выстраиванию коммуникативного взаимодействия, коммуникативная толерантность;

- коммуникативная рефлексия – аутопсихологическая оценка и самоанализ коммуникативного акта, ориентация на самосовершенствование в коммуникативной сфере.

Четвертый и пятый компоненты (14,1% и 11,5% соответственно) фокусируются на профессионально-важных качествах – мотивации, лидерстве, личностной компетентности. Образовавшие их элементы были разбиты на следующие группы: мотивационная направленность (достижение успеха, избегание неудач), эмоциональная лабильность, адекватность самооценки, эмпатийность.

Общей задачей второго этапа эмпирического исследования являлась экспериментальная проверка гипотезы об эффективности разработанной в рамках теоретической части работы модели подготовки менеджеров образования в КНР, а также доказательство необходимости обеспечения соответствующих организационно-педагогических условий и их эмпирическая валидация.

Частными задачами этой части исследования выступали:

1. Формирование репрезентативных экспериментальной и контрольной групп, рандомизированных по ключевым демографическим, образовательным и профессиональным параметрам.

2. Проведение входной диагностики участников обеих групп с использованием валидизированного инструментария для определения актуального уровня профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования.

3. Оценка возможности изменения (повышения) уровня профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования при реализации разработанной модели и программы их подготовки, создании необходимых организационно-педагогических условий.

4. Проведение выходной диагностики и сравнительного анализа динамики изменения уровня профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования как между экспериментальной и контрольной группами, так и внутри каждой из групп.

5. Определение ключевых факторов (организационно-педагогических условий), влияющих на формирование профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования при реализации программы.

6. Обработка, анализ и интерпретация количественных и качественных результатов эксперимента, включая данные стандартизированного тестирования и глубинные интервью.

Предполагалось, что реализация разработанной в рамках модели практико-ориентированной программы подготовки «Менеджмент образования», базирующейся на прочных теоретико-методологических основаниях и современных подходах к проектированию педагогических систем, построенной по модульному принципу и учитывающей специфику деятельности и профессиональный опыт менеджеров образования, а также создание описанных выше организационно-педагогических условий их реализации приведут к статистически значимому приросту уровня

профессионально-управленческой компетентности у слушателей экспериментальной группы по сравнению с контрольной.

Экспериментальная работа осуществлялась в течение 2024-2025 учебного года на базе Педагогического университета провинции Шаньси и ряда инновационных площадок — общеобразовательных школ г. Тайюань. Программа интенсивной подготовки «Менеджмент образования» для ЭГ составила 6 месяцев (около 300 академических часов), включая очные модули, самостоятельную проектную работу и обязательные стажировки.

В эксперименте приняли добровольное и информированное участие 100 менеджеров образования, занимающих должности директоров и заместителей директоров средних общеобразовательных школ из различных муниципалитетов провинции Шаньси. Все участники были предварительно стратифицированы по полу, возрасту, общему педагогическому и управленческому стажу, а также по исходному уровню образования, а затем случайным образом распределены на две группы:

- экспериментальная группа (ЭГ): 50 человек (30 мужчин, 20 женщин). Средний возраст участников составил 42,3 года ($SD = 4,1$). Средний педагогический стаж — 15,8 лет ($SD = 5,2$), из них средний стаж на управленческих должностях среднего звена (завуч, руководитель параллели) — 6,2 года ($SD = 3,1$).

- контрольная группа (КГ): 50 человек (32 мужчины, 18 женщин). Средний возраст — 43,1 года ($SD = 4,3$). Средний педагогический стаж — 16,1 лет ($SD = 5,5$), средний управленческий стаж — 6,5 лет ($SD = 3,3$).

Для проверки эквивалентности групп до начала эксперимента был проведен статистический анализ (t-критерий Стьюдента для независимых выборок и критерий χ^2 для категориальных переменных), который не выявил статистически значимых различий между группами по всем указанным параметрам ($p > 0,05$), что подтвердило их сопоставимость.

Контрольная группа (КГ) проходила подготовку по стандартной, традиционно реализуемой в провинции Шаньси областным Институтом

повышения квалификации педагогических кадров программе. Программа включала 120 академических часов, из которых примерно 102 часа (85%) составляли лекционные занятия по теоретическим вопросам (образовательная политика, административное право, основы педагогического менеджмента). Оставшиеся 18 часов (15%) были отведены под семинары-обсуждения. Форматы обучения были преимущественно пассивными, с минимальным количеством практических заданий. Стажировки носили формальный характер — ознакомительные посещения школ.

Экспериментальная группа (ЭГ) осваивала разработанную нами модульную программу «Менеджмент образования», реализующую авторскую модель подготовки менеджеров образования. Содержание программы включало 8 интегрированных модулей, соответствующих основным направлениям работы современного директора школы, описанным в исследовании: «Деловое администрирование», «Стратегическое планирование и развитие школы», «Управление образовательным процессом и учебными программами», «Развитие педагогического персонала и кадровая политика», «Коммуникационный менеджмент и работа с внешней средой», «Инновационный менеджмент и управление изменениями», «Экономика образования», «Менеджмент качества и оценка образовательных результатов». Состав и содержание модулей были определены и актуализированы в соответствии с результатами описанного выше исследования по выявлению запросов региональных органов управления образованием и слушателей программы. Этим обеспечивалась реализация условий - модульный характер построения содержания программ подготовки; учет в процессе проектирования содержания подготовки национальной, региональной, отраслевой специфики и нормативных требований к организации подготовки менеджеров образования, постоянная актуализация содержания подготовки.

До начала программы со слушателями был проведен ряд встреч-бесед, в котором выяснялась мотивация зачисления слушателей на программу, их ожидания от нее, планируемые результаты, проходила самооценка

актуального уровня профессионально-управленческой компетентности и имеющихся дефицитов. Такие беседы имели целью создание позитивной мотивации к освоению программы, демонстрации ее значимости для профессионального развития, повышения эффективности деятельности и успешности карьеры. Этим обеспечивалось организационно-педагогическое условие, которое связывало цели и результаты освоения и уровень познавательной активности слушателей с их личными и профессиональными целями.

Отбор преподавателей в программу осуществлялся на добровольной основе, с предварительной оценкой опыта преподавательской деятельности, опыта разработки и чтения соответствующих курсов, наличие собственных методических разработок и публикаций по тематике курсов, участие в исследовательских и практико-ориентированных проектах. С отобранными для участия в реализации экспериментальной программе преподавателями был проведен цикл методических семинаров и совещаний, ими при постоянном консультировании автора разрабатывались содержательные и методические материалы курсов, проводилось их коллективное обсуждение, независимая экспертиза и последующая корректировка. Этим обеспечивалось организационно-педагогическое условие – мотивация преподавателей к освоению, трансляции и созданию инновационных практик подготовки менеджеров образования, их включенность непосредственно в процесс проектирования программы подготовки.

При реализации программы акцент делался на использование интерактивных методов обучения. Более 70% учебного времени (свыше 210 часов) было отведено на разбор тщательно подобранных кейсов из реальной практики китайских школ, деловые и ролевые игры (например, моделирование сложных переговоров с родителями, разрешения конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе, взаимодействие с органами управления образованием), проектную работу (командная разработка программ развития конкретной школы), групповые дискуссии, «круглые столы» с

приглашенными экспертами и практиками. При подготовке кейсов, моделируемых ситуаций, их обсуждении, подготовке и защите мини-проектов широко использовался опыт слушателей, подготовленные ими описания реальных ситуаций принятия управленческих решений, что отвечало задаче максимального использования опыта слушателей как источника и ресурса личностного и профессионального развития в рамках организационно-педагогического условия - соотнесение слушателями значимых и осознаваемых мотивов собственной профессионально-управленческой деятельности и повышения компетентности с результатами освоения и уровнем включенности в программу подготовки. Помимо групповых задач слушатели получали индивидуальные исследовательские задания, готовили аналитические обзоры, мини-проекты, предлагающие авторские решения проблемных ситуаций, выявленных в результате исследования или полученных кейсов. Этим обеспечивалось выделенное нами организационно-педагогическое условие, связанное с дифференциацией содержания и вариативностью организационных форм подготовки в зависимости от наличного образования, профессионального и управленческого опыта слушателей, их потребностей, интересов и дефицитов.

Каждый осваиваемый модуль был подкреплен практической стажировкой в ведущих школах-лабораториях г. Тайюань под руководством опытных наставников-директоров, прошедших специальную подготовку. Участники не просто наблюдали, а непосредственно выполняли реальные управленческие роли: проводили анализ учебных планов и образовательных результатов, организовывали и модерировали заседания педагогических советов, разрабатывали фрагменты программы развития, участвовали в составлении публичной отчетности. Кроме того, были задействованы инструменты персонального тьюторства, в рамках которых каждый участник получал регулярные индивидуальные консультации по разработке и реализации своего проекта развития образовательной организации и построения индивидуальной карьерной траектории. Таким образом,

выполнение еще двух условий - реализация полного цикла формирования практических умений и навыков: от усвоения ориентировочной основы действий к продуцированию инновационных решений; формирование субъектной позиции слушателей и организация активного взаимодействия всех участников процесса подготовки менеджеров образования – также было обеспечено в экспериментальном обучении.

На констатирующем и формирующем этапе эксперимента оценивался уровень профессионально-управленческой компетентности участников КГ и ЭГ по одним и тем же компонентам: операционная готовность к управлению, когнитивные способности, коммуникативная компетентность, мотивационно-ценностная сфера, личностные качества. При этом оценивались не только конечные результаты реализации экспериментальной программы (пост-диагностика), но и динамика изменений в процессе, активность слушателей, возникающие затруднения и вопросы. Проводилось регулярное консультирование слушателей, педагогическое сопровождение с выдачей конкретных и персональных рекомендаций, при необходимости корректировались образовательные маршруты слушателей: количество и сложность выдаваемых заданий, рекомендуемая литература, дополнительные онлайн-курсы и видеолекции и пр. Этим обеспечивалась реализация организационно-педагогического условия – организация педагогического мониторинга профессионального и личностного развития менеджеров образования в процессе подготовки. Кроме того, организация педагогического мониторинга и регулярной обратной связи подтверждало важность создания еще одного из выделенных нами условий по формированию положительной мотивации слушателей программы - признание и поддержка академических достижений слушателей, сопряженная с переживанием ими положительных эмоций, понимание слушателями значимости достигнутых образовательных результатов, принятие ими личной ответственности за эти результаты.

Подбор методик для проведения исследования осуществлялся с точки зрения их релевантности для измерения выбранных компонентов

профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования. В исследовательский комплекс был включен следующий диагностический инструментарий:

1. Тест “Диагностика операционной готовности” В.П. Беспалько (Приложение Б).
2. Методика диагностики операционной готовности к управлению В.В. Синявского и Б.А. Федоршина (Приложение Б).
3. Методика «Критический анализ» Дж. Баррета (Приложение В).
4. Метод нахождения логических ошибок М. Чейфица (Приложение В).
5. Методика диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко (Приложение Г).
6. Методика диагностики уровня рефлексивности А.В. Карпова (Приложение Г).
7. Опросник «Дифференциальный тип рефлексии» (Приложение Г).
8. Тест диагностики мотивации к успеху и мотивации к избеганию неудач Т. Элерса (Приложение Д).
9. Тест – опросник мотивации А. Мехрабиана (модификация М.Ш. Магомед-Эминова) (Приложение Д).
10. Тест эмпатийного потенциала личности И.М. Юсупова (Приложение Ж).
11. Методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко (Приложение Ж).
12. Методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна (в модификации Н. Эпштейна) (Приложение Ж).

Кроме того, для более глубокого понимания восприятия реализуемой программы были проведены полуструктурированные интервью со слушателями и преподавателями, включающие вопросы о необходимости создания выделенных организационно-педагогических условий реализации программы, применимости и актуальности выбранных способов формирования компетенций, используемых в ходе обучения. Интервью

состояло из 5 вопросов и длилось по 15 минут в формате face-to-face. Данные были записаны, транскрибированы и обработаны с помощью контент-анализа для выявления основных тем и тенденций. Это обеспечило реализацию одного из сформулированных организационно-педагогических условий - организация педагогического мониторинга профессионального и личностного развития менеджеров образования в процессе подготовки.

Для интерпретации результатов диагностики применялись статистические методы: количественные данные были обработаны с помощью статистических методов для оценки значимости результатов. Дисперсионный анализ (ANOVA) был использован для оценки различий в уровнях сформированности компетенций у слушателей до и после эксперимента, а также для анализа влияния целенаправленно созданных организационно-педагогических условий на изменение этих уровней. Статистический анализ данных помог подтвердить надежность и достоверность выводов исследования и дать объяснение изменениям в уровне профессионально-управленческой компетентности. Статистические различия выявлялись с использованием t-критерия Стьюдента, U-критерия Манна — Уитни.

Констатирующий этап эксперимента проводился с целью определения исходного уровня сформированности профессионально-управленческой компетентности слушателей программы «Менеджмент образования». Целью формирующего этапа эксперимента являлось изучение возможностей повышения профессионально-управленческой компетентности у слушателей программы в ходе реализации разработанной модели и программы и создания необходимых организационно-педагогических условий. По окончании программы было проведено посттестирование с использованием тех же диагностических инструментов, что и на этапе предварительной оценки. Процедура тестирования воспроизводила условия начального этапа, что обеспечивало идентичность оценивания и объективность сравнения.

Для дополнительной проверки содержательной валидности отобранных методик и сопоставления данных, полученных разными методами, на

констатирующем и формирующем этапе эксперимента использовался также адаптированный и валидизированный для китайского контекста «Опросник компетенций директоров начальных и средних школ» (Ван Фан, 2008). Опросник включал пять базовых шкал, позволяющих провести самооценку слушателями ранее выделенные нами комплексов ключевых компетенций:

- 1) Операционная готовность к управлению.
- 2) Когнитивные способности.
- 3) Коммуникативная компетентность.
- 4) Мотивация и лидерство.
- 5) Личностные качества.

Оценка проводилась по стандартной 5-балльной шкале Ликерта (где 1 — полностью не согласен, 5 — полностью согласен). Помимо самооценки участников, опросник заполнялся двумя анонимными экспертами-оценщиками из числа сотрудников органов управления образованием, что позволило минимизировать социально желательные ответы.

Результаты предварительной (констатирующий эксперимент, КЭ) и итоговой (формирующий эксперимент, ФЭ) диагностики с вычислением средних значений и стандартных отклонений представлены в таблице 6.

Таблица 6 — Сравнение средних значений уровня компетенции в экспериментальной и контрольной группах (по 5-балльной шкале)

Оцениваемые компетенции	Экспериментальная группа (ЭГ) (n=50)			Контрольная группа (КГ) (n=50)		
	КЭ	ФЭ	Изменение (Δ)	КЭ	ФЭ	Изменение (Δ)
Операционная готовность к управлению	3.45	4.32	+0.87	3.48	3.61	+0.13
Когнитивные способности	3.60	4.40	+0.80	3.55	3.70	+0.15
Коммуникативная компетентность	3.80	4.55	+0.75	3.82	3.90	+0.08
Мотивация и лидерство	3.50	4.28	+0.78	3.52	3.65	+0.13
Личностные качества	3.70	4.45	+0.75	3.68	3.78	+0.10
Средний балл по всем шкалам	3.61	4.40	+0.79	3.61	3.73	+0.12

Данные таблицы 6 демонстрируют, что исходный средний уровень профессионально-управленческой компетентности в обеих группах был идентичным (3.61 балла), что подтверждает обоснованность процедуры отбора в КГ и ЭГ. После проведения формирующего эксперимента средний интегральный балл в ЭГ вырос на 0.79 пункта и достиг уровня 4.40 балла, что можно охарактеризовать как переход от среднего к высокому уровню развития компетенций. В то же время в КГ прирост был статистически и содержательно минимальным — лишь 0.12 пункта (до 3.73 балла), что находится в пределах погрешности измерения и может объясняться эффектом повторного тестирования и/или влиянием традиционной программы и приобретением опыта профессионально-управленческой деятельности.

Для проверки статистической значимости различий был применен t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Анализ показал, что по всем пяти шкалам, а также по общему среднему баллу различия между ЭГ и КГ после эксперимента являются статистически значимыми, величина эффекта (Cohen's d), рассчитанная для общего балла, составила 2.87 ($p < 0,001$), что свидетельствует о наличии реального эффекта интервенции. Это означает, что наблюдаемый прирост профессионально-управленческой компетентности в экспериментальной группе с высокой вероятностью является прямым следствием реализации разработанной модели и программы подготовки и создания необходимых организационно-педагогических условий, а не обусловлен случайными причинами или неконтролируемыми факторами.

Результаты диагностики на констатирующем и формирующем этапах эксперимента представлены ниже.

1) Операционная готовность к управлению

Общая управленческая компетентность - операционная готовность к управлению участников контрольной и экспериментальной групп на этапе констатирующего и формирующего экспериментов диагностировалась с использованием следующих методик:

1. Тест “Диагностика операционной готовности” В.П. Беспалько

(Приложение В).

2. Методика диагностики операционной готовности к управлению В.В. Синявского и Б.А. Федоршина (Приложение Ж).

3. Авторская методика оценки уровня цифровой грамотности.

4. Авторская методика оценки готовности к межкультурному взаимодействию.

Полученные по этим методикам результаты диагностики на констатирующем этапе эксперимента были обработаны с помощью дешифраторов, предусматривающих максимальную сумму «идеальных ответов», отражающих степень выраженности организаторских способностей. Обработка данных теста “Диагностика операционной готовности” В.П. Беспалько и методики диагностики операционной готовности к управлению В.В. Синявского и Б.А. Федоршина показала, что у 25,5% слушателей сформированы управленческие умения на высоком уровне, у 42% - на среднем, у 32,5% участников – на низком.

Важным показателем уровня операционной готовности к управлению образовательной организацией в современных условиях цифровой трансформации образования обоснованно считается цифровая грамотность менеджеров образования. На рисунке 12 показан исходный уровень показателя «Цифровая грамотность» – владение навыками управления в цифровой среде.

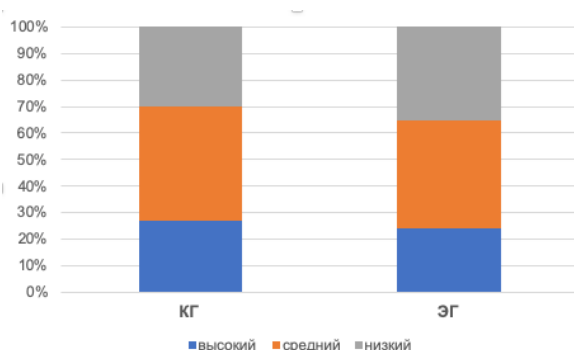


Рисунок 12 - Начальный уровень цифровой грамотности менеджеров образования (КЭ)

Еще одним важным компонентом управленческой компетентности менеджера образования в условиях глобализации и расширения экспорта образования выступает способность к межкультурному взаимодействию. На рисунке 13 представлены результаты оценки начального уровня КГ и ЭГ по компоненту «Межкультурное взаимодействие» – способность общаться, выражать убеждения и строить продуктивное взаимодействие.

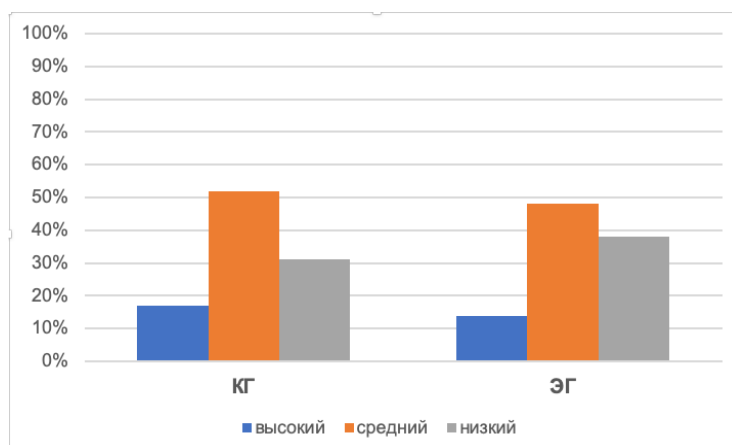


Рисунок 13 – Начальный уровень способности к межкультурному взаимодействию (КЭ)

Анализ результатов показывает преобладание низкого и среднего уровней способности к межкультурному взаимодействию у слушателей как в КГ, так и в ЭГ.

Средний балл межкультурной компетентности в КГ вырос с 3,0 до 3,4, а в ЭГ увеличился с 3,1 до 4,2, что указывает на высокий уровень развития навыков, необходимых для работы в поликультурной среде. Разница в среднем балле (δ) 1,2 при значении t-критерия 11,5 ($p < 0,001$) свидетельствует о статистически значимых различиях между КГ и ЭГ.

На рисунке 14 представлены результаты пост-диагностики операционной готовности к управлению.

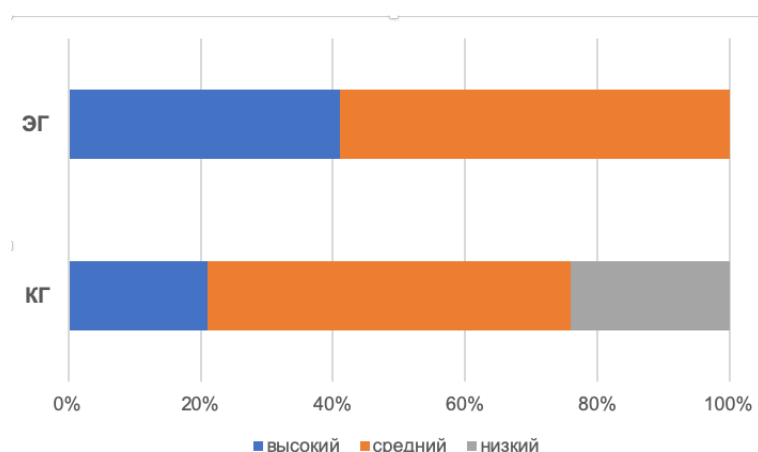


Рисунок 14 - Итоговый уровень сформированности операционной готовности к управлению (ФЭ)

2) Когнитивные способности

Оценка когнитивных способностей участников констатирующего и формирующего эксперимента проводилась с использованием следующего инструментария:

1. Методика «Критический анализ» Дж. Баррета
2. Метод нахождения логических ошибок М. Чейфица.
3. Авторская анкета для диагностики уровня развития стратегического мышления.

В комбинации две первые методики позволяют адекватно оценивать способность к критическому мышлению.

Результаты проведенной диагностики на констатирующем этапе эксперимента приведены на рисунке 15.

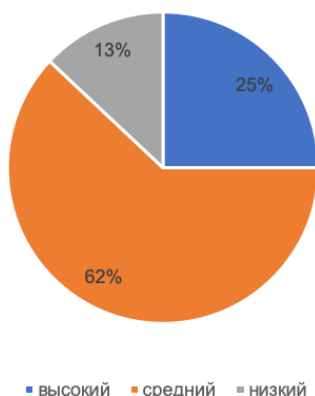


Рисунок 15 - Результаты диагностики уровня сформированности

критического мышления у менеджеров образования (КЭ)

Высокий уровень критического мышления характеризуется глубоким самоанализом всех аспектов жизнедеятельности, самоконтролем, четкой взаимосвязью между мыслями, чувствами и желаниями, осознанием слабых и сильных сторон своей профессионально-управленческой деятельности, пониманием дефицита управленческих знаний.

Средний уровень критического мышления свидетельствует о недостаточной способности критично оценивать свою деятельность и поведение, анализировать свой стиль восприятия и мышления. Испытуемые затрудняются в описании разнообразных аспектов управленческой ситуации, обосновании собственных рассуждений и решений.

Низкий уровень критического мышления означает неразвитые умения давать оценку своим действиям и действиям других, аргументировать свою позицию, низкий уровень развития таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, выделение ключевой идеи, низкий самоконтроль, сочетающийся с завышенной самооценкой.

Результаты диагностики на констатирующем этапе эксперимента показали, что только 25% испытуемых имеют высокий уровень критического мышления, однако 19% из них находятся на границе со средним уровнем. 62% испытуемых демонстрируют средний уровень, а 13% имеют низкий уровень сформированности критического мышления.

На рисунке 16 представлены результаты пред- и пост-диагностики уровня развития критического мышления.

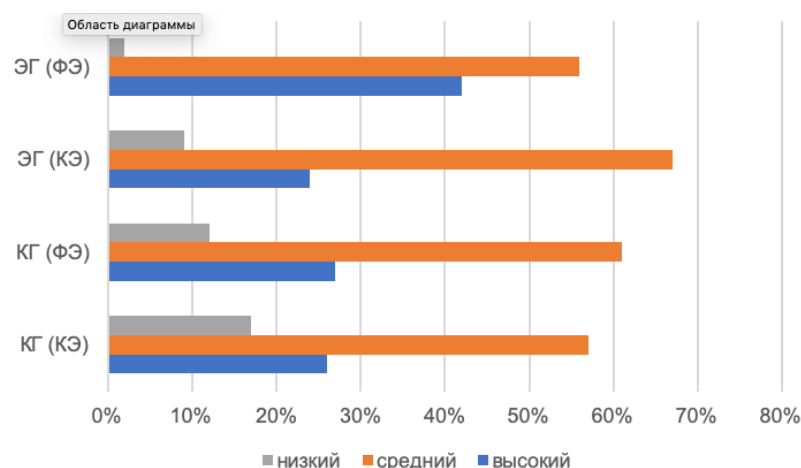


Рисунок 16 – Динамика уровня сформированности критического мышления у менеджеров образования (КЭ, ФЭ)

Результаты свидетельствуют, что по завершении формирующего эксперимента большинство участников экспериментальной группы продемонстрировали высокий уровень развития критического мышления.

Стратегическое мышление оценивалось по степени развития навыков:

- анализа текущей ситуации и предвидение возможных изменений;
- понимания взаимосвязи между различными факторами внешней и внутренней среды;
- постановки среднесрочных и долгосрочных целей;
- создания планов их достижения;
- способность адаптироваться к изменениям ситуации, принимать обоснованные решения по коррекции планов.

На рисунке 17 показан начальный уровень по компоненту «Стратегическое мышление».

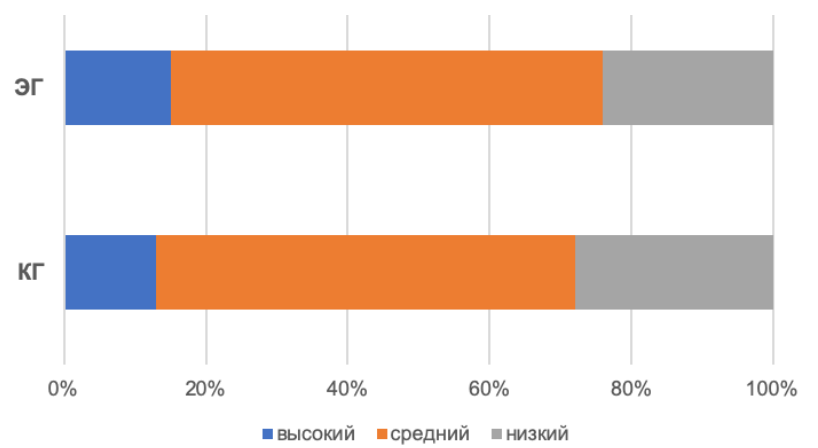


Рисунок 17 – Начальный уровень развития стратегического мышления у менеджеров образования (КЭ)

Средний балл уровня развития стратегического мышления в констатирующем эксперименте составил 3,2 и 3,1 балл в КГ и ЭГ, что свидетельствует о среднем уровне стратегического мышления слушателей обеих групп до начала обучения. После реализации экспериментальной программы средний балл в ЭГ повысился до 4,3 баллов, а в КГ составил 3,4 балла что показывает существенное улучшение навыков стратегического планирования. Разница (δ) в 1,2 балла объясняется активным участием слушателей в проектной работе и использованием инструментов управления проектами (в частности, Trello). Значение t-критерия 10,1 ($p < 0,001$) подтверждает, что программа «Менеджмент образования» оказывает значимое влияние на стратегическое мышление менеджеров образования.

Особый акцент на развитие критического мышления и стратегического видения менеджеров образования, уровень развития которых проверялся как значимый результат экспериментальной работы, представил доказательную базу необходимости реализации таких организационно-педагогических условий, как ориентация программы подготовки на тенденции и перспективы развития национальной (региональной) системы образования и опережающий характер подготовки. Его реализация достигалась специально организуемым преподавателем обсуждением научных и публицистических статей на семинарских занятиях, рецензированием проектных и творческих работ,

проведением дискуссий, помощью преподавателей и руководителей-практиков в постановке слушателями учебных целей в рамках осваиваемой программы, ближайших и долгосрочных целей профессионально-управленческой деятельности и профессионального развития.

3) Коммуникативная компетентность

Коммуникативная компетентность диагностировалась с использованием:

1. Методики диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко
2. Методики диагностики уровня рефлексивности А.В. Карпова.
3. Опросника «Дифференциальный тип рефлексии» (авт. Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин и А.Ж. Салихова).

Результаты диагностики, полученные на контрольном этапе эксперимента с помощью методики диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко, свидетельствуют о значительном числе испытуемых с высокими показателями негативной коммуникационной составляющей (рис. 18).

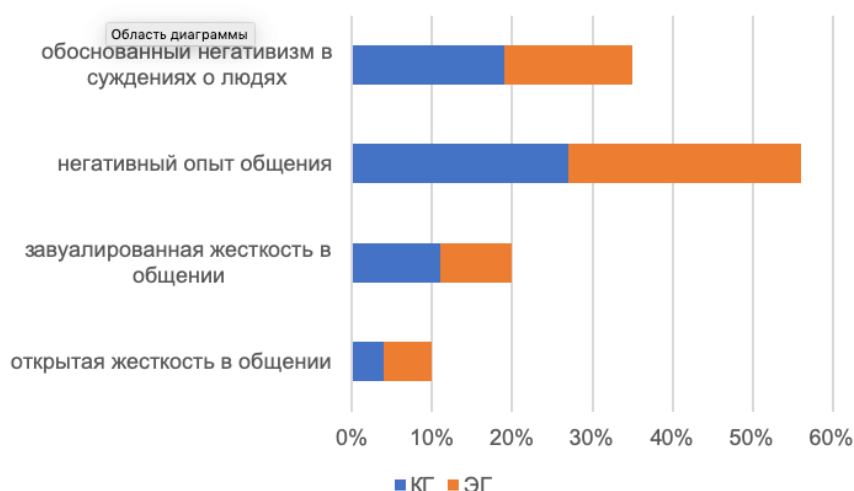


Рисунок 18 - Негативные коммуникативные установки менеджеров образования (КЭ)

Эти результаты говорят о недоброжелательном отношении к другим людям, негативных суждениях о них примерно у 25% испытуемых КГ и ЭГ.

Необходимо отметить, что наличие выраженной негативной коммуникативной установки неблагоприятно сказывается на взаимоотношениях в педагогическом коллективе и с партнерами школы.

На этапе констатирующего эксперимента был также определен уровень коммуникативной рефлексии участников КГ и ЭГ.

Под коммуникативной рефлексией в нашем исследовании понимается процесс и результат ситуационного анализа, направленный на осмысление и переосмысление полученной от партнера по коммуникации информации и ее интерпретацию.

Нами выделялись следующие уровни развития коммуникативной рефлексии:

1. Низкий: коммуникативная рефлексия ситуативна и нецелостна, не имеет ориентации на самосовершенствование в коммуникативной сфере. Респондент в редких случаях способен проанализировать отдельные коммуникативные действия.

2. Средний: коммуникативная рефлексия устойчиво направлена на самонаблюдение и самоанализ в коммуникативной сфере. Включает представление мыслей партнера о том, как он воспринимается данным субъектом.

3. Высокий: коммуникативная рефлексия является принципом мышления респондента, направленным не только на самоанализ коммуникативного поведения, но и на самоизменение. Заключает в себе представление о восприятии мнения партнера по поводу поведения субъекта в той или иной коммуникативной ситуации.

Оценка проводилась по методике диагностики уровня рефлексивности А.В. Карпова, которая представляет собой опросник, предназначенный для измерения степени развития такой рефлексии.

Установлено, что наиболее часто слушателями посредством коммуникативной рефлексии анализируется сфера социальных взаимоотношений (в 47 ответах из 100), что составляет 47% от общего числа испытуемых, принимавших участие в исследовании. Только в 18 случаях (18%) анализ ситуации касался проблем профессионального самоопределения. Это свидетельствует о том, что данный вопрос не является очень актуальным для

менеджеров образования.

На рисунке 19 показаны результаты пред- и пост-диагностики уровня коммуникативной рефлексии.

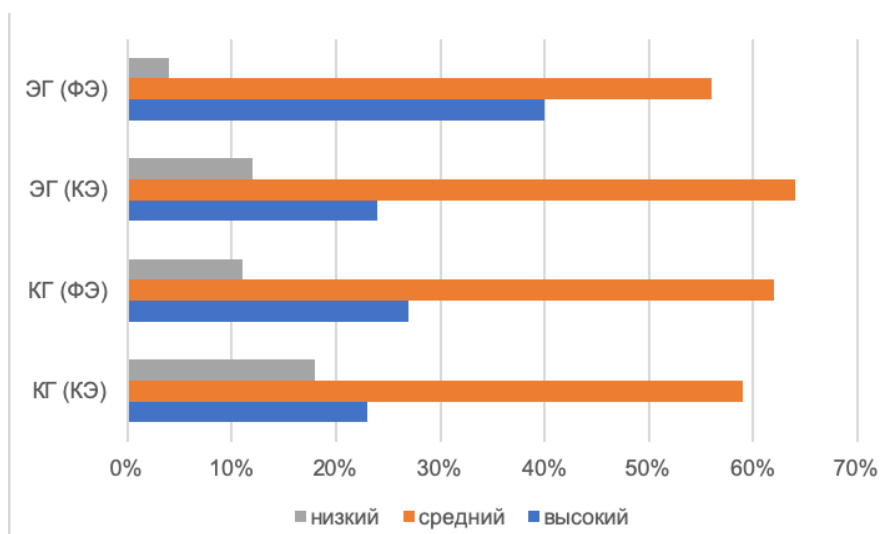


Рисунок 19 - Динамика уровня коммуникативной рефлексии у менеджеров образования (КЭ, ФЭ)

Эксперимент показал, что слушатели экспериментальной группы в целом способны достаточно свободно устанавливать контакты с преподавателями и членами своей группы, а также демонстрируют стремление к расширению круга общения. Кроме того, в условиях незнакомой групповой среды слушатели экспериментальной группы показали способность быстро включаться в коммуникативную ситуацию и устанавливать достаточно гармоничные межличностные отношения. По итогам самодиагностики слушатели экспериментальной группы оценили уровень своих коммуникативных способностей как высокий.

Результаты исследования выявили также корреляцию между операционной готовностью к управлению и коммуникативной компетентностью:

1. Испытуемые, имеющие низкий уровень операционной готовности к управлению, преимущественно отличаются недостаточной открытостью в общении, слабо выраженным стремлением к инициативному взаимодействию,

определёнными трудностями в установлении межличностных контактов и публичном выступлении перед аудиторией, скованностью при изложении и отстаивании собственной точки зрения.

2. Слушатели со средним уровнем операционной готовности к управлению проявляют определённую коммуникативную направленность, способны устанавливать контакты с преподавателями и коллегами, выражать и отстаивать собственную точку зрения в процессе взаимодействия. Однако развитие данных способностей не отличается высокой устойчивостью и сохраняет потенциал для дальнейшего роста.

3. Испытуемые с высоким уровнем операционной готовности к управлению характеризуются развитыми навыками межличностного взаимодействия, способностью устанавливать контакты с окружающими и проявляют стремление к расширению круга общения. Они проявляют большую уверенность в выражении и отстаивании собственной позиции, стремятся к тому, чтобы их мнение было принято другими.

4) Мотивация и лидерство

Определение мотивационной направленности, влияния мотивов на успешность профессионально-управленческой деятельности является одним из ключевых вопросов психолого-педагогических исследований.

Для оценки уровня мотивации слушателей использовался:

1. Тест диагностики мотивации к успеху и мотивации к избеганию неудач Т. Элерса.

2. Тест – опросник мотивации достижения А. Мехрабиана (модификация М.Ш. Магомед-Эминова).

Мотивационный блок профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования, включающий в себя их потребности и установки определяет успешность реализации профессионально-личностного потенциала.

Организованное в эксперименте анкетирование имело целью комплексную оценку таких показателей, как мотивация достижения,

мотивация избегания неудачи, эмоциональная устойчивость, уровень креативности и гибкость мышления.

Полученные результаты мотивационной направленности менеджеров образования КГ и ЭГ до формирующего эксперимента по всем исследуемым показателям представлены в таблице 7.

Таблица 7 - Различия в мотивационной направленности менеджеров образования (КЭ)

Переменная	группа		Критерий Н
	КГ-3	ЭГ-3	
Мотивация достижения	33	38	0.000
Ориентация во времени	12.96	7.09	0.000
Ценности	12.40	6.77	0.000
Взгляд на природу человека	14.35	5.09	0.000
Потребность в познании	14.02	5.74	0.000
Креативность	14.20	5.59	0.000
Автономность	14.44	7.78	0.000
Спонтанность	14.61	7.65	0.000
Самопонимание	15.61	6.92	0.000
Аутосимпатия	15.42	6.34	0.000
Контактность	13.95	7.35	0.000
Гибкость в общении	14.11	6.12	0.000
Соотношение развивающих мотивов и мотивов поддержания	14.11	6.12	0.000
Общительность	6.60	5.78	0.000
Открытость	9.83	9.27	0.000
Эмоциональная лабильность	8.44	9.25	0.000

Для сравнения групп и расхождений внутри каждой группы был использован критерий Манна-Уитни. Результаты сравнения представлены в таблице 8.

Таблица 8 - Результаты сравнения КГ и ЭГ

Сравниваемые показатели	Расхождение
Мотивация достижения	0.006
Ориентация во времени	0.000
Ценности	0.000
Взгляд на природу человека	0.005
Потребность в познании	0.006
Креативность	0.000
Автономность	0.000
Спонтанность	0.005

Самопонимание	0.006
Аутосимпатия	0.000
Контактность	0.000
Гибкость в общении	0.005
Соотношение развивающих мотивов и мотивов поддержания	0.005
Общительность	0.000
Открытость	0.000
Эмоциональная лабильность	0.005

Анализ данных таблицы 8 показывает, что на этапе констатирующего эксперимента средний уровень по всем оцениваемым показателям у слушателей контрольной группы в целом был даже несколько выше, чем у испытуемых экспериментальной группы.

Результаты эксперимента показали, что в целом прослеживается двухвекторность мотивации: мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудачи.

Слушатели с высоким уровнем мотивации достижения в большей степени ориентированы на использование жизненного опыта, разделяют такие базовые ценности самоактуализирующейся личности, как истина и гармония, проявляют веру в человеческий потенциал, характеризуются выраженным стремлением к творчеству. При этом ориентация на развитие и саморазвитие доминирует над мотивами поддержания текущего статуса.

Напротив, слушателям с выраженной мотивацией избегания неудачи был характерен более низкий уровень развития критического мышления, повышенная эмоциональная неустойчивость и недостаточно выраженная коммуникативная активность.

Важное значение для успешной профессионально-управленческой деятельности менеджеров образования, как отмечалось в теоретической части исследования, имеет мотивация к повышению профессионально-управленческой компетентности. Результаты ее диагностики представлены на рисунке 20.

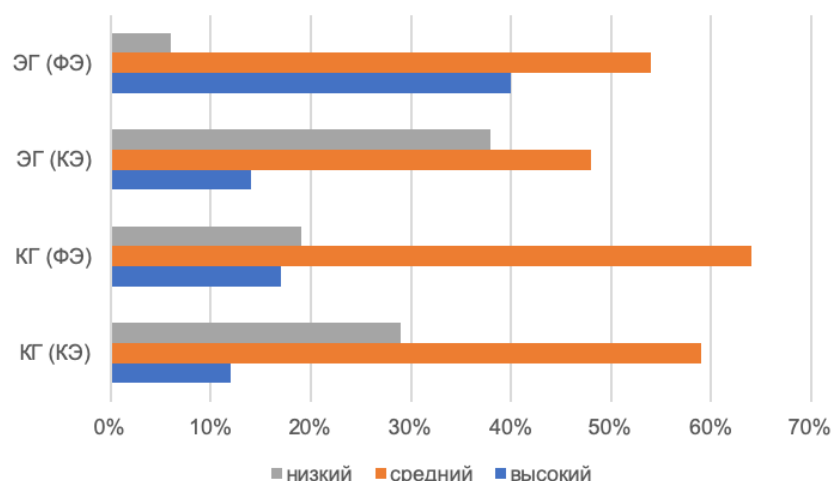


Рисунок 20 – Динамика уровня сформированности мотивации к повышению профессионально-управленческой компетентности (КЭ, ФЭ)

5) Личностные качества

Личностные качества слушателей в констатирующем и формирующем эксперименте оценивались с помощью методик:

1. Тест эмпатийного потенциала личности И.М. Юсупова.
2. Методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко.
3. Методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна (в модификации Н. Эпштейна).

Для оценки уровня эмпатии менеджеров образования в исследовании использовались методики комплексного анализа эмпатических качеств личности, включая когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты.

Перед проведением исследования участникам были разъяснены его цель и условия тестирования. Для обеспечения объективности для всех испытуемых использовались одни и те же инструкции. Заполненные анкеты кодировались для исключения влияния субъективных факторов.

Для проверки однородности выборки был проведен тест Левена, который показал, что группы участников статистически схожи по исходным данным уровня эмпатии ($p = 0,287$), что подтверждает отсутствие значимых

различий между группами до обучения. Для оценки изменений уровня эмпатии использовался парный t-критерий Стьюдента.

Результаты дисперсионного анализа ANOVA для различных компонентов эмпатии демонстрируют незначительные статистически незначимые различия в уровне эмпатии до экспериментального обучения и после него (когнитивный компонент $F = 0,42$, эмоциональный компонент $F = 0,38$, поведенческий компонент $F = 0,31$, при $p > 0,05$).

Таким образом, результаты исследования не показали существенную положительную динамику уровня эмпатии среди участников КГ и ЭГ, за срок проведения исследования эти изменения оказались незначительными (рис. 21). Это указывает на целесообразность дальнейших исследований в более длительных временных рамках.

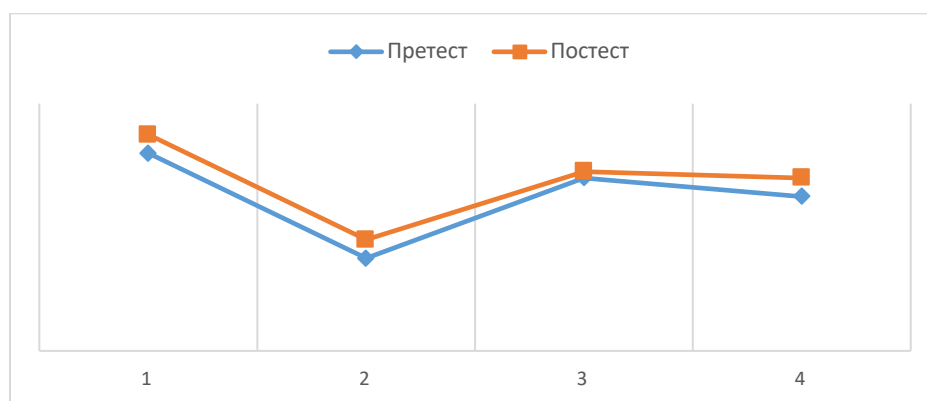


Рисунок 21 – Характер изменения уровня эмпатии на этапе КЭ и ФЭ

На эти результаты могли повлиять несколько факторов.

Во-первых, это может быть связано с начально высоким уровнем эмпатии участников исследования. В то время как международные данные указывают на тревожную тенденцию к снижению эмпатии у субъектов образовательной деятельности, наши результаты подчеркивают устойчивость этого показателя в специфической китайской выборке. Это подтверждается и данными других китайских исследователей, китайские менеджеры образования имеют относительно высокий уровень эмпатии, возможно,

поэтому не удалось обнаружить существенные изменения в оценках после окончания программы обучения.

Также следует учитывать, что изменения в одном компоненте эмпатии (например, когнитивном) не всегда приводят к существенным улучшениям в других аспектах (например, эмоциональном или поведенческом). Для лучшего понимания динамики развития эмпатии необходимы более детальные наблюдения за ее отдельными компонентами и более гибкие подходы к обучению.

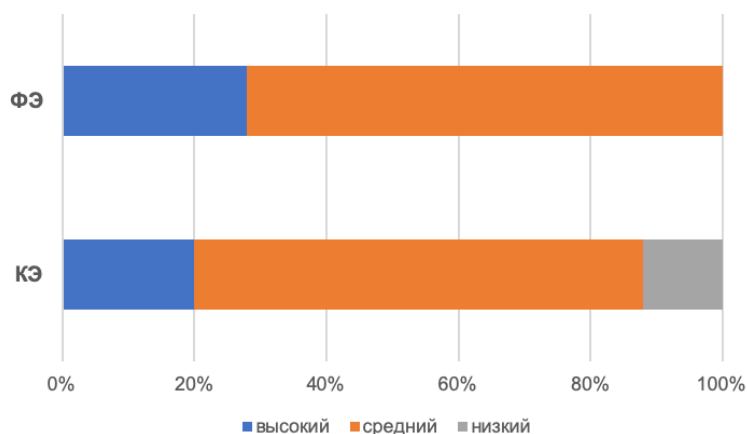


Рисунок 22 - Показатели эмпатийного компонента менеджеров образования (методика И.М. Юсупова)

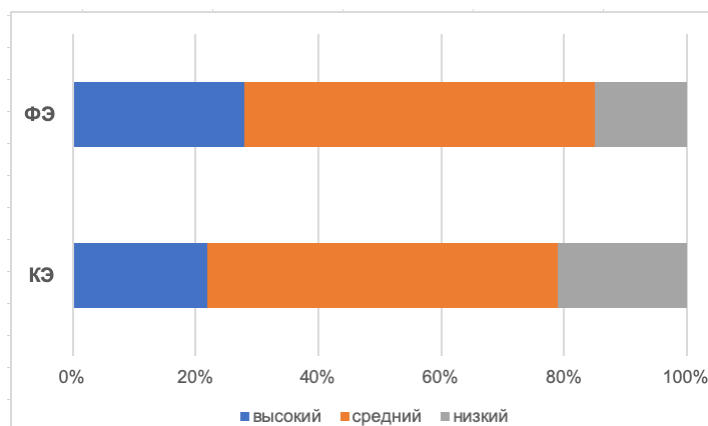


Рисунок 23 – Показатели эмоциональной эмпатии менеджеров образования (методика А. Меграбяна в модификации Н. Эпштейна)

На рисунке 24 представлены результаты оценки ведущих каналов эмпатии менеджеров образования, полученные с использованием методики В. В. Бойко.

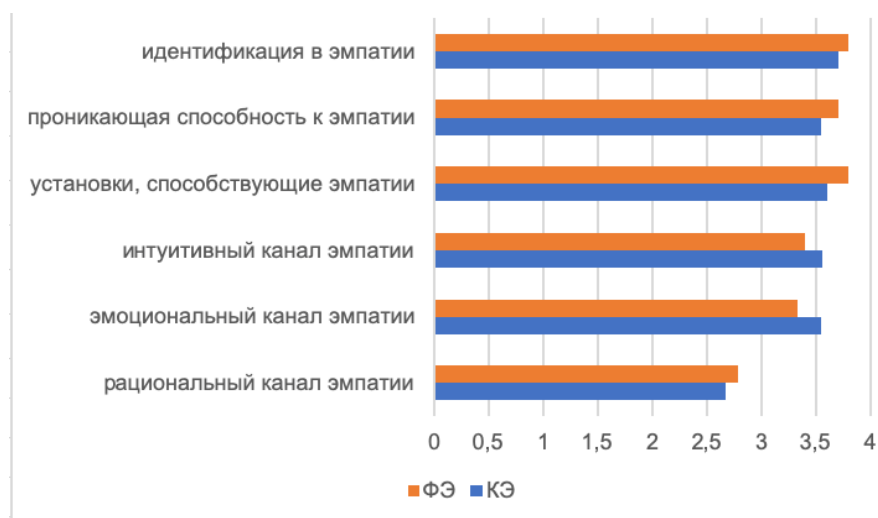


Рисунок 24 – Ведущие каналы эмпатии менеджеров образования (КЭ, ФЭ)

Корреляционный анализ показывает статистически значимые сильные связи ($p \leq 0,01$) между социальной эмпатией и эмпатийными установками. Взаимосвязь интуитивного канала эмпатии связана с идентификацией и эмоциональным каналом эмпатии. Отрицательная корреляция получена между эмоциональной и способностями к эмпатии.

Дальнейшему развитию эмоционально-эмпатийного компонента профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования могут служить проблемное обучение, ролевые игры, дискуссии и тренинги.

Таким образом, оценка сформированности профессионально-управленческой компетентности по выделенным группам показателей после формирующего эксперимента показала следующее:

Результаты распределения слушателей экспериментальной группы по показателю «операционная готовность к управлению» по завершении формирующего эксперимента показали, что доля испытуемых с низким уровнем составила 0 %, средним уровнем - 42%, с высоким — 58 %. По сравнению с начальным этапом эксперимента слушатели, ранее находившиеся на низком уровне, перешли на средний и даже высокий уровни, что свидетельствует о выраженном положительном эффекте экспериментального воздействия.

По показателю «когнитивные способности» реализация предлагаемой

программы при выполнении сформулированных организационно-педагогических условий обусловила рост значений в экспериментальной группе: доля слушателей с низким уровнем составила 2 %, со средним уровнем — 59 %, с высоким уровнем — 39 %.

По показателю «коммуникативная компетентность» в экспериментальной группе были зафиксированы следующие изменения: низкий уровень снизился до 6%, средний составил — 56%, высокий — 38 %. При этом зафиксировано существенное повышение уровня коммуникативной рефлексии.

Положительная динамика была выявлена и в мотивационной составляющей: низкий уровень мотивации продемонстрировали лишь 5% слушателей, в то время как средний и высокий — 95% (54% и 41% соответственно).

По показателю «личностные качества» выраженных изменений не зафиксировано, что может быть связано с высоким исходным уровнем их развития у слушателей как контрольной, так и экспериментальной групп. Слушатели обеих групп продемонстрировали высокую социальную эмпатию, понимание этических норм, патриотизм.

Тематический анализ транскриптов глубинных интервью и письменных отзывов участников экспериментальной группы выявил следующие устойчивые тенденции и конструкты:

- 1) Повышение профессиональной уверенности и самооффективности. Участники ЭГ единодушно отмечали, что чувствуют себя гораздо более подготовленными и уверенными в решении реальных управленческих проблем, особенно в области стратегического планирования, разрешения сложных конфликтов и управления инновациями. (*«Раньше я знал теорию, но боялся принимать сложные кадровые решения. Теперь у меня появился не только инструментарий, но и уверенность в своих силах»*).

- 2) Высокая практическая полезность обучения. Наибольшую ценность участники увидели в разборе конкретных кейсов и проектных стажировках.

Многократно подчеркивался разрыв с предыдущим опытом обучения (*«Раньше теория висела в воздухе, была оторвана от реальности. Теперь я точно знаю, как применять эти знания в своей практике уже сейчас»*).

3) Развитие критической рефлексии и мета-компетенций. Процесс непрерывного наставничества, группового обсуждения и самоанализа позволил участникам не только усвоить новые знания, но и критически переосмыслить свой предыдущий управленческий опыт, выработать рефлексивную привычку и новые, более гибкие подходы к управлению.

4) Формирование профессионального сообщества и сетей. Участники ЭГ особо отмечали, что созданная в ходе интенсивного обучения и совместной работы сеть профессиональных контактов и доверительных отношений с коллегами-управленцами из других школ является крайне ценным и долгосрочным ресурсом для дальнейшего обмена опытом и взаимной поддержки.

В контрольной группе отзывы были значительно более сдержанными и формальными. Участники, как правило, подтверждали получение некоторого объема новых знаний, но отмечали, что им критически не хватает практической отработки навыков, возможностей применить полученные знания в смоделированных или реальных ситуациях, а также обратной связи от преподавателей и коллег.

Дополнительный интерес нашего исследования был связан с доказательством необходимости целенаправленного создания организационно-педагогических условий, играющих ключевое значение в изменении уровня профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования при реализации разработанной программы.

Исследование позволило выделить такие условия, наиболее значимо влияющие на развитие профессионально-управленческих компетенций: участие в реальных проектах, использование цифровых инструментов и групповая работа.

Реализация условия «участие в совместных проектах» обеспечила позитивную динамику в 0,8 пунктов по цифровой компетентности, 0,9 - по стратегическому мышлению и 0,7 - по межкультурной компетентности, Значение t-теста равно 4,2 ($p < 0,05$), что указывает на статистически значимое влияние этого условия.

«Использование цифровых инструментов» сопровождалось приростом в 1,1 пункта по цифровой компетентности, 1,0 - по стратегическому мышлению и 1,0 - по межкультурной компетентности. Значение t-теста равно 5,5 ($p < 0,01$), что также подтверждает высокую статистическую значимость изменений и указывает на относительно сильное влияние этого условия.

Выполнение условия «работа в группах других вузах» привел к росту в 0,6 пункта по цифровой компетентности, 0,7 - по стратегическому мышлению и 1,2 - по межкультурной компетентности. Значение t-теста составляет 6,0 ($p < 0,01$), что указывает на то, что изменение межкультурной компетентности является значительным и подтверждает влияние данного фактора.

Таким образом, эксперимент подтвердил, что выделенные организационно-педагогические условия (участие в проектах, использование цифровых инструментов и работа в группах) значимо повлияли на развитие профессионально-управленческих компетенций слушателей ЭГ.

Создание среды для профессионального общения, коллаборации и обмен опытом между участниками программы является при этом не побочным продуктом, а еще одним важным условием, способствующим формированию профессионального сообщества («community of practice») и являющимся мощным дополнительным ресурсом для непрерывного профессионального развития менеджеров образования.

Проведенный формирующий эксперимент и статистически значимые различия в приросте профессионально-управленческой компетентности у участников экспериментальной и контрольной групп подтвердил исходную гипотезу об эффективности предложенной модели, программы и условий подготовки менеджеров образования.

Таким образом, экспериментальная проверка не только доказала, что реализация предложенной модели и программы, создание необходимых организационно-педагогических условий подготовки позволяет существенно повысить уровень компетентности менеджеров образования в КНР, но и предложила конкретный, апробированный инструментарий для выявления проблем традиционной системы их подготовки. Внедрение разработанной модели и программы в национальном масштабе в рамках реализации государственной программы «Двойное превосходство» будет способствовать формированию корпуса высококвалифицированных, профессиональных, рефлексирующих и инновационно мыслящих директоров школ, способных эффективно руководить образовательными организациями в условиях сложных современных вызовов и глубоких образовательных реформ.

Выводы по главе 2

Разработка модели и программы подготовки менеджеров образования КНР базируется на междисциплинарном подходе, позволившем выявить и описать закономерности, принципы, функции и методы формирования готовности к управлению образовательными организациями на основе синтеза современного научного знания и обобщения передовой педагогической практики. В этой логике теоретический фундамент трансформации подготовки менеджеров образования представлен в виде сложной, комплексной, постоянно обновляемой системы теоретико-методологических и методико-технологических знаний, всесторонне и полно раскрывающих цели, сущность, содержание, особенности профессионально-управленческой деятельности и процесса формирования компетентности менеджеров образования КНР.

Проведенный в главе теоретико-методологический анализ позволил сформировать научные основания для разработки модели и программы подготовки менеджеров образования КНР. Существенный теоретико-

методологический фундамент их обоснования составляют труды, посвященные пониманию процессов трансформации и перспективам развития систем образования в мире и в Китайской Народной Республике, а также исследования, отражающие понимание управления современным образованием как социального, педагогического, культурного и технологического феномена.

Значение проведенного анализа теоретико-методологических оснований разработки модели и программы подготовки менеджеров образования КНР состоит в том, что они позволяют определить характер взаимосвязи (влияния) макро-факторов среды как концептуального основания для определения целей, содержания, технологий, организационных форм и результатов формирования профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования КНР.

Теоретическую основу трансформации системы подготовки менеджеров образования КНР формирует методология системного анализа, работы по педагогическому проектированию, задействование потенциала аксиологического, деятельностного, компетентностного, личностно-ориентированного подходов.

Существенное внимание при определении теоретико-методологических оснований исследования уделено критическому анализу генезиса развития педагогической теории и практики Китая, что создает необходимый базис для разработки модели и программы подготовки менеджеров образования КНР с опорой на национальную специфику и особенности китайской педагогической мысли.

В исследовании обоснована необходимость создания структурно-функциональной модели подготовки менеджеров образования КНР, которая позволяет определить состав элементов, выполняемые ими функции, необходимые для достижения целей подготовки, способы их реализации и планируемые результаты подготовки менеджеров образования. Модель включает в себя целевой, содержательный, технологический и результативно-

оценочный компоненты, в работе последовательно описаны их содержание и этапы разработки. Исходя из анализа содержания и требований к деятельности современных менеджеров образования КНР, определена общая структура и содержание программы их подготовки. Доказана необходимость формирования содержания программы подготовки по модульному принципу, обоснован выбор модулей и их содержательного наполнения, показана взаимосвязь модулей в процессе формирования профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования. Разнообразие содержания модулей, включающих систему педагогических, управленческих, экономических, психологических, социологических, правовых и иных знаний, дает слушателям возможность построения вариативных образовательных траекторий, ориентируясь на свои профессиональные интересы и карьеру, а также имеющиеся дефициты и потребности. Отличительной особенностью содержания модулей является сочетание теоретических знаний, учитывающих новейшие достижения педагогической и управленческой науки и практики, с прикладной направленностью подготовки, погружением слушателей в широкий контекст реального управления современным образованием.

Выявленные особенности целевой аудитории, традиционных форматов подготовки менеджеров образования в КНР, а также дидактические возможности современных образовательных технологий позволили обосновать выбор предлагаемых методов обучения и апробировать их в ходе реализации экспериментальной программы подготовки менеджеров образования. Обоснованы организационные формы и способы построения персонализированных образовательных маршрутов слушателей программы, определены направления психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки.

Важным результатом исследования стало определение организационно-педагогических условий реализации разработанной модели и программы подготовки менеджеров образования КНР, сгруппированных по видам формируемых наборов компетенций: мотивационно-ценностный,

когнитивный, деятельностный, личностный. Реализация данных условий обеспечивает переход от информационно-знаниевой модели подготовки к модели педагогической поддержки и сопровождения, устраняя противоречия между содержанием обучения и современными требованиями к менеджерам образования КНР, реальными запросами общества и государства.

Выявление, научное обоснование, а также проверка в экспериментальном обучении данных организационно-педагогических условий создает возможности их реализации в реальной практике образования, масштабирования модели на аналогичные и иные виды и уровни подготовки специалистов.

Результаты апробации модели и программы подготовки менеджеров образования КНР позволяют сделать ряд значимых обобщений и выводов.

Прежде всего, удалось подтвердить обоснованность выбора методологических подходов, которые обеспечивают теоретическую значимость результатов исследования.

Отдельное значение для уточнения параметров модели имело пилотное исследование текущего состояния подготовки менеджеров образования одной из провинций Китая (Шаньси). Именно на этом этапе были выявлены критические «узкие места», что привело к ряду принципиальных решений по уточнению программы подготовки с учетом не абстрактных, а вполне конкретных слушателей (уровня их предшествующего образования, профессионального опыта, имеющихся дефицитов, потребностей и интересов). Основная цель данного этапа исследования заключалась в том, чтобы описать образовательные и профессиональные траектории менеджеров образования, выявить и проанализировать существующие проблемы повышения уровня их профессионально-управленческой компетентности и предложить на этой основе стратегии по дальнейшему совершенствованию системы подготовки менеджеров образования в КНР. Кроме того, по результатам проведенного экспертного оценивания (по 5-тибалльной шкале) было получено распределение компонентов профессионально-управленческой

компетентности по их важности для успешной деятельности менеджера образования.

Общей задачей второго этапа эмпирического исследования являлась экспериментальная проверка гипотезы об эффективности разработанной в рамках теоретической части работы модели и программы подготовки менеджеров образования в КНР, а также доказательство необходимости обеспечения соответствующих организационно-педагогических условий и их эмпирическая валидация.

Доказательный методологический фундамент обеспечил необходимую строгость проверки гипотез исследования. Важно, что реализуемый дизайн экспериментального исследования позволил отслеживать прогресс слушателей не только по конечным результатам освоения программы, но и через динамику их активности в ходе ее реализации.

Качественные материалы, полученные с помощью полуструктурированных глубинных интервью, обогатили понимание модели с позиции субъектов подготовки. Анализ показал, что разработанная модель и программа меняет негативное отношение слушателей к программам повышения квалификации менеджеров образования, повышает их мотивацию не только к освоению реализуемой программы, но и к дальнейшему повышению своей профессионально-управленческой компетентности, апробации новых моделей управления образовательной организацией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было направлено на разрешение противоречий между:

- потребностью в реформировании национальной системы образования в контексте расширения автономии и ответственности учебных заведений в соответствии с вызовами современной среды, интеграции Китая в мировое образовательное пространство и недостаточным развитием у менеджеров образования способности и готовности реализовывать принципы лидерства в управленческой деятельности;

- интегративной природой управленческой деятельности и компетентности современного менеджера образования и сегментированностью педагогического и управленческого компонентов их профессиональной подготовки;

- растущими требованиями к качеству подготовки менеджеров образования и устаревшими моделями, методами и содержанием их подготовки в КНР;

- унификацией подготовки менеджеров образования и индивидуально-творческим характером их деятельности, отсутствием практики проектирования и педагогического сопровождения их индивидуальных образовательно-профессиональных траекторий в традиционной системе подготовки менеджеров образования в КНР.

Исходная идея исследования о возможности кардинальной трансформации существующей системы подготовки менеджеров образования в КНР и существенного повышения ее качества обусловила направление анализа теоретико-методологических основ и лучшего опыта подготовки менеджеров образования, тенденций, перспектив развития и специфики управления образованием в КНР, особенностей профессионально-управленческой деятельности менеджеров образования КНР в условиях глобальной трансформации национальной системы образования.

В диссертации раскрыты теоретико-методологические основы исследования процесса формирования и развития профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования КНР, представлено новое решение актуальной научной задачи, заключающейся в разработке и научном обосновании концепции, модели, программы опережающей подготовки менеджеров образования КНР в современных условиях.

Основными результатами выполненных исследований стали:

1. Определены научные основания и базовые концепции трансформации системы подготовки менеджеров образования КНР: системный, синергетический, деятельностный, контекстный, культурологический, аксиологический подходы.

2. Уточнен феномен «профессионально-управленческая компетентность» как интегративное профессионально-личностное качество, определяющее способность менеджеров образования к творческому решению профессиональных управленческих задач в соответствии с функционалом.

Доказано, что такая способность и готовность является результатом научно обоснованной, тщательно спланированной, педагогически целесообразной и целенаправленно организуемой подготовки менеджеров образования.

3. Определены компоненты (мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный), критерии и соответствующие показатели оценки уровня профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования.

4. Специфика профессионально-управленческой деятельности и подготовки менеджеров образования КНР проявляется: в симбиозе в системе управления образованием КНР элементов национальных традиций, рудиментов советской модели, незавершенных неолиберальных и рыночных реформ и новой модели государственного управления; в сохранении ведущей роли КПК и «двойного контура управления» образовательными организациями, административном государственном управлении системой

образования и директивном назначении на руководящие должности при декларировании автономии образовательных организаций; в существенных региональных различиях, высокой зависимости финансирования школ от региональных бюджетов, росте влияния местных сообществ на формирование региональных образовательных политик; в углублении и расширении реформ в сфере образования с целью достижения мировой конкурентоспособности и технологического лидерства.

Основываясь на современных тенденциях ориентации современных моделей управления образованием на повышение профессионализма менеджеров образования, стратегическое и партисипативное управление, доказана целесообразность создания в КНР национальной системы подготовки управленческих кадров для сферы образования. Раскрыто содержание процесса формирования готовности менеджеров образования к управлению современной образовательной организацией, определены основные барьеры и трудности на пути реализации новых моделей управления.

Сравнительный анализ зарубежного и китайского опыта подготовки менеджеров образования позволил сделать обоснованный вывод о том, что признание менеджера образования профессионалом, а не только лидером педагогического коллектива произошло сравнительно недавно. Это определяет целесообразность и необходимость профессиональной подготовки менеджеров образования.

5. Разработана модель и программа подготовки менеджеров образования КНР, которые выполняют организационно-регламентирующую, интегративную, прогностическую, социокультурную, проектировочную функции, обеспечивая целостность и непрерывность процесса подготовки менеджеров образования. Модель как проект социально-педагогической системы ориентирована по своей ценностно-целевой направленности на приоритет профессионального развития менеджеров образования как базового условия реформирования национальной системы образования КНР.

6. Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента в целом подтвердили недостаточный уровень сформированности всех компонентов профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования и их неудовлетворенность существующей системой подготовки. Среднее значение удовлетворенности менеджеров образования КНР полученной подготовкой до назначения на должность составляет 3,23 балла (по 5-балльной шкале Ликерта), что относится к среднему уровню. При этом наличие специализированной «управленческой подготовки до назначения» оценивается респондентами в 3,59 балла, «уровень ранее полученного образования» - 3,46 балла, наличие «управленческой практики до назначения» - 2,46 балла. 84,5% респондентов отметили отсутствие опыта административной работы до назначения на должность. Установлено, что у 32,5% слушателей экспериментальной и контрольной групп управленческие умения находятся на низком уровне, у 42% - на среднем, высокого уровня достигли только 25,5% респондентов.

7. По результатам формирующего педагогического эксперимента выявлены существенные положительные изменения в уровнях профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования экспериментальной группы по итогам пост-диагностики. Так, высокий уровень управленческой компетентности был зафиксирован у 42% слушателей экспериментальной группы и лишь у 21% контрольной; средний уровень - у 58% участников экспериментальной группы и 54% контрольной, низкий – у 25% слушателей контрольной группы и ни у одного слушателя, осваивавшего экспериментальную программу.

8. Определены и научно обоснованы организационно-педагогические условия результативной реализации разработанной модели и программы подготовки менеджеров образования КНР. Эксперимент подтвердил целесообразность группировки данных условий по следующим основаниям:

а) условия формирования мотивации слушателей:

- соотнесение слушателями значимых и осознаваемых мотивов собственной профессионально-управленческой деятельности и повышения компетентности с результатами освоения и уровнем включенности в программу подготовки;

- мотивирующая образовательная среда, учитывающая специфику запросов, потребностей и требований к подготовке менеджеров.

- мотивация преподавателей к освоению, трансляции и созданию инновационных практик подготовки менеджеров образования;

б) условия формирования системы профессионально-управленческих знаний:

- учет в процессе проектирования содержания подготовки национальной, региональной, отраслевой специфики и нормативных требований к организации подготовки менеджеров образования, постоянная актуализация содержания подготовки;

- дифференциация содержания и организационных форм подготовки с учетом ранее полученного образования, профессионального и управленческого опыта, занимаемой должности и карьерной перспективы;

- модульный характер построения и вариативность содержания программ подготовки руководителей образовательной организации;

в) условия формирования опыта профессионально-управленческой деятельности:

- реализация полного цикла формирования практических умений и навыков - от усвоения ориентировочной основы действий к продуцированию инновационных решений управленческо-педагогических задач и созданию собственной системы профессионально-управленческой деятельности;

- опережающий характер подготовки, ориентация на будущие изменения образовательной системы, формирование стратегического мышления, проектной управленческой культуры;

г) условия развития личности слушателей:

- формирование субъектной позиции слушателей и организация активного взаимодействия всех участников процесса подготовки менеджеров образования;

- побуждение слушателей к самостоятельному приобретению знаний, навыков и опыта профессионально-управленческой деятельности, стимулирование потребности в самообразовании, саморазвитии и самореализации;

- персонификация и персонализация подготовки менеджеров образования;

- организация педагогического мониторинга профессионального и личностного развития менеджеров образования в процессе подготовки.

9. Разработанные модель и программа внедрены в практику подготовки менеджеров образования, результаты исследования нашли применение при разработке методического обеспечения, организации экспериментального обучения. Теоретические положения и практические рекомендации могут быть использованы в образовательном процессе вузов, учебных центров, институтов повышения квалификации, осуществляющих подготовку менеджеров образования.

10. Проведенное исследование продемонстрировало многоаспектность проблемы формирования профессионально-управленческой компетентности менеджеров образования КНР как основы для успешного осуществления реформ в сфере образования. Таким образом, цель и задачи диссертационной работы достигнуты, гипотеза подтверждена.

11. Перспективы развития исследования возможны в следующих направлениях:

- разработка механизмов координации национальных и региональных органов управления образованием, вузов и центров повышения квалификации менеджеров образования по созданию общенациональной системы подготовки управленческих кадров в сфере образования;

- исследование и описание теоретических основ постоянной актуализации компетентностной модели менеджеров образования с целью регулярного обновления профессиональных стандартов, требований к назначению на должность и коррекции содержания подготовки;
- разработка системы сертификации, аттестации и мониторинга качества профессионально-управленческой деятельности менеджеров образования как индикатора уровня их профессионально-управленческой компетентности;
- дальнейшее совершенствование учебно-методического комплекса программы подготовки менеджеров образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Н.Т. Целостность и управление / Н.Т. Абрамова. – М.: Наука, 1974. – 248 с.
2. Абульханова- Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1980.- 335с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 231 с.
4. Анохин П.К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
5. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. - М.: Мысль, 1976.- 158с.
6. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы). - М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 114 с.
7. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. - 2004. - № 11. - С.3-13.
8. Барабаш Ю.Г. Определение управленческой подготовленности слушателей ФППК ОНО // Педагогика. -1992. - №5. - С.78-80.
9. Безручко П., Шатров Ю., Максимова М. Компетенции неясного будущего [Электрон. ресурс] // Harvard Business Review Россия. Режим доступа: <https://hbr-russia.ru/karera/professionalnyy-i-lichnostnyy-rost/p26131> (дата обращения: 09.12.2025).
10. Белая Г.В. Теоретические основы университетского менеджмента. М., 2001. – 303 с.
11. Беликов В.А. Педагогические условия как цель педагогических исследования / В.А. Беликов // Проблемы образования и развития личности

учащихся. – Магнитогорск: МаГУ, - 2001. – С. 69–73.

12. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. - Челябинск, 2004. - С. 35-40.

13. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: ВГУ, 1997. – 304 с.

14. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192с.

15. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 268 с.

16. Блинов В.М. Эффективность обучения: методологический анализ определения этой категории в дидактике / В.М. Блинов. – М.: Педагогика, 1976. – 192 с.

17. Болотов В.А., Ефремова Н.Ф. Система оценки качества образования. - М.: Логос, 2007. -192 с.

18. Большая Советская Энциклопедия. - М.: Советская Энциклопедия, 1988. - 542с.

19. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. - К.: Рад. школа, 1987. - 156с.

20. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. - 1997. - №3. - С.15-20.

21. Васильев Ю.В. Научные основы управления школой//Проблемы научной организации труда в школе. - М.: 1987, С.51-57.

22. Васильев Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика. - М.: Педагогика, 1990. - 141с.

23. Васильев Ю.В. Школа как объект управления // Сов.педагогика. – 1984. - №5. - С.14-17.

24. Вершловский С.Г. Учитель учителей // Управление - деятельность профессиональная: сборник статей / под ред. В.Ю. Кричевского. - СПб.: СПб. ГУПМ, 2001. - С.56-69.

25. Вяткина Н.В. Профессия «Менеджер»: ретроспективный анализ

социологического подхода / Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. - 2015. - № 2. - С. 32-37.

26. Гершунский Б.С. Педагогическое науковедение // Сов. педагогика. - 1989. - №10. - С.62-74.

27. Гершунский Б.С. Прогностика управленческих решений в образовании // Сов.педагогика. – 1988. - №1. - С.50-56.

28. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. - СПб.: СП.ГУ, 1992. – 154 с.

29. Голубева Е.П. Методы системного анализа при принятии управленческого решения. - М.: Наука, 1973. – 162 с.

30. Голубева З.А., Печенков В.В., Гусева Е.П. и др. Способности и склонности: комплексные исследования / под ред. З.А.Голубевой - М.: Педагогика, 1989. - 189с.

31. Гришина И.В. Реализация личностно-ориентированного подхода в повышении квалификации руководителей школы. - СПб.: СПб ГУПМ, 1998 – 42 с.

32. Громыко Ю.В. Проектирование развития образования. - М.: Моск. Академ. разв. образования. - 1996. – 56 с.

33. Гузеев В.В. От методик – к образовательной технологии / В.В. Гузеев // Народное образование. – 1998. – № 7. – С. 84–91.

34. Гуревич И.Д. Подходы к диагностированию в системе личностно-ориентированного повышения квалификации руководящих кадров народного образования / Пути индивидуализации и дифференциации обучения педагогов-руководителей: Тезисы докладов на зональной конференции 25-27 июня 1992 / Отв. ред. В.Г. Куценко. - СПб.: Образование, 1992. - С.23-24.

35. Гущина Т.Н. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика - 2003. № 10. – С. 32 – 45.

36. Директор школы в системе повышения квалификации / Отв. ред. Е.П. Тонконогая. - М.: Изд-во АПН СССР, 1983. – 92 с.

37. Дульзон А.А., Васильева О.М. Модель компетенции

преподавателя вуза // Университетское управление: практика и анализ. - 2009. - № 2. - С. 29–37.

38. Журавлев А.Л., Рубахин В.Ф. Проблемы человеческого фактора в управлении // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. - М.: 1976. - С.41-63.

39. Загвязинский В.И. Опосредованное влияние методологии на практику // Сов.педагогика. – 1990. - №3. - С.55-67.

40. Захаров М.Г. Организация труда директора школы. - М.: Просвещение, 1971. – 176 с.

41. Зверева В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. - М.: Новая школа, 1997. – 320 с.

42. Казакова Е.И. Системно-ориентированный подход к развитию общеобразовательной школы. - СПб.: Образование, 1995. – 66 с.

43. Казакова Т.П., Ключникова Л.Ф. Интеграция подготовки менеджеров образования. // Интеграция образования. Казанский педагогический журнал. – 2010. - № 2. - С. 101–106.

44. Калувэ Л.Д., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения / Науч. ред. Зайцева А.К. - Калуга: Калужский ин-т социологии, 1995. – 240 с.

45. Карстанье П. Миссия школы: концепция, функции, разработка // Директор школы. – 1995. - №2. - С.35-41.

46. Климов Е.А. Как выбирать профессию. - М.: Просвещение, 1984. – 160 с.

47. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. - М.: Наука, 1988. - С.128-141.

48. Ковина Т.Е., Шапкина А.П. Аттестация педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений в контексте педагогической культуры. - СПб: СПбУПМ, 1996.- 36 с.

49. Коломийченко Л.В. Методологическая культура как важнейшая

составляющая профессиональной компетентности // Пермский педагогический журнал. - 2014. - № 6. - С. 49–51.

50. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Конаржевский Ю.А. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. — 222 с.

51. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент.- М.: “Новая школа”, 1992. – 139 с.

52. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. - Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 186 с.

53. Кричевский В.Ю. Очерки истории и теории управления образованием. - СПб.: СПбГУПМ, 2001. – 166 с.

54. Крыжко В.В., Павлютенков Е.М. Психология и практика менеджера образования. - СПб.: КАРО, 2001. – 304 с.

55. Кудряшов Л.Д. Каким быть руководителю: психология управленческой деятельности. - Л.: Лениздат, 1986.- 158 с.

56. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л.: ЛГУ, 1970. – 114 с.

57. Кулагин Б.Ф. Основы профессиональной психодиагностики. - Л.: Медицина, 1994. – 216 с.

58. Кунц Г., О’Доннел. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1981.

59. Лашко А.Г. Сущность квалиметрического подхода как научной парадигмы // Современная педагогика. 2016. № 11 [Электронный ресурс]. URL: <https://pedagogika.snauka.ru/2016/11/6236> (дата обращения: 25.01.2026).

60. Лебедев О.Е. Стратегия модернизации образования //Вестник ОИРШ №1 (12), СПб.: Общественный институт развития школы, 2001. -25с.

61. Леднев В.С. Содержание образования: Учебное пособие. - М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.

62. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании // Начальная школа. - №1. - 2001. - С.3-7.

63. Майоров А.Н. Мониторинг и проблемы информационного

обеспечения управления образованием // Школьные технологии - №1-2. - 1999. - С.46-60.

64. Максимова В.И. Повышать квалификацию руководящих кадров // Сов. педагогика. - 1988. - №4. - С.70-73.

65. Марков С.Ф. Менеджер за работой. - М.: 1981, с.141.

66. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональности учителя // Сов. педагогика. - №8. – 1990. - С.82-88.

67. Мартынов С.Д. Профессионалы в управлении. - Л.: Лениздат, 1991. – 144 с.

68. Маслов В.И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ. - К.: Центр. ин-т усовершенствования учителей, 1990. – 258 с.

69. Менеджмент в управлении школой / Под ред. Т.И. Шамовой. - М.: Магистр, 1995.- 223 с.

70. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. - Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.

71. Моисеев А.М., Капто А.Е., Лоренсов А.В., Хомерики О.Г. Нововведения во внутришкольном управлении. Научно-практическое пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под ред. А.М. Моисеева. - М.: Педагогическое общество России, 1998. – 232 с.

72. Новикова Л.И., Куракин А.Т. Школьный ученический коллектив: проблемы управления. - М.: Знание, 1982. - 96 с.

73. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов – М., Русский язык, 1989. - С. 289

74. Орлов А.А. Опыт изучения тенденции развития управления общеобразовательной школы // Сов. Педагогика. – 1984. - №1. - С60-66.

75. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. - М.: Изд-во РАО, 2002. - 160 с.

76. Поташник М.М., Лазарев В.С. Управление развитием школы. - М.:

Новая школа, 1995. – 462 с.

77. Принципы обучения организаторов народного образования в системе повышения квалификации. Методические рекомендации / Под ред. В.Г. Онушкина. - М.: АПН СССР, 1991. – 78 с.

78. Проблемы повышения квалификации руководителей школы / Под ред. Е.П. Тонконогой, В.Ю. Кричевского. - М.: 1993.

79. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. - М.: Когитоцентр, 1999. - 144 с.

80. Региональные требования к уровню профессиональной переподготовки руководителей системы образования // Науч. ред. Т.И. Шамова. - Москва-Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. – 79 с.

81. Сагинова О.В. Трансформационные процессы в высшем образовании // Монография, изд-во «Палеотип», М., 2005. – 272 с.

82. Сибиль Е.И., Гришина И.В. От “неосознанной некомпетентности” к “неосознанной компетентности” / Директор школы. - 1997. - Спецвыпуск 25. - С.12-20.

83. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом. - М.: РПА, 1997. – 264 с.

84. Сластенин В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы). Книга 1/Под ред. И.А.Зимной. – М.: Изд-ский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. - С.232-243.

85. Слободчиков В.И. Психологические основы личностно-ориентированного образования // Мир образования - образование в мире/ Научно-методический журнал - №1. - 2001. - С.14-28.

86. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1988. – 1600 с.

87. Стрекалова Н. Стратегия развития образовательного учреждения // Новые знания. - №2. - 2000. - С.29-33

88. Сунцов Н.С. Управление общеобразовательной школой: Вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1982. – 144 с.
89. Сухобская Г.С. Директор школы как андролог и психолог // Управление - деятельность профессиональная. Сб. статей / Под ред. В.Ю. Кричевского. - СПб: СПбГУПМ, 2001. - С.70-74.
90. Трапицын С.Ю. Модель педагогической системы послевузовской подготовки менеджеров образования высшей школы // Вестник Академии Педагогических Наук Казахстана – 2017. - № 4. - С.3-15.
91. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. - М.: Новая школа, 1997. - 284с.
92. Управление - деятельность профессиональная: Сб. статей / Под ред. В.Ю. Кричевского. - СПб.: СПбГУПМ, 2001. - 175с.
93. Управление в образовании: Проблемы и подходы / Под ред. Карстантье, К. Ушакова. - М., 1995.
94. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева.- М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
95. Фишман Л.И. Моделирование образовательного менеджмента // Школьные технологии. - №3 - 1999. - С.41-55.
96. Фишман Л.И. Профессиональные ценности и стереотипы российских менеджеров образования: концепция изучения // Школьные технологии. - №5 - 1999. С.247-258.
97. Хеннер Е.К. Профессиональные знания и профессиональные компетенции в высшем образовании // Образование и наука. - 2018. - Т. 20, № 2. - С. 9–31. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-2-9-31
98. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 12 декабря. <http://www.eidos.ru/>.
99. Шакуров Р.Х., Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. - М.: Просвещение, 1990. -208 с.

100. Шалаев И.К. Проблемы мотивационного управления // Теория и практика управления школой. - Барнаул, 1985. – 42 с.
101. Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении школой. - М.: АПН ЦИТП, 1992. -64 с.
102. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. -1999. - №2. - С.30-34.
103. Щедровицкий П.Г. Технологии регионального планирования: от индустриальной к инновационной модели / Компас промышленной реструктуризации. - 2003. - № 5(6). - С. 15-16.
104. Ядровская М.В. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. - 2013. - № 366. - С. 139-143.
105. Яковлев Н.С. Записки директора школы. - М.: Педагогика, 1987.- 112 с.
106. Alnuaim, A., Caleb-Solly, P., & Perry, C. (2009). A mobile location-based situated Learning framework for supporting critical thinking: A requirements analysis Study. In Proceedings of IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age. 2009. pp.163-170.
107. Bush T., Glover D. Leadership development for early headship: the New Visions experience / Bush T., Glover D. // School Leadership and Management. — 2005. — № 25(3). — pp. 217–239.
108. Chen, Y., & Wei, L. (2024). Effects of artificial intelligence learning environments on engineers' intercultural communication competence: mediating role of learning adaptability. Interactive Learning Environments, 1–18. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2371937>
109. Cochrane, T., Flitta, I., & Bateman, R. Facilitating social constructivist learning environments for product design students using social software (Web2) and wireless mobile devices. DESIGN Principles and Practices: An International Journal, 2009. 3(1), pp. 15.
110. Education Law of the People's Republic of China (2015 Amendment) [Effective] (2015) / [Электронный ресурс] // ilo.org : [сайт]. — URL:

<https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/77000/108047/F-1371255659/CHN77000%20Eng.pdf> (дата обращения: 10.01.2026).

111. Feng D.M. Communication and Sharing: A Forum for Specialists in the Fields of Educational Management in China and Western Countries / Feng D.M. — Shanghai: Shanghai Education Press, 2002. — 114 p.

112. Gulick, L. Papers on the Science of Administration / L. Gulick, L. Urwick. — 1st Edition. — Milton Park: Routledge, 2003. — 206 c.

113. Harris A. Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? / Harris A. // Educational Management, Administration and Leadership. — 2004. — № 32(1). — pp. 11–24.

114. Hong, Y. The history and reflection of the key construction policy of Higher education in our country / Y. Hong, D. Xie // Education Sciences in China. — 2020. — № 3(3). — pp. 95-105. (In Chinese)

115. Hooshyar, D., Pedaste, M., Yang, Y., Malva, L., Hwang, G. J., Wang, M., & Delev, D. (2021). From gaming to computational thinking: An adaptive educational computer game-based learning approach. Journal of Educational Computing Research, 59(3), 383-409.

116. Hornby A.S., Oxford advanced Learning dictionary of current English (7th Edition), Oxford University press. 2005. P.307. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1000001118>.

117. Huang, Y. M. (2019). Exploring students' acceptance of educational computer games from the perspective of learning strategy. Australasian Journal of Educational Technology, 35(3).

118. Huber S. Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries / Huber S. — London: Routledge Falmer, 2004 — pp. 8–12.

119. Hyland, T. Book review of Competency Based Education and Training: A World Perspective by A. Arguelles and A. Gonczi (eds.) // Journal of Vocational Education and Training. 2001. Vol.53. 3. pp. 487-490.

120. Ionescu M. C. Predicting Professional Performance of Higher

Education Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 7615. P. 397.

121. Kirschner, P.A, Karpinski, A.C. "Technology Integration: A Review of the Literature". The Centre for Social Innovation, Austria. Facebook and academic performance' The Journal of Computers in Human Behaviour, Vol 26, 2010, pp.1237-1245.

122. Kydd L., Crawford M., Richers C. Professional development for educational management: London: Open University Press, 1997.-215p.

123. Law W.-W Culture and School Leadership in China: Exploring School Leaders' Views of Relationship- and Rule-based Governance / Law W.-W // Educational Leadership: Global Contexts and International Comparisons. — Emerald Publishing, Bingley, 2009. — pp. 303-341.

124. Liu, Y., Zeng, N., Papadonikolaki, E., Maritshane, K., & Chan, P. W. (2024). The future of digitalized project practices through data-savvy talent: A digital competence formation perspective. Project Leadership and Society, 5, 100120.

125. M. Mulder, H. Baseman's, Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls //Journal of Vocational Education and Training, 2004. Vol.56. 4. Pp.523-538.

126. Mikhridinova, N., Wolff, C. & Van Petegem, W. Taxonomy of competence models based on an integrative literature review. Educ Inf Technol 29, 16997–17033 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12463-y>

127. Mr. Hagerty A. Mayhew "Star Trek: The Next Generation Rewatch: "Thine Own Self". Tor.com. Retrieved May 7, 2022, № 2. – С. 60–65.

128. Nazira, M., Natalya, M., Galiya, Z., Karas, K., & Gulbarshyn, B. (2021). Professional Pedagogical Formation of the Competence of the Teacher-Manager. Cypriot Journal of Educational Sciences, 16(5), 2698-2712.

129. New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. World Economic Forum, 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social>

and-emotional-learning-through-technology (дата обращения: 08.01.2026).

130. Ohira K. Higher Professional Education and its Strategy // Trends in the Sciences. 2004. № 9. P. 23–26. DOI: 10.5363/tits.9.3_23.

131. Sapre P. Realising the potential of educational management in India / Sapre P. // Educational Management and Administration. — 2002. — № 30(1). — 149 p.

132. Sun M. T. 30 years of Chinese educational management: Achievements, characteristics and problems / Sun M. T. // International Journal of Educational Management. — 2014. — № 28(3). — pp. 340-348.

133. Tapalova, O., Zhiyenbayeva, N. Innovative strategies of scientific activity in educational and scientific participatory management: electronic digital mechanisms. Cogent Education, 2024, 11(1), 2383043

134. Tian H.Z., Cheng X.P. From Bureaucracy to School-based Management: Innovation in Modern School Management Models / Tian H.Z., Cheng X.P. // Journal of Hotan Teachers College. — 2017. — № 27(2). — pp. 1-8.

135. Yoni Ryan, Robert Fitzgerald. The Role of Social Software in Higher Education. Briefing Paper. JISC, Bristol, UK Kieslinger, B. (2008) 377-382.

136. Yu S. G., Wang L. A review of thirty years of reform in education administration system in China / Yu S. G., Wang L. // Modern Education Science. — 2015. — № 12(15). — pp. 139-143.

137. Zaman A. Reputational Risk: How To Manage For Value/ A. Zaman. — London: Creation FT Prentice Hall, 2004. — 286 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А (справочное)

Система квалификационных требований к назначению директоров школ

В 1991 году Государственный комитет по образованию Китая определил требования к условиям назначения директоров школ, их обязанностям и профессиональным компетенциям. От директоров требовалось быть политически грамотными, обладать профессиональными знаниями и иметь высокие деловые качества. В условиях для назначения на должность директора было чётко указано минимальное требование к уровню образования: для начальной школы — педагогическое училище, для основной средней школы — среднее специальное образование, для высшей средней школы — высшее образование (бакалавриат). Кроме того, директор должен был иметь определённый стаж педагогической деятельности, пройти курсы повышения квалификации и получить соответствующий сертификат. Это стало началом апробации системы квалификационных требований к директорам школ в Китае. На государственном уровне был принят целый ряд правовых норм в соответствии с потребностями социального развития и реформ в сфере начального и среднего образования, что обеспечило стандартизацию, легализацию и прозрачность квалификационных требований к назначению директоров школ (Chu, 2003).

В 1999 году Министерство образования постановило, что директора школ должны получить сертификат о прохождении квалификационной подготовки и могут быть назначены на должность только при наличии этого сертификата. С этого момента квалификационные требования к директорам школ были официально закреплены и институционализированы (Ministry of Education of the People's Republic of China, 1999).

В 2003 году Министерство образования и Министерство кадров дополнительно установили условия и требования к назначению директоров

начальных и средних школ, например: наличие учительского сертификата, квалификационной категории не ниже средней, не менее 5 лет педагогического стажа и др. (Ministry of Personnel & Ministry of Education., 2003).

В документах, предшествующих «Временным положениям об управлении директорами начальных и средних школ» 2017 года, не содержалось строгих требований к управленческому опыту кандидатов на должность директора. Во «Временных положениях» впервые на национальном уровне было установлено, что кандидат на должность директора должен иметь не менее двух лет опыта работы в качестве заместителя директора или не менее трёх лет опыта работы на должностях среднего управленческого звена.

После многолетних реформ система квалификационных требований к назначению директоров школ в Китае всё ещё остаётся несовершенной. Это проявляется в следующих аспектах:

1. Нарушена последовательность между системой квалификационных требований и процедурой назначения. Обычно сначала назначают директора, а затем он получает сертификат через обучение, что приводит к формальному характеру системы и делает её «пустой формальностью».

2. Система получения сертификата закрыта: только назначенные или будущие директора могут пройти подготовку и получить сертификат, что повышает «порог» для остальных кандидатов и исключает потенциальных управленцев.

3. Система квалификационных требований для директоров начальных и средних школ пока не имеет законодательной базы. Она существует на уровне регламентов, но без правового обеспечения, что препятствует её эффективному функционированию.

4. Сертификат директора имеет бессрочный характер, что снижает конкуренцию и мотивацию к развитию. В «Положении о подготовке директоров начальных и средних школ» указано, что действующие директора каждые пять лет должны проходить установленное количество часов повышения квалификации и получать сертификат, подтверждающий это, как

обязательное условие для продолжения работы, однако срок действия квалификационного сертификата директора чётко не установлен.

В настоящее время большинство исследователей, опираясь на законодательные акты и нормы, признают, что обязательные условия для получения квалификации директора включают: гражданские, политические, профессиональные, образовательные требования, наличие педагогического опыта, состояние здоровья и прохождение профессиональной подготовки.

Так, Чу Хунци и Ян Хайян подчеркивают необходимость и актуальность профессионализации директоров школ, выделяя систему сертификации квалификации директоров ключевым элементом системы подготовки управленческих кадров образования и повышения уровня их профессионализма. Согласно их исследованиям, сертификация квалификации директоров является основным признаком профессионализации их деятельности, государственным требованием к специалистам, занимающимся управлением образовательным процессом, и законным условием для получения должности директора (Chu, Yang, 2002).

У Чжихун указывает, что работа директора является профессиональной деятельностью, и люди, занимающиеся этой работой, должны обладать профессиональными компетенциями (Wu, 2012). Другие исследователи рассматривают профессиональное развитие директоров с двух сторон: с точки зрения всего корпуса директоров — это процесс перехода профессии «директор» от квазипрофессиональной стадии к профессиональной, с постепенным соответствием профессиональным стандартам и получением профессионального статуса; с точки зрения отдельного директора — это процесс постоянного обновления, эволюции и обогащения внутренней профессиональной структуры директора, проявляющийся в профессиональной идеологии, знаниях, компетенциях, этике и сознании необходимости профессионального саморазвития (Fu, 2020).

Приложение Б (обязательное)

Методика «Оценка коммуникативных способностей» (В.В. Синявский, Б. А. Федоршин)

ФИО _____; Специальность _____; Дата _____

Инструкция: «Уважаемый студент! Вам, нужно ответить на все вопросы этого бланка. Отвечайте на них следующим образом: если Ваш ответ на вопрос положителен, то поставьте против него знак «+», если же не согласны - знак «-». Отвечайте честно и быстро!».

Вопросы:

1. Много ли у Вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли Вам удается-убедить большинство своих друзей в правоте Вашего мнения?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненное Вам кем-то из Ваших друзей?
4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Есть ли у Вас стремление к установлению новых знакомств с различными людьми?
6. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?
7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами или за какими-либо другими занятиями, чем с людьми?
8. Если возникли какие-то помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вы отступаете от своих намерений?
9. Легко ли Вы устанавливаете контакт с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?
10. Любите ли Вы придумывать и организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли Вам включиться в новые для Вас компании?
12. Часто ли Вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13. Легко ли Вам удается установить контакты с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли Вы добиваться, чтобы Ваши друзья действовали в соответствии с Вашим мнением?
15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с друзьями из-за невыполнения ими своих обещаний, обязанностей, обязательств?
17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли в решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли Вас окружающие люди, и хочется ли Вам побыть одному?
20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?
21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у Вас раздражение; если Вам не удастся закончить начатое дело?
23. Испытываете ли Вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с друзьями?
25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших друзей?
27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых Вам людей?
28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли Вы, что Вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую для Вас компанию?
30. Принимали ли Вы участие в общественной работе?

31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
32. Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято вашими друзьями?
33. Чувствуете ли Вы себя непринужденно, попав в незнакомую для Вас компанию?
34. Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий для своих друзей?
35. Правда ли, что Вы чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
36. Часто ли Вы опаздываете на встречи, свидания?
37. Верно ли, что у Вас много друзей?
38. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?
39. Часто ли Вы оказываетесь в центре внимания своих друзей?
40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы людей?

Для количественной обработки данных используется дешифратор, в котором поставлена максимальная сумма «идеальных ответов», отражающих ярко выраженные коммуникативные и организаторские способности.

Далее подсчитывается количество совпадающих с дешифратором ответов по каждому разделу методики. Оценочный коэффициент (К) коммуникативных способностей выражается отношением количества совпадающих ответов к максимальному возможному числу совпадений (20); $K = x/20$, где К - величина оценочного коэффициента; х - количество совпадающих с дешифратором ответов. Показатели, полученные по этой методике, могут варьировать от 0 до 1. Показатели, близкие к 1, свидетельствуют о высоком уровне проявления коммуникативных способностей, близкие к 0 - о низком.

Дешифратор коммуникативных способностей

		1		1		1	
		3		3		3	
		5		5		5	
		7		7		7	
		9		9		9	

Для качественной стандартизации результатов испытания используются шкалы оценок, в которых тому или иному диапазону количественных показателей оценочного коэффициента (К - первичной количественной характеристики материалов испытания) соответствует определенная оценка.

Шкала оценок коммуникативных способностей

К	Оценка	Уровень проявления коммуникативных
0,10-0,45	1	Низкий
0,46-0,55	2	Ниже среднего
0,56-0,65	3	Средний
0,66-0,75	4	Высокий
0,76-1,00	5	Очень высокий

Методика «Критический анализ» (Дж. Барретт)

Инструкция: в этом тесте оценивается способность делать логическое заключение на основе заданной инструкции и представленной информации (ее всегда достаточно для правильного вывода).

Иногда вам нужно будет иметь дело с большим количеством информации. Поэтому рекомендуем запастись листком для черновика. Если хотите, рисуйте схемы или делайте заметки.

ПРИМЕРЫ

Следом за несколькими фактами приведены варианты ответа. Возле правильного поставьте галочку.

1. Мэри тяжелее Джейн. Джоан тяжелее Мэри. Кто из них самый легкий?

а) Джоан; б) Мэри; в) Джейн.

Ответ: в)

Вариант а) отпадает, потому что Джоан тяжелее Мэри.

Вариант б) отпадает, потому что Мэри тяжелее Джейн.

2. У Фреда, Синди и Сью есть по два любимых домашних зверька. У одного из троих нет собаки. Кот есть только у Синди. У Сью есть собака. У Фреда и Синди живут хомяки. У кого из них есть черепаха?

а) у Фреда; б) у Синди; в) у Сью.

Ответ: в)

Вариант а) отпадает потому, что у Фреда есть хомяк и собака.

Вариант б) отпадает потому, что у Синди есть кот и хомяк.

Вам предоставляется 15 минут на выполнение тестовых заданий, Возьмите карандаш. Старайтесь работать быстро и аккуратно. Приготовьтесь и начинайте.

Текст методики

1. Мистер Браун живет к западу от мистера Смита. Мистер Бертон живет к западу от мистера Брауна. Кто из них живет дальше к западу?

а) мистер Браун; б) мистер Смит; в) мистер Бертон.

2. Сьюзен и Стелла любят пиццу, а Сьюки и Салли любят макароны. Сьюзен и Салли любят лазанью. Кто любит пиццу и лазанью?

а) Сьюзен; б) Стелла; в) Сьюки; г) Салли.

3. Кто любит лазанью и макароны?

а) Сьюзен; б) Стелла; в) Сьюки; г) Салли.

4. У Джоан и Джека денег больше, чем у Фреда, а у Криса меньше, чем у Фреда. У Питера больше денег, чем у Фреда. У кого денег меньше всего?

а) у Джоан; б) у Джека; в) у Фреда; г) у Криса; д) у Питера.

5. Тоби, Роб и Фрэнк берут на работу упакованный завтрак, а Сэм, Джо и Тони покупают пищу в столовой. Фрэнк, Сэм и Джо ездят на автобусе. Джо, Фрэнк и Тони женаты. Кто женат и носит с собой упакованный завтрак?

а) Тоби; б) Роб; в) Фрэнк; г) Сэм; д) Джо; е) Тони.

6. Кто не ездит на автобусе и покупает обед?
а) Тоби; б) Роб; в) Фрэнк; г) Сэм; д) Джо; е) Тони.
7. В забеге на 100 метров последней пришла Джанет, перед ней по порядку Маркус, Эрик и Анжела. После тренировок Джанет обошла Эрика, хотя Маркус не сумел опередить его. Кто оказался самым быстрым после тренировок?
а) Джанет; б) Маркус; в) Эрик; г) Анжела.
8. Кто пришел к финишу последним после тренировок?
а) Джанет; б) Маркус; в) Эрик; г) Анжела.
9. У Фреда, Джона, Гарпа и Джо одинаковая работа, хотя только Фред и Джон работают полное время, а остальные лишь часть рабочего дня. Джон и Джо ездят на работу поездом, остальные живут рядом и ходят пешком. Машины есть только у Фреда и Джо. Кто имеет автомобиль, но ездит на работу поездом?
а) Фред; б) Джо; в) Джон; г) Гарп.
10. Кто не имеет автомобиля и ездит на постоянную работу поездом?
а) Фред; б) Джо; в) Гарп; г) Джон.
11. Экземпляр «Зимней сказки» стоит в книжном шкафу под полкой, на которой находятся «Лошадиные челюсти». «Последние дни Третьего рейха» стоят полкой выше «Книги Практикующих Котов». На самой верхней полке находится «Ветер в ивах». «Лошадиные челюсти» стоят на одной полке с «Джастиной», а «Книга Практикующих Котов» находится полкой ниже «Зимней сказки». Какая книга стоит на нижней полке?
а) «Зимняя сказка»; б) «Лошадиные челюсти»; в) «Последние дни Третьего рейха»; г) «Книга Практикующих Котов»; д) «Джастина»; е) «Ветер в ивах».
12. Какие две книги находятся на одной и той же полке?
а) «Зимняя сказка» и «Последние дни Третьего рейха»; б) «Лошадиные челюсти» и «Книга Практикующих Котов»; в) «Книга Практикующих Котов» и «Ветер в ивах»; г) ни одна из них.
13. У Кейси, Стюарта, Ритчи, Билли и Колина есть свои парты в школе. У Кейси и Колина на партах стоят компьютеры, у остальных трех — только калькуляторы. У Ритчи и Кейси есть и инструкция, и памятка, а у остальных есть только памятки. Парты Кейси и Билли деревянные. У остальных парты металлические. Чей компьютер стоит на деревянной парте?
а) Кейси; б) Стюарта; в) Ритчи; г) Билли; д) Колина.
14. Сколько школьников имеют памятки, сидят за неметаллическими партами и имеют компьютеры?
а) 5; б) 4; в) 3; г) 2; д) 1; е) ни один.
15. Кто не имеет компьютера на металлической парте, но имеет и инструкцию, и памятку?
а) Кейси; б) Стюарт; в) Ритчи; г) Билли; д) Колин.
16. У миссис Говард есть трудности с питанием ее четверых детей, поскольку каждый из них ест только определенные продукты. Келли и Сэм едят кашу и бобы. Шэрон и Робина — рыбу и помидоры. Только Келли и Шэрон любят картошку и кашу. Чего не ест Шэрон?
а) кашу; б) бобы; в) рыбу; г) помидоры; д) картофель.

17. Кто ест картошку, кашу и бобы?

а) Шэрон; б) Келли; в) Робина; г) Сэм.

18. Кто ест рыбу и помидоры, но не ест картошку?

а) Шэрон; б) Келли; в) Робина; г) Сэм.

19. Какую пищу ест большинство детей?

а) кашу; б) бобы; в) рыбу; г) помидоры; д) картошку.

20. Пять автомобилей принадлежат мистеру Бэгшоу, мисс Дженкинс, миссис Чэнс, мистеру Флемингу и мистеру Марксу. У мистера Маркса и мистера Бэгшоу автомобили синие. Остальные автомобили красные. На дверцах машины мистера Бэгшоу и миссис Чэнс нанесена белая полоска, гармонирующая с обивкой сидений. У машины мисс Дженкинс полоска синяя. У машин мистера Флеминга и мистера Маркса полосы оранжевые. Обивка у всех автомобилей белая, кроме машин мисс Дженкинс и мистера Флеминга, у которых она синяя. Чей автомобиль имеет синюю обивку и оранжевую полосу?

а) мистера Бэгшоу; б) мисс Дженкинс; в) миссис Чэнс; г) мистера Флеминга; д) мистера Маркса.

21. Чей автомобиль имеет оранжевую полосу и белую обивку?

а) мистера Бэгшоу; б) мисс Дженкинс; в) миссис Чэнс; г) мистера Флеминга; д) мистера Маркса.

22. У кого красный автомобиль с синей полосой и синей обивкой?

а) у мистера Бэгшоу; б) у мисс Дженкинс; в) у миссис Чэнс; г) у мистера Флеминга; д) у мистера Маркса.

23. Боксеры Гарри Квейд, он же Молоток, Рэнди Джонс, он же Каменная челюсть, Саймон Барлоу, он же Пройдоха, и Мэнни Муркок по кличке «Беспощадный» проводят шесть боев за звание чемпиона. Муркок побеждает Квейда. Джонс побеждает Муркока. Квейд и Барлоу побеждают Джонса. Барлоу побеждает Квейда и Муркока. Сколько боев выиграл Джонс?

а) 1; б) 2; в) 3; г) 4; д) 0.

24. Сколько поединков выиграл Квейд?

а) 1; б) 2; в) 3; г) 4; д) 0.

25. Кто стал чемпионом?

а) Квейд; б) Джонс; в) Барлоу; г) Муркок.

26. Салли, Черил, Лаура, Том и Сэнди угощаются конфетами из вазочки. Четверо из них берут по одной сливочной помадке. Черил и Том не взяли по шоколадке, как сделали все остальные. На самом деле Черил взяла только кусок фруктового сахара. Кроме Черил только Салли и Сэнди не взяли по ириске. Кто взял только ириску и помадку?

а) Салли; б) Черил; в) Лаура; г) Том; д) Сэнди.

27. Кто взял три конфеты?

а) Салли; б) Черил; в) Лаура; г) Том; д) Сэнди.

28. Назовите двоих, взявших одинаковое количество конфет и при том одних и тех же?

а) Салли и Лаура; б) Сэнди и Лаура; в) Лаура и Том; г) Том и Сэнди; д) Сэнди и Салли.

29. Сколько всего конфет взяли ребята?

а) 7; б) 8; в) 9; г) 10; д) 11; е) 12.

30. У каждого из трех мальчиков — Джона, Рика и Теда — есть в кармане перочинный нож, ключ и книга. Все ножи весят по-разному: один из них легкий, другой тяжелый, третий — очень тяжелый. Книга и ключ классифицируются по весу точно так же. Каждый мальчик имеет три предмета различного веса: один легкий, другой — тяжелый и третий — очень тяжелый. Ключ Теда не очень тяжелый. Книга Рика и перочинный нож Джона имеют одинаковый вес. Книга Теда, перочинный нож Рика и ключ Джона относятся к одной весовой категории. Перочинный нож Теда — очень тяжелый. Какой вес имеет ключ Теда?

а) легкий; б) тяжелый; в) очень тяжелый.

31. Какой вес имеет книга Джона?

а) легкий; б) тяжелый; в) очень тяжелый.

32. У кого из мальчиков тяжелый ключ?

а) у Джона; б) у Рика; в) у Теда.

33. У кого из мальчиков легкая книга?

а) у Джона; б) у Рика; в) у Теда.

Ключ к методике

1 в 4 г 7 г 10 г 13 а 16 б 19 а 22 б 25 в 28 д 31 в
2 а 5 б 8 б 11 г 14 д 17 б 20 г 23 а 26 г 29 г 32 а
3 г 6 е 9 б 12 а 15 в 18 в 21 д 24 б 27 в 30 а 33 б

Интерпретация результатов

Способности отсутствуют: 1–7

Низкий уровень способностей: 8–11

Средний уровень способностей: 12–15

Высокий уровень способностей: 16 и более

Методика нахождения логических ошибок Майкла Чейфица

Алгоритм

Испытуемым предъявляются задания.

В каждом задании два связанных между собой суждения и вывод-умозаключение.

Некоторые умозаключения правильные, а другие заведомо неправильные.

Требуется определить, какие выводы правильные, а какие ошибочные.

Время обдумывания каждого задания — десять секунд.

Задания

1. Все металлы проводят электричество. Ртуть — металл. Следовательно, ртуть проводит электричество.

2. Все арабы смуглы. Ахмед смугл. Следовательно, Ахмед — араб.

3. Некоторые развитые страны — члены НАТО. Япония — развитая страна.

Следовательно, Япония — член НАТО.

4. Все Герои Советского Союза награждались орденом Ленина. Иванов награжден орденом Ленина. Следовательно, Иванов — Герой Советского Союза.

5. Лица, совершающие преступления, привлекаются к уголовной ответственности. Петров не совершал преступлений. Следовательно, Петров не привлекался к уголовной ответственности.
6. Все студенты высшей школы изучают логику. Смирнов изучает логику. Следовательно, Смирнов — студент вуза.
7. Некоторые работники 2-го управления — юристы. Фомин — юрист. Следовательно, Фомин — работник 2-го управления.
8. Все граждане России имеют право на труд. Иванов гражданин России. Следовательно, Иванов имеет право на труд.
9. Все металлы куются. Золото — металл. Следовательно, золото куется.
10. Когда идет дождь — крыши домов мокрые. Крыши домов мокрые. Следовательно, идет дождь.
11. Все коммунисты выступают против войны. Джонс выступает против войны. Следовательно, Джонс — коммунист.
12. Все коренные жители Конго — черные. Мухамед — черный. Следовательно, Мухамед — житель Конго.
13. Все студенты 3-го курса выполнили нормы ГТО второй ступени. Володя выполнил норму ГТО второй ступени. Следовательно, Володя — студент 3-го курса.
14. Некоторые капиталистические страны входят в Европейский союз. Австрия — капиталистическая страна. Следовательно, Австрия входит в Европейский союз.

Ключ: Номера умозаключений, которые следует признать верными: 1, 8, 9.

Все остальные умозаключения следует признать ошибочными, неверными.

Если у испытуемого умозаключения определены иначе, это оценивается как ошибки.

Диагностика коммуникативной установки (В.Бойко)

Методика диагностики типа коммуникативной установки позволяет определить наличие и степень выраженности негативных коммуникативных установок, отражающих готовность недоброжелательно относиться к большинству окружающих. Такие установки формируются под влиянием неблагоприятного опыта человеческого взаимодействия, а также вследствие ярко выраженных эмоций отрицательного спектра.

Инструкция: Вам надо прочитать каждое из предложенных ниже суждений и ответить «да» или «нет», выражая согласие или несогласие с ними. Будьте внимательны и искренни.

1. Мой принцип в отношениях с людьми: доверяй, но проверяй.
2. Лучше думать о человеке плохо и ошибиться, чем наоборот (думать хорошо и ошибиться).
3. Высокопоставленные должностные лица, как правило, ловкачи и хитрецы.
4. Современная молодежь разучилась испытывать глубокое чувство любви.
5. С годами я стал более скрытным, потому что часто приходилось расплачиваться за свою доверчивость.
6. Практически в любом коллективе присутствует зависть или подсиживание.
7. Большинство людей лишено чувства сострадания к другим.
8. Большинство работников на предприятиях и в учреждениях старается прибрать к рукам все, что плохо лежит.
9. Подростки в большинстве своем сегодня воспитаны хуже, чем когда бы то ни было.
10. В моей жизни часто встречались циничные люди.
11. Бывает так: делаешь добро людям, а потом жалеешь об этом, потому что они платят неблагодарностью.
12. Добро должно быть с кулаками.
13. С нашим народом можно построить счастливое общество в недалеком будущем.
14. Неумных вокруг себя видишь чаще, чем умных.
15. Большинство людей, с которыми приходится иметь деловые отношения, разыгрывают из себя порядочных, но по сути они иные.
16. Я очень доверчивый человек.
17. Правы те, кто считает: надо больше бояться людей, а не зверей.
18. Милосердие в нашем обществе в ближайшем будущем останется иллюзией.
19. Наша действительность делает человека стандартным, безликим.
20. Воспитанность в моем окружении – редкое качество.
21. Практически всегда я останавливаюсь, чтобы дать по просьбе прохожего жетон для телефона-автомата в обмен на деньги.
22. Большинство людей пойдет на безнравственные поступки ради личных интересов.
23. Люди, как правило, безынициативны в работе.
24. Пожилые люди в большинстве показывают свою озлобленность каждому.
25. Большинство людей на работе любят посплетничать друг о друге.

Обработка и интерпретация результатов

1. Завуалированная жестокость в отношениях к людям, в суждениях о них. О завуалированной жестокости в отношениях к людям свидетельствуют следующие варианты ответов (в скобках указывается количество баллов, начисляемых за соответствующий вариант):
 - 1 – да (3)
 - 6 – да (3)
 - 11 – да (7)
 - 16 – нет (3)

- 21 – нет (4)

Максимально можно набрать 20 баллов. Чем больше баллов, тем отчетливее выражена завуалированная жестокость в отношении к людям.

2. Открытая жестокость в отношениях к людям. Личность не скрывает и не смягчает свои негативные оценки и переживания по поводу большинства окружающих: выводы о них резкие, однозначные и сделаны, возможно, навсегда. Об открытой жестокости следует судить по таким вопросам из опросника:

- 2 – да (9)
- 7 – да (8)
- 12 – да (10)
- 17 – да (10)
- 22 – да (8)

3. Обоснованный негативизм в суждениях о людях. Таковой выражается в объективно обусловленных отрицательных выводах о некоторых типах людей и отдельных сторонах взаимодействия^

- 3 – да (1)
- 8 – да (1)
- 13 – нет (1)
- 18 – да (1)
- 23 – да (1)

Максимальное число баллов – 5.

4. Брюзжание, т.е. склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью. О наличии такого компонента в негативной установке свидетельствуют следующие вопросы из опросника:

- 4 – да (2)
- 9 – да (2)
- 14 – да (2)
- 19 – да (2)
- 24 – да (2)

Максимальное количество баллов — 10.

5. Негативный личный опыт общения с окружающими. Данный компонент установки показывает, в какой мере вам везло в жизни на ближайший круг знакомых и партнеров по совместной деятельности (в предыдущих показателях оценивались скорее общие ситуации):

- 5 – да (5)
- 10 – да (5)
- 15 – да (5)
- 20 – да (4)
- 25 – да (1)

Максимальное количество баллов – 20.

Для просчета показателя негативной коммуникативной установки необходимо просчитать полученный суммарный балл. Если полученный балл выше 33, это свидетельствует о наличии выраженной негативной коммуникативной установки.

Методика Карпова А.В. Диагностика рефлексии

Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов, напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

1. – абсолютно неверно;
2. – неверно;
3. – скорее неверно;

4. – не знаю;
5. – скорее верно;
6. – верно;
7. – совершенно верно.

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло мне в голову.
3. Прежде, чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо не доволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я покручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто виноват, я в первую очередь, начинаю с себя.
20. Прежде, чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения от меня ожидают окружающие.
22. Бывает, что обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть.
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Обработка:

Суммируйте проставленные баллы по вопросам №№ 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, и прибавьте сумму инверсированных баллов.

Баллы по шкалам 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27 необходимо инверсировать:

Проставленный балл	7	6	5	4	3	2	1
--------------------	---	---	---	---	---	---	---

Инверсированный балл	1	2	3	4	5	6	7
----------------------	---	---	---	---	---	---	---

Переведите баллы в стены по таблице:

Баллы	до 99	100	101 – 107	108 – 113	114 – 122	123 – 130	131 – 139	140 – 147	148 – 156	157 – 171	172 и выше
Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Опросник «Дифференциальный тип рефлексии» (Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин, А.Ж. Салихова)

Инструкция: Пожалуйста, оцените предложенные утверждения, отмечая галочкой тот ответ, который наилучшим образом отражает Ваше мнение.

	Нет	Скорее нет, чем да	Скорее да, чем нет	Да
1 Я обычно задумываюсь о причинах того, что со мной происходит				
2 Иногда внимание к собственным переживаниям отвлекает меня от дел.				
3 Я люблю мечтать о том, чего в моей жизни нет.				
4 Анализируя собственные действия, я узнаю о себе что-то новое.				
5 Я склонен долго переживать по поводу происходящего.				
6 Я могу замечаться и забыть обо всем.				
7 Изучение других людей помогает мне лучше понимать самого себя.				
8 Когда у меня что-то идет не так, мне трудно от этого отвлечься.				
9 Я люблю пофантазировать.				
10 Часто полезно остановиться, чтобы лучше понять ситуацию в целом.				
11 Мне бывает трудно перейти от размышлений к действию.				
12 Мне интересно представлять себя в разных ситуациях.				
13 В случае конфликта полезно попытаться увидеть ситуацию глазами оппонента.				
14 Приступая к какому-либо делу, я долго беспокоюсь о том, что получится в результате.				
15 Я люблю представлять в своем воображении случайные встречи.				
16 Самопознание помогает понимать других людей.				
17 Когда я замечаю, что тревожусь о чем-то, я начинаю переживать еще сильнее.				
18 Занимаясь чем-то, я нередко мысленно переношусь совсем в другое место.				
19 Чтобы понять ситуацию, нужно уметь соотносить свои чувства с тем, что их вызывает.				
20 Нередко я не могу отделаться от мыслей о моих текущих проблемах.				

21 Мне нравится мысленно путешествовать по местам, где я еще не был.				
22 Больше всего я узнаю о себе, когда я анализирую то, что я сделал или делаю.				
23 Порой я настолько сильно переживаю свои ошибки, что не в состоянии ничего сделать, чтобы их исправить.				
24 Я часто фантазирую о том, как моя жизнь могла бы сложиться иначе.				
25 Расхождение взглядов других людей с моими служит для меня источником ценной информации.				
26 Я постоянно думаю о своих неудачах.				
27 Мне легко увлечься посторонними мыслями.				
28 Я обращаю внимание на то, как я реагирую на людей и события.				
29 Когда в моей жизни происходит что-то необычное, я вижу в этом повод задуматься.				
30 Во многих ситуациях бывает полезно сначала разобраться в собственных желаниях и чувствах.				

Ключи к тесту опросника

Значение шкалы равно сумме баллов пунктов, в неё входящих:

Шкала	Пункты	М (среднее)	σ (стандартное отклонение)
Системная рефлексия	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 29, 30	39,58	5,15
Интроепекция	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26	25,11	5,68
Квазирефлексия	3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27	27,39	5,69

Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса

Тестовый материал:

1. Если между двумя вариантами есть выбор, его лучше сделать быстрее, чем откладывать на потом.
2. Если замечаю, что не могу на все 100% выполнить задание, я легко раздражаюсь.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я ставлю на карту все.
4. Если возникает проблемная ситуация, чаще всего я принимаю решение одним из последних.
5. Если два дня подряд у меня нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. Я более требователен к себе, чем к другим.
8. Я доброжелательнее других.
9. Если я отказываюсь от сложного задания, впоследствии сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11. Усердие — это не основная моя черта.
12. Мои достижения в работе не всегда одинаковы.
13. Другая работа привлекает меня больше той, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня сильнее похвалы.
15. Знаю, что коллеги считают меня деловым человеком.
16. Преодоление препятствий способствует тому, что мои решения становятся более категоричными.
17. На моем честолюбии легко сыграть.
18. Если я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. Выполняя работу, я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю на завтра то, что должен сделать сегодня.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни немного вещей важнее денег.
23. Если мне предстоит выполнить важное задание, я никогда не думаю ни о чем другом.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Если я расположен к работе, делаю ее лучше и квалифицированно, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, способными упорно работать.
28. Когда у меня нет работы, мне не по себе.
29. Ответственную работу мне приходится выполнять чаще других.
30. Если мне приходится принимать решение, стараюсь делать это как можно лучше.
31. Иногда друзья считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от коллег.
33. Противодействовать воле руководителя бессмысленно.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Если у меня что-то не ладится, я становлюсь нетерпеливым.
36. Обычно я обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Если я работаю вместе с другими, моя работа более результативна, чем у других.
38. Не довожу до конца многое, за что берусь.
39. Завидую людям, не загруженным работой.
40. Не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Если я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты пойду на крайние меры.

Ключ опросника Т. Элерса.

Расчет значений. По 1 баллу начисляется за ответ "да" на вопросы: 2–5, 7–10, 14–17, 21, 22, 25–30, 32, 37, 41 и "нет" — на следующие: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38 и 39.

Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 23, 33–35 и 40 не учитываются. Подсчитывается общая сумма баллов.

Тест – опросник мотивации достижения А. Мехрабиана (модификация М.Ш. Магомед-Эминова)

Форма А

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаясь получения плохой.
2. Если бы я должен был выполнить сложное, незнакомое мне задание, то предпочел бы сделать его вместе с кем-нибудь, чем трудиться над ним в одиночку.
3. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверен, что смогу их решить, чем за легкие, в решении которых сомневаюсь.
4. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверен, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.
5. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложил бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешел бык тому, что у меня может хорошо получиться.
6. Я предпочел бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я должен сам определять свою роль.
7. Я трачу больше времени на чтение специальной литературы, чем художественной.
8. Я предпочел бы важное дело, хотя вероятность неудачи в нем равна 50%, делу достаточно важному, но не трудному.
9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.
10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.
11. Если бы я собрался играть в карты, то скорее сыграл бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.
12. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, чем те, где все участники приблизительно равны по своим возможностям.
13. В свободное от работы время я овладею техникой какой-нибудь игры скорее для развития своего умения, чем для отдыха и развлечений.
14. Я скорее предпочту сделать какое-то дело так, как я считаю нужным, пусть даже с 50% риска ошибиться, чем делать его, как мне советуют другие.
15. Если бы мне пришлось выбирать, то я скорее выбрал бы работу, в которой начальная зарплата будет 100 руб. и может остаться в таком размере неопределенное время, чем работу, в которой начальная зарплата равна 80 руб. и есть гарантия, что не позднее чем через 5 лет я буду получать более 180 руб.
16. Я скорее стал играть бы в команде, чем соревноваться один на один.
17. Я предпочитаю работать, не щадя сил, пока не получу полного удовлетворения от полученного результата, чем стремиться закончить дело побыстрее и с меньшим напряжением.
18. На экзамене я предпочел бы конкретные вопросы по пройденному материалу, вопросам, требующим ответа, высказывания своего мнения.
19. Я скорее выбрал бы дело, в котором имеется некоторая вероятность неудачи, но есть и возможность достигнуть большего, чем такое, в котором мое положение не ухудшится, но и существенно не улучшится.
20. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну ("пронесло!"), чем порадуюсь хорошей оценке.
21. Если бы я мог вернуться к одному из двух незавершенных дел, то я скорее вернулся бы

к трудному, чем к легкому.

22. При выполнении контрольного задания я больше беспокоюсь о том, как бы не допустить какую-нибудь ошибку, чем думаю о том, как правильно его решить

23. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-либо за помощью, чем стану сам продолжать искать выход.

24. После неудачи я скорее становлюсь более собранным энергичным, чем теряю всякое желание продолжать дело.

25. Если есть сомнения в успехе какого-либо начинания, то я скорее не стану рисковать, чем все-таки приму в нем активное участие.

26. Когда я берусь за трудное дело, я больше опасюсь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

27. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем когда несу за свою работу личную ответственность.

28. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем то, в успехе которого я уверен.

29. Я работаю продуктивнее над заданием, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять, чем тогда, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах.

30. Если бы я успешно решил какую-то задачу, то с большим удовольствием взялся бы еще раз решить аналогичную задачу, чем перешел бы к задаче другого типа.

31. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.

32. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

Форма Б

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасюсь получения плохой.

2. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверена, что смогу их решить, чем за легкие, которые знаю, как решать.

3. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверена, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.

4. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложила бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешла бы к тому, что у меня может хорошо получиться.

5. Я предпочла бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я сама должна определять свою роль.

6. Более сильные переживания у меня вызываются страхом неудачи, чем надеждой на успех.

7. Научно-популярную литературу я предпочитаю литературе развлекательного жанра.

8. Я предпочла бы важное трудное дело, где вероятность неудачи равна 50%, делу достаточно важному, но не трудному.

9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.

10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.

11. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну, что "пронесло", чем порадуюсь хорошей оценке.

12. Если бы я собралась играть в карты, то я скорее сыграла бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.

13. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, тем, где все участники приблизительно равны по силам.

14. После неудачи я становлюсь еще более собранной и энергичной, чем теряю всякое желание продолжать дело.

15. Неудачи отравляют мою жизнь больше, чем приносят радость, успехи.

16. В новых неизвестных ситуациях у меня скорее возникает волнение и беспокойство, чем

интерес и любопытство.

17. Я скорее попытаюсь приготовить новое интересное блюдо, хотя оно может плохо получиться, чем стану готовить привычное, которое обычно хорошо выходило.

18. Я скорее займусь чем-то приятным и необременительным, чем стану выполнять что-то, как мне кажется, стоящее, но не очень увлекательное.

19. Я скорее затратю все свое время на осуществление одного дела вместо того, чтобы выполнить быстро за это же время два-три других.

20. Если я заболела и вынуждена остаться дома, то я использую время скорее для того, чтобы расслабиться и отдохнуть, чем почитать и поработать.

21. Если бы я жила с несколькими девушками в одной комнате, и мы решили бы устроить вечеринку, то я предпочла бы сама организовать ее, чем допустить, чтобы это сделала какая-нибудь другая.

22. Если бы у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-то за помощью, чем стану сама продолжать искать выход.

23. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.

24. Когда я берусь за трудное дело, я скорее опасаюсь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

25. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем тогда, когда несу за свою работу личную ответственность.

26. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем то, в успехе которого я уверена.

27. Если бы я успешно решила какую-то задачу, то с большим удовольствием взялась бы решать еще раз аналогичную, чем перешла бы к задаче другого типа.

28. Я работаю продуктивнее над заданием, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах, чем тогда, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять.

29. Если при выполнении важного дела я допускаю ошибку, то чаще я теряюсь и впадаю в отчаяние, вместо того чтобы быстро взять себя в руки и попытаться исправить положение.

30. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

Ключ к мужской форме: +1, -2, +3, -4, +5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -30, +31, -32.

Ключ к женской форме: +1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

На основе подсчета суммарного балла определяются, какая мотивационная тенденция доминирует у испытуемого. Баллы всей выборки испытуемых, участвующих в эксперименте, ранжируют и выделяют две контрастные группы: верхние 27% выборки характеризуются мотивом стремления к успеху, а нижние 27% – мотивом избежать неудачи.

Диагностика уровня эмпатии (И. М. Юсупов)

Предлагаемая методика успешно используется казанским психологом И. М. Юсуповым для исследования эмпатии (сопереживания), т.е. умения поставить себя на место другого человека, способности к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей. Сопереживание — это принятие тех чувств, которые испытывает некто другой, так, как если бы они были нашими собственными.

Для выявления уровня эмпатийных тенденций необходимо, отвечая на каждое из 36 утверждений, приписывать ответам следующие числа: 0 — не знаю; 1 — нет, никогда; 2 — иногда; 3 — часто; 4 — почти всегда; 5 — да, всегда.

ТЕСТОВЫЙ МАТЕРИАЛ

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии "Жизнь замечательных людей".
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных направлений предпочитаю музыку в современных ритмах.
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.
9. Когда в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были не правы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.
23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.
25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
26. При виде покаленного животного я стараюсь ему чем-то помочь.
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.
32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.
33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.
34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда были задумчивы.
35. Беспризорных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.

36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ

Прежде чем подсчитать полученные результаты, проверьте степень откровенности, с которой вы отвечали. Если вы ответили "не знаю" на утверждения № 3, 9, 11, 13, 28, 36, а также "да, всегда" на утверждения № 11, 13, 15, 27, то вы не были откровенны, а в некоторых случаях стремились выглядеть в лучшем свете. Результатам тестирования можно доверять, если по всем перечисленным пунктам выдали не более трех неискренних ответов, при четырех уже следует сомневаться в их достоверности, а при пяти можете считать, что работу выполнили напрасно.

Теперь просуммируйте все баллы, приписанные ответам на пункты № 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 и 32. Соотнесите результат с приведенной ниже шкалой развитости эмпатийных тенденций.

От 82 до 90 баллов — очень высокий уровень эмпатийности. У вас болезненно развито сопереживание. В общении вы, как барометр, тонко реагируете на настроение собеседника, еще не успевшего сказать ни слова. Вам трудно от того, что окружающие используют вас в качестве громоотвода, обрушивая на вас свое эмоциональное состояние.

От 63 до 81 балла — высокая эмпатийность. Вы чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать; с неподдельным интересом относитесь к людям, вам нравится "читать" их лица и заглядывать в их будущее.

От 37 до 62 баллов — нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей. Окружающие не могут назвать вас "толстокожим", однако вы не относитесь к числу особо чувствительных лиц.

12—36 баллов — низкий уровень эмпатийности. Вы испытываете затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуете себя в шумной компании; эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся вам непонятными и лишены смысла.

11 баллов и менее — очень низкий уровень. Эмпатийные тенденции личности не развиты. Вы затрудняетесь первым начать разговор, держитесь особняком среди сослуживцев. Особенно трудны контакты с детьми и лицами, которые намного старше вас.

Диагностика уровня эмпатических способностей В.Бойко

Шкалы: рациональный канал эмпатии, эмоциональный канал эмпатии, интуитивный канал эмпатии, установки, способствующие эмпатии, проникающая способность в эмпатии, идентификация в эмпатии; общий уровень эмпатии

Инструкция к тесту: Ответьте на каждый вопрос «Да», если он верно описывает ваше поведение и «Нет», если ваше поведение не соответствует тому, о чем говорится в вопросе.

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше доверяю доводам своего рассудка, чем интуиции.
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде.
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.
9. Моя интуиция - более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другого человека — бестактно.

11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая этого.
12. Я легко могу представить себя каким-то животным, ощутить его повадки и состояния.
13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.
14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.
16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.
17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним.
18. Мне легко удастся копировать интонацию, мимику людей, подражая людям.
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.
20. Чужой смех обычно заражает меня.
21. Часто, действуя наугад, я тем не менее нахожу правильный подход к человеку.
22. Плакать от счастья глупо.
23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем.
24. Мне редко встречались люди, которых я бы понимал с полуслова, без лишних слов.
25. Я невольно или из-за любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.
26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.
27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, "разложив по полочкам".
28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.
29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.
30. У меня творческая натура — поэтическая, художественная, артистичная.
31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.
32. Я расстраиваюсь, когда вижу плачущего человека.
33. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.
34. Когда друзья начинаю говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.
35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.
36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей.

Обработка результатов.

Подсчитывается число совпадений ваших ответов по ключу по каждой шкале, а затем определяется суммарная оценка.

1. Рациональный канал эмпатии: +1, +7, -13, +19, +25, -31
2. Эмоциональный канал эмпатии: -2, +8, -14, +20, -26, +32
3. Интуитивный канал эмпатии: -3, +9, +15, +21, +27, -33.
4. Установки, способствующие эмпатии: +4, -10, -16, -22, -28, -34
5. Проникающая способность к эмпатии: +5, —1, -17, -23, -29, -35
6. Идентификация в эмпатии: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Оценки по каждой шкале могут варьировать от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии.

Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления человека на понимание сущности любого другого человека, на его состояние, проблемы и поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера.

Эмоциональный канал эмпатии фиксируется способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими - сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная

отзывчивость становится средством вхождения в энергетическое поле партнера. Понять внутренний мир другого человека, прогнозировать его поведение и эффективно воздействовать возможно только в случае, если произошла энергетическая подстройка к партнеру. Соучастие и сопереживание выполняет роль связующего звена между людьми. Интуитивный канал эмпатии позволяет человеку предвидеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах.

Установки, способствующие или препятствующие эмпатии. Эффективность эмпатии снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умозрения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

Идентификация - важное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя - уровня эмпатии. Суммарный показатель может изменяться от 0 до 36 баллов. По предварительным данным, считают: 30 баллов и выше - очень высокий уровень эмпатии; 29-22 - средний уровень, 21-15 - заниженный, менее 14 баллов - очень низкий.

Опросник методики «Шкала эмоционального отклика»(А. Меграбян, Н. Эпштейн)

Инструкция: Прочитайте приведенные ниже утверждения и оцените степень своего согласия или несогласия с каждым из них (поставьте отметку в соответствующей графе бланка для ответов), ориентируясь на то, как вы обычно ведете себя в подобных ситуациях.

Бланк к методике

Фамилия, имя, отчество _____

Пол _____ Возраст _____ Дата _____

Ответ

№ п/п	Утверждение	Ответ			
		Согласен (всегда)	Скорее согласен (часто)	Скорее не согласен (редко)	Не согласен (никогда)
1	Меня огорчает, когда вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди других людей одиноко				
2	Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться и открыто проявляют свои чувства				
3	Когда кто-то рядом со мной нервничает, я тоже начинаю нервничать				

4	Я считаю, что плакать от счастья глупо				
5	Я близко к сердцу принимаю проблемы своих друзей				
6	Иногда песни о любви вызывают у меня много чувств				
7	Я бы сильно волновался (волновалась), если бы должен был (должна была) сообщить человеку неприятное для него известие				
8	На мое настроение очень влияют окружающие люди				
9	Мне хотелось бы получить профессию, связанную с общением с людьми				
10	Мне очень нравится наблюдать, как люди принимают подарки				
11	Когда я вижу плачущего человека, то и сам (сама) расстраиваюсь				
12	Слушая некоторые песни, я порой чувствую себя счастливым (счастливой)				
13	Когда я читаю книгу (роман, повесть и т. п.), то так переживаю, как будто все, о чем читаю, происходит на самом деле				
14	Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, то всегда сержусь				
15	Я могу оставаться спокойным (спокойной), даже если все вокруг волнуются				
16	Мне неприятно, когда люди при просмотре кинофильма вздыхают и плачут				
17	Когда я принимаю решение, отношение других людей к нему, как правило, роли не играет				
18	Я теряю душевное спокойствие, когда окружающие чем-то угнетены				
19	Я переживаю, если вижу людей, легко расстраивающихся из-за пустяков				
20	Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдания животных				
21	Глупо переживать по поводу того, что происходит в кино или о чем читаешь в книге				
22	Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей				
23	Я очень переживаю, когда смотрю фильм				
24	Я могу остаться равнодушным (равнодушной) к любому волнению вокруг				
25	Маленькие дети плачут без причины				

Обработка результатов

Для обработки ответов удобно воспользоваться Бланком подсчета результатов. Обработка проводится в соответствии с ключом. За каждый ответ начисляется от 1 до 4 баллов.

Бланк подсчета результатов

Номер утверждения	Ответ (в баллах)			
	Согласен (всегда)	Скорее согласен (часто)	Скорее не согласен (редко)	Не согласен (никогда)
1	4	3	2	1
2	1	2	3	4
3	4	3	2	1
4	1	2	3	4
5	4	3	2	1
6	4	3	2	1
7	4	3	2	1
8	4	3	2	1
9	4	3	2	1
10	4	3	2	1
11	4	3	2	1
12	4	3	2	1
13	4	3	2	1
14	4	3	2	1
15	1	2	3	4
16	1	2	3	4
17	1	2	3	4
18	4	3	2	1
19	4	3	2	1
20	4	3	2	1
21	1	2	3	4
22	4	3	2	1
23	4	3	2	1
24	1	2	3	4
25	1	2	3	4
Σ				

Общая оценка подсчитывается путем суммирования баллов. Степень выраженности способности личности к эмоциональному отклику на переживания других людей (эмпатии) определяется по таблице пересчета «сырых» баллов в стандартные оценки шкалы стенов.

Анализ и интерпретация результатов

Выделяют следующие уровни выраженности способности личности к эмоциональному отклику на переживания других людей (эмпатии):

- 82–90 баллов — очень высокий уровень;
- 63–81 балл — высокий уровень;
- 37–62 балла — нормальный уровень;
- 36–12 баллов — низкий уровень;
- 11 баллов и менее — очень низкий уровень.