

Российский
государственный
педагогический
университет
им. А. И. Герцена

МЕНЕДЖМЕНТ XXI ВЕКА:

УПРАВЛЕНИЕ
ЭКОНОМИКОЙ
ЗНАНИЙ

Санкт-Петербург
2 0 1 4

**РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. Герцена**

ИНСТИТУТ ЭКОНОМИКИ И УПРАВЛЕНИЯ

Менеджмент XXI века: управление экономикой знаний

Сборник научных статей по материалам
XIV Международной научно-практической конференции
«Менеджмент XXI века: управление экономикой знаний»,
Санкт-Петербург, 25 - 27 ноября 2014 года

Санкт-Петербург

2014

УДК 378
ББК 65.05
М 50

*Печатается по решению Ученого совета
института экономики и управления РГПУ им. А. И. Герцена*

Редакционная коллегия:

Соломин В. П., доктор педагогических наук, профессор (главный редактор)
Кантор В. З., доктор педагогических наук, профессор
Громова Л. А., доктор философских наук, профессор
Зарубин В. Г., доктор педагогических наук, профессор
Тимченко В. В., кандидат педагогических наук, доцент

Менеджмент XXI века: управление экономикой знаний: сб. научных статей
[по материалам VIХ Международной научно-практической конференции],
Санкт-Петербург, 25-26 ноября 2014 г. — СПб.: Издательство РГПУ им. А.И.
Герцена, 2014. — 285 с.

УДК 378

ББК 65.05

ISBN 978-5-8064-2048-1

© Коллектив, авторов 2014

© Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

СОДЕРЖАНИЕ	4
-------------------	----------

РАЗДЕЛ I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ЭКОНОМИКОЙ ЗНАНИЙ

<i>Соломин В.П., Громова Л.А.</i> Экономика знаний как образовательная парадигма	9
<i>Трапицын С.Ю.</i> «Третья миссия» университетов	12
<i>Василенко Н.В.</i> Эволюция технологий: от машинно-индустриальных к интеллектуально-гуманитарным	17
<i>Долматов А.В.</i> Сетевое взаимодействие в системе высшего образования: тенденции и перспективы развития	19
<i>Белокрылова О.С., Белокрылов К.А.</i> Общественный контроль как институциональная инновация в системе госзакупок	23
<i>Быстрянец С.Б.</i> Социальная политика: ориентиры государственного управления	27
<i>Гелих О.Я.</i> К проблеме успешности управления институтом современного образования	29
<i>Гриднев В.П. Кондрашин А.В.</i> Управление развитием государственной гражданской службы Российской Федерации	35
<i>Кисин В.А., Фомин А.А.</i> О содержании понятий «качество» и «услуга»	38
<i>Неверова И.В., Назриева М.В.</i> Инновационные характеристики в парадигме «идеального» руководителя	41
<i>Назриева М.В., Кисин В.А.</i> Институциональное предпринимательство	44
<i>Максимов Ю.А.</i> Финансово-бюджетная безопасность и ее роль в формировании финансовой политики государства в условиях становления экономики знаний	49
<i>Ледков Г.П.</i> Управление комплексным социально-экономическим развитием народов Севера	54
<i>Ахалая О.А.</i> Современные тенденции в обществе и их влияние на требования к умениям и навыкам сотрудников	56
<i>Волковицкая Г.А.</i> К оценке конкурентоспособности специалистов на рынке труда	59
<i>Колесников Ю.Ю.</i> Современные информационные технологии в управлении человеческими ресурсами организации	62
<i>Неклюдова Н.П., Илинбаева Е.А.</i> Негативные тенденции теневого сектора рынка труда иностранной рабочей силы в России	67
<i>Шатиева А.В.</i> Профессионализация государственных гражданских	70

служащих (на примере сферы государственной молодежной политики, региональный аспект)	
<i>Щербакова Е.С., Ярлова В.В.</i> Инновационный механизм устойчивого развития регионов путем коммерциализации научных исследований	73

РАЗДЕЛ II

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ЭКОНОМИКОЙ ЗНАНИЙ

<i>Трапицын С.Ю., Трапицына Г.Н.</i> Должны ли учителя участвовать в управлении школой?	77
<i>Буров В.А.</i> Управление знанием. персональный когнитивный менеджмент в образовании	80
<i>Тимченко В.В.</i> Формирование национальной системы сертификации профессиональных квалификаций	84
<i>Аневалова З.В.</i> Особенности национальных систем оценки качества высшего образования: исследования всемирного банка	88
<i>Громова Н.М. Тимофеева Р.А.</i> Институционально-экономические основы сферы образования	92
<i>Печерская Э.П. Сарычева К.А.</i> Акмеограмма педагога как средство продвижения педагога к профессионализму	94
<i>Иванова О.В.</i> Образование в системе гармонизации общественных отношений	96
<i>Зарубин В.Г. Начкин А.И.</i> Высшее профессиональное педагогическое образование России: опыт социологического анализа	98
<i>Селек И.</i> Управление университетским сообществом в условиях модернизации	101
<i>Кравцов А.О.</i> Кластерный подход к развитию муниципальных образовательных систем	103
<i>Жарова М.В.</i> Оценка эффективности деятельности руководителя образовательного учреждения	109
<i>Агапова Е.Н.</i> Возможные пути тактических видоизменений российских вузов в русле государственных стратегических трансформаций	112
<i>Печерская Э.П. Пирогова К.А.</i> Инновационное развитие вузов в региональной системе профессионального образования	114
<i>Агапова Е.Н., Локтина Ю.А.</i> Редизайн организационной структуры современной образовательной организации: к постановке проблемы	117
<i>Мельников В.Л., Жищенко А.Н., Абдрахманов И.С.</i> К экономическому процветанию через повышение качества образования	122
<i>Трихина Н. А.</i> Управление инновационным процессом в образовании	125
<i>Скалепова А.А.</i> Роль дополнительного профессионального образования в подготовке кадров в Севастополе в условиях переходного периода	128

<i>Кантор В.З.</i> Управление качеством реабилитационно-образовательных услуг для студентов-инвалидов: к проблеме повышения квалификации вузовских работников	130
<i>Немирова Н.В.</i> Контент-анализ как метод оценки эффективности межведомственного взаимодействия региональных органов исполнительной власти РФ	134
<i>Сморгунова В.Ю., Калинина Е.Ю.</i> Политико-правовой анализ возможностей государственного и общественного регулирования проблемы отказа от новорождённых	137
<i>Лазарева Н.В.</i> Стабилизация моделей экономики систем здравоохранения РФ на современном этапе	140
<i>Сморгунова В.Ю., Калинина Е.Ю.</i> Политические и правовые аспекты государственного управления в сфере семейного устройства детей, оставшихся без попечения родителей, за рубежом и в России	145
<i>Аганина К.Ж., Книсарина М.М.</i> Метод конкретных ситуаций в процессе формирования профессиональной компетентности менеджера образования ..	148
<i>Панфилова А.П., Терехова А.А.</i> Информационно-коммуникативные технологии виртуального взаимодействия	151
<i>Логинова Н.А.</i> Борьба против себя или коучинг	157
<i>Мхитарян С.В., Данченко Л.А., Иванов А.А.</i> Информационные и аналитические компетенции маркетолога в условиях нестабильной экономической ситуации	161
<i>Аганина К.Ж., Жунусбекова А.</i> Дидактические условия подготовки менеджеров образования в республике Казахстан	165
<i>Дулин Ю.Н.</i> Становление компетенции студентов по основным теориям лидерства обучающихся по направлению «менеджмент»	167
<i>Немирова Н.В., Смирнова И.</i> Социологический опрос как технология менеджмента качества в консалтинге	171
<i>Игнатъева И.Ф.</i> Наука о туризме: социально-экономический аспект	184
<i>Чурилина И.Н., Егорова Е.В., Бавина П.А.</i> Методы обучения менеджеров индустрии гостеприимства	176
<i>Фомин А.А., Неверова И.В.</i> Трансформация исторического наследия в ресурсный потенциал развития туризма	182
<i>Анисимов Т.Ю., Кутыева Э.Р.</i> Региональные ресурсы как фактор формирования туристского кластера (на примере Ленинградской области) ...	184
<i>Рубцова О.Л.</i> Роль молодёжных инновационных центров в стимулировании предпринимательской активности студентов	187
<i>Петрова И.С., Сафронова Н.Б., Налетова А.А.</i> К вопросу о методике использования digital-ресурсов при подготовке прикладных исследований в формате выпускных квалификационных работ	189
<i>Федосова Т.С., Березка Н.Н.</i> Опыт внедрения дистанционных образовательных технологий в институте рекламы и связей с	193

общественностью	
<i>Петрова О.С., Семёнова А.А.</i> «День карьеры – конкурс студенческих проектов» - платформа для сотрудничества образования и бизнеса	196
<i>Смирнова В.В., Митрофанова С.В.</i> Интерактивные проекты в области образования как интеграция интеллектуальных ресурсов	197
<i>Кайшева К.В.</i> Использование технологий управления знаниями в сопровождении студенческих научных мероприятий	201
<i>Куликова Л. Х., Спасенкова Е. В.</i> Научно-педагогический потенциал вуза как фактор подготовки инновационно-ориентированных кадров для ТЭК региона (теоретический аспект)	203
<i>Евневич М.А., Ябурова Д.В.</i> Образование как элемент человеческого капитала, влияющего на оплату труда	205
<i>Лебедев С.Н.</i> Влияние системы поощрений и взысканий на профессиональное развитие персонала в ресторанном бизнесе	208
<i>Михайлова К.В.</i> Массовые банкротства российских туроператорских компаний как потенциальная возможность развития саморегулирования рынка туристских услуг	209
<i>Пашиоликов М.С.</i> Особенности организации стажировок бакалавров менеджмента в России и за рубежом	211
<i>Сорбалэ К.В.</i> Проблемы интеграции детей-мигрантов в современной системе российского образования	214
<i>Сычева С.М.</i> Предпринимательство и менеджмент: сравнительный анализ	216
<i>Хасанишина М.В.</i> Востребованность профессии социолога: региональный аспект	218
<i>Гуляева В.Б.</i> Электронные образовательные услуги: опыт Санкт-Петербурга .	222
<i>Лазарева Н. В., Кузьмина Е.Э.</i> Интеграция научно-технического прогресса для стабилизации устойчивого развития	225
<i>Кабиева М.Ж., Касен Г.А.</i> Обучающий тренинг как эффективный метод формирования адаптивных копинг-стратегий студентов	229
<i>Есенкожа Е.М., Касен Г.А.</i> Медиа - сопровождение школьников по профилактике интернет – аддикции в рамках университетского волонтерского движения	234
<i>Апевалова З.В., Халяпина Е.</i> Проблемы организации взаимодействия туроператоров и авиаперевозчиков в условиях финансово-экономического кризиса	237

РАЗДЕЛ III

МЕНЕДЖМЕНТ В СПОРТЕ

<i>Авдеев Ю.В., Зюкин А. В., Тимченко В.В.</i> Формирование региональной компетентности Санкт-Петербурга для развития физической культуры и спорта	240
--	-----

<i>Turco M.D., Berber S.</i> International visitors to the 2014 sochi winter olympic games	245
<i>Бекет А.Б., Мельников В.Л., Мырзагереева И.А.</i> К здоровой нации через законотворческие инициативы	247
<i>Чурганов О.А., Гаврилова Е.А.</i> Управление спортивной подготовкой высококвалифицированных спортсменов	251
<i>Власова Н. О.</i> Предпринимательство в сфере физической культуры и спорта .	254
<i>Тимченко В.В., Кайшева К.В., Тимченко В.В.</i> Роль профессиональных объединений в подготовке спортивных менеджеров	256
<i>Рубашов А.В.</i> Влияние социально-психологического климата коллектива на спортивные результаты женской команды по футболу	258
<i>Лобанов Ю.Я., Чурилина И.Н.</i> О некоторых результатах сравнительного анализарынка труда физкультурно-спортивнойдеятельности Санкт-Петербурга и Шанхая	264
<i>Тимченко В.В.</i> Интернет технологии в социологическом исследовании спортивного события	267
<i>Демков Д.В.</i> Планирование в спортивной федерации как инструмент управления спортивными организациями	269
<i>Крохин А.В.</i> Сравнительный анализ доходов российских клубов с европейскими аналогами, проблемы и перспективы развития (на примере ФК Кубань и ФК Шлёнск)	272
<i>Матвиевская Ю.А., Семёнова А.А.</i> Управление спортом в Санкт-Петербурге: проблемы и перспективы развития	276
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	279

Требуется принятие грамотной, перспективной стратегии, и основополагающим моментом в процессе разработки стратегии является выбор способа коммерциализации.

Большинство крупных компаний проводят не только прикладные, но и фундаментальные исследования. Так, в США частные инвестиции составляют более 25% общего объема затрат на фундаментальные исследования. В Японии затраты корпоративного сектора достигают почти 38% совокупных расходов на фундаментальные исследования, а в Южной Корее – порядка 45% [5].

В России наблюдается обратная картина: финансирование исследований и разработок из корпоративного сектора составляет чуть более 20% общего объема капиталовложений в НИОКР [6].

Заметно также, что вероятность введения новых технологий и новых бизнес-процессов существенно выше в наиболее крупных компаниях.

Для обеспечения устойчивого прогресса в переходе экономики на инновационный путь развития важным станет сочетание следующих направлений инновационного развития секторов российской экономики: повышение конкурентоспособности и экспортного потенциала высокотехнологичных секторов экономики на основе разработки и внедрения передовых технологий; разработка совокупности «прорывных» технологий, определяющих возможность формирования новых рынков высокотехнологичной продукции (услуг), развития новых индустрий, модернизации широкого круга секторов экономики; быстрое распространение отдельных современных технологий в секторах с горизонтальной организацией; технологическая модернизация публичного сектора и инфраструктурных секторов, расширение спектра новых и качественных публичных услуг; повышение эффективности, снижение ресурсоемкости, расширение переделов в сырьевых отраслях.

Как результат, в перспективе Россия может достичь 5-10% доли на рынках высокотехнологичных товаров и интеллектуальных услуг по 8-10 позициям. Наряду с этим Россия может занимать ведущие позиции в фундаментальных и прикладных научных разработках и связанных с ними технологиях [1., 2.].

На настоящем этапе развития экономики особо жестко назрела необходимость перехода от сырьевой направленности к инновационной экономике, способной, с одной стороны, обеспечивать многоуровневое разнообразие производимых в стране товаров, работ, услуг, а с другой – минимизировать или сократить вообще зависимость от импорта стратегически важных товаров и технологий.

Основополагающим фактором повышения конкурентоспособности экономики является возможность обеспечения технологической модернизации, реконструкции промышленности за счет отечественных, национальных разработок и импорта передовых инновационных решений. Признать экономику страны инновационной, можно по следующим критериям:

- во-первых, основной (80% и выше) прирост ВВП обеспечивается за счет использования интеллектуального потенциала и выпуска высокотехнологичной продукции;
 - во-вторых, темпы роста финансирования фундаментальных исследований должны превышать темпы роста объема закупок промышленностью наукоемких технологий;
 - в-третьих, доля расходов на науку в национальном доходе составляет 3-5% в год.
- [3].

Неотъемлемым аспектом достижения ведущей роли на международной арене является развитие научного потенциала в стране и устранение налоговых барьеров, мешающих переходу на инновационный путь развития. Получаемые в текущий момент времени сверхдоходы от экспорта энергетических ресурсов не направляются в нашей стране для диверсификации и модернизации экономики. Сегодня 40 % ВВП России получается за счет экспорта сырья. Основными ресурсами обеспечения инновационной активности являются научно-технический и кадровый потенциалы инновационной сферы [5].

Инновационная деятельность выступает эффективным инструментом коммерциализации достижений научно-технического прогресса.

Путь «эффективной коммерциализации» – для России трудный и болезненный, с учетом, что на сегодняшний момент, данный путь необходимо проходить в ускоренном темпе, иначе не преуспеть в условиях жесточайшей конкуренции и глобализации экономики.

Литература:

1. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020г., утвержденная распоряжением Правительством Российской Федерации от 8 декабря 2011г. № 22227-р;
2. Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.consultantplus.ru.](http://www.consultantplus.ru;);
3. Мильнер Б. Управление интеллектуальными ресурсами// Вопросы экономики.- 2008. - №7.
4. Попков В.П Организация и финансирование инвестиций: Учеб. пособие. / В.П. Попков, В.П. Семенов. – СПб.: Питер, 2012. - 224 с.;
5. Электронный научный журнал современные исследования социальных проблем №1(09), 2012 [Электронный документ]. (www.sisp.nkras.ru);
6. Электронный доклад НБФ “Экспертный институт” «Инвестиции РФ» [Электронный документ]. (www.politeia.ru);

Мальщук О. М. Особенности инвестиционной политики России на современном этапе // Актуальные вопросы экономики и управления: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Москва, апрель 2011 г.): Учебное пособие / О.М, Мальщук – М.: РИОР, 2011г.

РАЗДЕЛ II

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ЭКОНОМИКОЙ ЗНАНИЙ

С. Ю. Трапицын,
д-р пед. наук, профессор

Г. Н. Трапицына,
старший преподаватель,
Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена

ДОЛЖНЫ ЛИ УЧИТЕЛЯ УЧАСТВОВАТЬ В УПРАВЛЕНИИ ШКОЛОЙ?

Следует сразу же оговориться, что с нормативной точки зрения поставленный в заголовок статьи вопрос представляется достаточно риторическим, и даже, возможно, не слишком уместным. В целом ряде современных нормативных документов в области образования прямо указывается на необходимость обеспечения права каждого учителя участвовать в управлении школой. Расширение возможностей такого участия определяется и проявившимися в последние годы тенденциями демократизации школы, которые сопровождают развитие отечественной системы образования.

Вместе с тем, анализ литературы, посвященной проблемам управления современной школой, позволяет сделать вывод, что существует достаточно большое число авторов, утверждающих, что **учитель не является управленцем** в общешкольном масштабе, и в отношении управления школой (образовательными процессами) ему принадлежит скромная роль организатора познавательной деятельности учащихся. Однако, на наш взгляд, и мы не одиноки в этом убеждении, сводить деятельность учителя лишь к управлению познавательными процессами не совсем верно.

В современных условиях активно разрабатываются технологии переноса в систему образования управленческих идей, оформляется новое управленческо-педагогическое знание, не представленное ранее в педагогической теории и практике. В этой ситуации со всей очевидностью проявляется необходимость переосмысления роли и места педагога в той системе, в которой он работает. Образовательная деятельность, разворачиваемая в модернизируемой системе образования, требует все более активного включения педагогов в процессы принятия стратегических решений, анализа результативности и эффективности образовательной деятельности, управления образовательным учреждением.

Анализ литературы и научных исследований по данной проблеме свидетельствует об определенной проработке отдельных ее сторон и аспектов. Вместе с тем, признавая несомненную ценность данных исследований, следует отметить, что анализ изменений в структуре внутришкольного управления, разработка моделей и методов реального включения учителя в процессы управления современной школой пока не еще не стали предметом масштабных специальных исследований, не доведены до уровня практических решений и приемлемых алгоритмов деятельности.

Становление новой системы образования, существенные изменения в теории и практике управления образованием ставят перед руководителями и педагогическими коллективами школ новые цели и задачи. Значительная ответственность в процессах модернизации системы образования объективно ложится на учителей. В этих условиях актуальной становится задача формирования управленческой компетентности и

управленческой культуры учителя, более того, речь идет не о частных изменениях в их деятельности, поведении, личностных качествах, а о поиске принципиально новых подходов к подготовке и профессиональному становлению учителя нового типа - школьного лидера.

Современному учителю необходимо ориентироваться в широком спектре идей современного образовательного менеджмента, осваивать и успешно применять в практической деятельности обширный арсенал передового опыта управления. Вместе с тем, школьная практика свидетельствует о недостаточной готовности учителей к такой деятельности, отсутствию у них необходимых компетентностей, лидерских качеств, управленческого опыта, которые необходимы для реализации их нормативно закреплённого права на участие в управлении школой.

Причиной данного явления является, на наш взгляд, живучесть стереотипов и традиций прошлого, выражающихся, прежде всего, в осознанной или неосознанной приверженности централизованному управлению, убежденности педагогов в том, что их деятельность является "чисто педагогической" и не имеет отношения к предметной области, именуемой менеджментом.

Научный анализ и сопоставление структуры и содержания педагогической и управленческой деятельности, реализация интегративного подхода к ним в рамках внутришкольного управления позволяет, на наш взгляд, если не устранить, то, по меньшей мере, заметно снизить остроту проблемы неоправданного противопоставления учителя и управленца.

Для того чтобы определить и описать содержание профессиональной деятельности учителя, необходимо с самого начала выделить то центральное системообразующее отношение, которое лежит в основе общей структуры этой деятельности. С нашей точки зрения, в качестве такого исходного, первичного, не дифференцируемого отношения выступает (в самом общем виде, конечно) отношение "учитель - учащийся". Это отношение - ведущее для профессиональной деятельности учителя, оно объединяет все другие типы отношений, в которые вступает учитель ("учитель - руководитель", "учитель - другие учителя", "учитель - родители" и т.д.). Мы не можем рационально интерпретировать само понятие "учитель" вне его отношения к учащемуся. И наоборот, понятие "учащийся" приобретает смысл, только взятое в его отношении к учителю. А поскольку эти отношения рассматриваются современной педагогикой как субъект-субъектные, они не могут пониматься как отношения иерархии, т.е. система "учитель-ученик" не может квалифицироваться как управленческая, а значит - педагогическая деятельность на этом основании не может быть отнесена к управленческой. Однако отношения соподчиненности, тем не менее, существуют, и в этом проявляется гетерархия системы, приводящая к очередному когнитивному диссонансу при сопоставлении педагогической и управленческой деятельности.

Не разрешают проблему до конца и попытки рассмотрения педагогической деятельности как мета-деятельности, т.е. деятельности, направленной на организацию и управление другими деятельностями. Хотя в этом смысле педагогическая деятельность и ассоциируется с управленческой, поскольку педагог в любой ситуации организует свою работу таким образом, чтобы она эффективно воздействовала на деятельность других субъектов образования, нельзя не видеть, что данное основание интеграции абстрактно, оторвано от конкретного объекта управления.

Несостоятельна, однако, и другая методологическая крайность, отрывающая управление образованием от педагогики. Это невозможно хотя бы потому, что управленческие решения, принимаемые в школе, а особенно касающиеся совершенствования образовательного процесса, по определению не могут быть эффективными, если они не опираются на знание специфики объекта, которое во многом дает педагогика.

Два этих вектора – педагогический и управленческий, несмотря на их разнонаправленность, предполагают не только одновременное существование связанных с ними процессов, но и реальную совместимость педагогических и управленческих аспектов в профессиональной деятельности современного учителя. Исходя из такого понимания, включенность учителя в процессы управления школой становится фактором развития образовательной среды, лишь встраиваясь в наличную систему педагогической деятельности, т. е. педагогизируясь. Но и всякий результат педагогической деятельности произведен от степени реализации учителем функций управления.

Очевидно, что в конкретных исторических и социальных аспектах соотношение этих векторов позволяет различать в профессиональной деятельности учителя управленческие культуры «инновационного» и «традиционного» типов. В обоих случаях речь идет, прежде всего, не о различном соотношении управленческой и педагогической деятельности, а о способах их соединения в профессиональной деятельности учителя, т. е. о разных вариантах их структуризации. В этом смысле степень актуализации новых подходов к управлению в образовательной сфере зависит не только от их разработанности, но и от состояния «готовности» социокультурной среды воспринять и институционально закрепить эти изменения. Кроме того, интеграция управленческой и педагогической деятельности, мера их синергетического воздействия на социокультурную систему будет определяться и степенью возможного влияния на возникающие при этом деструктивные процессы, устранению которых будет способствовать децентрализация управления, являющаяся результатом осмысления новой педагогической реальности.

Важным условием включения педагогов в процессы управления школой является, на наш взгляд, изменение профессиональной позиции педагогов, которые, решая проблемы обучения и воспитания, задаются более общими вопросами и начинают по-новому осмысливать свою роль и место в системе управления. Однако рассматриваемая в рамках традиционной оргструктуры управленческая деятельность педагога может оказаться неприемлемой, а сам педагог будет представляться в ней как некий инородный элемент. Кроме того, хотим мы этого или нет, деятельность учителя на любой ступени иерархической структуры управления школой не может быть подчинена строго заданным нормам. В принятых регламентациях он все равно проявит себя как педагог, действуя в соответствии со своими педагогическими принципами, противодействуя «чистым» менеджеристским подходам или пытаясь ставить им блокаторы в виде безразличия. Для достижения необходимой эффективности управления школой в таких условиях важна реализация принципа конгруэнтности, т. е. сведения воедино нормативной и неформальной систем управления.

Такое понимание соотношения управленческой и педагогической деятельности со всей очевидностью указывает на то, что создание условий для участия учителей в управлении школой напрямую зависит от реализуемой в школе организационно-образовательной модели. В этом смысле важнейшим принципом участия учителя в управлении становится согласованность организационно-управленческой и образовательной модели, которая, в свою очередь, определяется реализуемыми в конкретной школе парадигмальными установками.

Главная проблема состоит в том, чтобы принять руководителя и учителя как равных субъектов управления школой. Это значит, что необходимо создавать в школе такие органы управления, которые бы признавались как полномочные и референтные для всех. По мере развития демократических процессов в школе появляется необходимость в органах самоуправления, которые руководят отдельными сферами жизни коллектива. Реализация моделей демократизации внутришкольного управления напрямую связана с развитием процессов самоорганизации. В профессиональном пространстве школы должны быть поля,

где учитель может проявлять инициативу, обсуждать ее с коллегами, находить единомышленников, объединять их в профессиональные группы.

Важным элементом вовлечения учителей в процессы управления школой является деятельность экспертных советов. Открытая экспертиза – это ситуация объединения педагогов вокруг хорошей идеи, ситуация уважения и защиты прав меньшинства и приобретения опыта демократического поведения. Включая в понятие экспертизы предъявление и анализ ценностей, мы фактически определяем экспертизу общественно-государственного характера, основанную на открытом и демократичном порядке как в подборе экспертов, так и в проведении самой процедуры экспертизы. Поддержка руководителями школы подобных способов демократического решения проблем и осуществления изменений, по сути, есть принятые в гражданском обществе процедуры делегирования управленцами своих полномочий общественным объединениям профессионалов.

Вместе с тем, педагога, действительно, а не формально включенного в процессы управления школой, можно считать компетентным управленцем только тогда, когда он будет знать и понимать специфику управления, структуру образовательной системы, процессы, которые в ней происходят, выделять и описывать объект управления, т.е. участвовать в управлении школой учитель должен профессионально, с глубоким пониманием теории современного менеджмента. При этом знать ее он должен не как учитель, имеющий дело с отдельными образовательными процессами, а как лидер – воспринимающий их с позиций системного целого и способный участвовать в принятии управленческих решений со знанием дела.

Мы полагаем, что сегодня имеются все необходимые условия и предпосылки для развития новых общественных форм управления образованием, реального включения педагогов в управленческие процессы, что, безусловно, несет в себе прогрессивную идею перехода от консервативных и жестко иерархических к инновационным и демократическим моделям управления современной системой образования.

Литература:

1. Орлова Т.В. Управление образовательными системами. – М., Академия, 2006.
2. Третьяков П.И., Грошева А.В. Культурологическая основа управления школой. – М., 2002.
3. Трапицын С.Ю. Новое управление для новой школы // Вестник Герценовского университета, 1(76), 2010.
4. Фулан М. Новое понимание реформ в образовании. – М., Просвещение, 2006.
5. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными системами. – М., Академия, 2007.

В. А. Буров,

канд. психол. наук, старший научный сотрудник,
Москва, Институт философии РАН

УПРАВЛЕНИЕ ЗНАНИЕМ.

ПЕРСОНАЛЬНЫЙ КОГНИТИВНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ОБРАЗОВАНИИ

Результатом наших исследований стало обнаружение того, что во всех областях практики актуализируются задачи с высокой нередуцируемой сложностью, недоступной готовящейся системой образования специалистам. Невозможность решения этих задач для действующего корпуса специалистов была определена нами как когнитивная катастрофа, для выхода из которой требуется новый системный уровень управления знанием – когнитивный менеджмент. Основная проблема такого когнитивного менеджмента состоит в том, что

сложность новых актуальных задач и необходимого для их решения знания выходит за пределы возможностей транслируемой и поддерживаемой образованием нормативной структуры общего и профессионального интеллекта. Было выявлено, что существуют общие для всего корпуса специалистов связанные с транслируемыми моделями профессионального интеллекта культурно-антропологические ограничения возможности работать со сложным знанием и сегодняшнее развитие цивилизации уже вышло на эти ограничения доступной сложности как ограничения возможностей дальнейшего развития. Необходимы технологические лифты, преодолевающие эти пороги доступной сложности.

Последние годы мы пытались исследовать принципиальные возможности задействовать в этом управлении критический ресурс – возможность осуществления широкой трансляции наиболее эффективного неотделимого знания в качестве лифта корпуса специалистов в новую модель экономики. Получаемые лучшими профессионалами решения новых актуальных задач в разных областях практики, которые могли бы пополнить интеллектуальный капитал экономики и производства, уже не могут быть переведены в действующую модель специального знания - полностью кодифицированы и представлены текстами в учебных курсах, а требуют трансляции и включения в работу вынесенного за скобки образования и науки некодифицированного неотделимого знания "звёздных" специалистов и коллективов.

Эти ограничения мы рассмотрели в контексте используемых сегодня образованием и наукой когнитивных технологий. Отставание группы когнитивных технологий в условиях конвергентного развития технологий является тормозом для всех областей практики. Обнаруженный для действующей технологической платформы образования и научного знания потолок интеллектуальных возможностей человека и его личностного потенциала приводит экономику и общество в состояние катастрофического относительного (по отношению к возросшим требованиям высокотехнологичного производства) снижения уровня профессионализма всего корпуса специалистов при переходе всех отраслей к новым поколениям высоких технологий. Недостаточный в условиях новой динамики развития уровень когнитивных технологий препятствует ускорению динамики развития и уже не позволяет в нужном темпе развивать другие группы технологий, в нужном количестве обеспечивать практику специалистами, владеющими всё более сложным знанием и способными к всё более сложным работам.

Необходимы технологические лифты, преодолевающие этот актуализировавшийся потолок доступной сложности работ и знаний - возможностей профессионального интеллекта и личностного потенциала всего корпуса современных специалистов.

Выделяемая нами в качестве одного из таких лифтов группа технологий работает с неотделимым знанием - неотделимой от человека и организации внутренней (субъектной) структурой знания: использует формирование у человека и организации специальных операционных систем и эмпирических, перцептивных и транзактных баз, на которых строится их профессиональная коммуникация и автокоммуникация. Такие системы мы рассматриваем как новые когнитивные продукты становящейся когнитивной экономики образования, ставим вопросы их производства, трансляции и использования во всех областях современной практики.

Для решения задачи перехода через пороги доступной сложности мы задействовали активно исследуемую сегодня в нейрокогнитологии зеркальную систему мозга. Проведённые нами оригинальные (здесь мы являемся первыми) опыты нейрокогнитивных транзакций (работы с зеркальной системой человека в образовании, нейробиологического резонанса для передачи неотделимого знания как паттернов эффективной организации активности мозга) показали возможность использования нейрокогнитивных транзакций для выхода за обнаружившуюся границу возможностей адаптации действующей системы образования к повышению сложности заданий. Это означало возможность радикального повышения

эффективности корпуса специалистов при работе со сложностью за счёт практики нейрокогнитивной коммуникации - технологического задействования этой системы человека для обеспечения передачи неотделимого, личностного знания как нейронального формата знания.

Нередуцируемая сложность задач и знания – это пороговая характеристика сложности представления, ниже которой перестают наблюдаться основные системные свойства представляемой реальности. То, что человек находится ниже этого порога, легко идентифицировать по индикатору наличия такого порога: проводимым им профанным редукциям – отбрасыванию при решении очевидно значимых фактов и сторон рассматриваемой им задачи для приведения задачи к доступному ему уровню сложности. Мониторинг проблем нередуцируемой сложности, профанных редукций и связанных с этими редукциями системных рисков и границ современного развития мы ведём уже более десяти лет.

Вопрос о нередуцируемой сложности учебных задач и доступной школьнику сложности задач и знаний был рассмотрен и решался нами при подготовке школьников к сдаче ЕГЭ. Здесь ежегодно проводится тестирование возможностей к выполнению сложных заданий у всей без исключений популяции интеллектуальный человеческий капитал российской экономики и определяющей наше ближайшее развитие возрастной группы населения России - всех выпускников школы.

В 2010-2012 годах в задания по математике были включены задачи, которые мог решить лишь 1 из 500 выпускников. Составители ожидали, что школы за несколько лет адаптируются к этим заданиям, но этого не произошло. Задачи оказались за пределами возможностей адаптации действующей системы образования. Перед нами возник вопрос: возможен ли для среднеуспевающего школьника переход через этот порог сложности?

Когда мы начали работать с заданиями ЕГЭ, мы обратили внимание на статистику их выполнения. Оказалось, что для набора необходимых нашим школьникам баллов надо научиться быстро и уверенно выполнять все задания групп А и В и выполнять задания группы С, относительно простые, с которыми справляются один из пяти и один из двадцати выпускников, и те, с которыми справляются один из ста и один из пятисот выпускников.

Мы стали анализировать задания всех групп и обнаружили, что статистика выполнения заданий связана с их различной нередуцируемой сложностью: необходимой для их выполнения структурой интеллекта, минимальным числом одновременно задействуемых для выполнения задания разделов учебной программы, минимальным уровнем необходимого напряжения (как энергетической активности мозга) и минимальным числом задействуемых в этой активности составляющих структуры интеллекта. Такая минимальная сложность работы при выполнении каждого из заданий не может быть ниже некоторого уровня - ниже которого используемое школьное знание не обретает системные свойства, необходимые для выполнения этого задания. Нам было достаточно выйти всего лишь на уровень требований к доступной сложности заданий, которого достигают чуть менее чем один из ста выпускников, но для себя мы ставили требование уверенного выполнения заданий, с которыми справляются лишь один из пятисот выпускников.

Понимание статистики ЕГЭ с позиций нередуцируемой сложности заданий экзамена открыло нам то, что задания, выполняемые одним из ста и одним из пятисот выпускников (один выпускник на две или десять московских школ), находятся на уровне требований к структуре интеллекта и системным свойствам знания, выход на которые не обеспечен методами и технологиями современного образования. Этот необходимый нам уровень требований оказался отнесён в образовании и в практике профессиональной жизни к категории генетически детерминированных нейробиологических различий, редких природных врождённых способностей, особой внутренней организации психики и активности мозга, для формирования которой (как модальности и системного уровня знания)

в школах и университетах нет технологий. Мы предположили, что дело не в генетически детерминированных нейробиологических различиях у 0,2% выпускников, а в когнитивных технологиях и использующем их когнитивном интеллекте. Обеспечить массовое решение наиболее сложных задач ЕГЭ (переход от 0,2% к 20% справляющихся со сложными заданиями) могли новые нейрокогнитивные методы их решения, управляющие на уровне паттернов активности мозга незадействованными в школьных методиках ресурсами интеллекта. Эта задача была определена нами как задача нейрокогнитивного интеллекта.

При таком заданном верхней планкой ЕГЭ повышении требований к подготовке перед нами возникла необходимость разработки нового поколения когнитивных технологий для формирования необходимой нам структуры интеллекта, модальностей и системных свойств знания.

К этому моменту у нас уже были наработки по технологиям под эту задачу: мониторинга образования как производства культурных образцов жизни, работы с управляющими культурными кодами и критическая технология - работа с нейробиологическим резонансом. Эти технологии формируют новый системный уровень знания и радикально изменяют способность человека работать со сложностью. Они уже рассматривались нами как критические для когнитивного менеджмента экономики знаний.

Теперь нам пришлось применять эти технологические идеи в конкретной образовательной ситуации.

Основаниями этой технологической платформы образования являются открытия когнитивных наук: зеркальная система человека и неотделимое знание, нейробиологический резонанс как передача неотделимого «живого» знания - нейрокогнитивные транзакции в образовании.

Нейрональный формат знания затрагивают и ещё несколько технологических подходов этой платформы.

Мы обратили внимание на происходящие сегодня исследования функциональной асимметрии мозга – на необходимость технологически задействовать при решении даже задач группы В кору обоих полушарий мозга. Это должно было создать значительное увеличение мощности процесса решения.

Кроме того, исключительно важен эмоциональный опыт и его участие в регулировании решения задач, связь работы миндалевидного тела и неокортекса. Работая с эмоциями, мы включали в работу миндалевидное тело, скорость реакции которого на сенсорную информацию многократно превышает скорость реакции коры головного мозга. Эта связь обеспечивает эффективное сокращение многозначности выборов при решении задач.

Чтобы обеспечить такую логику работы, мы отслеживали обязательное присутствие в формальном мышлении образности и эмоционального опыта. Образы легко преодолевают несоединимость утверждения и его отрицания – А и не-А. Эмоциональный опыт регулирует выборы. Формальная логика решения, образы и эмоциональный опыт должны были присутствовать в работе одновременно.

Обратным к кентаврической непрерывности (соединение А и не-А) предыдущего метода был подход с гештальт-структурированием решения - отслеживанием переключений гештальтов. Школьники должны были научиться структурировать задачу на гештальты и работать в каждом из гештальтов отдельно, переключая гештальты в процессе решения.

Ещё одним вопросом было обеспечение удобного доступа к имеющемуся у человека знанию, о чём он чаще всего даже не догадывается. Мы обратились к опыту организации такой работы в предметной области физики А. Эйнштейном. Он «разговаривал» со световыми волнами, которые и «рассказывали» ему о строении вселенной. Такая форма доступа к памяти «разговор с треугольником» удобно ложится на сформировавшиеся механизмы нашего обыденного сознания и очень эффективна.

Эти и другие использованные нами технологические подходы основаны на идеях нейрокогнитологии. В этом опыте мы сформировали начала нейрокогнитивной операционной системы для образования, дальнейшая разработка которой требует приборов и лаборатории.

Необходимые нам результаты были получены уже на этом первоначальном уровне использования нейрокогнитивных транзакций передачи неотделимого знания и включения в структуру интеллекта учащихся разрабатываемой нами нейрокогнитивной операционной системы.

В этом опыте мы убедились в высокой эффективности определяемой нами новой группы технологий работы с нередуцируемой сложностью знания. Определилось ключевое для формирования необходимых нам системных свойств образования значение нейрокогнитивных технологий передачи «неотделимого живого знания» в специальных нейрокогнитивных коммуникациях, использующего их нейрокогнитивного интеллекта, технологий работы с паттернами активности мозга и вызывающей самый широкий интерес новой системой организма человека - зеркальной системой.

ЕГЭ как модель возрастающей нередуцируемой сложности, вышедшая в 2010-2012г.г. за границу возможностей адаптации действующей модели образования с её "натуральным" управлением знанием, позволил нам лучше понять задачи необходимого технологического вооружения и развития структуры интеллектуального человеческого капитала российской экономики для перехода к технологическим укладам инновационной экономики и экономики знаний.

Технологический прорыв в управлении знанием и переход к соответствующим нормативам общего и профессионального интеллекта являются необходимым условием экономики знаний. Россия вполне может войти в новый технологический уклад и новую промышленную революцию, сохраняя свою самостоятельность как один из лидеров. Для реализации этих возможностей мы предлагаем уделить особое внимание разработке группы когнитивных технологий, обеспечивающей современное развитие и выход из постоянно возникающих когнитивных катастроф, - когнитивному менеджменту организаций и проектов и персональному когнитивному менеджменту в образовании, созданию осуществляющих этот менеджмент когнитивных центров.

Литература:

1. Буров В.А. Когнитивные коммуникации в онтологии сложности. Передача неотделимого знания. - М.: ООО НИЦ "Инженер", 2014. - 128 с.
2. Vladimir Burov, Adelia Vlada Burova. The Man on the Border of the Potential and Actual: The Performance of Knowledge, Technology of the Second Order. // Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 86, (10 October 2013) - Pages 165-171. Издательство Elsevier (United States).

В. В. Тимченко,
канд. пед. наук, доцент,
Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СЕРТИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КВАЛИФИКАЦИЙ

Профессиональное образование в РФ развивается по сложившимся в течение многих десятилетий подходам и принципам, которые в силу инерционности системы зачастую отстают от требований рынка труда и соответственно нуждаются в постоянном обновлении и совершенствовании.

На пути к свободному рынку, который наша страна выбрала более двадцати лет назад, и в рамках модернизации экономики, стратегия которой определена, в частности, в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, наиболее существенным барьером является несоответствие качественного и количественного состава квалифицированных кадров потребностям рынка труда. Наблюдается парадоксальное противоречие между значительным количеством дипломированных выпускников образовательных организаций и кадровым «голодом» в реальном секторе экономики, которое объясняется, прежде всего, несогласованностью интересов профессионального образования и рынка труда.

Попытки сблизить позиции и договориться о единых подходах на взаимовыгодной основе делались многократно, но всегда терпели фиаско по разным причинам. В девяностые годы основными препятствиями были деструктивные процессы в экономике, разрушенная кооперация образования и промышленности и недостаток ресурсов для интеграции. Рынок труда перестал быть главным ориентиром для профессионального образования, потому что армия высококвалифицированных безработных стала достаточно емким источником человеческих ресурсов. Кроме того, рынок труда не мог сформулировать перспективные требования для сферы профессионального образования, потому что проблемы выживания не позволяли бизнесу определять стратегические приоритеты и вкладывать средства в программы долгосрочного развития персонала. Образовательные учреждения переориентировались на рынок образовательных услуг, который устанавливал свои приоритеты и специфичную конъюнктуру, что привело к еще большему рассогласованию интересов образования и бизнеса. Интерес профессионального образования практически ограничился рынком дипломов и сертификатов. Негативные последствия этой ситуации до сих пор оказывают разрушающее воздействие на сферу профессионального образования и российскую экономику в целом.

Начиная с двухтысячного года основным препятствием для конструктивного диалога стали несовершенство законодательства, консерватизм чиновников и выжидательная позиция бизнеса. При этом качество профессионального образования по-разному понималось различными заинтересованными сторонами и перестало удовлетворять всех. Следует отметить, что перечисленные проблемы были характерны для большинства экономик мира и особенно остро они обнажились в преддверии зарождающегося в то время мирового экономического кризиса.

Учитывая глобальный характер проблем и развитие интеграционных процессов в мире, Россия активно включилась в международную дискуссию по развитию профессиональных квалификаций на площадках Организации объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Всемирного банка, Международной организации труда (МОТ), Азиатского банка развития (АБР), Европейского фонда образования (ЕФО) и др. Результатом стало присоединение России в 2003 году к Болонскому процессу. В ноябре 2002 года в Копенгагене была принята Декларация, которая положила начало так называемому «Копенгагенскому процессу». Ее подписали министры образования европейских стран и Европейская Комиссия по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе. И хотя Россия официально не вступила в Копенгагенский процесс, в своей национальной политике ориентируется на его положения и участвует в сравнительных исследованиях и в международных рабочих группах.

Копенгагенский процесс имеет три основные цели:

- повышение качества образования;
- повышение привлекательности профессионального образования;
- развитие мобильности студентов и выпускников.

Для их достижения в Декларации прописаны восемь задач:

- формирование единого образовательного пространства в Европе;
- повышение прозрачности квалификаций;
- формирование системы переноса зачетных единиц;
- развитие отраслевых компетенций и квалификаций;
- разработка общих критериев и систем обеспечения качества;
- развитие систем профессиональной ориентации и консультирования;
- признание неформального и спонтанного обучения;
- повышение квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения.

Первой отправной точкой для разработки комплексного решения проблем стало соглашение о взаимодействии Министерства образования и науки Российской Федерации и Российского союза промышленников и предпринимателей от 25 июня 2007 г. о создании системы независимой оценки качества профессионального образования и системы сертификации профессиональных квалификаций в России. Инициатива получила поддержку на федеральном уровне, в результате чего был принят Федеральный Закон 01.12.2007 № 307-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» и вышло Постановление Правительства РФ от 24 декабря 2008 г. N 1015 «Об утверждении Правил участия объединений работодателей в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования». С этого момента работа по сближению позиций приобрела целенаправленный, системный, содержательный характер, и была подкреплена соответствующими ресурсами. Предполагается создать принципиально новую систему взаимоотношений, устанавливающую необходимые взаимосвязи между сферой труда и сферой образования, разработать соответствующие законы, нормы и положения, провести их всестороннюю экспертизу и апробацию.

Основанием для разработки профессиональных стандартов в нашей стране является Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. №597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики», где в том числе даны поручения «разработать к 2015 году и утвердить не менее 800 профессиональных стандартов...». Позже, 16 апреля 2014 г., вышел Указ № 249 «О национальном совете при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям», а распоряжением Правительства РФ от 31 марта 2014 г. № 487-р уточнен «Комплексный план мероприятий по разработке профессиональных стандартов, их независимой профессионально-общественной экспертизе и применению на 2014 - 2016 годы».

Федеральный закон от 3 декабря 2012 г. № 236-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статью 1 Федерального закона “О техническом регулировании”» - законодательно *определил понятие профессионального стандарта, порядок его разработки и утверждения, а также определил понятия «квалификация работника» и «профессиональный стандарт».*

Постановлением Правительства РФ от 22 января 2013 г. №23 утверждены правила разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов, а в приказах Минтруда России от 12 апреля 2013 г. утверждены уровни квалификаций и макет профессионального стандарта.

Ответственность за создание системы профессиональных квалификаций закреплена за Министерством труда и социальной защиты РФ. В связи с этим поручением создан специальный портал информационной поддержки «Профессиональные стандарты» [<http://profstandart.rosmintrud.ru/>], где проходит экспертная дискуссия в закрытом и открытом режимах. К осени 2014 года утверждено более 160 стандартов и еще столько же находятся на этапе обсуждения и экспертизы. Проекты ведомственных приказов об утверждении

Менеджмент XXI века: управление экономикой знаний
Сборник научных статей

Отпечатано с готового оригинал-макета, представленного авторами
Заказ №506 ц. Подписано в печать 20.11.2014 г. Бумага офсетная
Формат 60x84 1/16. Объем 25 п.л. Тираж 150 экз

Издательство РГПУ им. А.И. Герцена
191186, С-Петербург, наб. р. Мойки,48
Типография, 191186, С-Петербург, наб. р. Мойки,48