

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ»

Р.В. Ленков

кандидат экономических наук, доцент

**СОЦИАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ**

Монография

Москва – 2013

УДК 316.776, 378.14
6Н1
Л46

Р е ц е н з е н т ы

доктор социологических наук, профессор, главный научный сотрудник
В.И. БАШМАКОВ
(Всероссийский центр уровня жизни)

доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой социальной работы Социального института
Е.Н. ПРИСТУПА
(ГБОУВПО «Московский городской педагогический университет»)

Л46 Леньков Р.В.

Социальное управление в системе высшего образования:
теория и методология [Текст] : монография / Р.В. Леньков ;
Государственный университет управления. – М. : ГУУ, 2013. – 154 с.

ISBN 978-5-215-02575-8

В монографии исследованы ключевые компоненты сферы высшего образования. Научно обосновано возрастание роли прогностической функции управления в системе высшего образования. Раскрыта значимость социального управления в развитии компенсаторных возможностей социальной сферы и института высшего образования. Выявлены и специфицированы эмерджентные свойства системности социального управления высшей школой. Проведен теоретико-прикладной анализ практики развития социального управления высшим образованием. Осуществлен методологический анализ содержания и границ применения компетентностного подхода в современной системе высшего образования. Профилированы элементы целевого механизма социального управления на уровне образовательной организации высшего образования.

Адресована аспирантам и преподавателям вузов, специалистам по управлению в сфере высшего профессионального образования.

Книга подготовлена в рамках проекта 6.5243.2011 Министерства образования и науки Российской Федерации «Разработка методологии социального управления в системе высшего образования России».

УДК 316.776, 378.14
6Н1

ISBN 978-5-215-02575-8

© Леньков Р.В., 2013
© ФГБОУВПО «Государственный университет управления», 2013

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
<u>ГЛАВА 1.</u> Компоненты системы высшего образования России: социолого-управленческий анализ.....	9
<u>ГЛАВА 2.</u> Теоретические основы социального управления отечественной системой высшего образования.....	38
<u>ГЛАВА 3.</u> Эволюция этапов развития социального управления российским высшим образованием.....	61
<u>ГЛАВА 4.</u> Методологический анализ компетентностного подхода в сфере высшего образования России.....	103
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	147
БИБЛИОГРАФИЯ	149

ВВЕДЕНИЕ

Высшее образование является исторически сформировавшимся социальным институтом, ответственным за наследование, накопление и творческое воспроизводство научных знаний, социокультурных ценностей и норм. Эта актуальная и ответственная миссия требует выполнения образовательными организациями фундаментальных и социально значимых задач: от подготовки дипломированных профессионалов и проведения научных исследований до диагностики и формирования общественного мнения.

В последние два десятилетия в передовых странах мира осознается тот факт, что основной ценностью современного цивилизованного общества выступает профессионально-компетентная личность, способная к созидательной креативной деятельности в производственных, сервисных, научных, образовательных и иных коллективах.

Изменившиеся условия развития российского социума, переустройство нашего государства и экономики, научно-технологическая революция требуют актуализации и решения

проблемы модернизации сферы высшего образования. Прежде всего, речь идет о выработке принципиально новых критериев оценки качества содержания образования, управленческих технологий и финансово-экономических механизмов.

Сложность трансформации указанной сферы обусловлена необходимостью сохранения и развития культуровоспроизводящей функции системы российского высшего образования, насчитывающей 1080 вузов, в отношении 6490 тыс. студентов¹. Важен комплексный анализ и учет современных тенденций развития высшего образования, включая сокращение поступления абитуриентов в вузы, их укрупнение, а также создание элитных образовательных организаций высшей школы, облеченных доверием гражданского общества и государства, и нацеленных на реализацию воспитательной и научно-образовательной деятельности.

В настоящее время российский социум и система высшего образования нуждаются в научном обосновании новой парадигмы управленческой теории, которая все в большей мере должна опираться на творческий потенциал личности, сильную социальную организацию, интеллектуальную собственность и ее информационную составляющую. Иными словами – на приоритетное включение в управление ключевых сторон развития личности человека, коллективного преобразующего интеллекта общества. Социальное управление в образовании становится инновационным и высокоточным инструментом, применение которого обеспечивает поддержание целостности высшего образования

¹ Россия в цифрах. 2012: Крат. стат. сб. / Росстат – М., 2012. – С. 152.

как социальной системы, стимулирует его саморазвитие путем изменения качества человеческого капитала.

Разработка теоретической модели социального управления в системе высшего образования и концептуальных принципов управления вузом как сложной и многопрофильной организацией выступают исходной теоретико-методологической основой развития социального взаимодействия и партнерства в высшей школе. В связи с этим выработка вариативных стратегий модернизации социального управления в системе российского высшего образования, адекватных социально-экономической политике его реформирования на средне- и дальнесрочную перспективы, актуализирует необходимость социолого-управленческого анализа состояния и перемен, происходящих в образовании и науке, исследования современных технологий и коммуникаций социального управления в сфере высшего образования.

В рамках настоящей работы¹ *объектом исследования* выступает социальное управление в системе высшего образования России как целенаправленная, комплексная и скоординированная деятельность гражданского общества и государства, реализуемая участниками отношений в сфере образования в вузах; *предметом* – теоретико-методологические подходы к социальному управлению образовательными и научно-инновационными процессами, общественными отношениями в вузах в современных условиях.

¹ Речь идет о фундаментальной НИР «Разработка методологии социального управления в системе высшего образования России», выполняемой под научным руководством автора по государственному заданию Минобрнауки России в 2012-2014 гг. (Пер. № 01201265722).

Гипотеза исследования: Социальное управление высшим образованием в современной России в условиях динамично изменяющихся интересов и потребностей гражданского общества и государства, научно-педагогических сообществ вузов и личности студента носит системно-целевой характер.

Гипотеза-следствие: Стратегии модернизации социального управления высшим образованием связаны с разработкой и внедрением моделей государственно-общественного управления вузами для развития адресных механизмов социального партнерства в образовательной сфере.

Цель исследования состоит в разработке теоретических основ социального управления в системе высшего образования на современном этапе общественного развития и исследовании методологических аспектов компетентностного подхода в актуальных реалиях отечественного высшего образования. Ее достижение предполагает *решение задач* по: выявлению и раскрытию на основе социолого-управленческого анализа ключевых компонентов системы высшего образования; проведению теоретико-прикладного анализа эволюции проблемы социального управления высшим образованием; выявлению методологических основ, позволяющих научно обосновать рациональные подходы и перспективные направления модернизации образовательной системы в условиях становления инновационной экономики.

Исходной базой исследования являются российские федеральные законы и нормативно-правовые акты по вопросам управления высшим образованием; аналитические обзоры и информационные бюллетени по основным направлениям

развития отечественной высшей школы; аналитические и прогностические статьи в научных и научно-педагогических журналах; государственная и ведомственная статистика; вторичный анализ результатов социологических исследований, монографий и отчетов по НИР; результаты *авторских исследований*: общественного мнения студентов московских вузов по проблемам модернизации высшего образования (2006); вузовского сектора науки как фактора, обеспечивающего кругооборот ресурсов, образовательных услуг и доходов в высшей школе (2009-2010); социального управления в системе высшего образования России (2012-2014).

Автор выражает признательность и.о. проректора, доктору экономических наук, профессору В.Я. Афанасьеву за возможность выполнения данной работы, уважаемым рецензентам и особо профессору кафедры социологии управления, доктору социологических наук, профессору А.В. Пацуле за научные консультации и конструктивную критику.

Автор будет благодарен всем, кто вышлет свои пожелания и замечания по представленной монографии на e-mail: lenkovrv@rambler.ru

ГЛАВА 1. КОМПОНЕНТЫ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ: СОЦИОЛОГО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Тема образования в России XXI века приобрела особое значение. Это связано с необходимостью определения приоритетных направлений развития: либо наша страна станет высокоразвитым постиндустриальным обществом, либо останется в ряду слаборазвитых, сырьедобывающих стран. Из чего следует необходимость принятия государством мер по развитию высоких технологий, науки и образования, которые дадут толчок общественному развитию. Только в условиях придания образованию приоритетной социальной ценности Россия сможет получить органичное развитие, гармонично сочетающее в себе экономические преобразования, изменения социальных и духовных сторон общественной жизни.

Обычно выделяют следующие *тенденции развития* образования:

- изменение основной образовательной парадигмы, что связано со сменой типов экономического и социального развития;
- движение российского образования в направлении интеграции в общемировую культуру, демократизации, гуманизации, компьютеризации и информатизации высшей школы;
- возможность выбора программ и форм обучения;
- адаптация системы образования к требованиям рыночной экономики.

Такие тенденции позволяют говорить об отражении в образовательной системе как негативных, так и позитивных процессов, происходящих в российском обществе.

При рассмотрении первопричин негативных, кризисных процессов в обществе, в том числе в образовательной системе, обращает на себя внимание такая причинно-следственная связь: обострение кризиса в экономике, социальной и духовной жизни неизбежно ведет к осложнению положения дел в образовании; ухудшение состояния дел в образовании, в свою очередь, прямо или косвенно приводит к падению человеческого потенциала и, тем самым – к новым виткам системного кризиса. Т.Н. Кочкаева даже полагает, что «крах образования – прямой путь к всеобщей катастрофе общества»¹.

Образование как социальный институт реализуется в пространственно-временном единстве, обозначаемом часто через понятие подсистема, или сфера общества, и

¹ Кочкаева Т.Н. Ценностно-целевые приоритеты модернизации российского образования. Автореф. дисс. ... канд. соц. наук. – М., 2005. – С. 19.

определяется *рядом компонентов*, среди которых автор определяет следующие:

- 1) социальные функции образования;
- 2) современные концепции образования;
- 3) организационная структура и управление образованием;
- 4) инновационная инфраструктура образовательной сферы;
- 5) социальные группы, участвующие в образовательном процессе.

Дадим общую характеристику названных компонентов применительно к сфере высшего профессионального образования России¹.

Социальные функции образования

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ под образованием понимается общественно значимое благо, целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, семьи, общества, государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций, определенных объемов и сложности.

Высшее профессиональное образование характеризуется как социальная система организаций (высших учебных заведений и управленческих учреждений-структур), имеющая своей целью обеспечение подготовки высококвалифицирован-

¹ Леньков Р.В. Характеристика компонентов сферы высшего образования России: социолого-управленческий анализ // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2012. № 20, с. 122-129.

ных кадров по всем основным направлениям социально-полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение запросов личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, повышении научно-педагогической квалификации. Эта система тесно связана со всеми сферами общественной жизни: экономической, политической, духовной, а также собственно социальной – которые, соответственно, определяют материально-техническую базу, структуру и содержание высшего образования, но не непосредственно, а через конвенциональное определение содержания образовательных стандартов и квалификационных требований к уровню подготовки специалистов. На уровне личности система высшего образования сохраняет свое воздействие на жизненную траекторию человека в форме признания диплома по полученной в образовательной организации высшего профессионального образования специальности. При этом содержание самого образования учитывается лишь в общей форме и не связывается с дальнейшим развитием как научного знания в целом, так и приобретенных выпускником высшего учебного заведения в последующей профессиональной деятельности знаний, умений и навыков. Функциональная специфика этой системы состоит в том, что профессиональная подготовка имеет целью деятельность, находящуюся за пределами института образования, чем определяется автономность высшего образования как социальной системы¹.

¹ Джамалудинов Г.М. Эволюция социальных функций высшего образования в изменяющемся российском обществе. Автореф. дисс. ... докт. соц. наук. – М., 2005. – С. 15.

Социальная система высшего образования в своем функционировании основывается на достижении двух целей:

первая – профессиональная подготовка и включение специалистов в различные сферы жизнедеятельности общества;

вторая – освоение личностью определенного уровня культуры.

Названные цели могут эффективно достигаться лишь в условиях их резонанса, обеспечиваемого институтом образования, что и составляет его ключевую функцию, способствующую сохранению стабильности и интеграции общества. Остальные функции данного института могут быть классифицированы по срезам: «внешние, явные – латентные», «внутренние, явные – латентные» (табл. 1).

По мнению автора, число социальных функций высшего образования необходимо дополнить *прогностической* функцией, которая должна рассматриваться и как «внешняя, явная», и как «внутренняя, явная», поскольку отождествляется с влиянием высшего образования на внешние по отношению к нему среды – экономику, политику, культуру, науку, а также на внутреннюю политику саморазвития. При этом прогностическое предназначение высшего образования заключается в том, чтобы оказывать действенное влияние на развитие тех или иных позитивных тенденций в обществе, науке, самой высшей школе, поддерживать или, напротив – минимизировать их действие. Важнейшей из возможностей такого влияния выступает деятельность высшего образования по формированию нового человека, в полной мере осознающего

Таблица 1

Классификация социальных функций высшего образования
(составлено автором по¹)

Внешние	<i>Явные</i>
	<p><i>Социализационная</i>: передача новым поколениям одобряемых в обществе социальных норм и социокультурных ценностей, связанных с освоением профессиональных социальных ролей и статусов на определенном этапе формирования личности.</p> <p><i>Коммуникативная</i>: трансляция и переработка информации, основанной на научном знании.</p> <p><i>Регулятивная</i>: социальный контроль за деятельностью индивидов.</p> <p><i>Экономическая</i>: развитие человеческих ресурсов для различных отраслей народного хозяйства и сфер профессиональной деятельности.</p> <p><i>Стратификационная</i>: закрепление социальной иерархии в общественной структуре.</p> <p><i>Инновационная</i>: создание нового теоретического знания и практического средства, значимого как для совершенствования деятельности института образования, так и для иных социальных институтов, организаций, индивидов.</p>
	<i>Латентные</i>
	<p><i>Социально-структурирующая</i>: формирование слоя интеллигенции и выделение социальной группы студенчества со свойствами самоорганизации.</p> <p><i>Перераспределительная</i>: трансформация и изменение направлений финансово-экономических потоков внутри системы высшего образования.</p>
Внутренние	<i>Явные</i>
	<p><i>Координационная</i>: совокупность действий по созданию и обеспечению функционирования и развития организаций в образовательной сфере.</p> <p><i>Продуктивная</i>: создание продукта интеллектуального характера.</p> <p><i>Развивающая</i>: формирование личностных компетенций и способностей «совокупного субъекта процесса образования» в лице преподавателей и студентов.</p> <p><i>Воспитательная</i>: совокупность воздействия в направлении передачи социокультурных кодов новым поколениям.</p>
	<i>Латентные</i>
	<p><i>Стигмационная</i>: закрепление социально-ролевой и социально-статусной характеристик индивидов по основанию успешности или индивидуальным особенностям.</p> <p><i>Формирования групп равных</i>: образование групп лиц, приобретающих общегрупповые черты, развитие внутри них новых социальных потребностей.</p>

¹ Джамалудинов Г.М. Эволюция социальных функций высшего образования в изменяющемся российском обществе. Автореф. дисс. ... докт. соц. наук. – М., 2005. – С. 10-20.

свое единство с природой и обществом, способного производить, распространять и применять инновации.

В советской и постсоветской практике социально-экономического прогнозирования наблюдались неоднократные смены взглядов на его возможности и целесообразность, место и роль в социальном управлении, необходимость единения с планированием и т.п.

Заметный перелом в воззрениях на срочное макроэкономическое прогнозирование произошел в 60-е гг. XX века. В этот период с прогнозированием стали увязывать разработку целевых программ, Комплексной программы научно-технического прогресса и его социально-экономических последствий. 1970-80-е гг. придали практике разработки прогнозов, предваряющих планы, характер массовой кампании. Это было обусловлено попыткой формирования долгосрочного плана на 15 лет и Комплексной программы научно-технического прогресса на уровне отраслей, регионов, отдельных крупных предприятий, а также созданием и функционированием автоматизированной системы плановых расчетов, предусматривающей встраивание прогнозирования, прогностических моделей и расчетов, проводимых с применением электронных вычислительных машин, в системную практику планирования.

В.М. Бондаренко, Б.А. Райзбергом, Г.Г. Фетисовым и рядом отечественных ученых справедливо отмечено, что социально-экономическое прогнозирование в СССР играло положительную роль и благоприятно влияло на качество планово-управленческих решений на кратко- и среднесрочную перспективы, способствовало приданию всему процессу

макроэкономического прогнозирования системно-планового характера. Был образован достаточно стройный организационно-технологический каркас годового и пятилетнего планирования, реализуемый как цепь последовательно-параллельных операций: а) целевое, вариантное прогнозирование; б) разработка основных направлений социально-экономического развития; в) составление и утверждение проектов государственных планов, дополненных разработкой программ решения крупных экономических и социальных проблем¹.

Но широкое использование прогнозов в плановом социальном управлении того периода имело серьезные просчеты, недооценки и переоценки прогнозирования, низкий уровень настройки методики и организации прогнозных оценок к изменяющейся внутренней и внешней ситуации.

Автор разделяет точку зрения Б.А. Райзберга, что существовали значимые недостатки и несовершенства системы социально-экономического прогнозирования советского периода².

Первый. Социально-экономическое по замыслу прогнозирование было по существу производственно-экономическим. Основное внимание при построении прогнозов уделялось объемам и структуре материального производства, темпам экономического роста, отдельным факторам и ресурсам производства, тогда как социальные (социокультурные) процессы, развитие отраслей сферы услуг, непроизводственное

¹ Прогнозирование будущего: новая парадигма / В.М. Бондаренко [и др.]; Под ред. Г.Г. Фетисова, В.М. Бондаренко. – М., 2008. – С. 140.

² Там же. – С. 141-143.

потребление, уровень и качество жизни людей выступали вторичным объектом прогнозных оценок.

Второй. Прогнозирование не было органично встроено в организацию и технологию государственного управления как экономическими, так и социальными объектами. Прогнозы слабо влияли на классическую систему планово-балансовых, бюджетно-финансовых расчетов, методов принятия планово-управленческих решений. Значительное недофинансирование целевых программ, необеспечение выхода на программные установки при формальном выполнении планов реально разрушали принцип единства системы макроэкономического прогнозирования и планирования.

Третий. Мало внимания уделялось прогнозам ожидаемых социально-экономических последствий принимаемых планово-управленческих решений. Бесспорно, что такие последствия способны возникать за пределами планового периода и потому формально не затрагивать планы как таковые. Но, вместе с тем, прогнозы, обладающие продолжительностью, как правило, превышающей планы, и предшествующие им по времени разработки, должны играть роль сигналов, предупреждающих о неприемлемости плановых решений, порождающих недопустимые последствия. Эти положения относятся к любым управленческим решениям. Принятие сколько-нибудь значимого решения по социальному управлению должно предусматривать процедуру прогностического анализа возможных побочных, не предусматриваемых им экономических, экологических, политических и иных последствий, превращающих само решение в его неэффективный, или даже во вредный аналог.

Четвертый. Наблюдался недоучет влияния внешней, международной и внутренней, страновой политической среды, процессов глобализации, реакции мировых рынков, экологических и социальных явлений на выводы, сделанные на основе прогнозов.

Ряд отмеченных недостатков системы социально-экономического прогнозирования, функционировавшей в советское время, органично присущ системе прогнозирования по природе, поэтому благополучно перекочевал в российскую экономику и социальную сферу постиндустриального, информационного этапа общественного развития. Однако, по мнению автора, научное предвидение, способы его осуществления и применения обладают высокой чувствительностью к типу социально-экономической системы. Поэтому в свете современных задач важным представляется, наряду с изучением советского опыта, осуществление анализа целей, задач, методов, состояния и проблем научного прогнозирования и социального управления в новых условиях.

В той мере, в которой прогнозирование выполняет функции управления, регулирования и настраивания экономических, политических и социокультурных процессов на получение желаемого результата, основными объектами прогнозирования становятся явления, события и действия, в значительной мере поддающиеся управлению со стороны людей и управленческих органов посредством различных методов и стимулов.

Предваряющие принятие планово-управленческих решений прогнозы формируют научное предвидение результатов, последствий управления и, тем самым –

предсказывают, какие именно решения по управлению рациональны в той или иной ситуации. В этом смысле прогнозы управляемых явлений, событий и действий допустимо называть *активными*, поскольку они представляют собой средство выработки активного воздействия на объекты прогнозирования, их преобразование и перевод в необходимое состояние. Активные прогнозы используются в процессах планирования, разработки проектов и программ, принятия управленческих решений в качестве средства обоснования рациональности, надежности намечаемых действий и оценки результативности последних.

Проблема степени сохранения в современной российской экономике и социальной сфере плановых начал в их взаимосвязи с прогнозированием, способов и структур, методов реализации проектов и планов возникла вследствие ликвидации системы государственного социально-экономического планирования. Однако, полный отказ от государственного планирования, замена его социально-экономическим прогнозированием является, по мнению автора, явно неконструктивной точкой зрения.

Роль прогнозирования в современных условиях хозяйствования возрастает. Применительно к таким видам и формам государственного планирования, как: заказы на производство необходимой для государственных целей продукции, планы федеральных, региональных и местных бюджетов, налоги и сборы, целевые программы и приоритетные национальные проекты – прогнозирование используется в качестве инструмента первичной «пристрелки», анализа вариантов планово-управленческих решений. Вместе с тем,

цели и задачи прогнозирования сегодня не ограничиваются его связью с государственным планированием, они – шире и разнообразнее.

Прогнозные модели и оценки должны использоваться государственными органами в роли средства индикативного планирования, позволяющего государству оказывать опосредованное управляющее воздействие на выработку плановой стратегии организациями государственного и негосударственного (частного) секторов с тем, чтобы она соответствовала общегосударственной. Индикативные государственные планы, с одной стороны, должны выступать прогнозными планами, представляющими собой недирективные плановые задания с набором показателей-индикаторов развития, на достижение которых ориентирована социальная политика государства, с другой – должны основываться на результатах макроэкономического нормативно-целевого прогнозирования, прогнозных моделях, расчетах и оценках. Это рекомендательно-ориентирующие планы в том смысле, что они предоставляют возможность и мотивируют хозяйствующие субъекты держать курс на ориентиры государственного плана-прогноза, благодаря чему их социально-экономическая деятельность органично встраивается в общегосударственную стратегию и получает поддержку, например, путем приоритетного предоставления государственных заказов (заданий) на оказание услуг (выполнение работ). Необходимость в таких планах-заказах возникает у федеральных государственных и региональных органов, в частности при реализации федеральных целевых программ и проектов.

Сегодня государственные органы разрабатывают макроэкономические прогнозы социально-экономического развития России на кратко- и среднесрочные периоды. Но такие прогнозы не являются в полной мере индикативными. Прогнозируемые показатели служат не индикаторами направлений намечаемого, желаемого движения вперед. Они, скорее, выступают объемными измерителями ожидаемого, рассматриваемого уровня развития экономики и социальной сферы. Подобные прогнозы могут выполнять функции индикативного планирования при удачном подборе требуемого вида критериев, создания мотивов заинтересованности субъектов деятельности в достижении намечаемых ориентиров¹.

Наглядной иллюстрацией сказанному являются показатели, использованные Министерством образования и науки Российской Федерации (далее – Минобрнауки России) в 2012-2013 гг., для многоэтапной кампании отнесения федеральных государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования и их филиалов к группе вузов, имеющих признаки неэффективности.

Данные показатели разработаны на основе рекомендаций Ассоциации федеральных университетов, национальных исследовательских университетов, Московского и Санкт-Петербургского государственных университетов по осуществлению мониторинга эффективности деятельности вузов и их филиалов вне зависимости от профилей.

¹ Леньков Р.В. Социально-экономическое прогнозирование в практике государственного управления социальной сферой // Государство, власть, управление и право: история и современность: материалы Всерос. науч.-практич. конф. – М., 2012. – С. 86-89.

Прогнозными показателями отнесения образовательных учреждений к группе вузов с признаками неэффективности являются:

а) образовательная деятельность (средний балл ЕГЭ студентов, принятых на обучение в вуз по очной форме по программам подготовки бакалавров за счет средств соответствующих бюджетов бюджетной системы Российской Федерации и с оплатой стоимости затрат на обучение физическими и юридическими лицами);

б) научно-исследовательская деятельность (объем НИОКР, осуществляемый в вузе, в расчете на одного научно-педагогического работника);

в) международная деятельность (удельный вес численности иностранных студентов вуза обучающихся по программам подготовки бакалавров в общем числе студентов, приведенном контингенте);

г) финансово-экономическая деятельность (доходы вуза в расчете на одного научно-педагогического работника);

д) инфраструктура (общая площадь учебных и лабораторных зданий, имеющих у вуза на праве собственности и закрепленных за ним на праве оперативного управления, в расчете на одного студента);

е) трудоустройство выпускников (удельный вес численности выпускников, обучавшихся в вузе по очной форме, не обращавшихся в службы занятости для содействия в трудоустройстве в течение первого года после окончания обучения в общем числе выпускников).

Показателями отнесения филиалов вузов к группе образовательных организаций с признаками неэффективности

являются: приведенный контингент; доля кандидатов и докторов наук в численности работников профессорско-преподавательского состава; доля работников профессорско-преподавательского состава в общей численности работников.

На официальном сайте Минобрнауки России были представлены результаты первого этапа мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования в отношении 502 государственных вузов и 930 филиалов вузов разного ведомственного подчинения¹.

Критическими (пороговыми) значениями показателей на первом этапе кампании были (без учета образовательных организаций гг. Москвы и Санкт-Петербурга): 60 баллов по образовательной деятельности; 50 тыс. руб. по научно-исследовательской деятельности; 0,7% по международной деятельности; 1100 тыс. руб. по финансово-экономической деятельности; 11 кв. м. по инфраструктуре.

Такие показатели преодолели 277 вузов (72%)².

Для вузов двух столиц, даже с учетом более высоких, чем в среднем по стране, значений показателей: 63 балла по образовательной деятельности; 95 тыс. руб. по научно-исследовательской деятельности; 3,0% по международной деятельности; 1500 тыс. руб. по финансово-экономической деятельности; 13,0 кв. м. по инфраструктуре – эффективными вузами оказалось по 75% образовательных организаций.

¹ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/новости/2775/файл/1265/12.10.31>

² Показатель трудоустройства выпускников на первом, этапе 2012 года мониторинга эффективности деятельности вузов – не учитывался.

При осуществлении мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования на втором этапе были:

- охвачены государственные и негосударственные вузы и их филиалы;
- сохранены те же показатели эффективности деятельности и их пороговые значения, что и в 2012 году;
- введен показатель трудоустройства выпускников (99,342%);
- отдельно выделены организации (вузы), имеющие специфику деятельности военной и силовой, медицинской, сельскохозяйственной, творческой, спортивной и транспортной направленности, которые оцениваются по дополнительным вариативным показателям;
- деятельность вуза или филиала вуза считается эффективной при достижении пороговых значений для любых трех и более показателей.

В кампании принимали участие 227 вузов и 7 их филиалов, из которых пороговые значения преодолели 167 организации (73,6%)¹.

Решение межведомственной комиссии по мониторингу деятельности образовательных организаций высшего образования является основой для рекомендаций по принятию решений о дополнительной поддержке государством, включая получение бюджетных мест, либо об утрате самостоятельности.

¹ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://miccedu.ru/monitoring/materials/reg_10301.htm

Неоспоримым сегодня является факт, что современный уровень понимания возможностей прогнозирования перешел границу чисто формальных, количественных методов футурологической оценки и выходит на новый уровень – уровень, методологически базирующийся на использовании аналитических, качественных методов. С таких позиций прогностический процесс в системе высшего образования превращается в процесс формулирования цели – нового метаисторического качества образования, которое может быть достигнуто, и уже потом он (процесс) становится изучением возможностей и механизмов достижения этого качества с применением формальных методов современной научной прогностики¹.

С точки зрения автора, правомочно следующее тождество: *«Материализация прогностической функции в системе высшего профессионального образования тождественна концепциям развития самой образовательной системы и института образования в целом».*

Современные концепции образования

Образование на всех своих уровнях, включая высшее профессиональное, во многом определяется концепциями образования, которые реализуются в конкретно-исторической обстановке конкретного общества на данном этапе его социально-экономического развития. Именно концепции определяют направленность образования на те или иные потребности – государства, общества или отдельной личности,

¹ Прогнозирование будущего: новая парадигма / В.М. Бондаренко [и др.]; Под ред. Г.Г. Фетисова, В.М. Бондаренко. – М., 2008. – С. 11.

соотносят между собой личностные и общественные интересы в образовательной сфере, а также обосновывают модели образования (экстенсивную, продуктивную или интенсивную).

В ходе построения постиндустриального, информационного общества в России была сформирована модель высшего образования, основными чертами которой выступали: 1) прерогатива государства в производстве академического знания; 2) нацеленность знаний на генерацию интеллектуальной элиты, соответствующей «социальному заказу»; 3) универсальный, академический характер образования; 4) единый образовательный план, государство в роли единственного заказчика его содержания.

Эволюция тенденций постиндустриального развития меняет экономические, политические и социальные условия общественной жизни – «гражданское» законодательно учреждает обеспечение примата личности над государством в реализации собственных прав и свобод; «технологическое» придает любому производству независимо от объемов продукции высокую степень автоматизации труда; «информационное» обеспечивает необходимый уровень виртуализации социальной реальности, делая информацию объектом товарно-денежных отношений; «экономическое» проявляет себя через социальный прагматизм, глобализацию и перераспределение пропорций экономических обязательств в части обеспечения социальной стабильности общества и его будущего; «социальное» требует становления инновационной способности нации. Изменения модели высшего образования связаны с переходом от централизованной системы с плановым управлением, жестко интегрированным с отраслями, к

обновленной высшей школе как «самонастраивающейся составляющей гражданского общества»¹.

Содержанием высшего образования сегодня, его организационной основой, структурирующей весь образовательный процесс, остается фундаментальное принятие знания как суммы истин, подлежащих усвоению. Вместе с тем, постиндустриальная социальная реальность требует экономически, технологически и культурно креативного человека. И в этой связи появилась потребность в создании новой модели, которая основывалась бы на личностно-ориентированном подходе, интенсивно развивала способности личности к решению сложных задач, проектированию и созданию чего-то нового, независимости мышления и гибкости, способствовала адаптации к динамично меняющемуся спросу на различные виды профессиональной деятельности.

Организационная структура и управление образованием

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ система образования представляет собой совокупность взаимодействующих – преемственных образовательных программ различного уровня и направленности, федеральных государственных образовательных стандартов и требований; сети реализующих их образовательных учреждений и научных организаций; органов, осуществляющих управление в сфере образования, подведомственных им учреждений и организаций;

¹ Аверьянова Г.Н. Ценности университетского образования: эволюционный подход. Монография. – М., 2005. – С. 157.

объединений юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений, осуществляющих деятельность в области образования.

Уровнем высшего профессионального образования охвачены:

- *бакалавриат* (академический, прикладной);
- *специалитет*;
- *магистратура* (технологическая, исследовательская);
- *аспирантура* (подготовка кадров высшей квалификации).

Освоение соответствующих образовательно-профессиональных программ при прохождении государственной (итоговой) аттестации аккредитованной организацией, осуществляющей образовательную деятельность, является необходимым условием достижения соответствующего образовательного ценза и получения образования последующего уровня и направленности.

Федеральные государственные органы управления образованием в том виде, в котором они существуют в настоящее время, были сформированы в 2004 году и имеют достаточно четко выраженную организационную структуру. Функции упраздненного Министерства образования Российской Федерации были переданы Минобрнауки России, которое является сегодня центральным органом управления образованием и наукой, осуществляющим функции по выработке государственной политики, нормативно-правовому регулированию, контролю, надзору, управлению государственным имуществом, оказанию государственных услуг. Кроме того, за последние пять лет произошли

структурные изменения и в самих субъектах РФ – если в 2008 году их было 89, то в настоящее время число их уменьшилось до 83, благодаря объединению автономных областей и округов. Данное обстоятельство во многом затрудняет комплексный анализ управления высшим образованием, не позволяя сформировать единую вертикаль органов исполнительной власти. Следует отметить, что современный этап управления высшим образованием, с точки зрения автора, представляет собой интерес для научных кругов. Так, социально-экономические условия развития системы высшего образования России, реформирование ее законодательных и нормативно-правовых основ обуславливают необходимость осмысления эволюции проблемы социального управления институтом образования, формулирования теоретико-методологических основ управления высшей школой в условиях трансформации социума.

По мнению автора, исследовательский интерес имеет решение концептуальных задач по научному обоснованию направлений совершенствования социального управления в сфере высшего образования на современном этапе общественного развития; анализ теории социально-позиционного поля взаимодействия субъектов деятельности, социопрогностической логики совершенствования практики общественно-государственного и частно-государственного партнерства в высшей школе. Кроме того, заслуживает внимания разработка концептуальных и методических основ социального управления образовательной организацией (вузом) как ключевым интегратором взаимодействия субъектов научной и образовательной деятельности в системе

профессионального образования; научное обоснование концептуальной модели социального управления современным вузом (на примере неклассического государственного университета).

При научном обосновании принципиально нового подхода к методологии социального управления в системе высшего образования России автор развивает идеи об «управленческом цикле» на современном этапе развития социальных и поведенческих наук, предложенные В.Г. Афанасьевым (1967), а позднее – Ж.Т. Тощенко (1994)¹, разделяя функции самой образовательной системы и функции управления, «очеловечивая» последнее. Такой подход, через алгоритм управления – крайне необходим для анализа механизма социальных изменений, равно актуальный для теории социологии и для всех прикладных отраслевых направлений социологической науки, в частности – социологии управления, социологии коммуникаций, социологии науки и образования. В его основу, по мнению автора, должен быть положен алгоритм принятия управленческого решения, или процесс социальных коммуникаций, последовательно сменяющих друг друга, который начинается с прогнозирования, или с ответа на вопрос какие цели предполагается достигнуть, затем конкретизирует себя в проектировании, планировании, программировании и завершается организационной работой. На основе полученных данных на новом витке управленческий цикл совершенствуется и повторяется – цели уточняются, воплощаются в формах проекта, плана и программы. Поскольку эти формы управления

¹ Афанасьев В.Г. Научное управление обществом: Опыт системного анализа. – М., 1967; Тощенко Ж.Т. Социология. Общий курс. – М., 1994.

направлены на решение социальных проблем и задач, необходим подробный анализ социально-психологических аспектов управления человеческими ресурсами: стиля и форм участия в управлении, побуждения и мотивации к творчеству, социально-психологических связей и отношений.

Инновационная инфраструктура образовательной сферы

По форме своего существования инфраструктура сферы образования представляет собой систему образовательных организаций разных уровней, обеспечивающую ее развитие и функционирование в части удовлетворения потребностей населения в получении образования. Особое место в инфраструктуре занимают общественно-государственные организации и объединения.

Приказом Минобрнауки России от 23 июня 2009 года № 218 был утвержден Порядок создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования, включая уровень высшего профессионального. Согласно данному приказу инновационная инфраструктура создается в целях обеспечения модернизации и развития образовательной сферы с учетом перспектив и основных направлений социально-экономического развития страны на долгосрочный период, реализации приоритетных направлений государственной политики в сфере образования, интеграции системы образования в международное образовательное пространство, более полного удовлетворения потребностей россиян в образовании.

Инновационную инфраструктуру в сфере высшего образования составляют федеральные и региональные инновационные площадки, приоритетными направлениями деятельности которых, являются:

1) разработка, апробация и/или внедрение – новых элементов содержания образования и систем воспитания; педагогических технологий; учебно-методических комплексов, форм, методов и средств обучения; инновационных образовательных программ; новых профилей (специализаций) подготовки; методик подготовки, переподготовки и/или повышения квалификации научных, научно-педагогических и руководящих кадров с использованием современных образовательных технологий; моделей университетов; новых механизмов, форм и методов управления образованием; новых институтов общественного участия в управлении; новых механизмов саморегулирования деятельности объединений образовательных организаций сферы высшего образования, а также их сетевого взаимодействия;

2) иная инновационная деятельность, направленная на совершенствование учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения сферы высшего образования.

В настоящее время основу инновационной инфраструктуры высшей школы России составляют: Московский и Санкт-Петербургский государственные университеты, 7 федеральных и 29 национальных исследовательских университетов, которые имеют потенциал инновационных площадок, обеспечивают высокий уровень

образовательного процесса, научных исследований и технологических разработок, осуществляют эффективный трансферт технологий в национальную экономику и социальную сферу.

*Социальные группы,
участвующие в образовательном процессе*

Сфера образования охватывает, с одной стороны, тех, кто обучается, а с другой – тех, кто обучает, организует и обеспечивает образовательный процесс.

В системе высшего образования возможно выделение следующих социальных профессионально-возрастных групп участников:

- студенты и аспиранты;
- профессорско-преподавательский состав, администрация и хозяйственный персонал вузов;
- сотрудники, занятые в инфраструктуре высшего профессионального образования.

Каждая из обозначенных групп отличается не только профессией и возрастом, перед ними стоят специфические социальные проблемы и задачи педагогического, психологического, правового и иного характера, недоучет которых в социально-управленческой практике нарушает целостную картину.

Сфера высшего образования России в большей степени представлена государственными и муниципальными, негосударственными образовательными организациями (учреждениями), число которых в целом стабилизировалось (табл. 2).

Таблица 2

Основные показатели по образовательным учреждениям
высшего профессионального образования за 2009/10-2011/12
учебные годы на начало учебного года
(составлено автором по¹)

Наименование показателя	Учебный год		
1	2009/10	2010/11	2011/12
1	2	3	4
Число образовательных учреждений – всего, шт.	1114	1115	1080
в том числе:			
государственных и муниципальных	662	653	634
негосударственных	452	462	446
Удельный вес числа негосударственных образовательных учреждений в общем числе, %	40,6	41,4	41,3
Численность студентов – всего, тыс. чел.	7419	7050	6490
в том числе:			
государственных и муниципальных	6136	5849	5454
негосударственных	1283	1201	1036
Удельный вес численности студентов негосударственных учреждений в общей численности, %	20,9	20,5	18,9
Численность студентов образовательных учреждений на 10 тыс. чел. населения ¹ , чел.	523	493	454
в том числе:			
государственных и муниципальных учреждений	432	409	381
негосударственных	91	84	73
Удельный вес численности студентов негосударственных учреждений на 10 тыс. чел. населения в общей численности, %	17,4	17,0	16,1
Выпущено специалистов ² – всего, тыс. чел.	1442	1468	1443
в том числе образовательными учреждениями:			
государственными и муниципальными	1167	1178	1157
негосударственными	275	290	286
Удельный вес специалистов, выпущенных негосударственными образовательными учреждениями, в общем выпуске, %	19,1	19,8	19,8

¹ Россия в цифрах. 2012 : Крат. стат. сб. / Росстат. – М., 2012. – 573 с.

Продолжение табл. 2

1	2	3	4
Выпущено специалистов образовательными учреждениями на 10 тыс. занятых в экономике, чел.	215	217	204
в том числе:			
государственными и муниципальными	174	174	164
негосударственными	41	43	40
Удельный вес специалистов, выпущенных негосударственными учреждениями на 10 тыс. занятых в экономике, в общем выпуске, %	19,0	19,8	19,6
Численность профессорско-преподавательского состава (ППС) в образовательных учреждениях, тыс. чел.	397,5	356,8	348,2
в том числе:			
государственных и муниципальных	342,7	324,8	319,0
негосударственных ³⁾	54,8	32,0	29,2
Удельный вес численности ППС в негосударственных образовательных учреждениях в общей численности, %	13,8	8,9	8,4

¹⁾ За 2009/10 учебный год показатель рассчитан с использованием численности населения без учета итогов Всероссийской Переписи Населения – 2010, за 2010/11 – с учетом ее итогов.

²⁾ Соответственно в 2009, 2010 и 2011 гг.

³⁾ С 2010/11 учебного года – без внешних совместителей.

На начало 2011/12 учебного года на 10 тыс. человек населения приходилось 454 студента образовательных учреждений, в том числе 381 студент государственных и муниципальных образовательных учреждений. В 2011 году выпуск специалистов образовательными учреждениями на 10 тыс. занятых в экономике составил 204 и 164 человека соответственно.

В 2010/11 учебном году действовало 1069 филиалов государственных и муниципальных, 599 филиалов негосударственных образовательных учреждений высшего профессионального образования.

Аспирантурой и докторантурой в 2010 году было охвачено 162 тыс. человек.

В системе высшего образования в 2010 году в государственных и муниципальных образовательных учреждениях работало 341 тыс. преподавателей, с учетом негосударственных – более 400 тыс.

Эта социальная группа достаточно многочисленна, имеет многочисленные проблемы не только в характере осуществления профессиональной деятельности, но и в вопросах адаптации и социального самочувствия.

Анализ основных показателей по образовательным учреждениям высшего профессионального образования в 2009-2012 гг. позволяет констатировать устойчивую тенденцию на снижение образовательных учреждений, численности студентов и профессорско-преподавательского состава в образовательных учреждениях.

По состоянию на 01 октября 2011 года направления на работу получили 180,2 тыс. специалистов (47,5%), окончивших на бюджетной основе очные отделения государственных и муниципальных образовательных учреждений высшего профессионального образования.

По оценке показателей за 2011 год тенденция сохранится – ожидается общее снижение численности студентов на 560 тыс. человек, или 8,6% по сравнению с 2010 годом. Динамика снижения численности студентов негосударственных образовательных учреждений более чем в два раза превысит

аналогичный показатель по государственным и муниципальным образовательным учреждениям – 15,9% против 7,2%¹.

Вышесказанное актуализирует вопросы к качеству высшего профессионального образования и к количеству подготовленных специалистов. Становится значимым вопрос о численности профессорско-преподавательского состава образовательных организаций высшего профессионального образования.

¹ Россия' 2012: Стат. справочник / Росстат. – М., 2012. – 59 с.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время находят отражение несколько подходов к определению сущности социальной сферы¹.

Первый трактует ее как социальную структуру общества, в состав которой входят те или иные классы, социальные прослойки, профессиональные группы, народности и нации.

Второй сводит ее к социальной инфраструктуре, без учета деятельности в ней каких-либо социальных субъектов, их связей и отношений.

Третий рассматривает ее частью других сфер жизнедеятельности, не представляющей собой самостоятельную подсистему общества.

Четвертый понимает ее как специфическую область социальных отношений, охватывающую систему классовых, национальных отношений, связи личности и общества, а также

¹ Осадчая Г. И. Социология социальной сферы. – М., 2003. – 336 с.

совокупность социальных условий и факторов жизнедеятельности социальных групп и личности.

И, наконец, *пятый* связывает ее с воспроизводством населения как дифференцированной совокупности взаимодействующих социальных субъектов.

Последний подход, по мнению автора – наиболее продуктивен.

Итак, социальная сфера представляет собой целостную, постоянно меняющуюся подсистему общества, порожденную объективной потребностью последнего в непрерывном воспроизводстве субъектов социальных процессов. Именно в данной сфере обретает смысл социальная политика государства, реализуются социальные и гражданские права отдельного человека.

Сущность и значение социальной сферы в жизнедеятельности общества характеризуются содержанием ключевой и ряда производных функций, выражающих устойчивые способы ее поведения и дающих представление о проявлениях ее свойств. Ключевой выступает *компенсаторная*, внешняя функция социальной сферы по воспроизводству различных слоев и групп населения в их целостности и всестороннем жизнеобеспечении. Эта функция представляет собой интегративный результат реализации совокупности частных, внутрисистемных функций компонентов сферы: социальной инфраструктуры и производимых ею продуктов потребления, процессов образования, медицинского, социального и бытового обслуживания, органов и институтов управления, механизмов и нормативной базы регулирования потребительского поведения населения. Специфика

компенсаторных возможностей социальной сферы характеризуется *регулятивной, адаптивной, продуктивной, культурной, динамической и защитной производными подфункциями.*

Генезис социальной сферы представляет собой процесс взаимодействия спонтанных и целенаправленно организуемых государством социальных институтов, осуществляющих непосредственное жизнеобеспечение, взаимодействие и воспроизводство субъектов в конкретно-исторических условиях их деятельности. Функционирование социальной сферы в том или ином обществе является, с одной стороны, результатом уникальных особенностей культуры, природно-географических условий конкретной страны, а с другой – социальных универсалий, определяющихся базисными потребностями человека (в пище, тепле, отдыхе, поддержании здоровья). Степень ее развитости характеризует уровень цивилизованности каждого конкретного общества.

Значительное снижение компенсаторных возможностей социальной сферы в последнее время в российском обществе требует поиска решения назревших социальных проблем на пути становления правового и социального государства. Оптимальной стратегией ее развития является стратегия, опирающаяся на реализацию фундаментальных принципов демократического устройства общества: 1) предоставление государством каждому члену общества социальных гарантий существования; 2) контроль над имущественной и статусной дифференциацией населения; 3) перераспределение доходов населения. Суть интегрального механизма функционирования современной социальной сферы России, по мнению автора,

заклучена в дифференцированном воздействии – предоставлении возможно бóльшей свободы в решении индивидуальных проблем социально активным, динамичным, адаптированным к рынку гражданам и государственной поддержке социально уязвимых групп населения. Такой подход обеспечивает необходимую обществу двухцелевую ориентацию на развитие социальной динамики и на обеспечение социальной стабильности. Субъектами здесь выступает не только государство, но и различные структуры гражданского общества, сочетающие в себе государственные, коллективные и частные интересы. Вместе с тем, интегратором усилий в социальной сфере, несомненно, является государство в лице федеральных государственных и региональных органов власти.

Неэффективность, а иногда и повреждающий эффект социального управления, привели к возникновению в научных кругах дискуссии о возможности управления обществом в принципе.

С точки зрения автора, социальное управление – это то, без чего не может существовать ни одно общество. Человечество, осознав это, делегировало свои полномочия властным органам, которые, выявляя какую-либо глобальную проблему или совокупность проблем и задач, создают материальный, организационный и человеческий потенциал для их разрешения. Достижимость желаемого результата связана с тем, насколько полно учитывается сложность и многозначность развития социокультурных процессов, их полисубъектность.

Значимость и настоятельная необходимость снижения социальных издержек экономических реформ в современном

российском обществе сегодня очевидны. Состояние и перспектива развития социальной сферы в России имеют ключевое значение для исторических судеб страны и ее народа. В современных условиях вложение в расширенное воспроизводство человеческого капитала оказывается в стратегическом смысле самым эффективным для ее будущего. Вместе с тем, поиск сиюминутной выгоды, давление тактики над стратегией ведут к недофинансированию социальной сферы. Все еще отсутствует продуманная, взвешенная и реалистическая стратегия экономических, политических и социальных преобразований.

Эффективность воспроизводства населения обуславливается множеством факторов, среди которых важная роль принадлежит полноте, скоординированности, комплексности, непротиворечивости организационных мер в области управления социальным развитием, особенно на региональном уровне. Конкретные управленческие решения способны понизить или повысить компенсаторные возможности социальной сферы, в той или иной мере учесть уровень современных запросов населения.

Сформировалось несколько подходов к определению понятия «социальное управление». Чаще всего, говоря о социальном управлении, имеют в виду управление обществом или социальной сферой. Различение этих определений основывается на разных сущностных границах такой фундаментальной для социологии категории, как «социальное». В одних подходах исходят из представления о социальном как феномене бытия общества, особой реальности, охватывающей все то, что касается субъектов жизнедеятельности: социальный

статус, образ жизни, потребности, нормы, условия развития и т.п. – и проявляющейся в отношениях различных индивидов и групп индивидов друг к другу. В других – связывают социальное лишь с социальной сферой как подсистемой общества, содержанием которой является воспроизводство субъектов общественного процесса.

Автор полагает, что «социальное» присуще всем сферам жизнедеятельности общества (экономической, политической, социальной, духовной), но проявляет себя в каждой из них своеобразно. Определенное качество и содержание социальной составляющей в названных сферах определяется ключевой функцией, реализуемой через функциональную систему. В социальной сфере, как было отмечено ранее, это компенсаторная функция – функция воспроизводства дифференцированных социальных субъектов. Поэтому социальное управление и управление социальной сферой нельзя рассматривать как тождественные понятия. Первое – шире и означает управление всеми социальными процессами в обществе. *Социальное управление, в широком смысле* – это органически присущий общественной системе феномен, обеспечивающий сохранение ее целостности и качественной специфики, воспроизводство и развитие; *в узком смысле* – это осознанное, систематическое, специально организованное воздействие на общество по упорядочению и совершенствованию его социально-деятельностной структуры в процессе выработки и достижения целей.

Социальное управление выступает как совокупность организационно оформленных образований и управленческих связей между ними, осуществление которых позволяет

реализовывать управленческое воздействие между индивидами, социальными группами и общностями, экономическими, политическими и социальными институтами общества. Оно охватывает все объекты и процессы в обществе, состояние которых имеет значимость для его существования и развития в качестве *социентальной* (от лат. *societas*) системы.

По своей сущности социальное управление упорядочивает противоречивое взаимодействие между индивидуальными, групповыми и общественными интересами для их совместной реализации. Оно есть регуляция социальных отношений, определяющих положение и роль людей в обществе, направленность их интересов, деятельности, ее содержание и интенсивность. Социальное управление воздействует на общественные отношения, и, прежде всего – на отношения, складывающиеся по поводу вещей, средств производства, обеспечивая согласование многообразных интересов: территориальных, национальных, коллективных, индивидуальных – и организуя социальные действия по достижению намеченных целей и общих результатов. Это определение во многом опирается на системно-синергетическую традицию и имеет своих сторонников, как в России, так и за ее пределами.

В последнее время эта «кибернетическая» концепция социального управления подвергается все большей критике. Активно разрабатывается в рамках теории организации представление о социальном управлении как средстве выживания и развития. Внося очевидную рационализацию в механизм управления, уточняя отдельные его аспекты, критики «старой» концепции огрубляют и упрощают ее. Так, вряд ли кто

станет отрицать тот факт, что управление всегда рассматривалось не как самоцель, а скорее – как средство достижения цели. Что оно, в своей основе, всегда предполагало выявление рассогласования реальной ситуации с целью системы, которая может быть представлена как норма. Общепринятая концепция управления подчеркивала важность использования предыдущего опыта, инициативы снизу, опоры на информацию и обратную связь. Она предполагала разработку системы нормативно-правовых актов и организационных мер для решения новых проблем или задач. При этом сторонники данной концепции чаще рассматривают управление в искусственной системе, главным образом – в бизнес-организациях.

Итак, под управлением социальной сферой понимается управление воспроизводством социальных субъектов путем формирования необходимой для этого внешней среды и внутренних факторов с учетом всей совокупности воздействий на социальную сферу: внешних и внутренних, закономерных и случайных, а также разных условий развития, устойчивого и неустойчивого. Автор исходит из того, что имеет дело с вероятностным характером развития процессов, функционирование которых подчиняется социально-статистическим закономерностям, проявляющимся в периоды относительно стабильного развития общества. Принятие решений в управлении воспроизводством основывается на срочном прогнозе вероятностного состояния системы и среды, на информации, уменьшающей неопределенность.

Современная парадигма социального знания по-новому акцентирует понимание закономерного и уникального,

случайного и необходимого в социокультурных процессах. Это требует продолжения уточнения и развития представления о сущности социального управления. Здесь крайне важным, как представляется автору, для его совершенствования является анализ и учет в реальном управлении специфики объекта управления – как общества в целом, так и социальной сферы и сферы образования в частности.

Специфика социальной сферы как объекта управления определяется тем, что процесс воспроизводства в части возможных решений сложен и многовариантен, определяется как глобальными детерминантами, так и в значительной мере случайными элементами. Он является одновременно самоорганизующимся, организуемым и полисубъектным. Социальная сфера – это открытая система, интенсивно обменивающаяся с другими сферами общества и природой результатами собственной деятельности и информацией, характеризующаяся неустойчивыми, разнообразными, нелинейными соотношениями. Она усваивает внешние воздействия и находится в постоянной трансформации.

Социальное управление в современной реальности высшего образования России объективирует себя как сложная, нелинейная, открытая социальная система, методология которой может быть представлена в рамках системно-синергетического подхода, применяемого к объектам такого типа. Отдельные идеи такого подхода в целом были заложены Ю.П. Авериним, В.Г. Афанасьевым, В.Н. Ивановым, М. Марковым, Б.З. Мильнером, Н.Н. Моисеевым, В.И. Патрушевым, Ю.М. Плотинским, А.И. Пригожиным,

А.И. Радченко, И.М. Слепенковым, Ж.Т. Тощенко, В.И. Франчуком и рядом других ученых.

Собственно современное социальное управление высшей школой соответствует следующим эмерджентным признакам системности¹.

Первый признак – *качественная определенность*, то есть обособленность данной системы относительно среды ее существования, способность быть самождественным феноменом, отличающимся от других феноменов социальной реальности. Несмотря на то, что социальное управление органично взаимосвязано и переплетено с различными областями общественной жизни, оно имеет свои конкретные атрибуты, идентифицирующие ее предмет, законы, принципы, методы, цели и задачи.

Второй признак – *гетерогенность*, то есть наличие в системе сложной внутренней структуры, состоящей из подсистем, компонентов и элементов. Социальное управление представляет собой системный объект, состоящий из некоторого множества автономных, качественно определенных относительно друг друга частей. Гетерогенность социального управления, подчеркивает его системность, так как именно она в рамках синергетического подхода указывает на взаимосвязь и опосредованность частей и целого. Так, ряд таких явлений социального управления как: субъекты и объекты управления, стратегии и модели управления, методы, формы и стили управления, являясь с одной стороны качественно

¹ Кудинов И.Н. Некоторые аспекты структурного анализа современной системы социального управления // Проблемы управления в реальном секторе экономики: вызовы модернизации: материалы междунар. науч.-практич. конф. Вып. 3. – М., 2012. – С. 119-120.

автономными, в то же время указывают на невозможность своего существования исключительно как самотождественных явлений. Гетерогенность социального управления возможна лишь при условии эмерджентности, в результате которой появляются отдельные формы социальной интеграции, реифицирующиеся в динамике социальной жизни.

Третий признак – *интегративность*, то есть существование в системе сложной внутренней связи, как между частями самой системы, так и посредством взаимодействия самой системы с внешней, по отношению к ней, средой. Интегративность свидетельствует о наличии в сложной нелинейной системе особого качества – целостности. Это качество указывает на тот факт, что система обладает интегральными свойствами, присущими целому и отсутствующими у его частей. Иными словами, целостность социального управления – это целое, которое больше суммы образующих ее частей. Так, взаимодействие духовных и нравственных факторов в социальном управлении может определять социокультурные процессы, которые не могут быть охарактеризованы как сумма образующих их частей. Социальное партнерство, единство и интеграция, или наоборот – социальная аномия, дезинтеграция, потеря социально-исторических ориентиров и перспектив – являются яркими подтверждениями данного положения.

Таким образом, при исследовании социального управления в системе высшего образования как качественно определенной, гетерогенной, интегративной сложной системы, по мнению автора, оправдан теоретико-методологический подход, в рамках которого возможно наряду с традиционным

анализом явлений социального бытия применять элементы эмерджентного характера. Здесь представляется возможным выделение ряда аспектов системного рассмотрения социального управления: 1) структурного, 2) функционального, 3) динамического, а также аналитических уровней: а) абстрактно-инвариантного, б) конкретно-социального.

Следует отметить, что изучение любого системного объекта не должно сводиться лишь к исследованию закономерностей его строения, функционирования и развития. Методологический план исследования предлагает разносторонний анализ системной организации, в том числе и анализ конкретно-исторический социальной организации, каковой в нашем случае является высшая школа России в контексте реальных, конкретно-социальных феноменов, обуславливающих ее состояние и развитие в современный исторический период.

Структурный аспект анализа социального управления позволяет исследовать составные части, то есть «устройство» сложного объекта.

В основе социального управления высшим образованием лежит своя специфическая форма деятельности – *социально-духовная*.

Категория «духовная деятельность» обозначает самозарождающееся и саморазвивающееся качество социального, субстанцию духовной жизни. Эта категория является субстанциональной по отношению ко всем другим категориям феномена социального управления, так как именно в ней объективируется важнейший признак субстанциональной сущности – способность собственными усилиями создавать,

поддерживать свою целостность, охранять ее от экспансионистских воздействий со стороны внешней среды. Ряд методологических идей и положений о «конструктивных» свойствах и особенностях духовной жизни, высказанные С.Ф. Анисимовым, А.К. Уледовым, другими отечественными учеными-философами, не потеряли своей актуальности. Более того, эти идеи творчески развиты применительно в динамике социокультурных процессов, протекающих в российском обществе конца XX века трудами Ю.П. Буданцева, В.Н. Ксенофонтова, других ученых¹.

Социально-духовная деятельность обладает рядом следующих существенных свойств.

Предметность, характеризующая ее как процесс, протекающий в рамках реального пространственно-временного континуума, имеющего субстратные основания и подчиняющегося объективным законам материальной реальности. Однако это не означает, что характеризуемая деятельность полностью сводится к естественно-научным процессам. Попытки сторонников физикализма упростить формы человеческого бытия в целом и социально-духовной деятельности в частности, современные интервенции сторонников редукционизма, игнорирующих субстанциональную автономию социума и рассматривающих законы духовной жизни как «несущественную флуктуацию» механизмов физической самоорганизации, не могут служить достаточным основанием для полного объяснения функционирования и

¹ Анисимов С.Ф. Духовные ценности: Производство и потребление. – М., 1988; Уледов А.К. Духовная жизнь общества. – М., 1983; Буданцев Ю.П. Социология массовой коммуникации. – М., 1995; Ксенофонтов В.Н. Духовная жизнь российского общества: содержание и специфика. – М., 2000; и др.

динамики всего многообразия форм социальной жизни. Так, ни физикализм, ни редукционизм не объясняют характер целеполагания социальной деятельности или феномен свободной человеческой воли, которые по существу качественно отличны от материальной реальности и одновременно определяют долгосрочные тенденции развития духовной жизни во всех социальных системах, объективно имеющей свою качественную автономию и собственные законы функционирования и развития. Данное обстоятельство определяет второе существенное свойство социально-духовной деятельности – ее активность.

Активность, рассматриваемая как качественная характеристика движения, обладающего особыми свойствами, не имеющими универсального распространения в глобализующемся мире, выступает в самодвижении социально-духовных феноменов, которое вызывается и определяется не внешними (экстернальными) причинами, а, прежде всего, внутренними (имманентными) факторами. Но это не означает, что активность может быть отождествлена с самодвижением. Это свойство характерно лишь тем системам, самодвижение которых имеет форму информационной самоорганизации и выступает как саморегулируемое поведение в среде существования, направленное на самосохранение посредством целесообразной адаптации к ее условиям. Из такого положения вытекает следующее существенное свойство социально-духовной деятельности – ее целесообразность.

Целесообразность альтернативна категории спонтанности, характеризующей самопроизвольные вещественно-энергетические взаимодействия в природе.

Критерием отличия целесообразного от спонтанного является наличие целевой причины и предназначения существования процесса или явления.

В широком понимании целесообразность обозначает особый тип отношений между самодвижением и его результатами, возникающий в условиях заданного поведения самоорганизующихся систем. В данном контексте цель – это вектор движения системы, обладающей набором устойчивых жизненно значимых состояний, с которыми связано сохранение ее качественной самотождественности. В узком понимании целесообразность в социально-духовной деятельности объективируется в символическом поведении человека, в котором она обозначает идеальный образ желаемого результата, выстраиваемого сознанием, и определяет реальные операции по достижению задуманного.

Специфическими механизмами социально-духовной деятельности является система потребностей существования, целеполагания. Эти информационные механизмы поведения имеют единую направленность, состоящую в обеспечении адаптации системы управления к социальной среде. Поэтому одной из субстратных основ всех форм социально-духовной деятельности является ее адаптивность.

Под *адаптивностью* понимается способность приводить самоорганизацию в соответствие с условиями социальной среды, являющейся внешней по отношению к среде собственно социальной жизни. Вместе с тем, это не означает отделенность названных сред. Социальная среда является источником необходимых вещественно-энергетических условий

существования, выступающих как предмет жизненных потребностей.

Адаптивность социально-духовной деятельности нельзя отождествлять с гомеостазом физических систем, которые также стремятся к сохранению своей качественной определенности и исходных состояний, воспринимают их изменение как необратимую деформацию. Однако абстрактная характеристика общей природы целей, стоящих перед носителями активности, будет явно недостаточной, если не будут рассмотрены способы их достижения. Тем более что механизмы социально-духовной деятельности обладают еще одним атрибутивно важным свойством – информационностью.

Информационность предполагает осмысление категории «информация» как потока значимых сообщений, природа которых не зависит от степени их рефлексивности, не сводится к ее пониманию как к умопостигаемому набору сведений, основанному на феномене «второй сигнальной системы». Информационные механизмы социально-духовной деятельности позволяют носителям активности ориентироваться в среде существования и регулировать свои отношения с ней посредством выработки, накопления, сохранения и трансляции жизненно важной информации.

По мнению автора, информационность социально-духовной деятельности необходимо определять через понятие «управление целесообразной деятельностью», направленной на оптимизацию отношений с социальной средой существования, чем по существу и призвано заниматься социальное управление. Причем, особенностью социально-духовной деятельности в этой связи является способность

отражать информацию не в ее буквальном понимании, а лишь как значимые сигналы поведения, вызывающие и направляющие реакцию отличную от физической реакции на импульс. Информация здесь определяется как совокупность значимых сигналов управления, вырабатываемых и транслируемых социально-духовной деятельностью в социальной среде по принципу обратной связи.

Роль социального фактора в решении современных проблем социального управления возрастает с каждым днем и будет возрастать в будущем.

Данная тенденция объясняется рядом причин.

Во-первых, в условиях информационной революции среди экономических, политических, правовых и иных регуляторов общественной жизни социальные приобретают все большее значение.

Во-вторых, они становятся все больше системообразующими в совокупности взаимодействующих социальных сил, проникают в деятельность каждого элемента, расширяя тем самым зону общественного действия.

В-третьих, доля интеллектуальной собственности в совокупности общественного продукта непрерывно возрастает, достигая в развитых странах 50% его общего объема, что повышает значимость и ответственность общества за рациональность использования его главных ресурсов – человеческого и интеллектуального, частью которых является и управленческий ресурс¹.

¹ Социальный менеджмент: Учеб. пособие / В.Н. Иванов [и др.]; Под ред. В.Н. Иванова, В.И. Патрушева. – М., 2002. – С. 31.

Поиск путей активизации человеческого фактора, «очеловечивание» управления является одним из решающих условий повышения эффективности любой социальной системы. Все более очевидна возрастающая значимость социальной составляющей в управлении, максимально полно учитывающем и реализующем социальный фактор. Современные условия диктуют необходимость построения принципиально новых основ управления, в которых основной акцент должен быть сделан на человека, главный элемент данной системы. Такой подход позволяет воплотить социальное управление, обеспечивающее сохранение целостности, качественной специфики социокультурных процессов, его воспроизводство и развитие в меняющихся условиях внешней среды.

Рассматривая феномен «социальное управление», следует отметить существующие отличия в подходах к его определению, что свидетельствует о многозначности понимания научных концептов «социальное» и «управление». Концепт «социальное» связывает огромный массив понятий и категорий, отражающих многообразные процессы и явления общественной жизни. Так, изучив указанную категорию, Ф.А. Хайек привел список из более 160 существительных, определяемых через прилагательное «социальный»¹.

Социальный (от лат. *socialis*) означает «связанный с жизнью людей в обществе, их отношениями в обществе или к обществу, общественный»². Именно такое представление было положено в основу изучения социокультурного пространства

¹ Хайек Ф.А. Пагубная самонадеянность. Ошибки социализма. – М., 1992. – 304 с.

² Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. – М., 2011. – 248 с.

социологической школой. В своих работах Де-Роберти, Э. Дюркгейм, М. Хвальбакс пытались определить данный концепт как производный от совместной деятельности людей. Такие представители этой школы, как: М. Вебер, Т. Веблен, К. Маркс – основное внимание уделяли статическим и динамическим аспектам социальных факторов, определяя их в качестве основы взаимоотношений между различными классами социальных явлений.

Вместе с тем, «социальное» употребляется в науке, официальных документах и в ином, более узком смысле, например, когда говорится о различающихся между собой экономических, политических и социокультурных процессах. В этих случаях оно понимается не как охватывающее все существующее в обществе, а лишь для обозначения социальной сферы общественной жизни, средство реализации социальной политики. Такое понимание «социального», хотя и не имеющее пока четкой и общепризнанной трактовки, уже широко вошло в отечественную науку. К примеру, Ю.Е. Волков полагает, что базовый концепт «социальное» в науке не имеет однозначного понимания. Во многих случаях он обозначает все, что есть в обществе: производство, политическую жизнь, многообразие явлений духовной культуры и т.д. Поэтому нередко все процессы и явления в обществе именуется социальными¹.

На базе такой широкой трактовки концепта «социальное» и возникло представление о социальном управлении как об управлении любыми общественными процессами.

¹ Волков Д.Ю. Социальное управление как вид деятельности // Социально-политический журнал. 1997. № 3, с. 64-74.

Российское академическое сообщество присоединилось к изучению социального управления социальной сферой и сферой высшего профессионального образования после радикальных социально-экономических и политических преобразований 1990-х гг., когда новые условия существования общества и высшей школы стали диктовать необходимость новых организационных подходов и модернизации систем управления.

Эволюция феномена «социальное управление» в отечественной науке зачастую отождествляется с развитием общей теории управления. Во многом данный подход является правомерным, поскольку в основе большинства отечественных теорий по социальному управлению лежат классические положения общей теории управления, теоретический фундамент которым был заложен трудами П. Друкера, А. Маслоу, Э. Мэйо.

А.В. Башарина представляет социальное управление как комплексное, сложное, динамически и диалектически развивающееся явление, находящееся под воздействием доминирующих в обществе ценностных и мировоззренческих установок. Оно охватывает все сферы общественной жизни, и характерная для него объективная природа является свойством социальной системы¹. Сущность социального управления раскрывается посредством характеристики его как абстракции, как функции, как процесса, как управления в конкретной сфере и как конкретной организации. Смысловое содержание и

¹ Башарина А.В. Генезис проблемы социального управления высшим профессиональным образованием в Российской Федерации // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. № 3, с. 7.

целевая направленность каждого из названных аспектов приведены в табл. 3.

Г.В. Щекин, определяя управление как «направленную координацию и организацию объекта управления»¹, дает следующую укрупненную классификацию процессов управления по основным его классам (областям): процессы управления в – *неживой природе* (технических системах), что является областью изучения технических наук; *живых организмах* (биологических системах), что является предметом изучения естественных наук; *обществе* (социальных системах), что относится к области социальных наук и является, собственно, социальным управлением.

Таблица 3

Сущность социального управления

Характеристика	Смысловое содержание
Абстракция	Сознательное и целенаправленное воздействие на процессы, которые происходят в общественной деятельности на основе использования объективных закономерностей.
Процесс	Индивидуальная или коллективная общественная деятельность, в ходе которой достигаются поставленные цели и решаются социальные задачи.
Функция	Особый вид деятельности, выражающий направления и стадии осуществления целенаправленного воздействия на связи и отношения индивидов в жизнедеятельности общества и управления им.
Управление в конкретной сфере	Управление в различных сферах деятельности, имеющих специфические особенности, с учетом которых следует определять цели, задачи и организацию управления, предоставление соответствующих полномочий.
Конкретная организация	Орган управления, имеющий свое специальное назначение и особое место в механизме управления.

¹ Щекин Г.В. Теория социального управления : монография. – Киев, 1996. – 408 с.

Типология видов социального управления соответствует сферам организации общества: *социально-политическая* – область национальных и межгосударственных отношений, власти и социальных групп; *социально-экономическая* – область материального производства, распределения и потребления материальных благ; *социокультурная* – область духовного производства, обмена, распределения и потребления социально-духовных благ.

Каждый вид социального управления включает разные уровни (организация – регион – отрасль – государство) и формы (управление материальными и управление человеческими ресурсами), а они в свою очередь – соответствующие подвиды управления (рис. 1).

Многие ученые заняты вопросами категориальной спецификации феномена «социальное управление», а также разработкой его теоретико-методологической базы. Одно из последних определений социального управления сформулировал Ж.Т. Тощенко: «социальное управление концентрирует свое внимание на общих закономерностях, тенденциях, системности управляющих функций, его взаимообусловленности и связи с внешней средой, его особенностях в различных обществах»; «в основе социологического знания к управлению лежит реальный анализ сознания и поведения людей, их зависимости от объективных условий, что образует ту научную парадигму, которая называется социологией жизни»¹.

¹ Тощенко Ж. Т. Социология управления: Учебник. – М., 2011. – С. 43.



Рис. 1. Типология социального управления

(составлено автором по¹)

¹ Щекин Г. В. Теория социального управления : монография. – Киев, 1996. – 408 с.

ГЛАВА 3. ЭВОЛЮЦИЯ ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ РОССИЙСКИМ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Традиционно используемые средства управленческой науки не всегда адекватно проявляют себя применительно к образовательной сфере.

Управление в сфере образования – важнейший социальный регулятор, поддерживающий определенный режим функционирования и развития системы образования. Современные требования к управлению, включающие: перенос центра тяжести проблем образования на территориально-региональный уровень, переход от административных к экономическим и социально-психологическим методам – предполагают существенную перестройку принципов управления в части осуществления перехода от субъектно-объектной к субъектной связи, а также ориентации на социологизацию управления в сфере образования¹.

¹ Башарина А.В. Генезис проблемы социального управления высшим профессиональным образованием в Российской Федерации // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. № 3, с. 9.

Российская система образования в конце XX века находилась в неравновесном состоянии, которое определялось многими учеными как «кризис» института образования. Вместе с тем, за последние годы она претерпела кардинальные изменения под влиянием стратегии, выработанной общественностью и федеральными государственными органами власти в условиях высокой социально-политической нестабильности и глубоких изменений, происходящих в экономике и социальной сфере.

Социальное управление образованием сегодня является формирующимся направлением, как в педагогической, так и в социологической науке. Синтезируя этапы трансформации системы образования с позиции междисциплинарного подхода, выделяя основные направления реформирования, рассмотрим эволюцию самой системы образования, а также генезис проблемы социального управления в сфере высшего профессионального образования в России.

Последние десятилетия XX века ознаменовались активизацией исследований по проблемам управления в сфере образования с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и были связаны с распространением теории социального управления и ее проникновением в высшую школу. В частности, стали активно разрабатываться новые стили и методы управления образовательными учреждениями различных уровней. Результаты подробного изучения основных управляемых процессов, реализуемых в образовании, нашло отражение в работах: А.Н. Волконского, Е.С. Березняка, Ю.В. Васильева, Ю.А. Конаржевского, М.А. Кондакова, Э.Г. Костяшкина, В.С. Лазарева, Е.И. Петровского,

М.М. Поташника, М.П. Малышева, П.В. Худоминского, Т.И. Шамовой, других ученых.

В исследованиях отечественных ученых 1960-70-х гг. процессный подход в управлении образованием доминировал преимущественно при рассмотрении вопросов дошкольного и школьного образования, оставляя вне поля исследования проблемы управления высшей школой. Исследования 1980-90-х гг. начали ориентироваться на использовании общей теории социального управления в сфере образования, что заложило основы системного подхода к ее управлению. Отметим, что эффективность управления образованием как системой преимущественно рассматривалась в то время через достижение внутрисистемных целей, а влияние и значение внешней среды для развития и функционирования института образования оценивалось минимально.

Новые цели развития образования и направления реформирования, ставящие вопросы гуманизации процессов обучения и воспитания, были сформулированы в 1989 году на Общесоюзном съезде творческого Союза учителей СССР, что положило начало *практике реформирования* социального управления образованием. На съезде была сформирована новая философия образования, идеологические и методологические основы предстоящей реформы, а также были закреплены изменения общественного сознания к восприятию принципиально новых образовательных идей и методов обучения. В рамках социально-политической и правовой системы, существующей в тот период, кардинальные преобразования не могли быть реализованы в полном объеме, но они предопределили формирование двух приоритетно

стратегических направлений государственной образовательной политики: 1) развитие образования, как одного из основных факторов демократизации российского общества; 2) модернизация самого института образования¹.

Переломный момент наступил в 1991 году, что стало следствием принятия указа Президента «О первоочередных мерах по развитию образования Российской Федерации». В этот период шла активная работа по подготовке Федерального закона «Об образовании», который вступил в силу 10 июля 1992 года и определил основные цели, задачи и направления реформ, заложил основы государственной политики в сфере образования. Фактически это стало импульсом для разработки основ социального управления вузами в условиях общественной трансформации. Вступление в силу данного закона подвело черту под *первым, целеопределяющим этапом* развития социального управления образованием.

Однако внимание стоит уделить также ряду проблем и противоречий, с которыми столкнулись происходящие преобразования. В первую очередь, разрушив устаревшую административно-командную систему, государственное управление образованием не было готово в полной мере осуществить как правовое обеспечение трансформации института образования, так и экономически сбалансировать модернизацию управленческой структуры. Федеральный аппарат не смог оперативно адаптироваться к стремительному росту потребителей социальной реальности, что повлекло за

¹ Панфилов М.А. Культурная политика в Российской Федерации. 1960-1990 гг. Дисс. ... канд. ист. наук. – М., 2005; Тимофеева Е.Г. Государственная политика в сфере обществоведческого образования российской молодежи в 50-90-е гг. XX века. Дисс. ... докт. ист. наук. – Астрахань, 2004.

собой кризис в системе государственного управления образованием. Высшее образование постепенно трансформировалось с «части социальной сферы» в «отрасль рыночной экономики». Но реформы сферы образования были бессистемными, абстрактными и носили преимущественно тактический, а не стратегический характер, что объяснялось отсутствием доктрины государственного регулирования системы образования, как социального института.

На рубеже 1992-93 гг. российское образование вышло на *второй, организационно-технологический этап* обновления социального управления, ключевыми аспектами которого стали:

- создание подзаконной нормативно-правовой базы в сфере образования;
- разработка Федеральной программы развития образования, как организационной основы государственной политики;
- воплощение в реальной педагогической практике новаций, наработанных учеными и педагогами-практиками.

В 1992 году в Национальном докладе «Развитие образования»¹ были намечены идеологические основы реформы и сформулированы следующие принципы: создание нового общества предполагает изменение идеологии, содержания и методов образования; образование является не только лидирующим фактором развития человека, но и определяющим условием социально-экономического развития страны.

¹ Национальный доклад. Министерство образования РФ. – М., 1992. – 195 с. (на русском и английском языках).

Исходя из этого, направлениями трансформации социального управления высшим образованием стали:

- устранение догматического подхода к образованию и обучению, препятствующего процессу развития;
- определение нового образовательного идеала, замена прямого администрирования более гибким управлением, создание эффективных методов обучения и соответствующих им материально-технических возможностей;
- создание необходимых социально-экономических условий, облегчающих переход к новому образовательному идеалу.

Реализация названных направлений определила главный вектор развития социального управления образованием *на приверженность гуманистическим ценностям и удовлетворение потребностей социума.*

Организационной основой государственной образовательной политики и социального управления в сфере образования, в том числе и высшего профессионального, в соответствии со ст.1 Закона РФ «Об образовании» стала Федеральная программа развития образования в России, одобренная Правительством в 1994 году.

Главной целью Федеральной программы было развитие системы образования *в интересах формирования творческой личности человека, как одного из факторов экономического и социального прогресса общества.*

Важным событием этого периода явилось принятие федеральных государственных образовательных стандартов

первого поколения (ФГОС-1), а также новой редакции Закона «Об образовании». Последний регламентировал не только механизм создания, лицензирования и аккредитации негосударственных образовательных учреждений, но и содержал поправки, заметно ограничивающие их положение. Так, это касалось права на отсрочку от призыва на воинскую службу, которое распространялось лишь на вузы, имеющие государственную аккредитацию. Вместе с тем, этот закон исключал положение о получении бюджетного финансирования негосударственными вузами, а также положение о предоставлении личного государственного образовательного кредита. Несмотря на динамично развивающийся сектор негосударственного образования – уже к 2000 году на территории России функционировало 965 вузов, в том числе 607 государственных и 358 негосударственных, принятые поправки усилили зависимость негосударственных вузов от государственного аппарата управления и осложнили их экономическое и социальное положение.

В 1996 году был принят Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», определивший основные положения государственной политики в сфере высшего образования, фиксирующий принцип автономии вузов и характер академических свобод последних, характеризующий всю систему высшего и послевузовского образования, выделяющий ее ступени, регламентирующий порядок создания и реорганизации вузов. Федеральный закон, связанные с ним нормативно-правовые акты были направлены на переориентацию высшего образования на потребности личности, расширение набора образовательных услуг и

повышение их устойчивости в условиях рыночной среды. Кроме того, они имели отношение также и к накоплению интеллектуального потенциала, формированию новых механизмов, адаптирующих вузы к экономическим, политическим и социальным преобразованиям.

В пореформенный период научно-педагогической общественностью России делались усилия по сохранению и приумножению потенциала отечественной высшей школы в рамках соответствия реалиям ее настоящего и прогнозам будущего развития. В процессе осуществляемых преобразований сфера образования, став объектом рыночных отношений, претерпела трансформацию структурной и целевой функции. Государственная политика в данной сфере стремилась к удовлетворению нужд трансформирующегося российского социума. Изменения в государственно-политическом и социально-экономическом устройстве обусловили развитие демократизации и децентрализации управления образованием, фактически выступая начальным звеном в построении нового социального управления высшим образованием.

Началом *третьего, интеграционного этапа развития* социального управления стало принятие в 2000 году Национальной доктрины образования, установившей цели и основные направления развития образования до 2025 года, а также доработка и утверждение в качестве Федерального закона обновленной Федеральной программы развития образования в России до 2005 года. Главным инициатором разработки Национальной доктрины выступал Комитет Совета Федерации по науке, культуре, образованию, здравоохранению и экологии. В рамках данного процесса в 1999 году состоялись

парламентские слушания: «Образование и наука: современное состояние и перспективы развития на рубеже третьего тысячелетия» (г. Санкт-Петербург), «Концепция очередного этапа реформирования системы образования» (г. Москва). Принятие национальной доктрины выступило определяющим элементом социального управления высшим образованием и характеризовалось как «совокупность мер, направленных на решение социальных проблем, выделение приоритетов на этом пути, поиск ресурсов и эффективных путей достижения социальных целей»¹.

Распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2001 года № 1756-р была одобрена «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», развивающая основные принципы образовательной политики, которые определены в федеральных законах «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а также раскрыты в Национальной доктрине образования до 2025 года и Федеральной программе развития образования на 2000-2005 гг.

Таким образом, развитие социального управления в сфере образования сопровождалось децентрализацией управления в рамках построения гибкой образовательной системы с целью сохранения единого поликультурного и образовательного пространства, модернизацией системы отечественной высшей школы. Дальнейшее введение либеральной модели сопровождалось как включением системы образования в Европейское пространство высшего

¹ Салми Дж. Создание университетов мирового класса. – М., 2009. – 132 с.

образования, так и рядом внутренних мер, изменяющих всю систему высшего образования – от отбора абитуриентов (ЕГЭ) и целевого финансирования студентов (через государственные именные финансовые обязательства, ГИФО, или образовательные кредиты), до изменения всей системы государственных стандартов через принятие федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения (ФГОС-2), а также реорганизации административной структуры вузов. Децентрализация системы образования усилила необходимость перехода вузов на рыночную основу. Данный этап характеризовался тенденцией к становлению моделей управления образовательными учреждениями, типичным для их аналогов в странах с развитой экономикой. Подобное противоречие определило не только значение качества образования для выживания многих вузов, но и явилось определяющим для создания и дальнейшего развития сектора негосударственного образования.

Четвертый этап, инновационной модернизации социального управления образованием, связан с интеграцией России в единое европейское пространство высшего образования.

Решение задач по формированию европейского пространства высшего образования, закреплению за европейской высшей школой ведущих позиций в мире во многом связывают с Болонским процессом, в содержательном плане представляющим собой основные направления деятельности по созданию общеевропейского ареала высшего образования. Однако многие положения Болонской, Сорбонской и других деклараций противоречат российским

образовательным традициям, в связи с чем, воспринимаются значительной частью российского социума как непосредственная угроза престижу и качеству отечественного высшего образования, способствующая уничтожению ее самобытности и уникальности.

По мнению автора, вхождение России в Болонский процесс необходимо рассматривать в контексте национальных интересов, развития внешнеполитического курса страны, направленного на сотрудничество и интеграцию с Евросоюзом. Отсутствие же подготовительной базы для реформирования российской системы высшего образования, ее несвоевременность и необдуманность, а также противоречие многим национальным научным и образовательным традициям могут заметно ухудшить качество подготовки специалистов и пошатнуть престиж отечественного образования.

Дадим краткое изложение положений ожидаемых трансформаций российского высшего образования.

Декларируемой целью Болонского процесса выступает создание сильной и конкурентоспособной в мире европейской системы образования, для чего акцентируется внимание на следующих моментах¹.

1. Принятие системы легко понимаемых и сопоставимых академических степеней, в том числе через внедрение Приложения к диплому (*Diploma supplement*) общеевропейского образца для обеспечения возможности трудоустройства граждан Европы и повышение международной

¹ Кириллов В.Б., Гладков Г.И. Единое европейское пространство высшего образования и российские вузы. Болонский процесс. – М., 2005. – 48 с.

конкурентоспособности европейской системы высшего образования.

2. Развитие трехуровневой системы высшего образования: бакалавриат (*Undergraduate*) со сроком обучения 3-4 года, магистратура (*Graduate*) со сроком обучения 1-2 года и докторантура со сроком обучения 2-3 года. Доступ ко второму и третьему уровням требует успешного завершения соответственно первого и второго уровней образования. Названные уровни завершаются присвоением соответствующих степеней бакалавра, магистра и доктора философии (*Phylosophy Doctor*), как это принято во многих странах мира.

3. Внедрение системы академических кредитов по типу *ECTS* (европейской системы зачетного перевода), рассматриваемой в качестве средства поддержки масштабной студенческой мобильности. Кредиты могут быть получены также в рамках образования, не являющегося высшим, включая обучение в течение всей жизни (*life long learning*) при условии признания университетами соответствующих образовательных программ.

4. Содействие мобильности студентов и аспирантов путем преодоления препятствий эффективного осуществления свободного передвижения.

5. Содействие европейскому сотрудничеству в области обеспечения качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.

6. Содействие европейским воззрениям в области высшего образования по разработке учебных планов междууниверситетского сотрудничества, построения схем

мобильности совместных программ обучения, проведения научных работ.

Развитие инструментов реализации заявленных моментов нашло свое отражение на конференциях европейских министров образования стран, подписавших Болонскую Декларацию. В частности, основными направлениями в рамках интеграции национальных систем образования в единое европейское образовательное пространство были определены: партнерское участие и влияние университетов, образовательных организаций и студентов, обеспечение привлекательности европейского пространства высшего образования для студентов из Европы и других стран мира.

Автором был проведен контент-анализ специализированной литературы с целью определения круга проблем и возможных последствий вхождения России в европейское образовательное пространство, в результате чего были получены следующие типовые проблемы реформирования высшего образования, отражающие в частности сферу интересов студенческой молодежи¹:

- изменение сроков обучения;
- соответствие нынешних российских ученых степеней и званий европейским;
- неопределенность выпускников вузов при трудоустройстве и/или выборе пути продолжения образования в связи с неопределенностью статуса

¹ Леньков Р.В. [и др.] К проблеме вхождения российского образования в Болонский процесс: результаты исследования студентов московских вузов // Вестник университета. Серия «Социология и управление персоналом». 2006, № 10(26), с. 94.

- степеней: бакалавр, специалист, магистр, доктор философии (PhD), кандидат и доктор наук (Dr. Sci);
- ограничение возможностей продолжения образования после получения степени бакалавра;
 - возможность смены профиля обучения при переходе на более высокий уровень образования;
 - применение новой системы учета получаемых знаний, соотношение ее с традиционной пятибалльной шкалой и числом академических часов курсовой (семестровой) подготовки;
 - возможность академической мобильности студентов и аспирантов;
 - неопределенность выпускников 2005–2010 гг. выпуска в связи с незавершенностью реформы;
 - проблемы контроля качества учебных курсов и соответствия программ подготовки по различным дисциплинам новым требованиям и стандартам;
 - проблемы адаптации профессорско-преподавательского состава вузов к изменению форм преподавания;
 - проблемы контроля соответствия вузов требованиям положений Болонской Декларации по количественным и качественным показателям;
 - терминологическая неопределенность и отсутствие широкого освещения понятийного аппарата Болонского процесса;
 - проблемы соответствия декларируемых целей реальным результатам введения новой концепции российской системы образования.

Результаты контент-анализа показывают, что проблема качества образования вновь актуализировалась в связи с принятием положений Болонской Декларации. Высшее образование всегда представляло собой ценность для российского социума. Высокие стандарты обучения и уникальные традиции преподавания позволяли выпускникам отечественных вузов быть конкурентоспособными на мировом рынке. Неудивительно, что нововведения вызвали беспокойство большинства представителей научной элиты, профессорско-преподавательского состава и студенчества по поводу снижения качества знаний, получаемых в высшей школе.

В связи с этим автором было проведено исследование отношения студенческой молодежи к образовательной реформе, основной целью которого являлось построение прогноза адаптации положений Болонского процесса к российским условиям. Выборочную совокупность (N=58) составили студенты московских вузов 1-5 курсов, в частности: федеральных государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования «Государственный университет управления» и «Московский автомобильно-дорожный институт (технический университет)», а также негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский гуманитарный университет». Ограничение выборки по территориальному признаку было обусловлено, в основном, доступностью объекта исследования. Критериями отбора выступали непосредственная вовлеченность участников опроса в образовательный процесс, а также их осведомленность и

наличие собственного мнения о Болонском процессе, его основных целях и положениях. Квот по полу и возрасту не было.

В качестве доказательства актуальности проведенного исследования дадим распределение ответов респондентов на вопрос о степени удовлетворенности состоянием современного российского высшего образования. 41% опрошенных респондентов оценили свою удовлетворенность состоянием высшего образования скорее на «удовлетворено». Привлекает внимание тот факт, что 1/3 респондентов «скорее не удовлетворены» и каждый пятый студент полностью не удовлетворен получаемым образованием, что наталкивает на мысль о необходимости реформирования системы высшего образования России (рис. 2).

Причины удовлетворенности/неудовлетворенности качеством высшего образования были также проанализированы с помощью качественных методов. При этом выяснилось, что, в основном, респонденты, удовлетворенные качеством образования аргументируют это фундаментальностью получаемых знаний, возможностью их применения на практике, доступностью получения высшего образования на бюджетной основе. Неудовлетворенность, как правило, выражалась в нецелесообразном подборе дисциплин, нерациональном распределении академических часов между профильными и непрофильными дисциплинами, непродуманном сочетании дисциплин, преподаваемых одновременно в один период обучения (семестре или учебном году). Также большинство опрошенных студентов отметили, что практикуемая форма преподавания не позволяет к окончанию курса обучения получить системное видение окружающего мира.

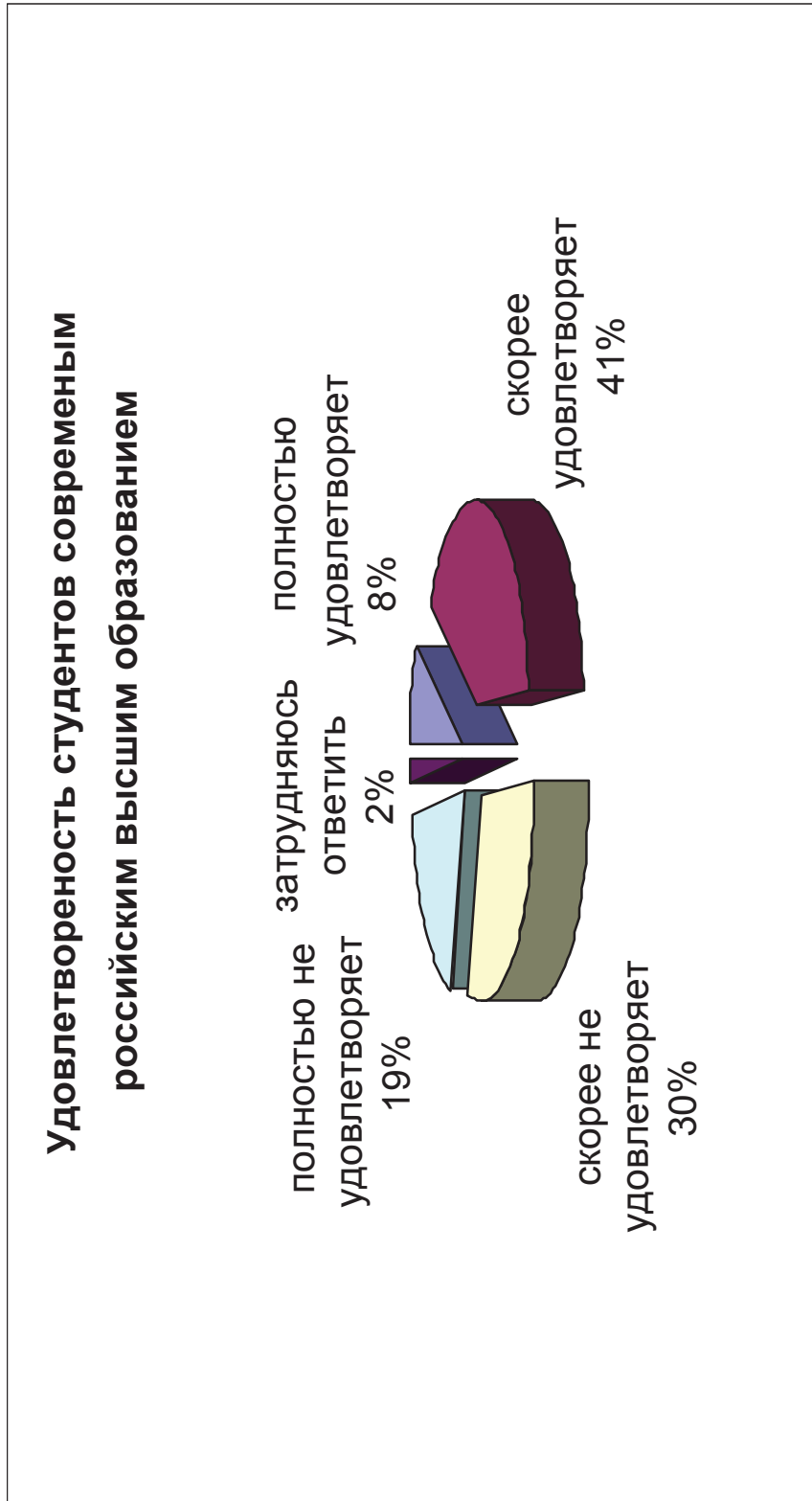


Рис. 2. Удовлетворенность студентов современным
российским высшим образованием

В целом данные оценки касались характеристик учебного процесса. Для детального рассмотрения студенты-респонденты должны были проранжировать его основополагающие компоненты. Помимо ранжирования им было предложено оценить каждый компонент по пятибалльной шкале в соответствии с критерием реальной ситуации в современной России и дать прогнозную оценку состояния выбранных компонент при условии реализации на территории страны положений Болонского процесса.

В результате анализа полученных данных выяснилось, что, по мнению опрошенных студентов, в целом качество образования после вхождения России в Болонский процесс изменится незначительно, что нашло отражение на рис. 3 и в табл. 4.

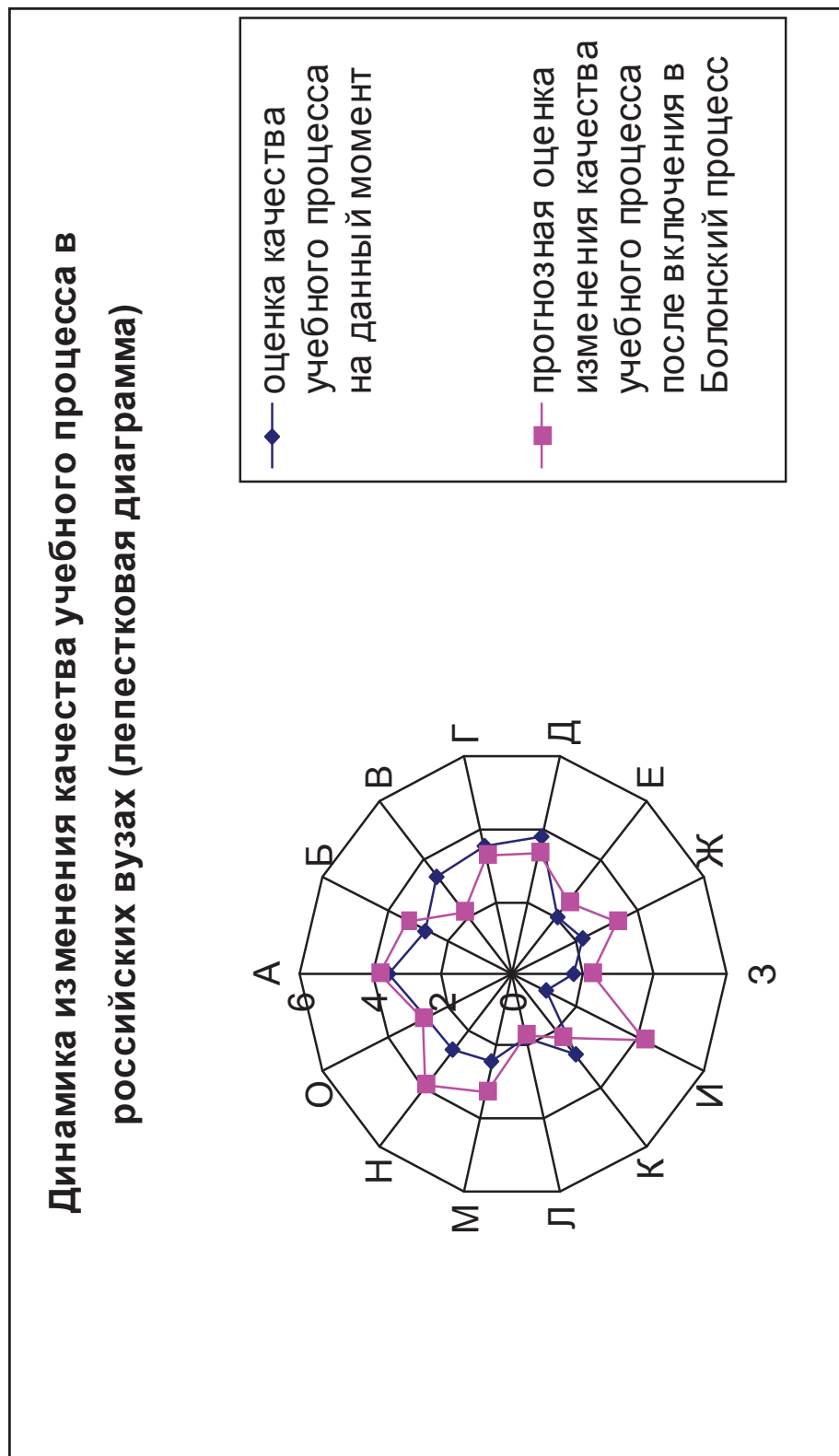


Рис. 3. Динамика изменения качества учебного процесса в российских вузах

Таблица 4

Оценка состояния высшего образования России студентами вузов

Буквы на рис.3	Характеристика	Средняя шкальная оценка современного состояния высшего образования России	Прогнозная оценка высшего образования России после вхождения в Болонский процесс	Изменение показателя
1	2	3	4	5
А.	Компетентность преподавателей	3,5	3,75	+0,25
Б.	Наличие опыта практической работы у преподавателей в преподаваемой области	2,7	3,25	+0,55
В.	Дифференциация учебных планов в зависимости от уровня образования	3,4	2,75	-0,65
Г.	Стандартизация курсов учебных дисциплин	3,5	3,25	-0,25
Д.	Увеличение количества академических часов по непрофильным (неспециальным) дисциплинам	3,8	3,3	-0,5
Е.	Закрепление теоретических знаний на практике	2,0	2,5	+0,5

Продолжение табл. 4

1	2	3	4	5
Ж.	Сокращение аудиторной нагрузки по непрофильным предметам в пользу углубления изучения специальных дисциплин	2,2	3,25	+1,05
З.	Возможность для студентов самостоятельно определять дисциплины по выбору и корректировать индивидуальную программу обучения	1,75	2,25	+0,5
И.	Возможность стажировки за рубежом	1,1	4,1	+3
К.	Возможность смены специальности при переходе на более высокий уровень образования	2,8	2,25	-0,55
Л.	Послевузовское трудоустройство выпускников вузов	1,8	1,7	-0,1
М.	Соответствие российских степеней и званий европейским	2,4	3,25	+0,85
Н.	Возможность академической мобильности студентов и аспирантов	2,6	3,9	+1,3
О.	Контроль качества преподаваемого материала и соответствия программ дисциплин новым стандартам	2,7	2,75	+0,05

Данные табл. 4 показывают, что качество учебного процесса на современном этапе требует серьезного реформирования: средняя положительная оценка не превышает трех баллов по пятибалльной шкале. Вхождение России в Болонский процесс, по мнению опрошенных студентов, в наибольшей степени повлияет на изменения в дифференциации учебных планов по уровням образования, сокращение аудиторной нагрузки по непрофильным предметам в пользу изучения дисциплин специальности (специализации), возможности зарубежных стажировок, академической мобильности студентов и аспирантов, соответствие российских степеней и званий европейским.

Вместе с тем, качество такой важной для учебного процесса характеристики, как: «компетентность преподавателей», по мнению респондентов, существенно не изменится, хотя она на данный момент отличается от идеального пятибалльного показателя на 1,5 единицы.

По степени значимости вышеназванные характеристики выстроились следующим образом: компетентность преподавателей (1); наличие опыта практической работы у преподавателей в преподаваемой области (2); закрепление теоретических знаний на практике (3); сокращение аудиторной нагрузки по непрофильным предметам в пользу углубления изучения специальных дисциплин (4); возможность для студентов самостоятельно определять дисциплины по выбору, корректировать индивидуальную программу обучения, контроль качества преподаваемого материала и соответствие программ дисциплин новым стандартам (5-6); послевузовское трудоустройство выпускников вузов (7); дифференциация

учебных планов в зависимости от уровня образования (8); увеличение количества академических часов по непрофильным дисциплинам (9); возможность смены специальности при переходе на более высокий уровень образования (10); возможность академической мобильности студентов и аспирантов (11); соответствие российских степеней и званий европейским (12); возможность стажировки за рубежом (13).

Обращает на себя внимание тот факт, что декларируемые преимущества интеграции российской высшей школы в европейское пространство высшего образования, в частности возможность академической мобильности студентов и аспирантов, соответствие российских степеней и званий европейским, а также возможность стажировки за рубежом, заняли последние строчки рейтинга. На взгляд автора, это характеризует низкую мотивацию студентов к продолжению обучения за рубежом или о работе за пределами России.

Оказавшиеся на первых позициях характеристики: компетентность преподавателей, наличие опыта практической работы у них в преподаваемой области, закрепление теоретических знаний на практике – являются основополагающими для обеспечения профессионального образования. Они, в основном, касаются непосредственно учебного процесса в вузах и трансляции интеллектуального капитала от преподавателей к студентам. Высокое положение данных характеристик свидетельствует в пользу гипотезы о ценности высшего образования для современной студенческой молодежи. При этом содержательный аспект понятия «ценность», как отмечают 46% респондентов, в данном контексте заключается именно в получении знаний, умений и

навыков в процессе обучения в вузе, а не только в получении диплома как средства достижения определенного социального статуса.

Соотнесение данных выводов с результатами, полученными при качественном анализе открытого вопроса о ценности образования, отражено на рис. 4.

Часть студентов-респондентов, отметившая, что высшее образование не является ценностью (31%), аргументировала это тем, что качество теоретических знаний, получаемых в вузах не сопоставимо с практическими требованиями, с которыми выпускники и студенты старших курсов сталкиваются при трудоустройстве. Соответственно, получаемое образование не является ценностью для этой категории студентов, так как им приходится «доучиваться» для полноценного выполнения своих профессиональных обязанностей.

Для определения мнения студентов вузов относительно изменений в российской системе образования, являющихся следствием вхождения России в Болонский процесс, им был задан ряд контрольных вопросов, результаты ответов на которые, дали следующие результаты.

В целом, по мнению опрашиваемых студентов, намечается тенденция ухудшения российского высшего образования после его вхождения в Болонский процесс. Несмотря на очевидные преимущества, которые предоставляет данная реформа – возможность стажировки за рубежом, обмен опытом с иностранными коллегами, приток иностранных учащихся в российские вузы, признание российских дипломов в Европе и мире, включение России в европейское образовательное пространство, респонденты отрицательно

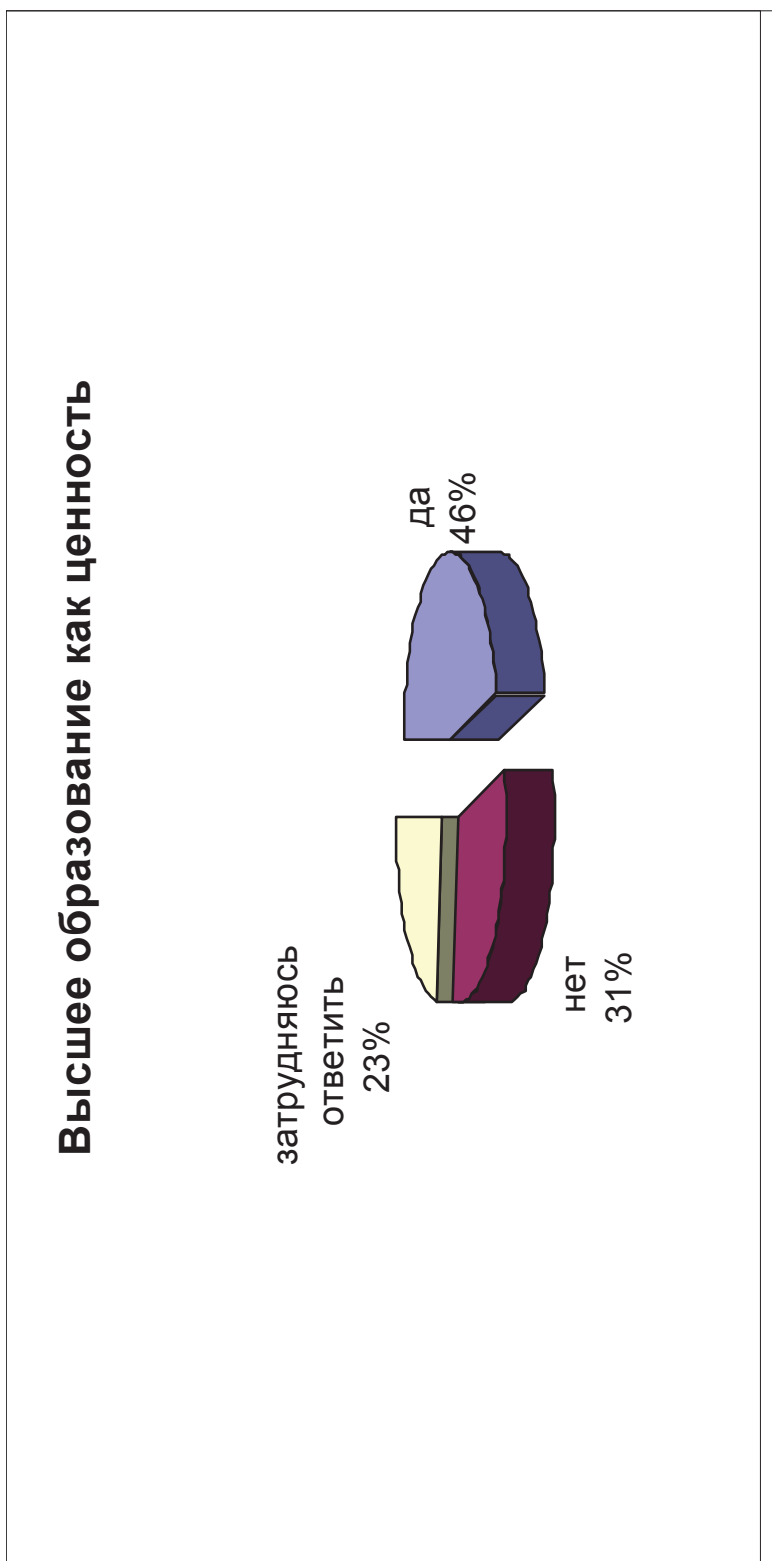


Рис. 4. Высшее образование как ценность

относятся к самой реформе. Формальное улучшение ситуации, по их мнению, влечет за собой практическое снижение качества российского образования. Данная прогнозная оценка основана на следующих наиболее типичных высказываниях по данным вопросам: «С точки зрения профильного и практически применимого образования ситуация улучшится, а наука и академический подход пострадают»; «Образование улучшится в плане его дальнейшего применения на практике, но будет узконаправленным, выпускники вузов не будут разбираться во многих проблемах»; «Качество образования ухудшится, так как Болонский процесс предполагает сокращение аудиторных занятий в вузе»; «Попытка привести российские стандарты высшего образования к западным ни к чему хорошему не приведет, поскольку в России сложилась своя образовательная система (не самая плохая), а ее вхождение в данный процесс приведет к распаду».

При рассмотрении отдельных составляющих Болонского процесса одним из немногих пунктов, получивших положительный отклик у респондентов, стала возможность получения общеевропейского Приложения к диплому. Такой аспект, как возможность стажировки за границей вызвал однозначно негативную реакцию, так как, по мнению студентов, условия самостоятельного финансирования всех сопутствующих этому расходов, вплоть до оплаты жилья и литературы, не позволят большинству российских студентов воспользоваться этой возможностью. Введение в учебные планы вузов аудиторных часов для самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя, как промежуточная стадия

перехода на стандарты Болонского процесса, в частности в Государственном университете управления, на данном этапе не смогла полностью оправдать ожиданий, но фактически повлекла сокращение академических часов без восполнения этого недостатка за счет нововведения.

Интересны, с точки зрения автора, ответы респондентов о конкурентных преимуществах и недостатках российских вузов при реализации образовательных услуг на мировом рынке.

Так, в качестве конкурентных преимуществ студентами были названы: относительно низкая стоимость образования, высокий уровень обучения по ряду дисциплин, наличие сложившихся авторитетных научных школ в мире и фундаментальность образования. В списке конкурентных недостатков – низкий уровень качества образовательного и обслуживающего сервиса, проведение обучения, как правило, только на русском языке, непризнание дипломов большинства российских вузов в мире, а также рост прожиточного уровня (особенно в г. Москве) и обострение внутренних национальных проблем.

Обобщая вышесказанное, автору видятся следующие задачи, стоящие перед российскими вузами в направлении интеграции национальных систем образования в европейское образовательное пространство:

- обеспечение всеобщего доступа к получению и обновлению знаний, необходимых для социальной адаптации личности в течение всей жизни;
- поиск и включение новых механизмов финансирования, расширение спектра источников финансирования, консолидация ресурсного обеспечения;

- изменение принятых методов обучения, их адаптация к современным условиям, создание нового преподавательского корпуса;
- развитие системы оценки и аккредитации результатов любой формы образования, приемлемой как для граждан и работодателей, так и для государственной квалификационной системы;
- развитие наставничества и центров образовательного консалтинга, создание механизмов информационного сопровождения системы непрерывного образования, ориентированных на удовлетворение потребностей любого члена общества;
- «приближение образования к дому», широкое использование информационных образовательных технологий, развитие систем дистанционного обучения.

На современном этапе инновационной модернизации социальное управление высшим образованием развивается достаточно динамично, так как предполагает адаптацию вузов к кардинально новым социально-экономическим и политическим условиям, происходящих в рамках Болонского процесса. Вместе с тем, следует отметить, что развитие современного общества, модернизация системы управления обусловили преобразования и внутри вузов. Кроме того, снижение бюджетного финансирования определило развитие внебюджетных источников финансирования, таких как: подготовка специалистов с высшим образованием по договорам с юридическими и физическими лицами, оказание платных образовательных услуг (обучение на курсах), сдача в аренду зданий и сооружений, осуществление приносящей доходы

предпринимательской деятельности, несвязанной с образовательной.

Меняется спектр специальностей на новые направления подготовки. Стремясь к реализации своей основной функции в изменившихся экономических условиях, с одной стороны, и к соответствию динамики доходов работников сферы высшего образования росту цен, с другой, вузы осуществляли экономическую адаптацию за счет коммерциализации своей деятельности. Формирование внебюджетных средств позволило им не только сохранить материально-техническую базу, но и уменьшить отток кадров в коммерческий сектор. Финансирование сектора высшего образования на сегодняшний день является не только самым спорным и обсуждаемым в научной общественности вопросом, но и определяющим при осуществлении социального управления.

Стоит отметить, что модернизация по-болонски широко запущено в России без систематических исследований, общественных дискуссий, тщательной оценки ожидаемых результатов и неизбежных потерь. Участие России в Болонском процессе не обеспечено подготовленной на высоком уровне четкой организационной структурой, отсутствует необходимый ряд нормативных документов.

Дальнейшее совершенствование государственной политики в области образования и подготовки квалифицированных специалистов с учетом требований инновационной экономики, массовый переход в 2011 году российских вузов на уровневую систему подготовки кадров и федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС-3) олицетворяют собой *четвертый*

этап инновационной модернизации в развитии социального управления высшим образованием России.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что российское академическое сообщество присоединилось к изучению социального управления образованием сразу после радикальных социально-экономических преобразований 1990-х гг., когда новые условия существования высшей школы стали диктовать необходимость новых организационных подходов и модернизации системы образования.

Проведенный теоретико-прикладной анализ практики развития социального управления высшим образованием позволил выявить эволюцию изменений как в институте образования в целом, так и в системе высшего образования России в частности (табл. 5).

Данные преобразования обусловлены существующими механизмами управления и тенденциями адаптации вузов к изменяющимся условиям в рамках интеграции образовательного пространства.

Социальное управление высшим профессиональным образованием в России стремится к реализации поставленной государством цели, однако этот процесс является весьма сложным и многоэтапным. Сегодня многие ученые сходятся во мнении, что лидирующей страной в XXI веке будет та, которая создаст наиболее эффективную систему высшего образования. В мире произошло понимание, что социально-экономические успехи государств определяются их системами образования, что, в свою очередь, привело к переоценке роли и места высшего образования в обществе, к пересмотру миссии института образования.

Таблица 5

Эволюция социального управления в системе высшего образования России

Этапы развития	Содержание этапа	Основные нормативно-правовые акты
<p>1</p> <p>I. 1989-1991 гг. (целеопределяющий этап)</p>	<p>2</p> <p>Формирование новой философии образования. Мероприятия по изменению общественного сознания к восприятию принципиально новых образовательных идей и методов обучения.</p>	<p>3</p> <p>Общесоюзный съезд творческого Союза учителей СССР (1989 г.), Указ Президента РФ «О первоочередных мерах по развитию образования РФ» (1991 г.)</p>
<p>II. 1992-1999 гг. (организационно-технологический этап обновления)</p>	<p>Создание подзаконной нормативно-правовой базы в сфере образования. Разработка Федеральной программы развития образования как организационной основы государственной политики. Воплощение в реальной педагогической практике новаций, наработанных учеными и педагогами-практиками.</p>	<p>Федеральные законы: «Об образовании» от 10.07.1992 г. № 3266-1, «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ, «О науке и государственной научно-технической политике» от 22.08.1996 г. № 127-ФЗ; Указы Президента РФ: «О государственных научных центрах РФ» от 22.06.1993 г. № 939, «О доктрине развития российской науки» от 13.06.1996 г. № 884; Федеральные государственные образовательные стандарты первого поколения – ФГОС-1 (1994 г.)</p>

Продолжение табл. 5

1	2	3
<p>III. 2000-2009 гг. (интеграционный этап развития)</p>	<p>Децентрализация управления в рамках построения гибкой системы высшего образования с целью сохранения единого поликультурного образовательного пространства, правовой базы по ее модернизации. Разработка новых образовательных программ, основанных на единичных федеральных государственных и международных стандартах. Модернизация существующей системы обеспечения качества образовательных услуг. Разработка и внедрение инновационных форм и методов обучения. Создание первых федеральных и сети национальных исследовательских университетов.</p>	<p>«Национальная доктрина образования в РФ», одобренная постановлением Правительства РФ от 04.10.2000 г. № 751, «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», одобренная распоряжением Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756-р, Приоритетные направления развития образовательной системы РФ на 2006-2010 гг. (09.12.2004 г.), Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 гг. от 03.09.2005 г. № 1340-р, Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения – ФГОС-2 (2005 г.), Национальный проект «Образование» (2005 г.), Концепция национальной образовательной политики РФ, одобренная приказом Минобрнауки России от 03.08.2006 г. № 201, Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (вузе), утвержденное Постановлением Правительства РФ от 14.02.2008 г. № 71,</p>

Окончание табл. 5

1	2	3
IV. 2010 г. – н. в. (этап инновационной модернизации)	<p>Массовый переход вузов на уровневую систему подготовки кадров и федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения.</p> <p>Дальнейшее совершенствование государственной политики в области образования и подготовки квалифицированных специалистов с учетом требований инновационной экономики.</p>	<p>Распоряжение Правительства РФ «О перечне университетов, в отношении которых устанавливается категория национальный исследовательский университет» от 02.11.2009 г. № 1613-р</p> <p>Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения – ФГОС-3 (2010 г.), Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 гг. от 07.02.2011 г. № 163-р,</p> <p>Указ Президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» от 07.05.2012 г. № 599,</p> <p>Государственная программа «Развитие образования» на 2013-2020 гг., утвержденная распоряжением Правительства РФ от 22.11.2012 г. № 2148-р,</p> <p>Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ</p>

Несколько слов о модернизации образовательной системы в условиях становления инновационной экономики России на современном этапе¹.

Как было отмечено ранее, эволюция тенденций постиндустриального общественного развития меняет все без исключения социально-экономические и политические условия жизни: «гражданские», «технологические», «информационные», «экономические», «социальные», а изменение типа высшего образования связано сегодня с переходом к обновленной высшей школе как самонастраивающейся составляющей гражданского общества.

Постиндустриальная социальность требует специфического человека, способного производить, распространять и применять нововведения (инновации). Ведущая роль образования в постиндустриальном информационном социуме предопределено тем, что такое он (социум) не строится мобилизационными методами, а крепится на квалификации, невозпроизводимых креативных ресурсах, принимая в качестве стратегии научно-технического прогресса инновационное развитие.

Социальные трансформации, вызванные становлением постиндустриализма, затрагивают природу человека. Основу нового этапа социальности составляет гуманитарная динамика, в связи с чем, современности и было дано название века саморазвития и образования.

¹ Леньков Р.В. Модернизация образовательной системы как фактор инновационного развития экономики России: проблемы высшей школы // Проблемы управления в реальном секторе экономики: вызовы модернизации : материалы междунар. науч.-практич. конф. Вып. 3. – М., 2012. – С. 129-133.

Сегодня именно человеческий потенциал дает наибольшие основания относить Россию к числу развитых стран, тогда как по целому ряду иных позиций она принадлежит скорее к развивающимся. Опора на образованность российского общества, качество человеческого капитала позволяет нашей стране сохранять лидирующее место в ряду государств, способных оказывать влияние на глобальные мировые процессы. Г.Н. Аверьянова полагает, что ценность России для человечества не в богатстве ее недр, теряющем значение по мере распространения информационных технологий, а в способности готовить интеллектуальные кадры, в которых нуждается современная наукоемкая мировая экономика¹.

В частности, это подтверждает Доклад «Взгляд на образование – 2012», опубликованный Организацией Экономического Сотрудничества и Развития (ОЭСР), согласно которому Россия занимает первое место по количеству людей с высшим образованием (54%) в возрасте от 25 до 64 лет, опережая Канаду, Израиль, США и Японию².

Модернизация образования обозначает его адаптацию к изменившимся социально-экономическим и государственно-политическим условиям развития России, а также освоение передового опыта преобразования сферы образования, накопленного наиболее продвинутыми мировыми державами. Модернизация предполагает внедрение новой философии образования, в которой определяются новые цели и ценности,

¹ Аверьянова Г.Н. Ценности университетского образования: эволюционный подход. Монография. – М., 2005. – С. 134.

² [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gazeta.ru/social/news/2012/09/12/n_2526225.shtml

признаются экономические, политические и социокультурные процессы, происходящие в стране¹.

Цель модернизации образования состоит в создании устойчивой социальной системы, представляющей собой сложноорганизованное, упорядоченное целое, состоящее из отдельных индивидов и социальных общностей, объединенных разнообразными связями и взаимоотношениями, специфически социальными по своей природе. Основой современной образовательной политики России выступают социальная адресность и сбалансированность интересов личности, общества, государства.

Для достижения названной цели решаются в первоочередном порядке следующие приоритетные, взаимосвязанные задачи:

- обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;
- формирование в социальной системе образования правового, организационного и экономического механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов;
- повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;
- развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной

¹ Плаксий С.И. Парадоксы высшего образования. – М., 2005. – С. 266-267.

политики, повышения роли участников образовательного процесса;

- достижение качества дошкольного, общего и высшего образования.

Представляет несомненный интерес следующая систематизация стратегических задач модернизации управления образованием России, сделанная М.О. Мухудаевым¹.

Первое. Разграничение полномочий между Российской Федерацией и ее отдельными субъектами, превращение образования в сферу, более привлекательную и открытую для инвестиций.

В современном контексте формирования федеративных взаимоотношений «Центр – регионы» остро стоит вопрос о разграничении собственности между федеральными органами власти, региональными органами власти и муниципалитетами. В эту задачу входит и вопрос о доходах образовательных учреждений, получаемых ими от собственной деятельности, с помощью привлечения денежных средств, имущества и иных объектов собственности, переданных различными организациями и спонсорами, приобретения на полученные средства объектов собственности. Актуален также вопрос об объектах корпоративной собственности образовательного учреждения, которые строятся или приобретаются на средства, заработанные или привлеченные его коллективом.

Возможным вариантом решения этого вопроса могло бы быть оформление долевой собственности разных субъектов

¹ Мухудаев М.О. Социальная политика в сфере образования. – С-Пб., 2008. – С. 222-228.

управления образованием и коллективов образовательных учреждений.

Второе. Развитие общественного участия в сфере образования.

Предпосылкой данного процесса является передача полномочий, в том числе и финансовых, нижестоящим уровням управления образованием. Это должно увеличить свободу и возможности образовательных учреждений, учащимся, предпринимательскому сообществу, общественности в целом, обеспечить ориентацию образовательных учреждений на индивидуальные потребности людей и запросы рыночной экономики; расширить самостоятельность преподавателей в выборе методов и технологий обучения.

Третье. Формирование системы непрерывного образования, создание механизма включения работодателей в выработку образовательной политики, стандартов качества образования.

Четвертое. Внедрение нелинейной схемы организации учебного процесса в высших учебных заведениях, переход к системе кредитов, программная структура управления вузом.

Пятое. Институционализация социального партнерства, обеспечение связи образовательных услуг с социальными интересами, экономической жизнью и сферой труда.

Как отмечалось ранее, в соответствии с указом Президента от 07 мая 2012 г. № 599 была запущена программа мониторинга эффективности деятельности федеральных государственных вузов и их филиалов, отдельных негосударственных образовательных учреждений, претендующих на получение бюджетных мест. По ее результатам

фактически был подготовлен план по сокращению примерно 20% государственных и муниципальных образовательных учреждений и 30-35% их филиалов в 2013 г. Ожидается, что останется 120-150 университетов, которые будут реализовывать магистерские программы, еще меньше вести аспирантскую подготовку, совсем мало – получают право присваивать ученые степени, остальные будут заниматься бакалавриатом.

Сегодня меняются требования к аттестации профессорско-преподавательского состава вузов, планируется повышение аккредитационных критериев и требований к образовательным организациям высшего образования. Представляет интерес реализуемый симбиоз между предпринимательством и научно-образовательной средой, причем не только в отношении коммерциализации тех или иных разработок, но и в смысле введения представителей бизнеса в органы управления вузов: ученые, попечительские, наблюдательные и иные советы.

«Социальный заказ» общества и государства определяет направления трансформации национальной образовательной системы во втором десятилетии XXI века. Образование становится двигателем общественного производства, максимально определяя социально-экономическое развитие в рамках инновационной экономики знаний.

Разрешение назревших социальных и экономических проблем России в переходный период требует устранения режима экономии на общеобразовательной и высшей школе, осуществления ее опережающего развития, рассматриваемого как инвестирование в будущее, в котором соучаствуют

общество и государство, организации и предприятия, собственно граждане страны. О необходимости обеспечения опережающего роста затрат на образование в рамках реализации инновационного варианта развития национальной экономики говорится в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., согласно которой предполагается увеличение общих расходов на образование с 4,8% валового внутреннего продукта (в 2007-2008 гг.) до 7% в 2020 г., в том числе увеличение расходов бюджетной системы – с 4,1% до 5,5-6%% валового внутреннего продукта¹.

Инвестиции в образование имеют особое значение для развития инновационного потенциала и экономического роста на средне- и долгосрочную перспективу, реагирования на изменения в технологиях и демографии, трансформирующих глобальные социально-трудовые отношения.

Экономическая (рыночная) среда образовательного пространства в условиях глобализации мировой экономики выступает сферой обеспечения сбалансированности спроса общественного производства на рабочую силу и ее предложения, в которой происходит признание профессионального труда и его общественной полезности через цену рабочей силы и регулирование затрат индивидуального воспроизводства с учетом квалификации работников. Место образовательного пространства в системе общественного воспроизводства является связующим звеном между производством и потреблением через обмен, что

¹ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/194365/>

позволяет ему быть каналом рабочей силы не только в национальном, но и в мировом масштабе. В контексте сказанного, высшее образование – это профессиональная подготовленность к рынку труда, предполагающая использование совокупности знаний, умений и навыков, а также личностных характеристик для успешного профессионального роста выпускников вузов, расширения перспектив их трудоустройства, определяемых потребностями экономики, то есть достижения целей социально-экономической релевантности, предполагающей возможность трудоустройства и дальнейшее получение знаний в течение всей жизни. При этом аксиоматическую цель получения образования обществом необходимо понимать как аккумуляцию и развитие интеллектуального потенциала человеческого капитала, фактора построения нравственной, социально-ориентированной экономики инновационного типа¹.

Тотальное старение населения России, проявляющее себя в том, что на 2013 году в «молодежную» группу лиц в возрасте 17-30 лет войдет всего 18% россиян, против 26% в 2006 году – создает ситуационный резерв для внутрисистемного маневра ресурсами в целях рационализации общеобразовательных учреждений, поддержки инновационных школ и иных приоритетов в образовании, в частности, при расчете количества бюджетных мест в вузах. По новой методике Минобрнауки России на 10 тыс. человек в возрасте 17-30 лет будет выделяться 800 бюджетных мест в вузах

¹ Иванова В.И. Единое образовательное пространство как фактор инновационного развития экономики Европейского союза. Автореф. дисс. ... канд. экон. наук. – М., 2012. – С. 13-14.

вместо 170 мест на каждые 10 тыс. населения страны, что должно позволить избежать общего сокращения числа бюджетников¹. Подобные меры государственной поддержки высшей школы требуют сочетания увеличения роли органов государственной власти и управления образованием в обеспечении совместно с общественностью высокого и современного качества работы образовательных учреждений и организаций, независимо от их организационно-правовых форм, систематического анализа перспективных потребностей рынков труда и профессий.

Возможность обучения за счет бюджета в негосударственном вузе, предоставление студентам права посещать занятия не только своего, но и других учебных заведений, то есть учиться по модульной системе, а также право студентов на стипендии и общежития связываются в общественном сознании россиян с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, регламентирующим отношения, возникающие в сфере образования. Согласно данному закону образование считается «общественно значимым благом», бесплатным, одинаково доступным и свободным для всех, а не «услугой». Кроме того, впервые законодательно закреплён правовой статус учителя – социальные гарантии, уровень заработной платы, возможность использования авторских подходов в обучении. Закреплены электронные и дистанционные формы обучения, предусмотрены процедуры независимой оценки качества образования, участие в лицензировании и аккредитации работодателей.

¹ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://expert.ru/2013/08/28/strashno-dobryij-zakon/>

ГЛАВА 4. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

В 2010 году высшая школа России вступила в европейское пространство высшего образования, активизировав преобразования, среди которых значительное место занимает компетентностный подход¹. Результаты образовательной подготовки с учетом рекомендаций Болонского процесса фактически перешли из разряда квалификаций в разряд компетенций, поскольку процедура формирования компетенций сделана приоритетным направлением деятельности образовательных организаций в ходе реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования последнего, третьего поколения.

Однако, если в западной педагогической культуре концепт «компетентность» укоренился как элемент образовательной

¹ Байденко В.И., Ван Зантворт Дж. Модернизация профессионального образования: современный этап. – М., 2003.

практики и отражает общественные интересы на рынке потребительских услуг, то в российской – указанный концепт носит классический теоретико-идеализированный контекст. В этой связи проблема компетентностного подхода в сфере высшего образования России актуализируется необходимостью обсуждения стратегии его внедрения, переосмысления и пересмотра нормативно-правовых, социально-экономических, педагогических и организационно-управленческих условий реализации традиционного образования. Фактически осуществление компетентностного подхода становится инструментом модернизации структуры и содержания высшего профессионального образования.

Произошедшая переориентация оценки результата образования с терминов «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на концепты «компетенция», «компетентность» требует расширенного толкования самой сущности и масштаба применения компетентностного подхода.

Дискуссионное обсуждение компетентностного подхода погружено в особый культурно-образовательный контекст, заданный, по мнению А.Г. Бермуса, Н.Ф. Виноградовой, В.И. Капиноса, В.В. Краевского, С.А. Пиявского и других отечественных ученых, следующими тенденциями российского высшего образования в последнее десятилетие:

- утрата единства и определенности образовательных систем, формирование рынка труда и связанного с ним рынка образовательных услуг;

- вариативность и альтернативность образовательных программ, возрастание конкуренции и коммерческого фактора в деятельности образовательных систем;
- изменение функции государства в образовании: переход от тотального контроля и планирования к общей правовой регуляции отношений, возникающих в сфере образования;
- перспективы интеграции российского образования и экономики в целом в международную (в частности, европейскую) систему разделения труда.

Автор разделяет точку зрения И.А. Зимней на то, что ситуация, возникшая с компетентностным подходом, практически совпадает с ситуацией разработки системного подхода¹. Так, более 30 лет назад, исследуя «вхождение» системного подхода в науку, отечественные ученые отмечали: «...сложность связана с тем, что в глазах широкого общественного мнения системный подход уже успел покрыться налетом сенсационности. Это влечет за собой целую цепь нежелательных последствий. С одной стороны, для многих не очень искушенных исследователей системный подход выступает золотым ключиком, который сам по себе откроет путь к самым сокровенным тайнам науки. С другой стороны, немалое количество вполне серьезных ученых эта сенсационность настораживает и отпугивает: они склонны усматривать в литературе по системам лишь дань очередной моде. Наконец, вокруг системных исследований, как и вокруг всякого нового и перспективного дела, в изрядном объеме появляются

¹ Зимняя И.А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке. – М.: 2008. – С. 26.

неквалифицированные и просто скороспелые суждения, ничего, кроме вреда, не приносящие. В этой ситуации становится исключительно важным выявить действительные потенции системного подхода»¹. На взгляд автора, указанная оценка ситуации с системным подходом полностью соотносима с тем, что сегодня происходит с компетентностным подходом. В силу этого, так же, как и сорок лет тому назад, возникает необходимость анализа генезиса рассматриваемого подхода, его места в ряду сложившихся и укоренившихся научных подходов.

Как правило, под «подходом» понимается некоторая позиция, обуславливающая исследование, проектирование, организацию того или иного явления или процесса (в контексте нашего изучения – высшего образования). Подход как способ концептуализации знаний определяется некой концепцией и центрируется на основных для него категориях. Так, для компетентностного подхода подобными категориями – концептами выступают «компетенция» и «компетентность» в разном соотношении друг с другом.

В истории и философии науки существует множество подходов, которые могут быть классифицированы по различным основаниям: научным дисциплинам (философский, социологический, психологический, педагогический, междисциплинарный и др.); целеполаганию (деятельностный, культурологический, личностный и др.); анализу (системный, комплексный, структурный и др.). При этом разные подходы не исключают друг друга, более того – некоторые из них могут

¹ Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М., 1973. – С.11.

развивать и совершенствовать другие, реализуя многообразные планы рассмотрения одного и того же явления.

Очевидно и то, что наряду с подходами, достаточно ограниченными по сфере своего приложения, существуют и общенаучные подходы, охватывающие множество явлений и процессов.

По мнению автора, методологическим инструментом анализа и сопоставления существующих подходов выступает «четырёхуровневая методология» И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина.

Согласно указанным авторам, *первый, высший уровень* образует философская методология, охватывающая общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Фактически это мировоззренческая позиция, представляющая картину мира, его происхождение, начало, первопричину и другие постулаты, сущностно определяющие человеческое познание и интерпретацию.

Второй уровень определяется как «уровень общенаучных принципов и норм исследования». Специфика разрабатываемых на этом уровне проблем «определяется безразличием к конкретным типам предметного содержания и вместе с тем апелляцией к некоторым общим чертам процесса научного познания»¹. Этот уровень относится ко всей науке в целом.

Третий уровень – «конкретно-научная методология, то есть совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной

¹ Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М., 1973. – С. 70.

дисциплине»¹ или отрасли знания (в высшем образовании, например). Этот уровень выявляет специфику терминов, подходов и принципов.

Четвертый, низший уровень соотносится с методикой и техникой исследования, с разработкой технологии и общих процедур реализации различных процессов, в частности, образовательного процесса.

Рассмотрение компетентностного подхода в общем плане предложенного методологического анализа позволяет нам поставить три важных вопроса.

Первый: какому уровню методологии соответствует компетентностный подход к образованию? Второй: Основывается ли образование на одном каком-либо подходе или одновременно на нескольких? И, наконец, третий: Как соотносятся между собой и с компетентностным подходом существующие и реализуемые сегодня подходы к образованию, к образовательному процессу, к формированию социальных компетентностей в широком контексте четырехуровневой методологии?

Логика вышеизложенного свидетельствует о том, что, если системный подход относится ко второму уровню, то компетентностный подход есть единичный, конкретный, относящийся только к образованию подход третьего уровня методологического анализа. При этом, исходя из постулата, что всякий нижний уровень иерархии определяется и задается свойствами высшего, можно утверждать, что и компетентностный подход характеризуется как системный. Это

¹ Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М., 1973. – С. 70.

утверждение предполагает, что компетентностный подход должен рассматриваться как системное образование и, что самое главное, иметь в качестве объекта приложения также системное явление (в нашем случае – высшую школу и образовательный процесс).

В силу необходимости развернутой аргументации системности как имманентного свойства концепта «компетентность», лежащего в основе компетентностного подхода, раскроем основные характеристики понятия «система». Так, одной из основных характеристик системы является *целостность*, которая существует, если система в качестве таковой «противостоит своему окружению – среде» и если «расчленение системы приводит к понятию элемента – единицы, свойства и функции которой определяются ее местом в рамках целого...»¹. Не менее важной характеристикой системы «являются *системные связи*, среди которых важно наличие двух или более типов». При этом главными являются системообразующие связи. Характеристиками системы служат ее *структура* и *организация структур*, посредством которых выражается «упорядоченность системы, а иногда – и направленность этой упорядоченности»².

Управление, наличие цели и самоорганизация некоторых систем также являются характеристиками системных объектов. При этом важно «соотношение функционирования и развития системы», которые по определению Н.А. Селезневой и

¹ Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М., 1973. – С. 61.

² Там же. – С. 61.

А.И. Субетто в качестве принципа дуальности присущи образованию как сложной многоуровневой системе¹.

А.С. Рыков, перечисляя ключевые понятия системного анализа, выделяет следующие и важнейшие системные свойства: 1) членимость; 2) связность; 3) организация; 4) интегративность².

Фактически этими же характеристиками обладает компетентность.

Предметная спецификация компетентностного подхода дает основание интерпретировать его в качестве системного. Это связано с тем, что, во-первых, будучи нижележащим уровнем в «общей схеме четырех уровней методологии», он характеризуется системностью; во-вторых, он является системным, поскольку объектом его приложения выступает компетентность, выступающая результатом образовательного процесса и представляющая собой сложную иерархически организованную структуру, отвечающую основным системным характеристикам.

С точки зрения автора, компетентностный подход к образованию относится к третьему уровню методологического анализа и является частно-конкретным во всей иерархии подходов в силу его применимости к одной социально-значимой области – образованию, а затем и к сопряженным с ним профессиональным и научно-образовательным видам деятельности человека.

¹ Селезнева И.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. – М., 2003; Субетто А.И. Системологические основы образовательных систем. – М., 1994.

² Рыков А.С. Модели и методы системного анализа: принятие решения. – М., 2004. – С. 16-18.

Вопрос о наличии в образовании оснований одного какого-либо подхода или одновременно нескольких влечет анализ существующих подходов с целью определения того места, которое занимает в их ряду компетентностный подход.

В психолого-педагогической практике и методике преподавания разработаны как общие подходы (системный, структурный, функциональный, генетический, культурологический), так и более частные, относящиеся непосредственно к образовательному процессу (алгоритмизированный, программированный, проблемный, ситуативный, технологический, личностно-деятельностный). Если рассматривать подходы к образованию через призму основных категорий педагогики (цель, содержание, форма, метод, средства обучения), то можно утверждать, что все подходы присутствуют, но применительно к отдельно названным категориям. Так, относительно цели и соответствующего результата наиболее применимыми являются культурологический, когнитивный (знаниевый), развивающий и в последнее время – компетентностный (как отражение конкретного результата образования) подходы.

Применительно к содержанию образования выделяются системный и компетентностный подходы; к организации учебного процесса – ситуативный, проблемный, технологический, алгоритмический, задачный, программированный, личностно-деятельностный; к средствам обучения – системный, структурный. Очевидно, что компетентностный подход в основном относится к цели и результату образования, что, в свою очередь, в значительной мере определяет его содержание. Такая сфера приложения свидетельствует о

значимости, но не о «единственности» компетентностного подхода. Автор утверждает, что относимые к различным сторонам образования (образовательного процесса), подходы, взаимодействуя, дополняют друг друга. Так, если сравнить личностно-деятельностный подход как одну из основ организации образования и компетентностный подход как конструкцию «цель – результат образования», то очевидна их взаимодополняемость. Таким образом, можно прийти к выводу, что на уровне связи «цель – организация процесса – результат» подходы к образованию сосуществуют.

По вопросу о соотношении между собой и с компетентностным подходом существующих подходов к формированию социальных компетентностей И.А. Зимняя приводит развернутую аргументацию в пользу не только правомерности использования концепта (и собственно понятия) «компетентность», но и утверждения большей адекватности основанного именно на понятии «компетентность» самого компетентностного подхода образовательной задаче¹. Компетентностный подход понимается как направленность образования на развитие личности обучаемого в результате формирования у него качества компетентности средствами решения профессиональных и социальных задач в образовании. Вместе с тем, «это понятие шире понятия знание, или умение, или навык, оно включает их в себя... это понятие иного смыслового ряда. Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную – технологические

¹ Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – М., 2003; Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель). – Уфа, 2005.

составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую»¹.

В таком контексте состав компетентности включает в себя следующие аспекты: а) *мотивационный*, готовность субъектных сил к проявлению компетентности; б) *когнитивный*, знание о содержании компетентности; в) *поведенческий*, опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях; г) *ценностно-смысловой*, отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения; д) *эмоционально-волевой*, регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Также важно понимание следующих положений:

- все компетентности по своему содержанию социальные (в широком смысле слова), так как они вырабатываются и формируются в социуме;
- ключевые компетентности обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме;
- профессиональные и учебные компетентности формируются и проявляют себя в профессиональной и научно-образовательной деятельности человека;
- социальные (в узком смысле слова) компетентности характеризуют взаимодействие человека с социумом, другими людьми, с самим собой;
- все компетентности имеют компонентный состав;
- социальные компетентности имеют возрастную динамику и возрастную специфику.

¹ Стратегия модернизации общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – С. 14.

А.А. Вербицкий в контекстной теории профессионального образования отмечает, что профессиональные и социальные компетентности характеризуют предметно-социальный план профессиональной деятельности¹.

Основными характеристиками *социальных ключевых компетентностей* являются: многофункциональность, надпредметность, междисциплинарность. Социальные компетенции требуют значительного интеллектуального развития, абстрактного мышления, саморефлексии, определения собственной позиции, самооценки, критического мышления.

Из всей номенклатуры социальных компетентностей – сбережения здоровья, саморазвития, интеграции знаний, социального взаимодействия, общения, решения задач, автором выделяются следующие приоритетные в контексте выполняемой работы социальные компетентности, при формировании которых реализуется множество подходов:

А) *Компетентность гражданственности* – знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн). Опыт и готовность проявления гражданственности, активная гражданская позиция в общественной жизни, отношение к статусу гражданина как ценности, управление поведенческими проявлениями статусно-позиционных, ролевых атрибутов.

¹Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М., 2004.

Б) Компетентность социального взаимодействия – взаимодействие с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, гендер, статус, роль, пол), социальная мобильность. Опыт и готовность взаимодействовать с другими людьми, сотрудничать в группе, находить адекватные разным ситуациям решения; отношение к социальному взаимодействию как ценности, способность регуляции межличностного взаимодействия.

В) Компетентность в общении – устное, письменное общение, монолог, диалог, полилог, порождение, восприятие и интерпретация текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс-культурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, решение разных коммуникативных задач, уровни воздействия на реципиента. Опыт и готовность к общению в разных коммуникативных ситуациях: переживание удовлетворения от общения как ценности. Умение начинать, направлять, контролировать, то есть регулировать коммуникативный процесс.

Г) Компетентность информационных технологий – прием, переработка, передача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной почтой, интернет-технологиями; работа с библиотечными каталогами. Опыт и готовность работать с информационным потоком в устной и письменной, печатной и электронной формах.

На взгляд автора, важно раскрыть процесс формирования социальных компетентностей со всех позиций «четырёхуровневой методологии» – философского, общенаучного, конкретно-научного и методического в плане применения к нему различных подходов.

Как отмечалось автором ранее, первый уровень методологического анализа предполагает выявление, утверждение мировоззренческой философской основы явления. Автор разделяет точку зрения И.А. Зимней на то, что данный уровень определяется системным и генетическим подходами, отражающими пространственно-временное видение мира в целом и ряда конкретно-частных явлений и процессов, в частности процесса формирования социальных компетентностей¹. В контексте системного подхода все формируемые компетентности рассматриваются автором как элементы целостной системы личностных свойств человека, где системообразующим элементом является цель-идеал; в контексте генетического подхода формирование компетентностей – как меняющиеся и становящиеся в процессе развития человека социально-психологические и психические «новообразования». Кроме того, генетический подход позволяет говорить о временной протяженности формирования компетентности в образовании – от дошкольной образовательной организации до университета.

Ко второму методологическому уровню анализа должен быть отнесен процессно-результативный подход в общем контексте понимания, связи «процесс – результат» любого, в

¹ Зимняя И.А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке. – М.: 2008. – С. 27.

том числе социального и психолого-педагогического процесса формирования компетентности. Автор полагает, что это есть реализация общенаучного подхода (справедливого и для гуманитарных, и для естественных наук), в целях формирования профессиональных компетентностей.

Собственно общенаучный подход к формированию компетентностей реализуется на третьем конкретно-научном уровне методологического анализа как компетентностный, поскольку в нем воплощено результативно-целевое единство образовательного процесса. Напомним, что в рамках конкретно-научного подхода *отграничиваются* понятия «компетенции» (как некоторой программы, образа, сценария, фрейма, правила) и «компетентности» (как актуализации, актуальной реализации личностью этой когнитивной потенции, то есть проявления личностного качества).

Компетентность неизбежно включает личностные качества: уровень притязаний, направленность, целеполагание, эмоционально-волевую регуляцию, ценностно-смысловое отношение и др. Однако формирование собственно социальных компетентностей преимущественно соотносится с общей целью развития личности как субъекта социального взаимодействия. В русле этого потенциально-актуального, комплексного толкования находится оппозиция «актуально-виртуальное», где проходит граница между новыми информационно-технологическими возможностями, которыми практически с раннего детства овладевают современные люди, и актуальным, реальным миром, в котором живут взрослые люди.

Наряду с результативно-целевым, потенциально-актуальным компетентностным подходом реализуется и

личностно-деятельностный подход, имеющий своей целью формирование социальных компетентностей в образовательном процессе. Указанный подход, с одной стороны, соотносится с глобальной целевой задачей любой образовательной системы, которая заключается в развитии личности обучающегося в единстве интеллектуальных, эмоционально-волевых и собственно личностных качеств ответственности, целенаправленности, свободы выбора, толерантности и гражданственности; с другой – предполагает активную схему субъект-субъектного взаимодействия обучающихся и обучающего, осуществляет организацию деятельности первых по освоению всех компонентов формируемой компетентности посредством содержания и организационно-управленческих форм образования.

Существенен момент: в реализации личностно-деятельностного подхода проявляется гуманистическая направленность формирования социальных компетентностей обучающихся.

На этом же уровне методологического анализа одновременно с компетентностным и личностно-деятельностным подходом в образовании реализуется ситуационно-проблемный подход, согласно которому организационно-управленческие формы образования, нацеленные на формирование социальных компетентностей обучаемых, неизбежно предполагает создание учебных ситуаций различных уровней проблемности. Эти ситуации должны быть «жизнеотношенческими», направленными не только на освоение средств и способов разрешения проблемы, но и на формирование ценностно-смыслового отношения к их

содержанию. Выделенные А.М. Матюшкиным, И.А. Зимней, Е.В. Ковалевской уровни проблемности решения учебных задач (по предмету, способам, средствам и их комбинаторике) используются в качестве теоретической основы предварительного моделирования обучающим иерархии позиционно-ролевых задач, предполагающих решение обучаемыми проблем социального взаимодействия в его адекватном коммуникативном оформлении и направленных на формирование и последующую реализацию компетентностей гражданственности, общения, информационных технологий.

Процесс формирования компетентностей включает социально-технологический подход как организованную последовательность действий по решению учебных задач, моделированию процесса формирования социальных компетентностей.

Подводя итог сказанному, следует подчеркнуть, что компетентностный подход является важным, но только одним из возможных при анализе и организации такого явления, как образование в общей иерархии уровневой структуры его методологического анализа.

Нельзя не отметить, что компетентностный подход в его первоначальном варианте, предложенном разработчиками ключевых компетенций для молодых европейцев¹, имел практическую ориентированность образования, усиление акцента на «навыковую» сторону результата. Современные отечественные психолого-педагогические и социологические

¹ См. подробнее: Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997.

научные дисциплины ориентированы преимущественно на ценностно-смысловую, содержательную, личностную составляющие образования. Поэтому компетентный подход не противопоставляется знаниевому, он принимает необходимость усиления образования практикой ориентированности, существенно расширяет его содержание собственно личностными составляющими, что делает его гуманистически направленным.

Важно обратить внимание на то, что в условиях территориальной и социально-экономической неоднородности российских регионов, российского социума в целом, государственные образовательные стандарты не могут быть исчерпывающими. В этой ситуации, наиболее продуктивным и содержательным направлением решения проблем компетентного подхода является разработка на локальном уровне стандартов образовательно-профессиональных компетенций. Разумеется, эти стандарты должны полностью обеспечивать реализацию государственных образовательных стандартов, но не только. Именно процесс разработки этих стандартов может оказаться той площадкой, на которой научно-образовательное сообщество, региональные и муниципальные органы управления образованием, коммерческие и негосударственные организации смогут согласовывать свои интересы в сфере развития человеческого потенциала соответствующих территорий. Эта деятельность может стать пусковым механизмом становления институциональной системы гражданского общества в образовании. Немаловажным обстоятельством, непосредственно влияющим на содержательность всех процедур *организационно-*

управленческого обеспечения процесса, является оформление субъектности на всех уровнях образовательной, управленческой, социальной и иной деятельности.

Несколько слов о соотношении компетентностного и системно-деятельностного и подходов в современной науке и образовании.

Автор разделяет точку зрения А.Г. Асмолова, согласно которой компетентностный подход – это развитый в истории отечественной психолого-педагогической науки системно-деятельностный подход в образовании¹. Вместе с тем, их сущностная характеристика, определение общего и частного, а также соотношение структурных компонентов имеет ряд отличий.

Так, компетентностный подход возник из производственно-финансовой сферы, системно-деятельностный – из философии и методологии гуманитарных наук. Реализация указанных подходов в сфере образования влечет за собой изменение системы управления в образовательных организациях, которая, по мнению автора, все больше приобретает признаки промышленного менеджмента, ориентированного на систематизированное управление направлениями деятельности организации, на практику социального проектирования и конструирования.

¹ Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2011/06//>

Отметим, что для системно-деятельностного подхода мыследеятельность также является областью социального конструирования¹.

Системно-деятельностный подход базируется на исследованиях таких отечественных ученых, как: Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, А.Г. Асмолов, Н.А. Бернштейн, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков, Г.П. Щедровицкий, определяющих его через результативность деятельности целенаправленной системы («функциональной системы», «модели потребного будущего» и т.п.), а также – через выстраивание обратной связи («коррекции», «обратной ориентации» и т.п.).

Последнее позволяет представлять компоненты не разрозненными, а в целостном системно-деятельностном единстве, имеющем «генетически развивающий план». Например, при разработке программ необходимо учитывать индивидуальные особенности развития личности и присущие этим особенностям формы деятельности.

Основопологающими концептами системно-деятельностного подхода выступают: «субъект», «субъектность» и «субъективность».

Среди основных принципов рассматриваемого подхода – принцип субъектности; принцип учета ведущих видов деятельности и законов их смены; принцип учета сензитивных периодов развития; принцип со-трансформации, принцип определения зоны ближайшего развития; принцип амплификации (обогащения, усиления, углубления развития); принцип обязательной результативности каждого вида

¹ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://belca.islu.ru/course/view.php?id=1046>

деятельности; принцип обязательной рефлексивности всякой деятельности.

Системно-деятельностный подход не отрицает компетентностного. На операционально-технологическом уровне действует формула «компетенция – деятельность – компетентность». Компетенция как объективная характеристика реальности должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью как характеристикой личности. Поэтому компетентностный подход не противостоит деятельностному, а снимается им¹.

Компетентностный и системно-деятельностный подходы сопряжены понятиями «функция», «позиция», «роль», «коммуникация», «взаимодействие». Общим у них является и то, что объектом, даже не исследований – изменений, является социальный опыт и общественная практика. Они не изучают, а преобразуют социальную действительность.

Некоторые выводы в контексте проблем и перспектив реализации компетентностного подхода в образовании².

Первый вывод. Несмотря на видимую общность некоторых элементов компетентностного подхода и традиционных для российского образования представлений об умениях и навыках, эти феномены концептуально различны.

На философском уровне можно говорить о том, что российская теория и практика высшего профессионального образования в большей степени связана с классической

¹ Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2011/06/>

² Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12htm>

университетской традицией, находящей свое обоснование в идеях платонизма, новоевропейского рационализма, философии культуры. Компетентностный подход утвердился в неклассических представлениях позитивизма и прагматизма, современной теории менеджмента, тестологии. Приведенное отличие оказывает значимое влияние и на структуру описательных процедур. Так, российское педагогическое сознание в существенной степени – *объектоцентрично*, то есть в большинстве используемых концепций, основным элементом содержания являются *объекты и знания о них*. Соответственно и компетенция в российском смысле определяется как способ деятельности в отношении определенных объектов.

Западный опыт формулировки компетентностных моделей на первый план выводит *действие, операцию*, соотносящиеся не с объектом, а с ситуацией, проблемой. Соответственно объекты уже не *естественные феномены*, которые должны быть *опознаны, описаны и классифицированы*, а *рукотворные свидетельства овладения соответствующей компетенцией* (планы, отчеты, аналитические записки).

Второй вывод. Велико отличие контекста и инфраструктуры подлинной сущности компетентностного подхода и обсуждаемых в российском образовательном контексте моделей. В действительности, различны сами пространства концептуализации: в российской версии речь идет о необходимости *научного обоснования* соответствующих понятий, в то время как в европейской – предполагается определение компетенций в рамках *многостороннего социального диалога*.

Концепты «компетентность» и «компетенция» трактуются в российской педагогической культуре классическим образом, то есть как идеальные сущности, подлежащие объяснению и осмыслению. В то же время, компетентность в западной культуре рассматривается как неклассический феномен, укорененный в общественной образовательной практике и отражающий существующий баланс интересов общества и государства, образовательных институтов, работодателей, а также потребителей услуг.

Третий вывод. Понимание компетентностного подхода и стратегия его внедрения должны быть соотнесены не только с уже имеющимися научными разработками, но, в первую очередь, с происходящими изменениями нормативно-правового, экономического, социально-психологического статуса института образования, перспективами европейской интеграции, а также внутренними проблемами, ограничениями и рисками развития российского образования.

С учетом заключительного вывода, единственной целью собственно научного обсуждения компетентностного подхода становится рассмотрение внешних условий (инфраструктуры), при которых его реализация может иметь смысл и значение в качестве инструмента модернизации российского образования.

Сущность концептуальных проблем реализации компетентностного подхода определяется множественностью и разнонаправленностью интересов всех участвующих в этом процессе субъектов. Так, например, государство имеет опыт разработки квалификационных характеристик, то есть четких перечней знаний, умений и навыков, значимых с точки зрения получения диплома о государственной итоговой аттестации, в

то время как для работодателя большее значение играют базовые коммуникативные, информационные компетенции, а также наличие опыта работы по специальности и рекомендаций. Сами выпускники в ситуации анализа образовательных достижений в большей степени ориентируются на престижность соответствующего диплома и возможности продолжения образования. Поэтому социально-личностные, экономические, общенаучные и профессиональные компетенции не только отличаются по своему составу, но, что гораздо более важно, связаны с потребностями разных субъектов и требуют для получения объективной оценки различных по содержанию и структуре диагностических процедур. Важно отметить, что аттестационные процедуры в рамках компетентностного подхода могут носить как индивидуальный (тестирование, курсовые и дипломные проекты, рейтинги), так и институциональный характер (общественная экспертиза деятельности, аттестация и лицензирование, рейтинговая оценка образовательных организаций).

Еще одна немаловажная проблема внедрения компетентностного подхода связана с обеспечением преемственности между существующей нормативно-правовой базой аттестационных процедур и вновь развиваемыми подходами, в связи с чем, решения должны иметь компромиссный характер. Так, в результате анализа существующих стандартов высшего профессионального образования в области педагогического образования, А.Г. Бермус пришел к выводу, что оптимальной формой представления моделей образовательно-профессиональной

компетентности специалиста является трехуровневая модель, включающая следующие компоненты¹:

1) *Характеристика базового уровня компетенции*, соответствующего общей ориентировке специалиста в будущей деятельности, знанию основных нормативов и требований, а также – наличию общих представлений об образовательной ситуации в России и в мире. Соответственно, базовая компетенция определяется по отношению к объектам (законодательным актам, научным текстам и пр.).

2) *Характеристика промежуточного уровня компетенции*, соответствующего правильным действиям в некоторых типовых, стандартных ситуациях. Соответственно, для определения промежуточного уровня вводится представление о критериях (обобщенных формулах действий) и показателях (материализованных продуктах действий).

3) *Характеристика профессионального уровня компетенции*, соответствующего морально-психологической (мотивационной), интеллектуальной и коммуникативной готовности к профессиональной деятельности.

В целом, компетентностная модель специалиста оказывается достаточно сложным многоуровневым конструктом, в котором отдельные знания сопоставляются с критериями практической подготовки и конкретными материализованными свидетельствами, а личностные и профессиональные аспекты – с данными психологических тестов, собеседований и т.п.

¹ Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>

Ситуация оказывается еще более сложной и многогранной, если компетенции дифференцированы по уровням общности (например, общепрофессиональные, профессиональные, специальные) или типу (общеобразовательные, профессиональные, личностные). Здесь достижение любого согласованного решения потребует привлечения не только психолого-педагогических концепций XX века, но также методов современных гуманитарных наук, в том числе социологии, социальной психологии, культурологии и других научных дисциплин.

Высокие темпы перемен, характеризующие современную общественно-экономическую и культурную жизнь России, находят свое отражение на системе и практике социального управления образовательными организациями высшей школы.

К примеру, Л.С. Гребнев подчеркивает: «В последние годы мы видим, как на наших глазах кардинально меняется парадигма европейского высшего образования. От обучения в формате *«teaching»* мы переходим к формату *«learning»*. Теперь уже не человека учат, а человек учится. В рамках этой парадигмы человек учится всю жизнь, а мы ему помогаем, но лишь частично, в границах целесообразности и его личной заинтересованности»¹.

Изменение формата знаниевой парадигмы образования на компетентностную предопределило необходимость осмысления и пересмотра целевых, содержательных и процессуальных характеристик социального управления в их неразрывном единстве. В связи с этим остро встал вопрос об

¹ Гребнев Л.С. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения // Высшее образование в России. 2004. № 1, с. 42.

оценке эффективности управленческой деятельности, обеспечивающей качественные аспекты результатов процесса образования с позиций компетентностного подхода.

Анализ сущности и специфики компетентностного подхода, а также собственные наблюдения и научно-педагогический опыт автора позволили выделить следующие условия социального управления образовательной организацией (учреждением) в аспекте компетентностного подхода:

- *организационно-педагогические*, разработка и внедрение целевого механизма координации управления образовательной организацией путем прямого контроля, взаимного согласования, стандартизации условий, процесса, квалификации и результатов;
- *психолого-педагогические*, разработка и внедрение целевых механизмов мотивации преподавателей и корпоративной культуры;
- *социально-экономические*, разработка и внедрение целевых механизмов образовательного маркетинга и социального партнерства.

Автор разделяет точку зрения С.В. Кирдянкиной, согласно которой «управление образовательным учреждением в контексте компетентностного подхода есть целенаправленная, комплексная, скоординированная деятельность по формированию комплекса компетенций команды управленцев, обеспечивающая единую систему определения целей, отбора содержания, организационного и технологического обеспечения процесса подготовки выпускника на основе выделения

специальных, общих и ключевых компетенций, гарантирующих высокий уровень и результативность, а также развитие профессиональной компетентности педагогов, обеспечивающих доступное и качественное образование»¹.

Результатом управления образовательной организацией в контексте компетентностного подхода выступает *образовательный продукт*, содержащий портрет компетенций руководителя (ректора), портрет компетенций преподавателя, а также сложившийся профессорско-преподавательский состав и команду управленцев. Под портретом компетенций здесь понимается документально оформленный набор профессиональных знаний, умений и личных качеств, которыми должен обладать образцовый руководитель и преподаватель.

С позиций компетентностного подхода *портрет компетенций руководителя* образовательной организации может быть представлен как составляющие его профессиональной компетентности, включая компетенцию координации, компетенцию взаимного согласования, компетенцию стандартизации, компетенцию мотивации, маркетинговую компетенцию, социальную компетенцию. *Портрет компетенций преподавателя* может быть представлен методической компетенцией, организационной компетенцией, коммуникативной компетенцией, мотивационной компетенцией, информационной компетенцией, общекультурной компетенцией, компетенцией личного самосовершенствования, социальной компетенцией.

¹ Кирдянкина С.В. Обновление механизмов управления образовательным учреждением в контексте компетентностного подхода // Высшее образование сегодня. – М., 2009. № 2, с. 20.

Анализируя организационно-педагогические условия управления образовательными организациями с позиций компетентностного подхода и положений теории организационных структур управления Г. Минцберга, автор предлагает использование *механизма координации управления образовательной организацией* путем прямого контроля, взаимного согласования, стандартизации условий, процесса, квалификации и результатов¹.

Целевой механизм координации управления образовательной организацией на основе компетентностного подхода представляет собой совокупность действий и инструментов, позволяющих целенаправленно, комплексно координировать все взаимоотношения организации, обеспечивая создание эффективных условий для проявления преподавателями и административно-управленческим персоналом профессиональной компетентности в соответствии с индивидуальными и социальными требованиями.

Как известно, под образовательным стандартом понимается система требований к – результатам освоения, структуре и условиям реализации основных образовательных программ. Вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что предлагается стандартизировать не только обозначенную систему требований, но и условия управления (организационно-педагогические, психолого-педагогические, социально-экономические). Необходимо стандартизировать управленческий процесс, квалификацию и результат деятельности педагогических и руководящих работников.

¹ Минцберг Г. Структура в кулаке: создание эффективной организации / Пер. с англ. под ред. Ю.Н. Каптуревского. – С-Пб., 2004. – 512 с.

Одним из ведущих факторов эффективного управления образовательной организацией с позиций компетентностного подхода, с точки зрения автора, является *мотивация*, под которой, следуя идеям Л.С. Выготского, А.Д. Карнышева А.К. Леонтьева, А. Маслоу, К. Роджерса, он понимает формирование мотивов, обеспечивающих активность профессорско-преподавательского состава и студентов вузов в заданном направлении.

В частности, автор актуализирует *вопрос связи учебного процесса и формирования мотивации научной деятельности студентов*, которая помогает творчески осваивать учебный материал и вырабатывать необходимые профессионально важные качества личности¹.

Специфика научно-исследовательской работы студентов в образовательной организации проявляет себя через подчиненность ее целей учебно-образовательным и имеет преимущественно познавательный характер мотивации, что делает основными ее мотивами: 1) осознание общественной и личной значимости научной работы; 2) желание внести собственный вклад в решение практико-ориентированных проблем; 3) стремление к научному поиску и любознательность. Большинство современных студентов воспринимает участие в научно-исследовательской работе не только как часть подготовки к будущей профессиональной деятельности, но и как реалистичный способ самовыражения и самоутверждение в жизни. Однако настораживает факт слабой привлекательности

¹ См. подробнее: Ленков Р.В. Учебный процесс и формирование мотивации научной деятельности студентов // Управление научной деятельностью студентов в вузе: Материалы науч.-практич. сем. – М., 2011. – С. 8-12.

для студентов научной деятельности в целом: если 42% из них принимало участие в конференциях или научных семинарах, проводимых на базе собственного вуза, то в выездных мероприятиях регулярно участвовало менее 3%. Подобная ситуация складывается и с реализацией участия в научно-практических проектах и грантах¹.

Классический алгоритм научно-исследовательских действий начинается с постановки и обоснования проблемы и получает собственное развитие в характеристике ее теоретической и практической значимости, определении конкретной цели и задач исследования, выборе методов и средств получения информации, обработке и анализе эмпирического материала. В результате исследований формулируются конкретные выводы и рекомендации. Такая последовательность генерирует теоретическое мышление, профессиональные компетенции исследователя, без которых современный специалист не способен создать что-либо новое.

Одним из факторов формирования мотивов студентов к научной деятельности является воздействие научно-педагогического коллектива образовательной организации, администрации и старшекурсников. Также положительно влияют на мотивацию углубленное изучение и рассмотрение сложных разделов и тем программ учебных дисциплин, участие студентов в работе научных коллективов.

Вместе с тем, исследовательский подход вырабатывается не только в процессе собственно научных изысканий, позволяющих получить интеллектуальное и эстетическое

¹ Козлов М.Ю. Социальные технологии управления корпоративной культурой высшего учебного заведения: Автореф. дисс. ... канд.соц.наук. – Белгород, 2009. – С. 20.

удовлетворение, но и в повседневном обучении. Показателями эффективности такого подхода могут и должны выступать: относительная новизна и оригинальность в компоновке учебного материала для ответа на тот или иной вопрос, умение самостоятельно «прореферировать» научную статью, выступить на семинарах с кратким содержательным обзором научных монографий, учебников и учебных пособий. Все это – результат творческого мышления, как важнейшего условия успешной академической деятельности.

Об эффективности рассматриваемого подхода можно судить не только по уровню выступлений студентов на практических занятиях, но и по качеству письменных работ, ответов на зачетах и экзаменах. Как показывает преподавательский опыт автора, положительное влияние здесь имеют: углубление знаний по вопросам методологии и методики проведения исследований в области изучаемых дисциплин, ознакомление с историей и философией научных открытий. Не менее хорошо зарекомендовали себя письменные контрольные работы, выполняемые по заранее разработанным отдельным проблемным вопросам. В последнем случае от студентов требуется самостоятельное обобщение практики будущей профессиональной деятельности и анализ значительного числа литературных источников.

Формированию исследовательского подхода как нельзя лучше способствуют: проблемное обучение, выявление междисциплинарных связей, установка на творческий поиск истины. Анализ, выделение главного и критическое осмысление материала из рекомендованных первоисточников, самостоятельное уточнение с помощью словарей и

справочников используемых терминов и понятий – предпосылка для перехода в перспективе к серьезным научным изысканиям.

Наглядным примером, иллюстрирующим развитие указанных концептуальных положений, выступает авторский подход при обучении основам социального прогнозирования и управления студентов старших курсов специальности «Социология» специализации «Социология и психология управления» в различных институтах Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Государственный университет управления» на протяжении последних десяти лет.

Целью обучения студентов автор определил: формирование представлений о методологии и методике профессиональной деятельности по социальному прогнозированию и социологизации управления; развитие навыков применения технологии моделирования, программно-целевого подхода и системного анализа при решении важнейших социально значимых проблем и задач.

Подобная целевая установка требует наличия у студентов умений собирать, обрабатывать и анализировать данные о социальных процессах и общностях; учитывать ограничения и возможности методов социологического исследования, оценивать качество (валидность и надежность) информации социологического характера. Студенты должны обладать умениями организации проектных форм работы и реализации самостоятельных аналитических проектов; представлять результаты исследовательской и аналитической работы с профессиональной и массовой аудиториям. Кроме того, они должны обладать навыками использования фундаментальных

социологических знаний на практике; анализа социологических данных с использованием пакетов прикладных статистических программ; получения профессиональной информации из различных типов источников, включая интернет, журнальную и газетную периодику, зарубежную научную литературу.

В учебном процессе автором используются активные и интерактивные формы проведения занятий, развивающие у студентов умения и навыки самостоятельного формирования представлений о прогнозировании и формах опережающего отражения социальной действительности, методах и методиках построения прогнозных моделей, принятии на их основе стратегических и тактических решений. Речь идет о работе в группах с элементами деловой игры, «мозговой атаки» и экспериментирования в части постановки задач по основным этапам технологии социального прогнозирования, обучающих тестах, выполнении индивидуальных творческих заданий в форме социологического эссе.

Написание эссе предполагает самостоятельный выбор студентами одного из направлений развития социального прогнозирования в сфере социологии – труда, политики, семьи, образования, науки, медицины, культуры, расселения, среды, преступности и социального наркотизма. Работа над эссе предполагает серьезное знакомство со специальной литературой.

Отношения со студентами автором строятся на принципах социально-психологического сотрудничества в сфере научной деятельности, что проявляет себя в совместной научно-исследовательской работе по подготовке дипломных работ, совместных публикациях в «Вестнике университета

(Государственный университет управления)» и на сайте кафедры социологии управления, подготовке тезисов докладов на научно-практических конференциях.

Реализуется разнообразная система неофициальных контактов, особенно в структуре самостоятельной работы студентов – частные беседы о социальной прогностике как науке, профессии социолога, научных публикациях, наиболее социально значимых проблемах.

Такой подход способствует формированию потребностей в личной и профессиональной самореализации, мотивации научной деятельности студентов и способствует приобретению ими основных *умений* (участвовать в активных формах обучения и представлять результаты собственной аналитической работы перед учебной аудиторией; научно обосновывать процедуры выбора методов и методик построения прогнозных моделей и проектов; оценивать экономические и социальные перемены через систему индикаторов социального мониторинга) и *навыков* (постановки задач по основным этапам технологий прогнозирования и проектирования в управлении; прикладного прогнозирования конкретных проблемных ситуаций на примере России).

В качестве психолого-педагогического условия управления образовательной организацией на основе компетентностного подхода автор определяет *разработку и внедрение механизма корпоративной культуры*, системы ценностных отношений, принципов, правил и норм, выполняемых работниками организации, которая позволяет эффективно использовать имеющиеся ресурсы и выполнять свое предназначение в целях

обеспечения конкурентоспособности образовательной организации¹.

Целевой механизм корпоративной культуры, по мнению автора, состоит из двух ведущих атрибутов: внутренних и внешних.

К внутренним относятся цели, ценностные отношения, стиль общения, предпочтения и приоритеты; *к внешним* – отличительные символы, создающие бренд организации; состояние рекреаций и учебных помещений; нормативно-правовые документы образовательной организации; внешний вид обучающихся и преподавателей; имиджевые коммуникации и ряд других атрибутов.

В качестве отправной точки анализа процессов формирования и развития корпоративной культуры образовательной организации высшей школы автор использовал отдельные результаты теоретико-прикладного социологического исследования «Формирование корпоративной культуры студентов и сотрудников вузов», в котором были опрошены преподаватели и сотрудники (N = 600), студенты (N = 1500), эксперты (N = 57) ряда государственных вузов г. Белгорода², что, в основном, достаточно адекватно иллюстрирует положение дел по проблеме.

Так, анализ и диагностика состояния корпоративной культуры вузов показывает, что большинство преподавателей и сотрудников знакомо с понятием «корпоративная культура»

¹ Леньков Р.В. [и др.] Корпоративная культура как фактор эффективности вуза [Электронный ресурс] / Р.В. Леньков. – 2013. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/04evn513.pdf>

² Козлов М.Ю. Социальные технологии управления корпоративной культурой высшего учебного заведения: Автореф. дисс. ... канд. соц. наук. – Белгород, 2009. – С. 20.

(84%). При этом знание о ней получено больше из наблюдаемых поведенческих реакций, чем из формально декларируемых принципов организационной политики вуза, которые обычно формулируются в виде заявлений, лозунгов, призывов. Более 70% студентов знают атрибуты вуза (герб, гимн, флаг, эмблему). При этом сравнительно бóльшему количеству известен гимн, меньшему – флаг. Студенты хорошо осведомлены об истории вузов, но ознакомление с ней обычно происходит не по их собственной инициативе, а по настоянию сторонних лиц (для двух третей оно является следствием обязательного посещения вузовского музея, рассказов кураторов, изучения исторической литературы).

Большинство респондентов поддерживают сложившиеся в вузе традиции. При этом показатели позитивной оценки более высоки в отношении их неформальных проявлений. Формальные традиции поддерживаются значительно меньшей частью. Наиболее полезными традициями студентам представляются такие централизованно организуемые мероприятия, как: кураторский час, выпускной вечер, посвящение в студенты, день здоровья и т.п. Мероприятия, требующие личной инициативы: день рождения группы, культурно-массовые мероприятия в общежитиях, групповое проведение праздников – приветствуются меньше.

Большинству студентов (66%) понятна миссия вуза, и они ее принимают (63%). Миссия, по их мнению, состоит в обеспечении региона высококвалифицированными кадрами, реализации Национальной доктрины развития образования, повышении эффективности вуза, позволяющего конкурировать с ведущими вузами России и Европы. Незначительное число

студентов в качестве миссии называют создание комплекса непрерывного профессионального образования.

Как показали результаты исследования, одной из значимых функций корпоративной культуры вуза является «определение» нормативного поведения преподавателей и сотрудников. При этом мотиватором подобного поведения выступает чувство ответственности. Важную роль играет традиционно-ритуальное основание нормативного поведения: лишь 5% преподавателей и сотрудников утверждают, что придерживаются общих норм и правил вуза под страхом наказания.

Мнения студентов относительно необходимости существования в вузах Кодекса студента разделились: 55% – за него, 45% – против, или не имеют четкого суждения. Видимо, это может быть объяснено тем, что с одной стороны, Кодекс в некотором смысле облегчает студенческую жизнь, с другой – требует выполнения определенных обязательств.

Корпоративная среда вуза характеризуется сравнительно высоким уровнем комфортности социальных отношений. Подавляющее большинство преподавателей и сотрудников удовлетворено отношениями с коллегами, воспринимая последних как партнеров. Большинству студентов удается найти взаимопонимание с однокурсниками, тьютором, преподавателями, деканатом. Отношение студентов к администрации – полярно. Вместе с тем, положительно его характеризуют на треть студентов больше, чем отрицательно.

Преподаватели и сотрудники отмечают ощутимые изменения в социально-психологическом климате вузов. Большинство из них работает с полной отдачей сил,

качественно выполняя работу, так как получает удовлетворение от профессии, более того – испытывает положительные эмоции, приходя на работу и уходя с нее.

О стратегических планах вузов осведомлено большинство преподавателей и сотрудников. Однако в полной мере знает о планах треть респондентов, в самом общем виде знакомо с ближайшими стратегическими планами вуза – менее половины. Более 20% респондентов постоянно не осведомлены о перспективных мероприятиях, реализуемых в вузе. Только треть преподавателей и сотрудников получает информацию с сайта вуза, активно пользуясь при этом персональной электронной почтой, что оценивается большинством как элемент эффективной организационной работы по реализации информационной политики, проводимой администрацией вуза. По мере продвижения «вниз», по цепочке «вуз – факультет – кафедра», уровень информированности о жизни вуза снижается.

Анализ представленных результатов эмпирического исследования позволяет констатировать следующие проблемы формирования и развития корпоративной культуры вуза:

- 1) неприобщенность части преподавателей и студентов к ценностям и представлениям, образующим ядро корпоративной культуры;
- 2) недостаточная привлекательность формальных традиций и предпочтение неформальных, нейтральных или противоположных вузовским ценностям;
- 3) преобладание традиционных каналов информационного взаимодействия;
- 4) недостаточное использование современных информационно-коммуникативных технологий.

Влияние корпоративной культуры вуза является сравнительно более устойчивым и результативным на уровне высшего управленческого звена, но ее влияние на уровне реального поведения преподавателей и студентов недостаточно для выполнения функции интеграции коллектива в процессе достижения целей и задач, реализации миссии.

Большинство преподавателей и студентов не заинтересованы в делах вуза, не имеют желания вникать в его проблемы и не готовы к участию в их разрешении. Для корпоративной культуры вуза характерны умеренно-авторитарные вертикальные отношения, для которых типично повышенное внимание к позиции руководства, сравнительно высокий уровень ответственности перед организацией, которую представляет ректор. Существует тенденция на снижение самостоятельности преподавателей и сотрудников. Уровень авторитарности корпоративной среды возрастает по мере продвижения «вниз», от управления вузом в целом к управлению факультетами и кафедрами.

Если говорить о социальных технологиях управления корпоративной культурой, то ситуация состоит в том, что на современном этапе формирования и развития корпоративной культуры в образовательных организациях высшего образования России необходимо соединение науки и практики, выявление закономерностей самоорганизации и дезорганизации социально-экономических процессов, использование их с целью создания благоприятных условий жизнедеятельности преподавателей и сотрудников, студентов. Важен учет социально-психологических явлений, нередко соединяющих в себе противоречивые, а иногда и

взаимоисключающие черты. Поэтому система социального управления должна включать в себя выявление этих ограничивающих или препятствующих факторов и предусматривать их учет, устранение или, по крайней мере – нейтрализацию. При этом новизна социальных технологий должен определяться, прежде всего, их наукоемкостью¹.

Сегодня в понятие «результат управления» в значительной мере должен быть включен человеческий фактор, творческие способности, развитое мышление, организационное развитие, самоуправление, укрепление межличностных контактов, и что особенно важно – отработка механизмов получения его социального компонента. Эти механизмы фактически означают не управление преподавателями и сотрудниками, а – создание условий для свободного развития их умственных и физических сил, повышение уровня организации социальной системы вуза, а также стимулирование труда творческой составляющей, материальными и моральными факторами. Причем, очень гибко в эту систему вплетаются общечеловеческие, гуманистические, ценности, в определенной мере сглаживающие противоречия рыночной конкурентной среды.

Внедряемые в мировой и российской практике системы социального управления не только направлены на достижение социального результата, но и организационно обеспечивают его социально-технологическую проработку, что предполагает доверие к работнику, уважение к его творческому потенциалу, готовность к сотрудничеству средствами планирования,

¹ Тощенко Ж.Т. Социология управления. Учебник. – М., 2011. – С. 149.

нормативными документами способствует их проявлению и развитию. Эти системы обеспечивают практическую реализацию социальных резервов, освоение социальных ситуаций путем принятия и осуществления конкретных социальных решений, соответствующих уровню решений технико-технологических задач.

Особенность системы социального управления состоит в возможности интегрировать достижения естественных и гуманитарных наук, применять синтетические принципы не только к изучению социального пространства, но и к активному его обустройству в соответствии с целями развития социальных систем, смыслом человеческого существования.

Важным компонентом такой системы является *инновационный тип мышления*, который характеризуется конструктивностью. Акцент в мышлении, поведении и практических действиях смещается на то, как получить конечный социальный результат, какими методами и средствами оптимизировать социальные действия, как правильно использовать творческие возможности, имеющиеся потенциалы социальной организации и личностей. Сегодня открываются пути органического вхождения гуманности в естественно-научное пространство и управленческие структуры, изменения стиля мышления, которое постепенно становится концептуальным, гуманитарным, стратегическим и конструктивным, технологическим, находящим пути и средства решения все усложняющихся задач.

С целью рационализации процессов формирования и развития корпоративной культуры вуза необходимо, с точки зрения автора: научное обоснование технологий социального

проектирования и социального мониторинга как *основными* социальными технологиями управления, а также рядом *вспомогательных* технологий – формированием вузовских традиций; созданием позитивного имиджа; социальной адаптацией; тьюторством; студенческим самоуправлением.

Внедрение на всех уровнях образования новых социально-экономических механизмов, обеспечивающих эффективное использование имеющихся ресурсов и способствующих привлечению дополнительных средств, требует от руководителя создания в образовательной организации определенных социально-экономических условий, в частности – *разработки и внедрения целевых механизмов образовательного маркетинга и социального партнерства.*

Образовательный маркетинг опирается на тесные взаимоотношения между образовательной организацией высшего образования и их потребителями, имея своей целью гармонизацию их взаимных интересов. Механизм образовательного маркетинга, по мнению автора, имеет следующие особо значимые компоненты: 1) маркетинговые исследования; 2) ресурсы образовательной организации; 3) образовательные программы организации; 4) программы развития образовательной организации; 5) бизнес-планы, базирующиеся на маркетинговой стратегии, маркетинговом комплексе и маркетинговой программе образовательной организации.

Задачи образовательного маркетинга могут быть осуществлены только в условиях эффективного взаимодействия с социальными партнерами и реализации механизма социального партнерства. Такой механизм

представляет позицию образовательной организации высшей школы по отношению к государственным органам, общественным структурам и бизнес-организациям.

Создание комплекса организационно-педагогических, психолого-педагогических и социально-экономических условий, обеспечивающих повышение эффективности управления образовательной организацией на основе компетентностного подхода, требует существенных изменений в структуре управления, разработки структуры государственно-общественного управления и социального партнерства.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящая книга является результатом системного аналитического исследования новых теоретико-методологических подходов к изучению социального управления в системе высшего образования России.

В ходе научного поиска автором были выявлены и специфицированы ключевые компоненты сферы высшего образования как подсистемы общества, среди которых: социальные функции образования; современные концепции образования; организационная структура и управление образованием; инновационная инфраструктура образовательной сферы; социальные группы, участвующие в образовательном процессе.

В контексте рассмотрения практики государственно-общественного управления социальной сферой научно обосновано возрастание значения прогностической функции, реализация которой в системе высшего образования, по мнению автора, органично связана с выдвижением перспективных концепций развития образовательной системы и института образования.

В монографии раскрыта роль социального управления в развитии компенсаторных возможностей социальной сферы в целом и института образования в частности. Диагностированы эмерджентные свойства системности социального управления высшей школой. Проведен теоретико-прикладной анализ практики развития социального управления высшим образованием России.

В трактовке автора практика развития репрезентируется как эволюция ряда последовательных этапов, последний из которых рассмотрен с учетом осуществляемой модернизации отечественной образовательной системы в условиях становления инновационной экономики нашей страны.

Подведены итоги методологического анализа содержания и границ применения компетентностного подхода в современной системе высшего образования России. Профилированы элементы целевого механизма социального управления на уровне образовательной организации высшего образования.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аверьянова Г.Н. Ценности университетского образования: эволюционный подход. Монография. – М., 2005.
2. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: Производство и потребление. – М., 1988.
3. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования [Электронный ресурс] / А.Г. Асмолов. – 2011. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2011/06/>
4. Афанасьев В. Г. Научное управление обществом: Опыт системного анализа. – М., 1967.
5. Байденко В.И., Ван Зантворт Дж. Модернизация профессионального образования: современный этап. – М., 2003.
6. Башарина А.В. Генезис проблемы социального управления высшим профессиональным образованием в Российской Федерации // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. № 3.
7. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А.Г. Бермус. – 2005. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12htm>

8. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М., 1973.

9. Буданцев Ю.П. Социология массовой коммуникации. – М., 1995.

10. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М., 2004.

11. Волков Д.Ю. Социальное управление как вид деятельности // Социально-политический журнал. 1997. № 3.

12. Гребнев Л.С. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения // Высшее образование в России. – 2004. – № 1.

13. Джамалудинов Г.М. Эволюция социальных функций высшего образования в изменяющемся российском обществе. Автореф. дисс. ... докт. соц. наук. – М., 2005.

14. Зимняя И.А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке. – М.: 2008.

15. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – М., 2003.

16. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель). – Уфа, 2005.

17. Иванова В.И. Единое образовательное пространство как фактор инновационного развития экономики Европейского союза. Автореф. дисс. ... канд. экон. наук. – М., 2012.

18. Кирдянкина С.В. Обновление механизмов управления образовательным учреждением в контексте компетентностного подхода // Высшее образование сегодня. 2009. № 2.

19. Кириллов В.Б., Гладков Г.И. Единое европейское пространство высшего образования и российские вузы. Болонский процесс. – М., 2005.

20. Козлов М.Ю. Социальные технологии управления корпоративной культурой высшего учебного заведения: Автореф. дисс. ... канд. соц. наук. – Белгород, 2009.

21. Кочкаева Т.Н. Ценностно-целевые приоритеты модернизации российского образования. Автореф. дисс. ... канд. соц. наук. – М., 2005.

22. Ксенофонтов В.Н. Духовная жизнь российского общества: содержание и специфика. – М., 2000.

23. Кудинов И.Н. Некоторые аспекты структурного анализа современной системы социального управления // Проблемы управления в реальном секторе экономики: вызовы модернизации : материалы междунар. науч.-практич. конф. Вып. 3. – М., 2012.

24. Леньков Р.В. [и др.] К проблеме вхождения российского образования в Болонский процесс: результаты исследования студентов московских вузов // Вестник университета. Серия «Социология и управление персоналом». – М., 2006. – № 10(26).

25. Леньков Р.В. [и др.] Корпоративная культура как фактор эффективности вуза [Электронный ресурс] / Р.В. Леньков. – 2013. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/04evn513.pdf>

26. Леньков Р.В. Модернизация образовательной системы как фактор инновационного развития экономики России: проблемы высшей школы // Проблемы управления в реальном

секторе экономики: вызовы модернизации: материалы междунар. науч.-практич. конф. Вып. 3. – М., 2012.

27. Леньков Р.В. Социально-экономическое прогнозирование в практике государственного управления социальной сферой // Государство, власть, управление и право: история и современность: материалы Всерос. науч.-практич. конф. – М., 2012.

28. Леньков Р.В. Учебный процесс и формирование мотивации научной деятельности студентов // Управление научной деятельностью студентов в вузе: материалы науч.-практич. сем. – М., 2011.

29. Леньков Р.В. Характеристика компонентов сферы высшего образования России: социолого-управленческий анализ // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2012. № 20.

30. Минцберг Г. Структура в кулаке: создание эффективной организации / Пер. с англ. под ред. Ю.Н. Каптуревского. – С-Пб., 2004.

31. Мухадаев М.О. Социальная политика в сфере образования. – С-Пб., 2008.

32. Национальный доклад. Министерство образования РФ. – М., 1992.

33. Осадчая Г.И. Социология социальной сферы. – М., 2003.

34. Панфилов М.А. Культурная политика в Российской Федерации. 1960-1990 гг. Дисс. ... канд. ист. наук. – М., 2005.

35. Плаксий С. И. Парадоксы высшего образования. – М., 2005.

36. Прогнозирование будущего: новая парадигма / В.М. Бондаренко [и др.]; Под ред. Г.Г. Фетисова, В.М. Бондаренко. – М., 2008.
37. Россия' 2012: Стат. справочник / Росстат. – М., 2012.
38. Россия в цифрах. 2012: Крат. стат. сб. / Росстат – М., 2012.
39. Рыков А.С. Модели и методы системного анализа: принятие решения. – М., 2004.
40. Салми Дж. Создание университетов мирового класса. – М., 2009.
41. Селезнева И.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. – М., 2003.
42. Стратегия модернизации общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
43. Субетто А.И. Системологические основы образовательных систем. – М., 1994.
44. Социальный менеджмент: Учеб. пособие / В.Н. Иванов [и др.]; Под ред. В.Н. Иванова, В.И. Патрушева. – М., 2002.
45. Тимофеева Е.Г. Государственная политика в сфере обществоведческого образования российской молодежи в 50-90-е гг. XX века. Дисс. ... докт. ист. наук. – Астрахань, 2004.
46. Тощенко Ж. Т. Социология. Общий курс. – М., 1994.
47. Тощенко Ж. Т. Социология управления: Учебник. – М., 2011.
48. Уледов А.К. Духовная жизнь общества. – М., 1983.
49. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. – М., 2011.

50. Хайек Ф.А. Пагубная самонадеянность. Ошибки социализма. – М., 1992.

51. Щекин Г.В. Теория социального управления : монография. – Киев, 1996.

52. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/новости/2775/файл/1265/12.10.31>

53. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/194365/>

54. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://belca.islu.ru/course/view.php?id=1046>

55. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://expert.ru/2013/08/28/strashno-dobryij-zakon/>

56. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gazeta.ru/social/news/2012/09/12/n_2526225.shtml

57. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997.

Материал издается в авторской редакции.
Ответственность за сведения, представленные в издании, несет автор.

Научное издание

ЛЕНЬКОВ Роман Викторович

СОЦИАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Компьютерная верстка *И.В. Кутумова*
Техническое редактирование *А.В. Петракова*
Проверка макета верстки *М.Д. Наставшева*
Тематический план изданий научной литературы ГУУ 2013 г.

Подп. в печ. 18.12.2013. Формат 60x90/16. Объем 9,75 п.л.
Бумага офисная. Печать цифровая. Гарнитура Arial.
Уч.-изд. л. 5,26. Изд. № 393/2013. Тираж 1000 экз. (1-й завод 150 экз.)
Заказ № 1138.

ФГБОУВПО «Государственный университет управления»
Издательский дом ФГБОУВПО «ГУУ»
109542, Москва, Рязанский проспект, 99, учебный корпус, ауд. 106
Тел./факс: (495) 371-95-10, e-mail: id@guu.ru
www.guu.ru