ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

НАЗАРЕНКО НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА

Развитие психолого-педагогической компетентности государственных служащих в системе повышения квалификации

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Бережная Ирина Федоровна

Воронеж – 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение 3

ГЛАВА 1. Теоретические аспекты развития психолого-педагогической компетентности государственных служащих в системе повышения квалификации 15

1.1. Психолого-педагогическая компетентность государственных служащих – ее структура и место в системе профессиональной компетентности 15

1.2. Педагогические возможности системы повышения квалификации государственных служащих. 43

1.3. Модель развития психолого-педагогической компетентности государственных служащих в системе повышения квалификации. 64

Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по развитию психолого-педагогической компетентности государственных служащих в системе повышения квалификации. 86

2.1. Педагогическая технология развития психолого-педагогической компетентности государственных служащих 86

2.2 Педагогические условия развития психолого-педагогической компетентности государственных служащих в системе повышения квалификации 115

2.3. Результаты констатирующего и формирующего эксперимента по развитию психолого-педагогической компетентности государственных служащих в системе повышения квалификации 132

Заключение 166

Список литературы 174

Приложения 198

Введение

Актуальность исследования. Профессионализм управленческих кадров является одной из актуальных проблем современной системы государственной власти. В Федеральном законе «О Государственной гражданской службе» и в Федеральном законе «О муниципальной службе» определены требования к профессиональным качествам современных чиновников [1; 2].

В соответствии с законодательством, сотрудник государственной службы должен ориентироваться в постоянно обновляемом потоке правовой, социальной и технической информации, владеть навыками оперативного анализа информационного потока, уметь решать профессиональные вопросы на высоком уровне сложности.

Такие требования к профессиональной деятельности государственных служащих предполагают комплексный подход к процессу повышения квалификации и разработку современных технологий обучения взрослых, которые позволяют поддерживать высокий уровень профессиональных знаний и компетенций и способствуют комплексному личностно-профессиональному развитию, формированию профессиональной компетентности.

Одним из важных компонентов системы профессиональной компетентности госслужащих является психолого-педагогическая компетентность, позволяющая эффективно решать сложные профессиональные задачи в сфере взаимодействия с клиентами и коллегами, способствует эффективной командной и управленческой работе, а также оказывает влияние на качество анализа документов, разработку локальных нормативных актов и регламентов.

Низкий уровень развития психолого-педагогической компетентности госслужащих часто является причиной возникновения нештатных конфликтных ситуаций при выполнении профессиональной деятельности, недовольства и негативного мнения граждан о работе сотрудников государственной или муниципальной службы. Недостаточно высокий уровень психолого-педагогической компетентности государственных служащих часто вызывает ошибочные представления граждан о низком профессионализме сотрудников государственной службы, ни-

велируют их профессиональные знания и опыт.

Все это обусловливает актуальность разработки проблем развития психолого-педагогической компетентности государственных служащих в системе повышения квалификации.

Степень научной разработанности проблемы. Поставленная в диссертации проблема развития психолого-педагогической компетентности исследовалась как в педагогике и в психологии профессиональной деятельности, так и в области юриспруденции, экономики и управления. В работах А.А. Бодалева, А.А. Вербицкого, В.П. Зинченко, А.М. Новикова, Е.И. Огарева, С.Б. Орлова, В.Г. Осипова, Ф.И. Перегудова и др. рассматриваются идеи, сущность и методологические проблемы непрерывного образования и андрогогики; в исследованиях В.Ф. Максимович, И.П. Андриади – проблемы развития профессионального образования.

В трудах Н.В. Борисовой, А.А. Вербицкого, Н.В. Кузьминой, А.Е. Марона, И.П. Раченко осуществляется анализ различных направлений совершенствования системы повышения профессиональной квалификации, подходы к модернизации ее содержания, форм и методов.

П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Дж. Кэролл, Б. Блум, Д. Брунер и др. разрабатывают технологические подходы к образованию.

В работах Л.И. Анцыферовой, А.А. Вербицкого, М.Т. Громковой, Ю.Н. Емельянова, С.И. Змеева, А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.А. Степновой, А.К. Марковой и др. представлены теоретические основы обучения взрослых; в трудах Б.Н. Банько, Л.М. Митиной, Л.З. Стукаловой, С.В. Селицкой и др. анализируется профессиональная, психологическая и психолого-педагогическая компетентность специалистов в различных сферах профессиональной деятельности.

Несмотря на изученность отдельных аспектов заявленной проблемы, в психолого-педагогической литературе до сих пор нет единого мнения по вопросу о сущности и структуре психолого-педагогической компетенции, ее места в системе профессиональной компетентности государственных служащих, не разра-

ботана модель развития психолого-педагогической компетентности в системе повышения квалификации, не выявлены педагогические условия, при которых этот процесс происходит наиболее эффективно, в том числе - за счет использования педагогических возможностей системы повышения квалификации.

В ходе анализа теории и практики профессиональной подготовки гражданских служащих, выявлено, что в настоящее время существует ряд **противоречий** между:

- объективной необходимостью развития психолого-педагогической компетентности у госслужащих для эффективной профессиональной деятельности и недостаточным вниманием к ее развитию в программах повышения квалификации;
- между педагогическими возможностями системы повышения квалификации и недостаточным их использованием в образовательном процессе;
- необходимостью оценки уровня развития психолого-педагогической компетентности госслужащего и отсутствием четких критериев и показателей для ее измерения и развития.

Анализ психолого-педагогической литературы и выявленные противоречия позволили сформулировать **научную задачу исследования**, которая заключается в разработке теоретических и технологических положений развития психолого-педагогической компетентности государственных служащих в системе повышения квалификации.

Цель исследования – разработка и апробация модели и педагогических условий развития психолого-педагогической компетентности госслужащих в рамках системы повышения квалификации.

Объектом исследования выступает образовательный процесс в системе повышения квалификации государственных служащих.

Предметом исследования является развитие психолого-педагогической компетентности государственных служащих в процессе повышения квалификации.

Гипотеза исследования – развитие психолого-педагогической компе-

тентности государственных служащих в системе повышения квалификации будет более эффективным, если:

- выделены структурно-функциональные компоненты психолого-педагогической компетентности, что позволяет учесть особенности ее развития в системе повышения квалификации государственных служащих;

- выявлены и проанализированы возможности системы повышения квалификации государственных служащих, что позволяет определить направления совершенствования процесса обучения для обеспечения их личностно-профессионального развития;

- разработана модель развития психолого-педагогической компетентности государственных служащих, которая включает цель, методологические подходы, принципы, функции, формы, средства и методы формирования психолого-педагогической компетентности;

- спроектирована и апробирована педагогическая технология развития психолого-педагогической компетентности, которая учитывает специфику и возможности системы повышения квалификации государственных служащих;

- выявлены, экспериментально проверены и обоснованы педагогические условия, позволяющие эффективно развивать психолого-педагогическую компетентность государственных служащих в системе повышения квалификации.

Задачи исследования:

- на основе анализа психолого-педагогической литературы уточнить понятие «психолого-педагогическая компетентность» в контексте профессиональной деятельности государственных служащих, выделить ее компоненты;

- выявить педагогические возможности системы повышения квалификации государственных служащих, позволяющие формировать и развивать психолого-педагогическую компетентность на уровне, соответствующем запросу общества;

- разработать модель развития психолого-педагогической компетентности госслужащего;

- разработать педагогическую технологию развития психолого-

педагогической компетентности госслужащих;

- выявить и обосновать педагогические условия, позволяющие развивать психолого-педагогическую компетентность госслужащих в системе повышения квалификации.

Методологическую основу исследования составили методологические подходы: системный (В.Г. Афанасьев, В.Н. Садовский, Н.В. Блауберг, Э.Г. Юдин и др.) определяет систему профессиональных компетенций и как часть более сложной системы – системы профессиональной деятельности и личностно-профессионального развития; компетентностный раскрывает характер направленности процесса переподготовки и повышения квалификации, компетентностную роль программ повышения квалификации в формировании профессионализма личности (Г.С. Абрамова, Л.И. Анцыферова, Ю.Н. Емельянов, М.Т. Громкова, Г.Е. Зборовский, Н.В. Кузьмина и др.); контекстный подход, разработанный в работах А.А. Вербицкого и др. позволяет провести анализ различных направлений совершенствования системы повышения профессиональной квалификации, подходы к модернизации ее содержания, форм и методов в соответствии с контекстом профессиональной деятельности обучающихся и их профессионального опыта; личностно-ориентированный (В.В. Сериков, И.С. Якиманская, А.М. Рикель и др.) раскрывает специфику индивидуализации процесса переподготовки и повышения квалификации, превращение обучения в личностно-профессиональное развитие и взаимосвязь мотивации обучения и профессиональной деятельности с профессиональной «Я-концепцией» личности.

Теоретическую основу составили: работы в сфере андрагогики Т.М. Громковой, С.И. Змеёва, М.Ш. Ноулз и др.; акмеологии профессиональной деятельности А.А. Бодалева, А.А. Деркача; в сфере ресурсного подхода к управленческой деятельности в государственном управлении и менеджменте Ю.В. Синягина; в области анализа психолого-педагогических характеристик профессиональной деятельности – работы Л.М. Митиной, Л.З. Стукаловой, С.В. Селицкой, Б.Н. Банько и др.; работы по анализу соответствия профессиональных и образовательных стандартов в сфере государственной гражданской службы М.С. Горба;

работы Д. Сюпера и М.А. Рикеля в области профессиональной Я-концепции личности, а также работы в области личностно-ориентированного обучения К.А. Абульхановой-Славской, В.В. Серикова, И.С. Якиманской.

Существенное значение для настоящего исследования имеют положения, сформулированные в Федеральных законах «Об образовании», «Об основах государственной службы», «О государственной гражданской службе Российской Федерации», «О муниципальной службе»; указы Президента Российской Федерации, Положение о порядке получения дополнительного профессионального образования государственными гражданскими служащими Российской Федерации, Утвержденном Указом Президента РФ, нормативные документы, изложенные в других постановлениях Правительства Российской Федерации по вопросам функционирования государственной и муниципальной службы, а также в Федеральных профессиональных стандартах и Федеральных образовательных стандартах [1-8].

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений были использованы следующие **методы**:

- теоретические – теоретический анализ педагогической и психологической литературы, документов, моделирование;

- эмпирические методы: анкетирование, тестирование, опрос, педагогический эксперимент;

- методы математической и статистической обработки данных (корреляционный анализ, анализ характера распределения (t-критерий Стьюдента и $\chi 2$ Пирсона, метод корреляционных плеяд).

Опытно-экспериментальной базой исследования стала система подготовки кадров государственной и муниципальной службы Воронежский РАНХ и ГС в рамках программ курсов повышения квалификации.

Основные этапы исследования

Выбранная теоретико-методологическая основа и поставленные задачи определили ход исследования, которое проводилось в три этапа с 2010 по 2017 гг.

2010-2012 гг. – проведен анализ состояния системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки госслужащих, исследовались основ-

ные подходы к организации системы. Обнаружены противоречия между требованиями общества и состоянием подготовки на современном этапе. Проводилась теоретическая и практическая работа по подготовке эксперимента, разрабатывалась модель и педагогическая технология, осуществлен диагностический этап эксперимента.

2012-2016 гг. – продолжение теоретической и эмпирической работы на базе Воронежского филиала РАНХ и ГС, проведение формирующего и контрольного этапа эксперимента, эмпирическая обработка и качественный анализ результатов. Разработка и апробация учебно-методических материалов по развитию психолого-педагогической компетентности государственных и муниципальных служащих.

2017-2018 гг.– обобщение и анализ результатов. Написание и оформление работы, завершение контрольного этапа эксперимента.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

- раскрыта структура психолого-педагогической компетентности государственного служащего как целостного интегративного личностно-профессионального образования, включающего в себя коммуникативные, организационно-управленческие, экспертно-аналитические и социальные компетенции, доказано, что психолого-педагогическая компетентность является значимой составляющей системы профессиональной компетентности государственного служащего и выполняет коммуникативную, когнитивную, интерактивную и регулятивную функции;

- определены педагогические возможности системы повышения квалификации государственных служащих, позволяющие развивать психолого-педагогическую компетентность как неотъемлемую составляющую профессиональной компетентности;

- разработана модель развития психолого-педагогической компетентности государственных служащих в условиях системы повышения квалификации, которая включает: цель, методологические подходы; принципы, структурные компоненты психолого-педагогической компетентности и педагогическую техно-

логию развития психолого-педагогической компетентности в системе повышения квалификации государственных служащих;

- выявлены, обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия, необходимые для реализации модели развития психолого-педагогической компетентности госслужащих.

Теоретическая значимость исследования значимость исследования состоит в том, что его результаты вносят вклад в теорию профессионального образования: расширено представление о психолого-педагогической компетентности госслужащих. В ходе исследования выявлены и содержательно охарактеризованы структурные компоненты психолого-педагогической компетентности государственного служащего; разработана модель развития психолого-педагогической компетентности в рамках процесса повышения квалификации, что дает возможность комплексного построения системы обучения и развития кадров государственной и муниципальной службы в зависимости от целей государственной кадровой политики. Спроектирована педагогическая технология развития психолого-педагогической компетентности госслужащего, которая опирается на систему существующих программ переподготовки, технология включает компоненты психолого-педагогической компетентности, их функции, уровни развития (репродуктивный, продуктивный и продуктивно-творческий), методы и средства развития психолого-педагогической компетентности, формы и способы контроля и оценки уровня сформированности ее компонентов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что: спроектирована педагогическая технология развития психолого-педагогической компетентности госслужащих, которая ориентирована не только на тематику самой программы обучения, но и на способы и методы реализации процесса обучения, что позволяет сочетать личностно – профессиональное развитие госслужащего и требования государственной кадровой политики. Подобран диагностический инструментарий для изучения и оценки уровня развития психолого-педагогической компетентности государственных служащих, который используется при проведении программ повышения квалификации. Выявлены, обоснованы и эксперимен-

тально проверены педагогические условия развития психолого-педагогической компетентности госслужащих в системе повышения квалификации. Результаты исследования внедрены в практику повышения квалификации государственных служащих в Воронежском филиале РАНХиГС.

Апробация и внедрение.

- результаты исследования обсуждались на международных конференциях: ежегодной международной научно-практической конференции «Формирование профессиональной компетентности специалистов в системе непрерывного образования» ВФ РАНХиГС 2008-2016 гг., ежегодной всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы профессионального образования: цели, задачи и перспективы развития» ВФ РАГС 2012-2015 гг.;

- данные, полученные в результате эксперимента, были использованы в научно-исследовательской работе в соответствии с Государственным заданием РАНХиГС на 2016 год по теме «Компетентностная модель многоуровневой подготовки управленческих кадров как научно-методическое обеспечение государственной кадровой политики»[151; 162];

- в работе системы управления кадрами администрации Воронежской области (сентябрь 2017 – круглый стол по теме «Проблемы оценки профессиональных компетенций ГС» на базе администрации Воронежской области);

- в конкурсах и проектах РАНГХиГС, в частности - в рамках Конкурса лучших практик 2015 и 2016 гг. (сертификат, призовое 3 место), конкурса Образовательных инноваций РАНХиГС 2016 г. (сертификат, призовое 3 место), в работе со студентами (проектная деятельность в рамках конкурсов студенческих проектов РАНХиГС – RAISE), а также в работе со слушателями программ КПК и ПП, в том числе в рамках Президентской программы подготовки управленческих кадров 2014-2017гг.

- результаты работы отражены в 23 печатных работах (в том числе 5 статей в центральных журналах ВАК).

Достоверность и обоснованность обеспечивается методологической обоснованностью концептуальных положений, опирающихся на системный, кон-

текстный, компетентностный и личностно-ориентированный подходы, использованием совокупности надежных, валидных, апробированных и взаимодополняющих методов исследования, адекватных объекту, предмету, задачам и логике исследования, а также сочетанием качественного и количественного анализа полученных результатов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Психолого-педагогическая компетентность государственного и служащего – это интегральная профессионально-личностная характеристика, включающая в себя комплекс личностных качеств и способностей; знаний, умений, и профессионального опыта в сфере психологии и педагогики, обеспечивающих готовность к эффективному выполнению задач профессиональной деятельности.

Структура психолого-педагогической компетентности госслужащего включает следующие компоненты: когнитивный (знания в области педагогики, педагогического менеджмента, психологии управления и социальной психологии); мотивационный (внутренние устойчивые мотивы применения психолого-педагогических знаний в профессиональной деятельности) и коммуникативный (готовность к конструктивному межличностному взаимодействию, профессионально-педагогическая контактность, владение антиконфликтными техниками взаимодействия с гражданами, в том числе - при рассмотрении жалоб и обращений граждан).

2. Педагогические возможности системы повышения квалификации государственных и муниципальных служащих:

- опора процесса обучения на профессиональный опыт и реальные профессиональные задачи слушателей (за счет внедрения в программы обучения круглых столов, мастер-классов, а также проектной деятельности);

- индивидуализация и гибкость процесса обучения (за счет модульной структуры программ);

- влияние успешности процесса обучения на профессиональную карьеру слушателя (взаимосвязь с кадровыми службами организаций и совместная оценка результативности программ, в частности при защите проектов слушателями);

- формирование профессиональной компетентности госслужащего в контексте его личностно-профессионального развития (за счет индивидуализации программ и комплексной личностно-профессиональной диагностики слушателей).

3. Модель развития психолого-педагогической компетентности госслужащих в условиях процесса повышения квалификации включает: цель – развитие психолого-педагогической компетентности государственных и муниципальных служащих; методологические подходы (системный, личностно-ориентированный, компетентностный, контекстный); принципы (контекстно-деятельностной, профессиональной и личностной направленности, проблемности, гибкости, технологичности и модульности архитектуры образовательного процесса). В модели обозначены структура психолого-педагогической компетентности: когнитивный, коммуникативный и мотивационный компоненты; функции: социально-коммуникативная, организационно-управленческая и экспертно-аналитическая. В структуру модели входят педагогическая технология и педагогические условия развития психолого-педагогической компетентности госслужащего.

4. Педагогическая технология развития психолого-педагогической компетентности госслужащего включает в себя три части: базовую, стандартную и вариативную, модули каждой из которых обеспечивают определенный уровень развития психолого-педагогической компетентности госслужащего. В Технологию включены: практико-ориентированные интерактивные (тренинг, деловые игры, круглые столы) и активные (лекции-презентации, видео-конференции, мастер-классы) формы; методы (информационно-коммуникативные, проективные, метод case-study, метод моделирования и др.) и средства (интернет-тренажеры, мультимедийные средства) организации образовательного процесса); способы контроля и оценки уровня развития компонентов психолого-педагогической компетентности государственных слушателей; а также – уровни развития компонентов психолого-педагогической компетентности госслужащего: репродуктивный (приобретение знаний и понимание материала), продуктивный (использование полученных знаний в профессиональной деятельности) и продуктивно-творческий (осуществление принятия решения в ситуации неопределенности и творческий подход к про-

фессиональной деятельности).

5. Педагогическими условиями развития психолого-педагогической компетентности в системе повышения квалификации государственных служащих являются:

Организационно-педагогические условия: наличие научно обоснованной и методически грамотно построенной педагогической технологии; создание практикоориентированной обучающей среды; учет контекста профессиональной деятельности госслужащего и степени подготовленности аудитории программ повышения квалификации для эффективного использования профессионального опыта слушателей при применении активных и интерактивных форм и методов работы преподавателя с аудиторией слушателей; возможности для постоянного совершенствования и профессионального роста преподавателей, чья работа в рамках программ повышения квалификации может быть более сложной и разнообразной по роли и функциям, чем при лекционно-семинарском типе проведения занятий.

Психолого-педагогические условия: актуализация психолого-педагогического подхода к построению системы планирования карьеры государственного служащего на всех этапах его профессиональной деятельности; учет карьерных ориентаций государственных служащих при выборе тематик для проектной работы; организация процесса обучения и оценки качества сформированных компетенций госслужащего, способствующая его личностно-профессиональному развитию и соответствующая системе карьерных ориентаций государственного служащего, его индивидуальной траектории личностно-профессионального профессионального развития, что дает возможность для индивидуализации и личностной ориентированности программ обучения.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и приложений. Основная часть работы изложена на 216 листах, работа содержит 19 рисунков, 12 таблиц, список литературы из 218 наименований и 6 приложений.

ГЛАВА 1. Теоретические аспекты развития психолого-педагогической компетентности государственных и муниципальных служащих в системе повышения квалификации

1.1. Психолого-педагогическая компетентность государственных служащих – ее структура и место в системе профессиональной компетентности

Современное общество отличается интегративным характером требований, предъявляемых к государственному служащему современной жизнью. Можно констатировать нацеленностью государственной программы подготовки новых управленческих кадров на построение целостной системы подготовки, видение выпускника вуза или слушателя программ переподготовки как профессионально компетентного специалиста, способного самостоятельно решать сложные вопросы и вести проектную деятельность в области менеджмента или государственного и муниципального управления

Профессиональные задачи, которые ежедневно приходится решать современному госслужащему, становятся все более сложными. В них снижается объем исполнительских элементов (это происходит благодаря автоматизации многих процедур документооборота), но вместе с тем в профессиональной деятельности становится все больше нестандартных ситуаций, а также ситуаций, требующих развитых социальных, педагогических и психологических компетенций.

А.А. Вербицкий в своих работах, посвященных компетентностному подходу, указывал, что «… вне социокультурного контекста и внутреннего мира личности человека, вне смыслов его бытия в этом мире информация остается совокупностью абстрактных символов и не может быть практически им использована как средство деятельности, а значит – информация не становится знанием…» [56, с. 15].

Ситуация, когда выпускник получил подготовку в вузе, а с приходам на ра-

боту столкнулся с тем, что полученные знания устарели или не соответствуют реальным, встречается часто. Информация в настоящее время устаревает быстрее, чем за 5 лет, как в сфере технических дисциплин, так и в социальной, правовой или экономической сфере. Вместе с тем, вуз и не может работать только с новейшей информацией. Скорее можно говорить о том, что при обучении в вузе выпускник получает необходимую базу, позволяющую ориентироваться в море информационных потоков и анализировать их. Обновление компетенций, в плоть до формирования новой системы профессиональной компетентности становится главной задачей постдипломного образования. Этим и обусловлена важность развития системы переподготовки и повышения квалификации государственных служащих. Именно за счет системы переподготовки и повышения квалификации происходит полномасштабное обращение образования к компетентностному подходу.

В частности, Советом Европы были выделены «…пять ключевых компетенций, которыми должны обладать все молодые европейцы» [213, с. 188].

В числе первых выделены политические и социальные компетенции: в сфере принятия решений, разработки управленческих решений, конфликтологические компетенции и т.п.;

– большое значение придается развитию компетенций в сфере мультикультурализма, позволяющих свободно и спокойно жить в обществе, представленном многими культурами и национальностями;

– коммуникативные компетенции, относящиеся к владению своим и иностранным и языками;

– компетенции в сфере информатизации общества, это и ориентация в потоках информации, и владение технологиями анализа информации, а также компетенции, позволяющие формировать способность критического суждения, без которого обработка информационных потоков невозможна;

– обновление информации делает значимой компетенцию, напрямую связанную с тематикой нашего исследования и выражающуюся в способности учиться на протяжении жизни [215; 207].

Британские специалисты М. Холстед и Т. Орджи, представители Кембриджского экзаменационного синдиката, в статье «Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании» пишут, что «…ранее целью экзаменов в Кембриджском университете была проверка развития знаний и умений. В настоящее время осознано, что общее образование должно быть дополнено формированием ключевых компетенций, и именно они учитываются при поступлении в Кембриджский университет. Задача университета, согласно их заключению, состоит не только в том, чтобы дать студентам знания, но и в том, чтобы повысить уровень их компетенций» [198, с. 26].

Формулировки вышеуказанных компетенций в качестве ключевых дифференцировались в результате анализа данных опросов работодателей. Так было выявлено, что неуспешные в профессиональной деятельности сотрудники слабо подготовлены именно к данным видам деятельности. Именно мнение работодателей и стало ведущей причиной формирования списка ключевых компетенций. Тем более, что развитие этих компетенций позволяло значительно повысить конкурентоспособность выпускников школ и вузов на рынке труда. Именно эти компетенции легли в основу стандартов подготовки и оценки уровня подготовки специалистов, формулировке международных стандартов.

С психолого-педагогической точки зрения, ключевые компетенции выполняют следующие функции:

1) помогают учиться;

2) позволяют работникам быть более гибкими и соответствовать запросам широкого круга работодателей;

3) помогают быть более успешными в профессиональной деятельности [205; 207].

При этом стоит помнить, что ключевые компетенции не могут быть отдельной частью учебного плана. Они тесно интегрированы с узко специализированными профессиональными компетенциями, общепрофессиональными компетенциями и т.д., формируются в логической взаимосвязи курсов и дисциплин и имеют кросскурсовую природу.

Анализ педагогической литературы по проблеме по истории становления понятия «профессиональная компетентность», показывает многокомпонентность полиструктурность и неоднозначность понятий «компетенция», «компетентность», сложность их трактовки, также как и самой идеи компетентностного подхода, как в общем, так и в профессиональном образовании.

В нашей стране исследования по проблемам компетенций, компетентности, профессионализма специалиста и в психологии и в педагогики профессионального образования велись давно. Этот вопрос изучался А.К. Марковой [122]. В своих исследованиях Н.В. Кузьмина показала, что «…компетентность педагога является интегративным свойством его личности…» [107, с. 39].

Очевидно, что необходимое для той или иной сферы профессиональной деятельности множество компетентностей каждый раз складывается в разные системы, а их взаимодействие изменчиво по многим параметрам.

Например, профессиональная деятельность сотрудника государственной или муниципальной службы зависит от внешних условий деятельности (законодательное поле и нормативная база учреждения или организации), сформированных конкретных компетентностей и личностных особенностей специалиста.

Компетентности специфичные для той или иной профессиональной деятельности проявляются в каждой конкретной ситуации по-разному. Они определенным образом интегрированы в деятельность, а складываясь в систему, составляют профессиональную компетентность специалиста, придавая ей специфические качества в зависимости от уровня сложности деятельности, мотивации сотрудника и степени сформированности составляющих систему компетентностей.

Сама профессиональная деятельность оказывает влияние на систему профессиональной компетентности, на ее совершенствование как системы, и совершенствование отдельных имеющихся компетентностей. При этом возможно появление новых компетентностей, отличных от ранее сложившихся. Этот процесс не является «…простой количественной прибавкой. Это может быть продуктивное переосмысление собственных профессиональных действий и поступков, достижение новой профессиональной квалификации, изменение представлений о

социуме и своей роли в нем и т.п.» [6, с. 54].

Так, если речь идет о госслужбе, то с ростом чиновника как профессионала не только качественно изменяются его компетентности, но и увеличивается удельный вес компетенций в сфере взаимодействия с людьми и принятия решений. Возрастающий уровень ответственности способствует появлению качественных изменений системе профессиональных компетенций в соответствии с изменениями в его профессиональной деятельности.

Сфера компетенций может объективно расширяться, если специалист профессионально развивается, и может оставаться прежней или даже сужаться, «если работник не ориентирован на более высокие результаты своего труда и своей профессиональной карьеры» [57, с. 60].

Рассмотрим более подробно, что происходит, когда выпускник вуза по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» приходит в муниципалитет или поступает на государственную службу. Руководство часто не интересуется теми компетенциями, которые получены молодым специалистом в вузе. Отчасти из-за того, что эти компетенции напрямую не связаны с функциональными обязанностями сотрудника, отчасти потому, что диплом о высшем образовании является просто гарантией наличия теоретических знаний и служебного соответствия должности по уровню образования. Кадровую службу подразделения в большей степени интересует формальная сторона соответствия должности, а не личностно-профессиональное развитие молодого специалиста. Сами методы работы кадровых служб большинства государственных структур остались на уровне прошлого века – т.е. на уровне формального заполнения документов и ведения кадрового делопроизводства в соответствии с законодательством [11]. Кадровое позиционирование, профессиональный рост и личностно-профессиональное развитие специалиста в номенклатуру дел специалиста отдела кадров не входят. Это – распространенная проблема, неоднократно озвучиваемая в качестве обратной связи слушателями курсов повышения квалификации.

Второй аспект проблемы состоит в том, что в любом случае государственный служащий должен соответствовать высоким моральным и нравственным

нормам. Эти нормы формируются в течение его обучения до поступления на работу, а также в контексте профессионального взаимодействия с коллегами. Влияние коллег на молодого специалиста часто недооценено или оценивается позитивно. Вместе с тем оно часто оказывается неоднозначным. Если коллектив не объединен какой-то идеей совершенствования своей деятельности, не заинтересован в профессиональном становлении, то это отрицательно сказывается на молодом специалисте. Часто он оказывается предоставленным самому себе или оказывается в «колее» традиционного процесса, далекого от стандарта деятельности госслужащего. Молодой специалист либо принимает нормы, либо уходит из коллектива. «Текучка кадров» в госслужбе на линейных должностях среди молодежи очень существенна. Этому способствует и большая разница в возрасте с сослуживцами, и различие профессиональных и социальных установок, и отсутствие контакта между опытными чиновниками и новичками. Частично перечисленные проблемы обусловлены демографической ситуацией (малое количество сотрудников в возрасте 35-40 лет), частично – социально-психологическими особенностями коллективов и спецификой профессиональной деятельности.

В идеале, профессионально компетентный государственный служащий постоянно развивается, совершенствуется в профессии, что приводит к повышению качества работы и компетентности специалиста в целом. Однако на практике можно столкнуться с тем, что нередко попытки молодого специалиста реализовать полученные в вузе знания наталкиваются на молчаливое или активное сопротивление более опытных коллег. Это приводит либо к угасанию инициативы новичка, либо к конфликтным ситуациям в группе, отторжению нового специалиста коллективом.

Часто молодой сотрудник уходит в другие сферы деятельности из государственной службы. Получив начальный профессиональный опыт. Многие молодые специалисты изначально воспринимают свою работу как временную, ознакомительную, начальную ступень карьерной лестницы, не связывают свою карьеру и государственную службу.

В целом, можно сказать, что условия работы государственного в настоящее

время претерпели существенные изменения, по сравнению с деятельностью чиновника в СССР, а также – по сравнению с деятельностью государственных и муниципальных служащих в эпоху перестройки. Изменилась динамика и степень контроля, а также уровень ответственности за принятые и непринятые решения. Сотрудники государственной и муниципальной службы все чаще должны самостоятельно и оперативно решать сложные вопросы, алгоритм решения которых не прописан или прописан частично. Это требует постоянного расширения профессионального кругозора, приобретения новых знаний, освоения инновационных видов деятельности. Добавим то, что любое действие или отсутствие действий со стороны чиновника происходит при жестком контроле со стороны администрации своего учреждения и вышестоящих инстанций в режиме постоянных достаточно серьезных нагрузок и, часто, ненормированного рабочего времени. Слухи же о высоких зарплатах в государственной и муниципальной службе РФ являются сильным преувеличением [21].

Вышеперечисленные особенности профессиональной деятельности и личностно-профессионального развития государственного служащего позволяют оценить значимость и важность процесса повышения квалификации и профессиональной подготовки.

Анализ требований к деятельности гражданских служащих различных категорий и групп должностей (от руководителей и заместителей руководителей государственных органов и их структурных подразделений до обеспечивающих специалистов) показал, что их деятельность хотя и происходит в сходном нормативно-правовом пространстве, но отличается по социально-психологическому и психолого-педагогическому контексту взаимодействия с сотрудниками и с клиентами. В связи с этим разнится и оценка компетентности в целом и конкретных профессиональных компетенций в частности.

Оценка зависит, с одной стороны, от статусно-правового контекста деятельности, с другой – от конкретно-функционального смысла должности.

В первом случае «должность является своего рода предпосылкой оформления правового статуса государственного служащего: получение заработной пла-

ты, официальное звание, определение круга его полномочий по занимаемой должности [162].

Во втором – это способ конкретизации профессиональных задач и специфики профессиональной деятельности государственного служащего, т.е. должность в данном контексте – это специальные задачи, функции и. полномочия служащего, профессиональные вопросы, решаемые служащим на конкретной должности, а также полномочия, переданные ему на основе административного акта. При такой трактовке компетентность подразумевает сферу должностной ответственности госслужащего, госслужащий ориентируется не столько на цель деятельности, сколько на указания, поручения, распоряжения, и т.д.

Именно целе-ориентированный или процессуально-ориентированный подход к компетентности предполагает использование различного подхода к оценке ключевых компетенций. От доминирующего подхода зависит и построение адекватных требованиям программ обучения, выбор соответствующих целям педагогических технологий профессионального обучения и видение сомой системы повышения квалификации.

Приоритеты формирования профессиональной компетентности современного госслужащего, их понимание и четкое определение со стороны государства являются ориентирами для формирования и развития системы подготовки и повышения квалификации госслужащих.

На сегодня можно обобщенно выделить два принципиально различных по своей концепции подхода к пониманию компетенций гражданского служащего.

Первый подход направлен на приоритетность выявления личностных черт, определяющих успешную деятельность менеджера (управленца) по достижению поставленных перед ним целей. Этот подход широко применяется в проектном управлении и является наиболее распространенным при планировании деятельности госслужащих в Федеральном центре.

Компетенция в рамках этого подхода, понимается как личностный, поведенческий аспект, проявляющийся в эффективном действии и зависящий от личностных характеристик в большей степени, чем от специфики профессиональной

деятельности. В трактовке этого подхода компетенции рассматриваются как система, позволяющая эффективно осуществлять профессиональную деятельность, в том числе в условиях риска и неопределенности [206-210].

Второй, процессуальный, подход наоборот выявляет и ставит на первое место не личностные характеристики, а свойства самой деятельности и профессиональные знания в конкретной сфере. Основными становятся требования системы управления и стандарты деятельности.

Главная задача – определить те элементы деятельности, при выполнении которых достигается результат, удовлетворяющий заданным требованиям и стандартам. «…Компетенции в этом случае в значительной степени регламентируются той системой, в которой деятельность работников происходит, и определяются существующими стандартами профессии или жесткой системой оценок со стороны профессионального сообщества» [210, с. 58-62].

Из анализа этих вышеописанных подходов видно, что второй направлен на изучение характеристик деятельности и специфику их выполнения, в то время, как первый концентрируется на людях, которые эту деятельность выполняют, вне зависимости от условий, ставит во главу угла их мотивационные характеристики и личностные особенности.

Деление на вышеописанные подходы условно, но при этом ориентация на тот или другой подход влияет на моделирование профессиональных стандартов и требований и на систему подготовки и повышения квалификации государственных служащих [207].

Сложность анализа компетенций госслужащего состоит в том, что в нашей стране настоящее время в государственной службе переплелись оба вышеуказанных подхода.

Такое явление связано, прежде всего, с самим правовым полем функционирования государственной службы. С одной стороны – деятельность чиновников строго регламентирована законодательством и нормативными актами, что соответствует европейской системе представлений и компетенциях, с другой стороны – деятельность государственного служащего в России в современных условиях

часто сталкивается с тем, что регламентирующие эту деятельность акты и законы, постоянно изменяются, и сами управленческие решения принимаются в условиях неопределенности. Из этого следует, что для управленцев как высшего, так и местного звена, а также для менеджеров государственных корпораций и предприятий с государственным участием, все более привлекательной становится первый подход, тогда как вся система ожиданий от деятельности государственной службы и населения, и самих госслужащих более соотносима с процессуальным подходом.

В зависимости от требований современной ситуации в госуправлении происходит ротация степени значимости тех или иных компетенций для эффективной профессиональной деятельности.

Однако опасно полагаться исключительно на «требования современности» и доминирующие представления о результативности профессиональной деятельности управленца. Необходима всесторонняя и обоснованная оценка профессиональной компетентности и профессиональных компетенций для различных групп должностей, систематизация опыта и анализ достижений и ошибок в профессиональной деятельности и профессиональной подготовке.

Так в некоторых отраслях просто необходимы системные узкоспециализированные профессиональные знания, тогда как в других приоритетнее те или иные личностные и деловые особенности человека. В настоящее время именно мотивационной и целевой составляющей личности, чаще всего предопределяют ее успех в профессиональной деятельности, часто даже в большей степени, нежели формально обезличенными профессиональными знаниями.

Для отечественной научной психолого-педагогической школы, занимающейся проблемами профессиональной деятельности подобная личностно-ориентированная модель компетенций в целом наиболее характерна, тогда как для системы госуправления более доминирует процессуальный и формализованный подход. Вся история развития государственной службы России более тяготеет к функциональному подходу к компетенциям, типичному для госслужбы.

Особенно важно это понимать при планировании карьеры и формировании

госаппарата, работе с кадровым резервом государственной службы в условиях изменяющихся и динамичных, когда значимость и степень влияния на систему «человеческого фактора» становится максимальными. Кадровые же механизмы в государственных организациях в настоящее время опираются либо на советские бюрократизированные технологии работы с сотрудниками, либо на личные предпочтения руководителя, подменяющие технологии и добавляющий в процесс излишний субъективизм оценок.

Опираясь на материалы симпозиума «Ключевые компетенции для Европы», состоявшегося в 1996 г. в Берне, С.Е. Шишов предлагает понимать «…компетенцию специалиста как его общую способность мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий» [210, с.61].

Э. Зеер считает, что «компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности» [91, с. 48].

Последнее время считается, что узкоспециализированные знания утрачивают актуальность, наличие электронных консультативно-справочных систем позволяет оперативно находить нужную информацию. Доминирует мнение, что главное для профессионала сейчас, то как быстро он может найти информацию и насколько он свободно способен ориентироваться в информационных потоках.

В то же время образовательный процесс, высшего, а часто и постдипломного образования, в большей степени ориентирован на процессуальную модель и знаниевую парадигму, даже при заявленном компетентностном подходе.

Система государственной и муниципальной службы РФ по квалификационным характеристикам и историческому развитию более процессуально ориентирована, а значит в значительной степени ориентирована на традиционную информирующую модель, в то время как условия неопределенности и риска при принятии решений, обновление информации и самих информационных систем создают условия для востребованности первой модели. Меняется и специфика работы с

населением, причем меняются быстрее, чем механизм функционирования системы обучен6ия и повышения квалификации госслужащих.

Именно постоянное соотнесение компетенций с контекстом деятельности создает необходимость сравнения и разграничения понятий «компетентность», «компетенция» и «квалификация».

Понятие квалификации связано с выполнением стандартов профессиональной деятельности. «…Квалификация гарантирует, что обладающий ею работник удовлетворяет требованиям выполнения той или иной деятельности. Так как требования к профессиональной деятельности государственного служащего прописаны с юридической, правовой, исполнительской и образовательной точек зрения, при анализе литературы можно столкнуться с тем, что понятие «компетенция» фактически отождествляется с понятием «квалификация»» [69, с. 67].

Но на практике можно столкнуться с тем, что человек является квалифицированным по формальным признакам (то есть имеет формальное подтверждение соответствия стандартам по образованию и уровню подготовки), но оказывается некомпетентным в решении профессиональных вопросов именно из-за личностных характеристик. Часто обладая необходимыми компетенциями, специалист не хочет эти компетенции использовать так, как этого требуют условия деятельности, предпочитая формальный подход к выполнению обязанностей.

Так происходит и тогда, когда стандарты расходятся с реальными требованиями, предъявляемыми к профессиональной деятельности.

С психологической точки зрения любому чиновнику проще «запретить», нежели «разрешить» что либо, так как разрешение несет за собой большие риски, чем запрет. Еще чаще или проще отказаться от решения нетиповой задачи или проблемы, переадресовать ее другому должностному лицу или оставить без внимания на длительный срок.

Именно из-за подобных ситуаций современная система подготовки кадров для госслужбы должна включать обновленное и методологическиграмотно проработанное представление о системе профессиональных компетенций. Это квалификация специалистов, профессиональные знания и навыки, требования к опы-

ту деятельности, и описание и детальная проработка профессионально важных личностно-профессиональных особенностей.

Возрастает социально-психологический контекст смыслового наполнения понятия «компетенция». Компетенция определяется как параметр социальной роли личности. Проявляется как способность осуществлять деятельность в соответствии с социальными требованиями и ожиданиями от госслужащего как представителя государства.

Проанализировав вектор процессов и тенденций развития высшего образования в Европе, можно говорить, что происходит переход от тождественности термина «квалификация» и «компетенция» к тождественности терминов «квалифицированность» и «компетентность» [213; 214; 215].

Ю.Г. Татур сформулировал определение компетентности специалиста с высшим образованием так: «…это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал для успешной *творческой* (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере» Профессионал не может достичь значимых успехов в деятельности, если он не осознает « …социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования..» [192, с. 29].

В приведенном выше определении, выделены зафиксированы качественные результаты образования, связь их с составляющим профессиональной деятельности.

Структура компетентности специалиста представлена следующими компонентами: когнитивным, мотивационным, социальным, деятельностным.

Можно согласиться с тем, что все компетентности профессиональной деятельности «…социальны по способу своего формирования. Они формируются в сотрудничестве и педагогическом взаимодействии. Компетенции социальны и по содержанию, поскольку «отражают сущность совместной практической деятельности людей; по способу функционирования в социуме» [192].

Каждая группа профессий требует своего набора компетентностей, выявление которых предполагает анализ деятельности представителей этих профессий с

целью определения ключевых и конкретных профессиональных компетентностей. При этом современные образовательные стандарты выделяют столь большой перечень компетенций, что зачастую трудно выделить среди них ключевые, системообразующие.

Современный мир меняется постоянно, с такой скоростью, что возникает ситуация, когда специалист с дипломом имеет определенный объем знаний по своей базовой подготовке и при этом не может решить простейших задач в профессиональной деятельности. Знания, умения и навыки при отсутствии компетенций, позволяющих совершенствовать их и использовать, структурировать и пополнять, становится сдерживающим фактором его профессионального развития, а часто - и источником профессиональных ошибок. В формировании компетенций профессионала в сфере государственного и муниципального управления существенную роль играет опыт, а именно – контекст профессиональной деятельности и контекст личностно-профессионального развития. Иными словами: чтобы научиться общению, нужно общаться; чтобы пользоваться компьютером, необходимо выполнять на нем определенные действия [56; 59; 60]. В то же время нельзя не отметить и возможность отрицательного влияния личностного и профессионального контекста на формирование и развитие профессиональных компетенций. Далеко не все организации РФ могут быть отнесены к организациям с высочайшим уровнем профессионализма кадров государственной службы и высокого уровня личностно-профессионального развития специалистов. При обучении вновь принимаемых на госслужбу сотрудников может быть с высокой степенью вероятности использован формальный подход, при котором обучение может быть сведено, например. к ознакомлению с должностными инструкциями. Именно поэтому следует пресекать нарастание и излишнее засилье исключительно внутриорганизационного образования. Несмотря на очевидную экономическую выгоду вышеуказанного. Особенно эта тенденция опасна в сфере подготовки государственных служащих, так как это создает риски избыточного давления контекста деятельности на компетентность специалиста и его отношение к обществу, государственной службе и гражданам РФ.

Проблемы развития профессионально-личностных компетенций достаточно подробно рассматриваются с позиций акмеологии. В работах А.А. Деркача выделены характеристики, которые в целом, являются общими и обязательными для всех специалистов [72]:

– гностические (когнитивные) компетенции: эти компетенции наиболее тождественны пониманию квалификационных требований и отражают объем и уровень профессиональных знаний. Соответствие их стандарту являются главной характеристикой компетентности [73-74];

– регулятивные компетенции позволяют эффективно использовать имеющиеся профессиональные знания для решения профессиональных задач за счет регулирования деятельности и активности;

– рефлексивно-статусные: дают или ограничивают возможность действовать определенным образом. Эти компетенции пересекаются с юридическим контекстом «сферы полномочий» и «ответственности». Реализуются за счет признания или отрицания собственной авторитетности и достаточности своего уровня компетентности;

– нормативные тождественны пониманию «сфера компетентности» в юриспруденции и отражают круг полномочий, сферу профессионального целеполагания и видения полномочий, сферу ответственности в профессиональной деятельности;

– коммуникативные, социальные и психолого-педагогические «..определяют возможность установления контактов самого разного вида для осуществления практической деятельности» [75, с. 28].

Следует также подробно рассмотреть сходство и различия трактовок понятий компетентность и компетенции в работах ученых, изучающих особенности деятельность государственных служащих. Большинство ученых проводят разграничение категорий «компетентность» и «компетенция». Определения компетенций сходны и дублируют друг друга, в то время как в понятии «компетентность» нет единого толкования.

С точки зрения юристов, это понятие трактуется как «совокупность полно-

мочий (прав и обязанностей) какого-либо органа или должностного лица, установленная законом, уставом данного органа или другими положениями». Встречается также такая трактовка компетентности, как «обладание (владение) знаниями, позволяющими судить о чем-либо», «область вопросов, в которых кто- либо хорошо осведомлен», «личные возможности какого-либо лица, его квалификация (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений или самому решать, благодаря наличию определенных знаний, навыков» [57, с. 66].

В исследованиях общекультурной компетентности в трудах Н.С. Розова она определена как « совокупность 3-х аспектов: смыслового, проблемно-практического; коммуникативного» [178, с. 151].

Смысловой аспект включает адекватность осмысления ситуации, анализ ситуации в обобщенном культурном контексте, сравнение с набором культурных образцов понимания, отношения и оценки действий. Смысловой аспект определяет и обеспечивает адекватность распознания ситуации и адекватную постановку и эффективное выполнение целей в проблемно-практическом аспекте. В нем происходит формулировка задач, норм в данной обстановке. Коммуникативный аспект отвечает за фокус внимание на адекватном общении в ситуациях культурного контекста, за поведение человека с учетом соответствующих культурных образцов и за эффективность взаимодействия и общения.

По мнению Н.С. Розова, человек имеет общекультурную компетентность, если он компетентен в трех указанных выше аспектах.

Это проявляется как в профессиональной деятельности, так и в ситуациях, выходящих за пределы его профессиональной сферы.

Можно сделать вывод, что в определении профессиональной компетентности ведущее место занимают характеристики, относящиеся к проблемно-практическому аспекту.

В случае общекультурной компетентности большее внимание уделено смысловому и коммуникативному аспектам.

Именно подход Н.С. Розова лежит в основе разработки Государственного

образовательного стандарта для специалиста любого профиля, т.к. «отражает общекультурные и профессиональные аспекты его подготовки» [178, с. 66].

В одной из работ А.К. Марковой приводится определение профессиональной компетентности, как «психического состояния, позволяющего действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека» [126, с. 127]. Таким образом, для перехода от системы компетенций к профессиональной компетентности необходим личностно-значимый, осознанный выбор, переход от состояния «знаю, умею и могу применять» к состоянию «хочу и буду это делать» в своей профессиональной деятельности.

Основываясь на вышеприведенных определениях, мы в дальнейшем определяем профессиональную компетентность государственного служащего, как интегративное свойство личности, выражающееся в системе профессиональных компетенций, необходимых для реализации соответствующей сферы государственных полномочий, позволяющее выполнять социально–ответственную профессиональную деятельность на высоком уровне в соответствии с требованиями общества.

«Профессиональная компетентность государственного служащего – это целостное интегративное личностно-профессиональное образование, которое включает в себя коммуникативные, организационно-управленческие и экспертно-аналитические и социальные компетенции, выполняет коммуникативную, когнитивную, перцептивную, интерактивную и регулятивную функции и определяется мотивационно-ценностной направленностью личности в сфере профессиональной деятельности» [162, с. 64].

Под профессиональными компетенциями на государственной службе понимается целостная и систематизированная совокупность знаний в области государства и права, навыки управления, компетенции в области политологии, экономики, социологии, психологии, системные представления о теории и практике реализации полномочий органов государственной власти [151; 162].

Проведенный анализ показал, что современные образовательные програм-

мы для государственных служащих должны учитывать не только узкоспециализированные задачи, но и способствовать комплексному личностно-профессиональному развитию участников.

Необходимо учитывать, что основной целью дополнительного образования, с нашей точки зрения, является не только и не столько решение сиюминутных обучающих задач, но качественное преобразование и повышение уровня профессионального потенциала государственных гражданских служащих как условия и фактора их непрерывного личностно-профессионального развития. Именно такое построение повышения квалификации и переподготовки создает базу для их эффективной профессиональной деятельности. Так, востребованная сейчас заказчиком технологическая профессиональная подготовка (обучение базовым компетенциям или даже навыкам в той или иной области), в процессе повышения квалификации возможна, в случае жестко закрепленных процессов с четким алгоритмом реализации. Однако такая подготовка не дает возможности совершенствовать систему профессиональных компетенций государственного служащего, ограничиваясь формированием узкого спектра навыков или специализированных компетенций (например, составление паспорта технического задания или нормативного документа в соответствии с новыми изменениями федерального закона).

Существующая система профессиональной переподготовки и повышения квалификации достаточно успешно формирует необходимый уровень профессиональных знаний и навыков, однако требования к работе государственного служащего со стороны общества несколько шире. Эти требования в значительной степени касаются его личностно-профессиональных особенностей, социально-психологического и педагогического взаимодействия с коллегами и посетителями. При этом программы повышения квалификации и переподготовки ориентированы, главным образом, на узкоспециализированные профессиональные вопросы, психолого-педагогической составляющей профессиональной деятельности уделяется значительно меньше внимания.

Очевидно, что в силу специфики деятельности в сфере «человек – человек», программы обучения государственных служащих должны включать психолого-

педагогический компонент, но, при очевидной важности, эта составляющая чаще всего отсутствует в заказе от соответствующей структуры на образовательную программу переподготовки или повышения квалификации.

Федеральный закон № 44 обязывает образовательное учреждение, которое реализует программу ПП или КПК четко следовать формулировке заказа, из чего возникает ситуация – если компетентность (или компетенция) не указывается напрямую в тематике программ переподготовки, она не может быть реализована как центральная компетентностная цель программ. «Настоящая ситуация такова, что формирование и развитие психолого-педагогической компетентности может быть реализовано преимущественно как составная часть модулей программ в рамках отдельных курсов, но не как центральная компетенция программы переподготовки или повышения квалификации» [150, с. 135-139].

Исходя из вышесказанного, возникает необходимость разработки модели формирования и развития психолого-педагогической компетентности государственного служащего, как важного компонента любой программы переподготовки или цикла программ повышения квалификации, помогая совмещать контекстно-деятельностный, компетентностный и личностно-ориентированный аспекты обучения.

В настоящее время психолого-педагогической компетентности различных групп специальностей уделяется много внимания, большое количество трудов касается педагогической деятельности и компетенций педагогов или преподавателей вузов, в то время как психологическим и педагогическим компетенциям государственных служащих уделено значительно меньше внимания [19; 34; 38; 162].

Например, Л.М. Митина, в понятие «педагогическая компетентность педагога включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» [133, с. 85]. В.В. Сериков определяет компетентность педагога как «психолого-педагогический феномен, интегральную характеристику личности, отражающую многоплановую систему акмеологических качеств, необходимых для осуществления профессионально-педагогической деятельности, мотивации, воли, ценностных ориентации,

знаний, способностей, умений» [172, с. 36]. Основными критериями психолого-педагогической компетентности, по мнению В.В. Серикова, являются «умения и навыки педагога самостоятельно решать педагогические ситуации с психологической точки зрения» [172, с. 49].

Последнее время важность психолого-педагогического компонента профессиональной компетентности доказана и для других сфер деятельности.

С точки зрения С.В. Селицкой, психолого-педагогическая компетентность менеджера является основной профессиональной характеристикой личности руководителя, «одной из ключевых системообразующих компонент в общей структуре компетентности менеджеров» [180, с. 71-73].

Б.Н. Банько в своих работах дает понятие профессионально-педагогической компетентности менеджеров, которую рассматривает как "интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций в психолого-педагогической области знаний» [38].

Горб М.С. рассматривает особенности формирования и развития «социально-психологических компетенций как значимых именно для государственных служащих» [69].

Можно отметить, что в большинстве работ педагогическая или психолого-педагогическая компетентность представляет собой набор умений и навыков, квалификаций, владение неким запасом знаний и поведенческими навыками, необходимыми для успешного взаимодействия в современном деловом мире, или в определенной профессиональной сфере.

Рассмотрим данный аспект более подробно, так как юридическая деятельность очень схожа с деятельностью гражданских служащих по своей специфике и многие государственные служащие имеют базовое юридическое образование.

Так же как и в гражданской службе, профессиональная деятельность юриста непосредственно связана с работой с населением, консультациями и участием в сложных административных и судебных процессах.

Как и гражданский служащий, юрист может выступать в качестве представителя власти, «в обязанности которого входит воспитание чувства уважения к

закону, понимание закона как высшей государственной нормы справедливости; осуществление педагогического влияния при общении с населением и воспитательных мер воздействия; прогнозирование побочного результата профессиональных действий» [127].

В подобной профессиональной деятельности необходимы знания методов педагогического и психолого-педагогического воздействия и взаимодействия, умение их применять. В качестве основных методов можно назвать в частности, таких как методы активного слушанья, социальной перцепции, убеждения, разъяснения, поощрения, принуждения, наказания, требования, а также способность оказывать на некоторую категорию граждан социально-педагогическое воздействие.

Как и в деятельности государственных служащих, профессионализм юриста определяется уровнем владения им устной и письменной речью, (например - искусством речи в суде для юриста или выступления перед населением представителей администрации). Важен правильный анализ текстов законов, документов и постановлений, что такде перекликается с деятельностью юриста. Деятельность сотрудников государственной службы связана с поведением людей в сфере регулируемых правом отношений, по специфике решаемых вопросов им нередко приходится соприкасаться с весьма сложными (даже конфликтными) взаимоотношениями людей, вникать в сложные душевные состояния, разрешать конфликтные ситуации, иметь дело с человеческими эмоциями. При принятии решений нередко приходится вторгаться в духовный мир человека, даже выступать в роли педагога-воспитателя (особенно это касается муниципальных служащих небольших населенных пунктов).

При всем сходстве деятельности государственного или муниципального служащего и юриста, есть и существенное отличие – это экономическая и проектная составляющая деятельности, где гражданский служащий выступает как организатор групповой работы и менеджер или аналитик (эксперт) проекта. Руководитель проектов, часто – масштабных проектов федерального уровня, должен обладать компетенциями отличными от компетенций юриста или линейного сотруд-

ника. Умение грамотно организовать работу в группе, управление собственным временем и психоэмоциональным состоянием являются необходимыми для эффективности данного рода деятельности.

Проанализировав современное состояние данной научной проблемы, мы пришли к выводу, что психолого-педагогическая компетентность государственного служащего – это целостное интегративное личностно-профессиональное образование, которое включает в себя коммуникативные, организационно-управленческие и экспертно-аналитические компетенции, выполняет коммуникативную, когнитивную и мотивационную функции и проявляется в способности оказывать активное влияние на процесс общения и профессионального взаимодействия.

Развитие психолого-педагогической компетентности позволяет государственному служащему предупреждать, устранять и эффективно разрешать возможные конфликтные ситуации, осуществлять эффективные профессиональные коммуникации и выполнять профессиональную деятельность на требуемом уровне социальной ответственности.

В значительной степени психолого-педагогическая компетентность определяется спецификой профессиональных представлений и карьерной стратегией государственного служащего: вертикальной, горизонтальной или центростремительной, а также его профессиональной Я-концепцией.

Под профессиональной Я-концепцией личности в работе понимается «системное интегральное психическое образование, реализующееся в сфере профессиональной деятельности, а именно в таких ее составляющих, как когнитивная, эмоциональная, социальная, мотивационно-волевая и поведенческая» [193].

Профессиональная Я-концепция госслужащего включает в себя: систему профессиональных представлений; знания в сфере профессиональной деятельности; представление о себе как о профессионале, оценку со стороны коллег и самооценку собственных профессиональных качеств; понимание и оценку своих возможностей и ограничений в профессиональной деятельности; систему мотивов, ценностей, а также привычных шаблонов поведения. Все это проявляется в

карьерной стратегии и служебной тактике госслужащего [193; 175].

Можно сказать, что психолого-педагогическая компетентность проявляется в способности оказывать активное влияние на процесс развития и саморазвития профессионально важных характеристик личности, позволяющее выполнять профессиональную деятельность в коллективе, предупреждать и устранять негативные проявления поведения.

Рассматривая структуру психолого-педагогической компетентности с точки зрения структуры Я-концепции, можно выделить следующие компоненты: регуляторный, перцептивный, когнитивный, коммуникативный мотивационный.

Они проявляются непосредственно через ее функции: социально-коммуникативную (функцию социального взаимодействия), организационно-управленческую и экспертно-аналитическую.

По сфере применения в профессиональной деятельности ППК в области планирования проявляется при подборе методов и способов организации труда, экспертизе, анализе, распределение времени и ресурсов. Описанные профессиональные действия – это те ключевые действия, которые осуществляются в рамках исполнения профессиональных обязанностей.

В последнее время все чаще от государственных служащих результатом их планирования должны служить конкретные показатели. Выделение таких показателей (KPI) являются еще одним параметром проявления ППК в сфере планирования. Развитая на высоком уровне ППК позволяет разрабатывать или выбирать из списка предложенных KPI для подчиненных или для отчета о собственной деятельности.

Следующая функция менеджмента в государственном и муниципальном управлении – организация деятельности трудового коллектива. ППК в данном виде деятельности проявляется через компетенции распределения ролей и обязанностей в группе организацию групповой работы и взаимоотношений с коллегами.

С данным видом деятельности сталкиваются далеко не все сотрудники – слушатели программ, но важно, чтобы даже линейные сотрудники понимали принципы планирования карьеры.

Развитие ППК позволяет госслужащему планировать свою карьеру и карьеру подчиненных, использовать современные подходы к обучению персонала, к выбору курсов и программ переподготовки и повышения квалификации, определению тематики модулей и методически граммотного составления госзаказа на программы переподготовки и повышения квалификации.

Следующая функция – руководство – касается вопросов делегирования полномочий, межличностных отношений между руководителями и подчиненными в коллективах, выбора методов и стиля руководства. Определение ключевых полномочий, ответственности, способность выбрать собственный стиль деятельности – успешность этих действий определяется уровнем развития ППК.

Контроль – означает оценку и корректировку деятельности, анализ результатов, определение эффективности или неэффективности действий. К контролю предъявляется ряд требований. Он должен быть систематическим, оперативным, объективным и оптимальным. Правильное построение системы контроля (как самоконтроля, так и контроля подчиненных или контроля процессов) является показателем высокого уровня сформированности компетенций контроля, входящих в ППК.

Для того чтобы успешно руководить людьми, оценивать их квалификацию, личностные качества, индивидуально-психологические особенности и, учитывая эти особенности, использовать адекватные методы и приемы воздействия на отдельных членов коллектива, распределять обязанности и задания, организовать их качественное выполнение, своевременно осуществлять контроль и оценку труда необходима сформированность ППК на высоком уровне. Таким образом, государственный служащий часто одновременно выступает и как технический эксперт - специалист, и как организатор (менеджер), и как воспитатель (психолог и педагог) для клиентов и для сотрудников и (или) подчиненных [68].

Именно поэтому в нашей работе научно-методологической базой для построения педагогической технологии профессионально-личностного развития государственных служащих послужил компетентностный подход и теория контекстного обучения в трактовке А.А. Вербицкого [57].

«Источниками теории и технологий контекстного обучения являются:

1) теоретическое обобщение многообразного практического опыта инновационного обучения;

2) понимание смыслообразующего влияния предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности студента на процесс и результаты его учебной деятельности;

3) деятельностная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной психологии и педагогике» [59, с. 56].

«Контекст – это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющая на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком конкретной ситуации действия и поступка» [59, с. 57].

Внутренний контекст – это индивидуально-психологические особенности госслужащего, которые включают как профессионально-личностные качества, так и знания и опыт.

Внешний контекст – «информационные, предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует» [59, с. 57].

Как следует из сказанного выше, именно контекст обусловливает смысл и значение для человека ситуации и ее компонентов. В психологической литературе есть масса данных о смыслообразующем влиянии разного рода контекстов на процессы психики, сознание и деятельность человека – от иллюзий восприятия до творческого мышления и социально-психологических феноменов. Можно также с уверенностью утверждать, что система представлений человека во многом создает контекст восприятия им собственной профессиональной деятельности. Именно контекст профессиональной деятельности позволяет диагностировать траекторию профессионально-личностного развития. Учебный процесс с данной точки зрения также должен отражать взаимосвязь контекста обучения и профессиональной деятельности. Особенно сильно контекст деятельности влияет на принятие решений. На него опирается человек, прежде чем действовать, принимая решение стремится собрать всю возможную контекстную информацию. Биологическая основа по-

добного процесса отражена в теории «Акцептор действия» [33]. Целенаправленное поведение нарушается, если в памяти субъекта не удерживается контекст, в котором оно протекает; в этом случае организм находится во власти мгновенных состояний, которые человек не может регулировать. Таким образом, контекст является смыслообразующей психологической категорией любого научения и обучения в целом.

Деятельность осуществляется путем переработки и «присвоения» человеком социального опыта. Таким образом, в контексте профессиональной деятельности происходит развитие его способностей, систем ценностей и отношений и самовосприятие. С этих позиций «…основная цель обучающегося должна состоять не просто в усвоении научных знаний, умений и навыков (они необходимы, но недостаточны), а в *овладении целостной профессиональной деятельностью,* где знания выступают ориентировочной основой, средством ее осуществления» [32; 55].

Единицей мышления при этом выступает уже не учебная задача, а профессионально значимая проблема (С.Л. Рубинштейн, А.М. Матюшкин и др.) [130]. По словам Вербицкого А.А., «мышление рождается только в проблемной ситуации» [61].

Этим можно объяснить тот факт, что приводимые во многих программах высшего образования «проблемные ситуации», также как и тематика учебных проектов, могут быть использованы с успехом для студентов, у которых нет опыта профессиональной деятельности и, соответственно – ее контекста, но для слушателей курсов повышения квалификации или программ переподготовки они часто являются не интересными. Такие задачи часто воспринимаются как абстрактные, теряя свою главную смысловую составляющую – проблемность.

Именно наличие осознаваемой и актуальной проблемы является двигателем личностно-профессионального развития.

Процесс повышения квалификации и переподготовки в значительно большей степени должен быть ориентирован на решение проблем практической деятельности слушателей (текущих или могущих возникнуть в ближайшей перспек-

тиве как следствие политики госуправления), чем образовательный процесс в вузе. Исходя из всего сказанного, можно сделать вывод, что контекстному обучению присущ одновременно практико-ориентированный и гуманистический характер. Следовательно, на основе теории контекстного обучения можно «разрешить противоречие между ориентацией системы профессионального образования на гуманистические принципы *развития личности* и в то же время на достижение прагматических целей подготовки *компетентных* специалистов» [60].

Действительно, компетентностный, личностно-центрированный и контекстный подходы сходны по своей процессуальной сущности. В теории контекстного обучения обосновывается процесс формирования и развития специалиста с личностными и социально-профессиональными компетентностями. Во всех трех процессах центральным системообразующим компонентом является деятельность, которая зависит от внутренних, личностных (субъектных) оснований и внешних (объективных) условий, иначе говоря, от внутреннего и внешнего контекстов деятельности.

Психолого-педагогическая компетентность государственных служащих проявляется в следующих аспектах профессиональной деятельности:

- эффективное профессиональное общение и взаимодействие с коллегами и клиентами, предупреждение и разрешение конфликтных ситуаций за счет применения психологических и педагогических знаний в решении профессиональных ситуаций,

- аргументированное выдвижение собственных мнений в решении коммуникативно-производственных задач;

- качественная методическая работа с приказами, нормативно-правовыми актами и распоряжениями, способность грамотно и доступно их составлять и объяснять собеседнику (гражданину, пришедшему в соответствующую службу или коллеге), умение варьировать стиль и способ объяснения в зависимости от ситуации

- грамотный анализ и правильная трактовка нюансов применения закона, постановления или иного нормативного акта;

- коррекция собственного поведения и психологического состояния;

- влияние на мнения других и устойчивость к манипулятивному воздействию;

- адекватная самооценка значимости своего участия в совместной работе.

Психолого-педагогическая компетентность в рамках профессиональной компетентности государственного служащего также тесно связана с социально-правовой компетентностью и обеспечивает понимание и принятие своего служебного положения, социальной роли, места, круга функциональных задач, а также ответственности перед обществом. Развитие психолого-педагогической компетентности позволяет государственному служащему предупреждать, устранять и эффективно разрешать возможные конфликтные ситуации, осуществлять эффективные профессиональные коммуникации и выполнять профессиональную деятельность на требуемом уровне социальной ответственности. Именно психолого-педагогической компетентности необходимо уделять внимание для формирования положительного репутационного капитала сотрудников государственной и муниципальной службы, положительного отношения населения к системе государственной гражданской службы в целом.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Психолого-педагогическая компетентность – это интегральная профессионально-личностная характеристика, включающая в себя комплекс личностных качеств и способностей; знаний, умений, и профессионального опыта в сфере психологии и педагогики, обеспечивающих готовность к эффективному выполнению задач профессиональной деятельности.

2. Структура психолого-педагогической компетентности государственного служащего включает следующие компоненты: когнитивный (знания в области педагогики, педагогического менеджмента, психологии управления и социальной психологии); мотивационный (внутренние устойчивые мотивы применения педагогических знаний в профессиональной деятельности) и коммуникативный (готовность к конструктивному межличностному взаимодействию, профессионально-педагогическая контактность, владение антиконфликтными техниками взаи-

модействия с гражданами (в том числе, при рассмотрении жалоб и обращений).

3. Психолого-педагогическая компетентность является важной составляющей профессиональной компетентности государственного и муниципального служащего и *проявляется:* в организационно-управленческой деятельности: в способности обучаться и совершенствовать работу с учетом опыта и новых идей, организации взаимодействия с внешней средой (другими государственными и муниципальными органами, организациями, гражданами); в административно-технологической деятельности**:** в подготовке проектов нормативных правовых актов; в консультационной и информационно-аналитической деятельности: в профессионально-педагогической контактности при консультировании граждан, государственных, некоммерческих и хозяйственных организаций; в проектной деятельности: в конструктивном взаимодействии с коллегами при разработке и реализации проектов.

1.2. Педагогические возможности системы переподготовки и повышения квалификации государственных гражданских и муниципальных служащих

Педагогическая система в большинстве работ по педагогике трактуется как «…определенная совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности» [43 с. 67], или как «…совокупность взаимосвязанных, согласованных, как единое целое функционирующих педагогических и иных по своей природе (психологических, управленческих, организационных, материальных и др.) явлений (подсистем, элементов), сказывающихся на достижениях требуемого педагогического результата и целенаправленно используемых для этого» [43, с. 70].

Система имеет:

• границы, качества и параметры, выделяющие ее среди других систем;

• компонентный состав;

• организацию (иерархию и связи);

• динамику или статичность показателей;

• содержание;

функции системы (внешние или внутренние).

Возможности педагогической системы можно трактовать как «совокупность устойчивых связей, позволяющих качественно выполнять поставленные цели» [43, с. 68].

Педагогическая система всегда является частью более крупной социальной системы, в нашем случае – системы профессиональной деятельности.

В контексте нашего исследования возможности педагогической системы определяются как способность реализовать возложенные на нее социальные, управленческие и административные функции.

Элементами педагогической системы выступают:

• цели и ценности, выраженные через цели образовательной программы,

функции педагогической системы, которые обеспечивают решаемые педагогические задачи;

• содержание;

• субъекты и объекты педагогических процессов:

Именно эти возможности должны быть учтены организаторами (заказчиками), администраторами (руководство программ обучения) и исполнителями (преподавателями) [43].

• Система предусматривает определенные научно обоснованные и грамотно сочетаемые друг с другом методы осуществления педагогической деятельности.

Именно методы в сочетании с другими компонентами педагогической системы составляют основной костяк педагогической технологии.

Педагогическая технология представляет собой комплексное целенаправленное использование определенных организационных форм и методов в рамках решения конкретных педагогических задач. При ее реализации всегда определяется необходимый уровень профессионально-педагогической компетентности и квалификации заказчиков программ, руководителей и преподавателей программы.

Исходя из вышесказанного, возможности педагогической системы можно понимать как эффективность функционирования и выполнения задач.

На возможности педагогической системы влияет:

• социальный заказ;

актуальные нормы профессиональной деятельности;

социальный контекст, выраженный через систему социальных ожиданий и социальные требования;

вектор тенденций социального развития;

• социально-правовой контекст профессиональной деятельности;

• преобладающие социокультурные установки и т.п. [162].

Эти факторы непосредственно не входят в систему в качестве элементов в систему, но функционально связанных с ней и зачастую значительно отражающихся на ее состоянии и тенденции развития.

Федеральным законом от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ на государственных служащих возложена обязанность, «…поддерживать уровень квалификации, достаточный для исполнения своих должностных полномочий, а также им гарантируются переподготовка и повышение квалификации с сохранением денежного содержания на период обучения» [1].

Федеральным законом № 79-ФЗ от 27 июля 2004 г. «О государственной гражданской службе Российской Федерации» закреплен «…принцип профессионализма и компетентности в качестве единого фундаментального принципа организации и функционирования государственной службы» [1].

При построении системы подготовки ГС в соответствии с вышеперечисленными законами и требованиями общества, необходимо учесть и историко-правовой контекст.

Существует множество исторических документов, на основе которых можно проанализировать основные аспекты организации системы государственной службы, а также принципы и технологии формирования и реализации кадровой политики в государственном аппарате. Однако большинство этих исследований выполнены в рамках исторической науки, либо в сфере административного права

(указать работы, ссылки). Представленные в таких работах факты позволяют изучить опыт организации и функционирования чиновничества в России, но не позволяют в должной мере «оценить и структурировать психологические и педагогические аспекты подготовки профессиональных чиновников» [1; 68; 69].

В советский период на проблемы научного анализа государственной службы определяющее влияние оказывала идеологическая доктрина социалистического государства, по сути заменившая как правовые, так и педагогические составляющие процесса подготовки профессионального чиновничества. С правовой точки зрения в самостоятельном виде, вне идеологической составляющей, институт государственной службы в СССР отсутствовал. Центральное и определяющее влияние на осуществление служебных функций и, особенно, реализацию кадровой политики в государственных органах, оказывал институт партийно-советской номенклатуры. Он же определял и цели и задачи переподготовки и повышения квалификации. Это в значительной степени и привело к тому, что при утрате ведущей роли КПСС и потере идеологической составляющей, вертикаль власти практически полностью разрушилась [68; 70].

Вместе с вертикалью власти был разрушен и децентрализован процесс подготовки профессиональных кадров в государственной службе. Фактически, он был сведен к админисративно-бюрократическим элементам функционирования на уровне кадрового делопроизводства, утратив комплексность и системность в развитии профессиональных компетенций. В работах В. Власова, Б. Габричидзе, Б. Лазарева и других подробно анализировались принципы и механизмы осуществления кадровой политики в советской системе управления, включая проблемы подбора, расстановки кадров государственного аппарата и различные аспекты регулирования служебных отношений в государственных органах, в том числе и вопросы обучения [132]. Как уже отмечалось выше, при всей комплексности подготовки, партийно-номенклатурная составляющая сводила на нет системные педагогические аспекты, ограничивала применяемые технологии формирования и развития профессиональных компетенций, ставя их в подчинение политическим и идеологическим.

Распад СССР и формирование новой российской государственности актуализировали различные исследования проблем формирования и развития института государственной службы. При этом при разработке психолого-педагогических исследований по системе подготовки государственной службы весьма своеобразно проявляется принцип преемственности и анализа прежнего опыта – путь СССР был отвергнут и заменен чужеродным для системы функционирования российской вертикали власти менеджеральным англо-саксонским подходом. Для совершенствования педагогических технологий существенно ничего не изменилось – вопросы профессиональной подготовки, переподготовки, и повышения квалификации по-прежнему лежали в поле административного права и организационно-управленческом контексте деятельности. Профессиональным компетенциям чиновников внимание уделялось скорее декларативное и фрагментарное, нежели системное. Экспертное сообщество разделилось на два основных лагеря – сторонников «административной» модели по сути дублирующей систему подготовки в СССР и сторонников «менеджерской» или «трудовой» модели государственной гражданской службы. Представители этого направления сосредоточили свои усилия, главным образом, на обосновании отраслевой принадлежности гражданской службы и эффективности как соотношения затрат к результату. Это обозначает принципиально разное понимание компетенций, необходимых государственному служащему, а зачастую и противоречивость в требованиях к их формированию [132; 120; 162].

Вместо педагогики, психологии и государственного управления, государственно-управленческая проблематика была «перехвачена» другими социальными науками. Вузовская специальность «государственное и муниципальное управление» была отнесена к направлению «экономика и управление», что предполагало еще большее усиление давления экономического, менеджерального подхода в формировании компетенций. Между тем, в одной из первых теоретических работ, посвященных концептуальным проблемам государственного управления, «Науке государственного управления» (1886 года), В. Вильсона постулируются две идеи – о дихотомичной природе государственного управления, разделенного на поли-

тическую и административную деятельность, и о принадлежности теории государственного управления к общественно-политическим наукам [162]. Только в середине - конце 90-х вновь заговорили о наличии у государственного служащего специального профессионального образования, программа которого построена с учетом его должности, о необходимости четкой системы профессиональных компетенций. Это обусловило необходимость профессионального обучения и прохождения программ переподготовки большинства государственных служащих. Именно данный факт предопределил возвращение к вопросу формирования образовательной среды, способной осуществлять подготовку и переподготовку государственных служащих на системном уровне, с преемственностью в формировании и развитии профессиональных компетенций. Причины такого положения дел носят опять-таки в большей степени правовой и административный характер.

Это позволяет утверждать, что четкая нормативно-правовая база является необходимым условием для формирования всего образовательного пространства и образовательной системы подготовки профессиональных чиновников [68].

Стоит отметить, что из-за конкуренции двух вышеописанных подходов, попрежнему не полностью решена проблема требований к профессиональным компетенциям. Нет четкого определения исходного принципа их формирования: либо это административная модель, и тогда преимущество получают широкие и сложные социальные и административные компетенции, либо это – менеджерская, отраслевая модель, и тогда первоочередным становится создание устойчивой и динамичной системы узкоспециализированных профессиональных компетенций. Частично указанную проблему удается решить за счет новых стандартов профессиональной деятельности и разделения требований для государственных служащих и муниципальных служащих, а также для групп должностей, но до конца в современной России проблема подхода к профессиональным компетенциям чиновников не решена окончательно. Это сказывается и на требованиях к программам переподготовки и повышения квалификации, и на ожиданиях заказчика этих программ – учреждениях государственной или муниципальной службы.

Создание государственной системы подготовки, переподготовки и повыше-

ния квалификации государственных служащих осуществляется на основе Закона Российской Федерации "Об образовании" [3], с учетом специфики условий и потребностей его реализации в сфере государственной службы, что отражено в Федеральном законе Российской Федерации "Об основах государственной службы Российской Федерации" [1]. В декабре 2006 издан Указ Президента РФ «О дополнительном профессиональном образовании государственных гражданских служащих Российской Федерации» (№ 1474 от 28.12.2006 г.), измененный и дополненный в 2015 г. и 2016 г. [3]. Реализация данного нормативного документа обязательна для всех вузов, занимающихся переподготовкой и повышением квалификации государственных служащих [3; 8].

В настоящее время организационно-правовые формы профессиональной подготовки специалистов государственной службы регулируются указами Президента РФ и постановлениями Правительства РФ. Главными из этих норм являются:

- Федеральный закон от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» [1].

- Указ Президента РФ от 7 февраля 1995 г. № 103 «О государственном заказе на переподготовку и повышение квалификации государственных служащих» [6].

- Указ Президента РФ «О дополнительных мерах по подготовке государственных служащих» от 3 сентября 1997 г. № 983 [6].

Также есть другие нормативные акты, регулирующие профессиональную подготовку госслужащих в образовательных учреждениях и организациях, это:

- Федеральный закон от 09.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции от 16.12. 2016 года [3].
- Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 № 499 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» с изменениями и дополнениями [5].
- Приказ Минобрнауки России от 25.10.2013 № 1185 «Об утверждении примерной формы договора об образовании на обучение по дополнительным об-

разовательным программам» с изменениями и дополнениями.

- Постановление Правительства Российской Федерации от 15.08.2013 г. № 706 «Об утверждения Правил оказания платных образовательных услуг» с изменениями и дополнениями.
- Приказ Минобрнауки России от 09.01.2014 № 2 «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ».
- Постановление Правительства Российской Федерации от 10.07.2013 г. № 582 «Об утверждении правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" и обновления информации об образовательной организации».

Федеральным законом № 236-ФЗ от 03.12.2012 г. в Трудовом кодексе РФ закреплены понятия «квалификация работника» и «профессиональный стандарт». Профессиональный стандарт – это требования к квалификации работника в целях осуществления его профессиональной деятельности (статья 195 ТК РФ) [1-12].

Квалификация работника – это уровень знаний, умений, навыков работника, необходимых для осуществления им профессиональной деятельности (статья 195 ТК РФ). Профессиональные стандарты используются работодателем при формировании кадровой политики, установлении систем оплаты труда, определении трудовой функции работника, разработке должностных инструкций, установлении оплаты труда в государственных и муниципальных учреждениях, тарификации работ и присвоении тарифных разрядов, подготовке, переподготовке, обучении и аттестации работников.

Таким образом, в настоящее время система дополнительного образования в сфере переподготовки и повышения квалификации обязана действовать в поле профессионального стандарта (согласно законодательству, применение профессиональных стандартов обязательно с 01.07.2016 г.), в том числе в определении квалификации, необходимой для осуществления профессиональной деятельности (Федеральный закон от 2 мая 2015 г. № 122-ФЗ). В случае подготовки государ-

ственных и муниципальных служащих, для деятельности которых профессиональный стандарт пока не принят, разработка программ осуществляется с учетом требований к должностям, прописанных в законах о государственной службе и о муниципальной службе, а также с учетом требований заказчика в Задании на проведение программы [1-12].

Дополнительное профессиональное образование, которое дает возможность приобрести все необходимые знания и навыки в новой для себя сфере деятельности, способно максимально быстро обеспечить потребности заказчика. Диплом государственного образца, полученный после обучения, по сути, ничем не отличается от документа о втором высшем образовании. Особенность, которой обладает государственный диплом о профессиональной переподготовке, заключается в том, что полученная дополнительная специальность является равноправной со специальностью по базовому образованию согласно законодательству РФ [12].

В соответствии с Федеральным законом № 79-ФЗ, переподготовка государственных служащих должна содержать следующие элементы:

1) профессиональную подготовку кадров для государственной службы;
2) профессиональную переподготовка государственных служащих;
3) повышение квалификации государственных служащих;
4) стажировку государственных служащих (на настоящий момент не входит в систему переподготовки и повышения квалификации как самостоятельный вид, а является составляющей частью программ повышения квалификации или переподготовки) [1].

Аналогичные требования и для сотрудников муниципальной службы.

Согласно части 9 статьи 76 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями от 2017 г.), содержание всех дополнительных профессиональных программ должно учитывать профессиональные стандарты, квалификационные требования, указанные в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и специальностям [1].

Таким образом, при составлении образовательных программ идет приори-

тетное ориентирование на те компетенции, которые указаны в справочнике по соответствующей группе должностей, что далеко не всегда совпадает с образовательным стандартом, предусмотренным для бакалавриата или магистратуры по направлению ГМУ, а также с представлениями преподавателей вуза о приоритетных компетенциях участников программы.

В соответствии с установленными указами Президента Российской Федерации, постановлением Правительства Российской Федерации и законодательными актами субъектов Российской Федерации профессиональная, качественная, подготовка для государственной службы осуществляется на основании договора на обучение. Заключение договора на обучение между государственным органом и гражданином с обязательством последующего прохождения гражданской службы после окончания обучения в течение определенного срока, осуществляется на конкурсной основе. Порядок, предусмотренный в договоре, также прописан в нормативных актах. В рамках указанного договора, а также по согласованию образовательного учреждения профессионального образования с государственным органом в этом государственном органе осуществляются практика и стажировка обучающихся. Ответственность за организацию и проведение профессиональной подготовки гражданских государственных служащих, обновление их теоретических и практических знаний, умений и навыков в соответствии с постоянно повышающимися требованиями государственных образовательных стандартов возлагается на руководителей государственных органов и кадровые службы. Они же чаще всего формулируют заказ на образовательную программу, который является основанием для проведения тендера, котировки или конкурса.

Возрастают и изменяются требования к профессиональным учреждениям, готовящих госслужащих, требования к программам и методам подготовки. Следует отметить и тот факт, что психологические особенности подготовки госслужащих в РФ тесно взаимосвязаны с карьерными вопросами и планированием карьеры кадровыми службами государственных структур, учреждений и муниципалитетов. В советское время все назначения о повышениях и снятиях с должности приходили от вышестоящих инстанций и не имели никакого отношения к само-

стоятельному планированию карьеры. В настоящий момент в РФ отмечается тенденция, явно свидетельствующая о том, что специалист имеет возможность самостоятельно сделать карьеру на государственной службе, приложив определенные усилия, постоянно развиваясь и совершенствуясь и следуя профессиональным и этическим принципам госслужбы. Это входит в определенное противоречие с заложенными еще в советское время понятиями о продвижении по государственной лестнице. Такого рода противоречие блокирует инициативу государственного служащего уже на ранних этапах профессионального становления, создает определенное негативное отношение к самостоятельности в планировании карьеры и многим из профессионалов не дает возможности нормально и успешно работать. Над ними довлеют психологические аспекты ограничения карьерного роста. Это долгое время создавало условия для оттока профессионалов, преимущественно в возрасте 25-30 лет, с государственной службы в коммерческие структуры. По этой причине сегодня необходимо уделять больше внимания карьерным вопросам, которые, кстати, являются отличными мотивирующими факторами.

Как указывает в своих работах В.Г. Горб, « …это предполагает коренную модернизацию процесса повышения квалификации государственных гражданских служащих» [70].

Реализация образовательных программ в Москве, как в федеральном центре, и на местах имеет несколько дифференцированный характер, более того - необходимо определить особенности образовательных программ дополнительного профессионального образования. Они должны быть дифференцированы в зависимости от категории, группы и содержания профессиональной деятельности государственных гражданских служащих. Такая дифференциация задана не только уровнем изначальной подготовки, но и контекстом профессиональной деятельности и различиями в системе профессионально-личностных представлений и ожиданий заказчиков и участников программ. Однако ни в положениях кадровых служб государственной гражданской службы на местах, ни в локальных нормативных актах, регулирующих и регламентирующих заказ на предоставление услуг по образовательным программам повышения квалификации и переподготовки.

Важным дифференцирующим признаком образовательных программ может выступить категория государственных гражданских служащих. В Федеральном законе № 79-ФЗ определены четыре категории государственных гражданских служащих: руководители, помощники (советники), специалисты, обеспечивающие специалисты [1, 70].

Анализ основных требований к направленности профессиональной деятельности различных категорий государственных гражданских служащих позволил определить следующее функциональное содержание профессиональной деятельности:

- *«….руководители* - осуществляют функции прогнозирования, планирования, организации, координации, мотивации, контроля, анализа, регулирования в процессе реализации полномочий органа государственного управления;
- *помощники* (советники, консультанты) руководителей - оказывают содействие им в реализации их полномочий;
- *специалисты* - осуществляют организацию следующих видов обеспечения решения установленных задач органа государственного управления: правовое; финансово-экономическое; кадровое; информационное; материально-техническое; документационное;
- *обеспечивающие специалисты* - осуществляют исполнение правового, финансово-экономического, кадрового, информационного, материально-технического, документационного обеспечения…» [1; 69].
- Такое распределение функций и контекст профессиональной деятельности предполагает, что часть государственных служащих по роду своей деятельности направлены на исполнительские функции, тогда как другая часть руководит процессами или людьми. Следовательно, образовательная программа для каждой группы должностей государственных служащих должна иметь свою специализацию, модули, структуру и компетентностную направленность. В идеале, для государственных служащих должны разрабатываться два укрупненных типа образовательных программ – для руководителей и их помощников (советников, консультантов) и для специалистов и обеспечивающих специалистов с последующей

дифференциацией на группы должностей или отраслевую специфику. А также специальные программы и систему отбора для граждан, включенных в кадровый резерв местного и федерального уровней [2]. Это предполагает разные цели прохождения программ, разный опыт и контекст деятельности.

Отличительными особенностями содержания этих программ должны являться функции, которые выполняют гражданские служащие различных категорий в процессе реализации государственных полномочий. В реальности мы чаще всего имеем дело со смешанными группами, и в существующих экономических условиях вряд ли можем рассчитывать на подобную дифференциацию [69].

В «Положении о порядке получения дополнительного профессионального образования государственными гражданскими служащими Российской Федерации, Утвержденного Указом Президента РФ от 28.12.2006 г. № 1474», предусматриваются следующие основания для направления на повышение квалификации: [12; 69].

- «…назначение гражданского служащего в порядке должностного роста на иную должность гражданской службы на конкурсной основе;
- включение гражданского служащего в кадровый резерв для замещения должности гражданской службы на конкурсной основе;
- решение аттестационной комиссии о соответствии гражданского служащего замещаемой должности гражданской службы при условии успешного освоения им образовательной программы;
- гражданский служащий, впервые принятый на должность гражданской службы, направляется на повышение квалификации по истечении испытательного срока или шести месяцев после поступления на гражданскую службу;
- гражданский служащий в случае его назначения в порядке должностного роста на должность гражданской службы иной группы в пределах одной категории должностей направляется на повышение квалификации…» [12].

Можно определить следующее функциональное содержание деятельности каждой категории государственных гражданских служащих: руководители – прогнозирование, планирование, организация, координация, мотивация, контроль,

анализ, регулирование.

Все перечисленные функции являются необходимыми признаками их профессиональной деятельности.

Они входят в аттестационные показатели при назначении на должность и, следовательно, влияют на продвижение по службе.

В законе о государственной службе выделяют следующие виды профессионального обеспечения: организационно-инспекторское; правовое; финансово-экономическое; кадровое; информационное; материально-техническое; документационное.

Образовательный стандарт подготовки по специальности « Государственное и муниципальное управление» трактует виды деятельности по-другому.

Во ФГОС 3+ для направления подготовки «Государственное и муниципальное управление», определяются следующие виды деятельности: при реализации профессиональных образовательных программ уровней подготовки «бакалавриат» и «магистратура»: организационно-управленческая, информационно-методическая, коммуникативная, проектная, вспомогательно-технологическая (исполнительская); при реализации профессиональных образовательных программ подготовки «магистров»: организационно-управленческая, административно-технологическая, консультационная и информационно-аналитическая, проектная, научно-исследовательская и педагогическая [11; 13; 69].

Эти виды деятельности не вполне совпадают с видами деятельности для специалистов или помощников руководителей, указанными выше. Этот момент существенно осложняет разработку программ переподготовки и повышения квалификации, если опора при их разработке производится исключительно на стандарты для высшего образования.

От программ дополнительного образования ожидают более четкого совпадения с функциональным содержанием деятельности как заказчики, так и участники программ – слушатели курсов КПК и программ ПП.

Существующая система профессиональной переподготовки и повышения квалификации достаточно успешно формирует необходимый уровень компетент-

ности в сфере специализированных профессиональных знаний и навыков, однако требования к работе государственного служащего со стороны общества несколько шире. Эти требования в значительной степени касаются его личностно-профессиональных особенностей, социально-психологического и психолого-педагогического взаимодействия с гражданами и коллегами. При этом программы повышения квалификации и переподготовки ориентированы, главным образом, на узкоспециализированные профессиональные вопросы, психолого-педагогической составляющей профессиональной деятельности уделяется значительно меньше внимания. Стоит отметить, что все возможности для развития психолого-педагогической компетентности существующая система переподготовки и повышения квалификации имеет.

Основные педагогические возможности системы повышения квалификации государственных служащих заключаются в следующем:

- опора процесса обучения на профессиональный опыт и реальные профессиональные задачи слушателей и постоянное обновление и совершенствование учебно-методических материалов в соответствии с запросами организации-заказчика;

- индивидуализация и гибкость процесса обучения (за счет модульной структуры программ);

- влияние успешности процесса обучения на профессиональную карьеру слушателя;

- развитие психолого-педагогической компетентности государственного служащего в контексте его личностно-профессионального развития.

Рассмотрим выделенные нами возможности более подробно.

Опора процесса обучения на профессиональный опыт и реальные профессиональные задачи слушателей реализуется благодаря параллельности обучения. Это особенность прохождения программ переподготовки и повышения квалификации, которая заключается в том, что слушатель обучается, соединяя профессиональную деятельность с образовательной. Это происходит даже если обучение формально осуществляется с отрывом от работы. Параллельность обучения осо-

бенно четко выражена в процессе переподготовки государственных служащих, а также в процессе повышения квалификации с частичным отрывом или без отрыва от основной деятельности. То, что может создать сложности для проведения обучения – это командировки, поездки, вынужденное отсутствие на занятиях по служебной необходимости, можно превратить в возможности – например как мотивация к самостоятельной работе над проектом в течении дистанционных модулей. Это важно учитывать при моделировании учебного процесса.

Гибкость. Индивидуализация и гибкость процесса обучения достигается за счет модульной структуры. С методической и организационно-правовой точки зрения возможно использование модульность программ для варьирования времени обучения и тематической взаимосвязи курсов повышения квалификации в единую комплексную программу личностно-профессионального развития. Организации, которые осуществляют обучение, имеют научно-методическую и материально-техническую базу, подготовленный педагогический состав, современную интерактивную обучающую среду (включая специализированные программы-симуляторы), доступ к базам правовых документов, возможности взаимодействия с кадровыми службами организаций в сфере оценки и аттестации сотрудников – участников программ. Вышеперечисленные возможности позволяют связывать программы с практической деятельностью слушателей и задействовать их профессионально-личностный потенциал.

Возможность варьировать формы и сроки реализации модулей образовательной программы позволяет сохранять системность обучения. Мобильность и гибкость повышения квалификации в аудиторном формате в сравнении с классическим вузовским образованием будет значительно ниже, поскольку сроки повышения квалификации фиксированы более жестко, чем для обычного студента. Проблема сроков решается при индивидуализации обучения без разрушения мотивации при применении дистанционного формата. Это позволяет постоянно поддерживать приоритет самостоятельного обучения, который достаточно полно реализуется во время дистанционного обучения государственных служащих. Основная нагрузка по формированию смысла программы обучения, ее мотивацион-

ного компонента может быть перенесена на самих государственных служащих. Такая возможность реализуется за счет того, что в подавляющем большинстве программ переподготовки и повышения квалификации учебная деятельность должна содержать активные, интерактивные групповые и индивидуальные формы работы не менее 2/3 от учебного плана.

Также происходит постоянное обновление и совершенствование учебно-методических материалов, форм и методов работы преподавателя с аудиторией в соответствии с запросами организации-заказчика. Возможность использовать дистанционное обучение, широкую информационную и учебно-методическую поддержку. Использование нескольких КПК в рамках одной программы переподготовки дает возможность постоянного обновления и ротации модулей учебной программы.

Возможность организовать целенаправленное взаимодействие участников друг с другом, с преподавателями и методистами, а также с теми, кто занимается планированием, организацией и оцениванием (контролем) процесса обучения (представитель заказчика от организации) при КПК и ПП может реализоваться полностью. Небольшая численность учебных групп и тот факт, что все участники – взрослые люди с высшим образованием, позволяет полностью реализовать возможность групповой работы. Государственные служащие работая и принимая решения преимущественно индивидуально, привыкают к такой системе деятельности, а значит – необходимы стимулы для того, чтобы они делились своими знаниями с другими участниками образовательного процесса и получали знания и обратную связь, что в полной степени возможно только при групповых формах работы [152].

Влияние успешности процесса обучения на профессиональную карьеру слушателя можно рассматривать как дисциплинарную возможность. Она состоит в том, что для каждой из программ переподготовки и повышения квалификации показатель освоения программы должен составлять 100%, поскольку условия финансирования обучения и эффективность расходования и использования бюджетных средств будут неизбежно этого требовать. Т.е. никто из слушателей

не может отчислиться по собственному желанию или нарушить сроки ее прохождения, только по неаттестации. Прямое влияние пройденных программ обучения на принятие решения при зачислении в кадровый резерв или назначении на вышестоящую должность является сильным мотиватором.

Именно за счет влияния успешности процесса обучения на профессиональную карьеру слушателя можно осуществлять развитие психолого-педагогической компетентности государственного служащего в контексте его личностно-профессионального развития. Часто, для осознания проблем в ситуациях межличностного взаимодействия, а также при наличии у слушателей амбиций руководителя и желания быть включенным в «президентскую сотню» - кадровый резерв на управленческие должности, происходит переоценка слушателем психологических, педагогических, социальных составляющих профессиональной деятельности. Иногда для этого необходима внешняя оценка (например при реализации программ КПК и ПП). Мы предлагаем оценивать степень сформированности психолого-педагогической компетентности государственных служащих по следующим аспектам деятельности: применение психологических и педагогических знаний в решении профессиональных ситуаций, аргументированное выдвижение собственных мнений в решении коммуникативно-производственных задач; продуктивное участие в общении; способность грамотно и доступно объяснить собеседнику (гражданину, пришедшему в соответствующую службу) правильную трактовку закона, постановления или иного нормативного акта, умение варьировать стиль и способ объяснения в зависимости от ситуации; коррекция собственного поведения и психологического состояния; влияние на мнения других и устойчивость к манипулятивному воздействию; адекватная самооценка значимости своего участия в совместной работе. Психолого-педагогическая компетентность в рамках профессиональной компетентности государственного служащего также тесно связана с социально-правовой компетентностью и обеспечивает понимание и принятие своего служебного положения, социальной роли, места, круга функциональных задач, а также ответственности перед обществом.

Подводя итог сказанному, можно отметить, что в системе КПК и ПП госу-

дарственных служащих можно выделить четыре основных задачи:

1. Минимизация и устранение пробелов в образовании государственных служащих, связанных с предыдущим обучением. Как правило, только сотрудники, принимаемые на государственную и муниципальную службу в последние 5-6 лет, имеют профильное образование по направлению «Государственное и муниципальное управление». Обновление системы специфических отраслевых знаний, призванное обеспечить единое понимание нового положения или законодательного акта в кратчайшие сроки. Система переподготовки и повышения квалификации обеспечивает соответствие профессиональных компетенций слушателей стандартам профессиональной деятельности и современным требованиям.

2. Формирование потребностей в профессиональном обучении и личностно-профессиональном развитии, под которым понимается выявление разницы между достигнутой профессиональной компетенцией служащего и конкретными требованиями должности или организационными задачами и помощь участнику программы сократить разрыв в уровне компетенций.

3. Развитие социально-значимых профессиональных компетенций, направленное на осознание социальной ответственности и приоритетности социальной направленности профессиональной деятельности гражданских служащих. Как правило, указанная группа компетенций не включена в целевые компетенции программ переподготовки, но значима для гармоничности системы профессиональной компетентности государственных служащих в целом.

4. Выполнение задачи создания единого информационно-образовательного пространства государственной гражданской службы и специализированных вузов, создание системы кадрового сопровождения в области профессиональной диагностики, управления знаниями и компетенциями, личностно-профессионального развития государственных гражданских служащих.

Можно выделить следующие особенности процесса повышения квалификации и переподготовки государственных служащих:

1) включенность образования в контекст профессиональной деятельности государственного служащего. Его образование должно быть связано с продвиже-

нием по службе, оцениванием, аттестацией, а следовательно – с системой его карьерных ориентаций;

2) необходимость использования модульной формы построения учебного процесса для обеспечения формирования и развития профессиональных компетенций в контексте взаимопреемственных курсов за счет структурной жесткости и процессуальной гибкости образовательной программы;

3) сохранение централизованного управления процессом повышения квалификации и личностно-профессионального развития государственных служащих, так как главным заказчиком образовательных программ является не сам государственный служащий, а государство. Это отличает программы повышения квалификации в государственной службе от самостоятельного индуцированного дополнительного образования и повышения квалификации, ценность и цели которого человек часто определяет для себя самостоятельно;

4) необходимо учитывать то, что повышение квалификации и переподготовка производится, как правило, за счет средств федерального или местного бюджета, индивидуальное самофинансирование встречается достаточно редко, следовательно, при составлении и реализации учебных планов и программ, образовательное учреждение и преподаватели работают в жестких нормативных рамках договора с организацией-заказчиком, а не с физическим лицом;

5) реализация повышения квалификации государственных служащих требует от государства значительных финансовых вливаний, а сама система значительно ограничена для привлечения внебюджетных средств, ввиду специфики законодательных требований, поэтому экономическая эффективность программ является одним из важнейших аргументов со стороны заказчика.

Основные педагогические возможности системы повышения квалификации государственных служащих заключаются в следующем:

- опора процесса обучения на профессиональный опыт и реальные профессиональные задачи слушателей, небольшая численность учебных групп и тот факт, что все участники – взрослые люди с высшим образованием и профессиональным опытом, позволяет полностью реализовать возможность в ходе группо-

вой работы над проблемно-ориентированными проектами;

- индивидуализация и гибкость процесса обучения (за счет модульной структуры программ). С методической точки зрения возможно использование модульность программ для варьирования времени обучения и тематической взаимосвязи курсов повышения квалификации в единую комплексную программу личностно-профессионального развития. Этому способствует хорошая научно-методическая и материально-техническая база, подготовленный педагогический состав, современная интерактивная обучающую среда (включая специализированные программы-симуляторы), доступ к базам правовых документов вузов, осуществляющих программы КПК и ПП дает возможность реализации программ с использованием полного спектра форм и методов работы со слушателями;

- влияние успешности процесса обучения на профессиональную карьеру слушателя, что позволяет осуществлять процесс формирования профессиональной компетентности государственного служащего в контексте его личностно-профессионального развития и карьерного продвижения. Эта, по сути, дисциплинарная возможность состоит в том, что для каждой из программ переподготовки и повышения квалификации показатель освоения программы должен составлять 100 %. Взаимосвязь программ обучения, успешности их прохождения, и карьеры госслужащего в настоящее время повышается. Можно констатировать прямое влияние пройденных программ обучения на принятие решения при зачислении в кадровый резерв или назначении на вышестоящую должность, а сложность программ управленческих модулей подразумевает важность развития психолого-педагогической компетентности как составляющей системы профессиональной компетентности для включения в резерв руководящих кадров и карьерного продвижения.

Вышеперечисленные возможности позволяют связывать программы КПК и ПП с практической деятельностью слушателей и задействовать их профессионально-личностный потенциал для формирования и развития психолого-педагогической компетентности.

1.3. Модель развития психолого-педагогической компетентности государственных служащих в системе повышения квалификации и переподготовки

Существующая система профессиональной переподготовки и повышения квалификации достаточно успешно формирует необходимый уровень профессиональной компетентности, однако требования к работе государственного служащего со стороны общества несколько шире. Эти требования в значительной степени касаются его личностно-профессиональных особенностей, социально-психологического взаимодействия с гражданами. При этом программы повышения квалификации и переподготовки ориентированы, главным образом, на узкоспециализированные профессиональные вопросы, психолого-педагогической составляющей профессиональной деятельности уделяется значительно меньше внимания. Стоит отметить, что все возможности для развития психолого-педагогической компетентности существующая система переподготовки и повышения квалификации имеет. С методической и организационно-правовой точки зрения возможно использование модульность программ для варьирования времени обучения и тематической взаимосвязи курсов повышения квалификации в единую комплексную программу личностно-профессионального развития. Организации, которые осуществляют обучение, имеют научно-методическую и материально-техническую базу, подготовленный педагогический состав, современную интерактивную обучающую среду (включая специализированные программы-симуляторы), доступ к базам правовых документов, возможности взаимодействия с кадровыми службами организаций в сфере оценки и аттестации сотрудников – участников программ. Вышеперечисленные возможности позволяют связывать программы с практической деятельностью слушателей и задействовать их профессионально-личностный потенциал.

Для эффективности развития психолого-педагогической компетентности нами была разработана модель развития психолого-педагогической компетентности в системе переподготовки и повышения квалификации.

Цель – развитие психолого-педагогической компетентности государствен-

ных служащих.

В модели обозначены принципы развития психолого-педагогической компетентности: контекстности обучения, профессиональной направленности учебного процесса, проблемности, модульности и личностно-профессионального развития и включает в себя структурно-функциональные компоненты психолого-педагогической компетентности (регуляторный, перцептивный, когнитивный и коммуникативный), а также ее функции: социально-коммуникативную (функцию социального взаимодействия), организационно-управленческую и экспертно-аналитическую. Таким образом, методологической базой для разработки Модели послужили системный, личностно-ориентированный, компетентностный и контекстный подходы.

При разработке модели развития психолого-педагогической компетентности кроме вышеперечисленных подходов, была использована структура профессиональной Я-концепции, по М. Рикелю, как база для формирования профессионального самосознания личности с точки зрения психологии профессиональной деятельности. В общепсихологическом смысле Я-концепция – это относительно устойчивая, более или менее осознаваемая, переживаемая как неповторимая система представлений человека о себе, на основе которой он строит взаимодействия с другими людьми и относится к себе [162; 175].

Под профессиональной Я-концепцией или Я-концепцией профессионала понимается относительно устойчивая, более или менее осознанная система представлений человека о себе в данной профессиональной деятельности или профессии [175]. На основе этих представлений человек строит свои отношения с другими людьми, с теми, с кем он взаимодействует в процессе профессиональной деятельности, и относится к себе как к представителю данной профессии.

В эти представления включаются индивидуально- типологические характеристики человека-профессионала, так называемые профессионально важные качества (ПВК), которые предопределяют успешность его деятельности, а также его ценности и мотивы профессиональной деятельности, система профессиональных представления и профессионально-карьерных ожиданий..

По мнению многих авторов, профессиональная Я-концепция руководителя является не только статическим, но и динамическим психологическим образованием. Имеется в виду, что формирование, развитие и изменение профессиональной Я-концепции руководителя обусловлено внутренними и внешними факторами.

Под внутренними факторами подразумеваются устойчивые психологические характеристики индивида (способность к обучению, внимательность к людям, организаторские способности, нравственный и моральный облик, интересы и склонности к данной области деятельности и т.д.).

К внешним факторам относится, прежде всего, профессиональная среда, которая оказывает сильнейшее воздействие на формирование профессиональной Я-концепции личности руководителя.

«С точки зрения теории Я-концепции профессиональная среда и есть «Зеркальное Я» − представление о том, как человека воспринимают другие. Профессионально значимые свойства Я-концепции государственных служащих объединены в устойчивую структуру, основными элементами которого выступают:

1) власть Я (высокая самоэффективность, реалистично высокий уровень профессиональных притязаний, интернальный локус контроля, продуктивное самоуправление и самоконтроль);

2) ценность Я (понимание и принятие себя как профессионала, как управленца, рефлексивная компетентность, высокая профессиональная самооценка, стремление к профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию)» [192, с. 28].

Психолого-педагогическая компетентность государственного служащего реализуется через такие компоненты профессиональной Я-концепции, как: когнитивный компонент, социальный компонент, эмоциональный компонент, а также мотивационный и поведенческий компоненты.

Когнитивный компонент - образ своих способностей к самообучению и обучению других, владение и представление информации, оперирование данными.

Социальный компонент - представления о социальной и личностной значимости психолого-педагогических компетенций; самосознание как осознание самого себя как субъекта или как объекта управления, осознание себя как субъекта деятельности и общения.

Эмоциональный компонент отражает отношение к себе в целом или к отдельным сторонам своей личности, деятельности и т. д. и проявляется в системе самооценок и эмоциональной саморегуляции.

Поведенческий включает проявление всех вышеперечисленных компонентов в действии, в активности, в системе коммуникаций, в карьерной стратегии и системе взаимодействий, которые человек, «строит» на основании индивидуального опыта, закреплённого в его профессиональной Я – концепции.

Так как профессиональная Я-концепция включает в себя систему карьерных представления и определяет поведение человека и его взаимодействие с другими в ходе профессиональной деятельности, то можно предположить, что развитие психолого-педагогической компетентности позволяет государственному служащему успешно реализовывать следующие функции его профессиональной Я-концепции:

Когнитивная функция - правильная трактовка и анализ информации, способность грамотно, корректно и доступно объяснить собеседнику (например - гражданину, пришедшему в соответствующую службу) правильную трактовку закона, постановления или иного нормативного акта Способность подготовить методические материалы для сотрудников, коллег, грамотно составить и провести презентацию. Высокий уровень развития когнитивной функции ППК предполагает умение варьировать стиль и способ объяснения в зависимости от ситуации, аргументированное выдвижение собственных мнений в решении профессиональных задач;

Коммуникативная и интерактивная функции - проявляется в умении четко и ясно излагать мысли, убеждать, аргументировать, передавать рациональную и эмоциональную информацию, организовывать и поддерживать диалог, оказывать поддержку, сформулировать требования, конструктивно разрешать кон-

фликт пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации, продуктивное участие в общении. Коммуникативную функцию и связанные с ней компетенции достаточно легко измерить при помощи соответствующих тестов и оценочных кейсов. Возможность определения уровня сформированности и развития данной функции появляется только при анализе кейсов, проведении деловых игр, а также в реализации проектной работы слушателей [162]. Данные функции настолько тесно переплетены в процессе профессионального взаимодействия, что в нашей модели мы рассматриваем их как единую функцию. Стоит отметить, что из перечисленных функций, коммуникативная функция является наиболее изученной. Это своеобразное ранжирование по изученности и проработанности происходит не по приоритетам важности ее в профессиональной деятельности и профессиональном саморазвитии, а по легкости измерения при помощи традиционных оценочных средств.

Перцептивная функция проявляется через восприятие внешних признаков человека, соотношение их с его личностными характеристиками, интерпретацию и прогнозирование на этой основе его поступков, во влиянии на мнения других и устойчивость к манипулятивному воздействию в его различных видах и формах. Эта функция и компетенции, ее составляющие также сложны для измерения, и возможность их измерить появляется при анализе биографических данных, использовании методики 360 *, а также при использовании метода «центр оценки».

Функция саморегуляции и самоконтроля (регуляторные) - проявляется в коррекции собственного поведения и психологического состояния, а также в адекватной самооценке значимости своего участия в совместной работе. Эта функция также плохо поддается измерению при помощи традиционных оценочных средств, однако может быть проанализирована и измерена при проведении включенного наблюдения со стороны эксперта или модератора и использовании методики «оценка 360*».

Эти функции пересекаются с функциями, описанными в стандартах ФГОС 3+ для направления ГМУ, а также в законе о Государственной службе и в Законе о муниципальной службе: социально-коммуникативной, экспертно-аналитической

и организационно-управленческой.

По определению В.Г. Горба «профессиональная компетенция государственных служащих – это профессионально статусные возможности по осуществлению человеком государственных, социальных и личностных полномочий в профессиональной деятельности» [68, с. 5-6] .

«К числу таких относится: административно-правовые; информационные; экономические» [68, с. 6].

В то же время, автор разводит понятие компетенции и компетентность, определяя компетентность как: «личностные возможности государственного гражданского служащего, позволяющие ему действовать конструктивно в рамках определенной профессии» [68, с. 6-7].

Так, компетенции понимаются с одной стороны, как: «.. описание рабочих задач или ожидаемых результатов работы и определяются как «способность управленца действовать в соответствии со стандартами, принятыми в организации» [68; 69].

Описание поведения, « которое понимается как базовое качество индивидуума, обладатель которого способен добиться высоких результатов в работе и которое можно измерить на основе критериев» [70, с. 33].

Представленная в работе модель развития ППК государственного служащего может иметь, « …как минимум два вектора развития – «внутренний» и «внешний». Развитие «вовнутрь» углубляет данную модель, наполняя ее содержательными смыслами. Кроме того, более отчетливо обозначаются ее границы и условия действия. Развитие модели «вовне» свидетельствует о ее потенциале, снижает «частный» характер применения и объясняет не только отдельные фрагменты психической реальности, но и их совместимость между собой» [70, с. 23].

Актуальной проблемой «внутреннего» развития модели является углубление содержания ее основных элементов, их уточнение, конкретизация и эмпирическая верификация [69; 70; 151]. В связи с этим, до сих пор неясным является вклад Я-концепции в систему профессиональных компетенций государственных служащих.

Специфика деятельности государственных служащих подразумевает повышенные уровни ответственности за исполнение управленческих решений. По мнению ряда авторов [58; 61] эти характеристики тесным образом связаны с развитием контроля в структуре личности. Однако нами не было обнаружено исследований, раскрывающих влияние контроля на эффективность деятельности государственных служащих, а также взаимоотношение контроля и Я-концепции в структуре их профессиональных компетенций.

Если проанализировать существующие модели профессиональной компетентности государственных служащих, то в большинстве работ методологически представлена модель профессиональной компетентности государственного служащего, как система:

1) качеств личности;

2) специальных (профессиональных) знаний, умений и навыков;

3) профессионально-значимых личностных качеств;

4) профессиональной (мотивационной) готовность личности к эффективной деятельности и профессиональному развитию [161].

Таким образом, понятие компетентности, во-первых, включает в себя как формальный, так и личностный показатель соответствия работника должности; во-вторых, является интегративным образованием.

Именно поэтому в нашей модели выделены структурные компоненты ППК – компетенции и функциональные – те профессиональные функции, в которых компетенции реализуются. В соответствии с функциями, мы выделяем компетенции ППК, а также уровни их сформированности. В структуру ППК государственного служащего входят: ***коммуникативные, когнитивные, перцептивные и аутопсихологические компетенции***.

Под ***когнитивными*** компетенциями понимаются компетенции, входящие в состав общепрофессиональных компетенций собственного образовательного стандарта РАНХиГС - (ОПК-1) СУОС РАНХиГС – «владение навыками поиска, анализа и использования нормативных и правовых документов в своей профессиональной деятельности» и профессиональных компетенций (ПК-5) – «умение раз-

рабатывать методические и справочные материалы по вопросам деятельности лиц на должностях государственной гражданской Российской Федерации, государственной службы субъектов Российской Федерации и муниципальной службы, лиц замещающих государственные должности Российской Федерации, замещающих государственные должности субъектов Российской Федерации, должности муниципальной службы, административные должности в государственных и муниципальных предприятиях и учреждениях, в научных и образовательных организациях, политических партиях, общественно-политических, коммерческих и некоммерческих организациях». Как видно, это - компетенции анализа нормативных и правовых документов, умение разрабатывать методические и справочные материалы по вопросам деятельности государственной и муниципальной службы, навыки составления рекомендаций по работе с ними для сотрудников и подчиненных.

Эти компетенции проверяются тестами на профессиональные знания и лишь частично входят в психолого-педагогическую компетентность. В состав ППК в нашей модели входит обучаемость и способность обучать других, в том числе и за счет компонентов ОПК-1 и ПК-5 для стандарта СУОС РАНХиГС по направлению «государственное и муниципальное управление».

Под ***коммуникативными*** понимаются компетенции входящие в состав ОПК-4 и (ПК-9) способность осуществлять межличностные, групповые и организационные коммуникации; способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации.

В системе ППК коммуникативные компетенции это компетенции, позволяющие ясно излагать мысли, убеждать, аргументировать, передавать рациональную и эмоциональную информацию, организовывать и поддерживать диалог, оказывать поддержку, пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации, осуществлять продуктивное участие в общении.

Перцептивные компетенции, входящие в состав ППК составляют (ПК-19) - способность эффективно участвовать в групповой работе на основе знания про-

цессов групповой динамики и принципов формирования команды. Эти компетенции проявляются в способности воспринимать и правильно трактовать внешние признаки поведения человека, соотносить их с его личностными характеристиками, осуществлять верную интерпретацию и прогнозирование на этой основе поступков и поведения.

В командной работе – это компетенции, проявляющиеся во влиянии на мнения других и устойчивости к манипулятивному воздействию.

И наконец – ***аутопсихологический компонент*** ППК, который, на наш взгляд несколько шире, чем трактовка в СУОС для (ПК-17). В системе ППК мы рассматриваем их как интернальность в анализе поступков и принятых решений и адекватной оценке и самооценке собственного психоэмоционального состояния.

В соответствии с функциями, мы выделяем компетенции ППК. В структуру ППК государственного служащего входят: коммуникативные, когнитивные, перцептивные и регуляторные (аутопсихологические) компетенции.

Под когнитивными компетенция понимаются компетенции, входящие в состав (ОПК-1) ОС РАНХиГС «владение навыками поиска, анализа и использования нормативных и правовых документов в своей профессиональной деятельности» [13] и (ПК-5) – «умение разрабатывать методические и справочные материалы по вопросам деятельности лиц на должностях государственной гражданской Российской Федерации, государственной службы субъектов Российской Федерации и муниципальной службы, лиц замещающих государственные должности Российской Федерации, замещающих государственные должности субъектов Российской Федерации, должности муниципальной службы, административные должности в государственных и муниципальных предприятиях и учреждениях, в научных и образовательных организациях, политических партиях, общественно-политических, коммерческих и некоммерческих организациях, а именно - компетенции анализа нормативных и правовых документов, умение разрабатывать методические и справочные материалы по вопросам деятельности государственной и муниципальной службы, навыки составления рекомендаций по работе с ними для сотрудников и подчиненных» [13; 12].

Эти компетенции проверяются тестами на профессиональные знания и лишь частично входят в психолого-педагогическую компетентность. В состав ППК в нашей модели входит обучаемость и способность обучать других, в том числе и за счет компонентов ОПК-1 и ПК-5 [13].

Под коммуникативными понимаются компетенции, входящие в состав ОПК-4 и ПК-9 «…способность осуществлять межличностные, групповые и организационные коммуникации; способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации…» [12; 13].

В системе ППК коммуникативные компетенции это компетенции, позволяющие ясно излагать мысли, убеждать, аргументировать, передавать рациональную и эмоциональную информацию, организовывать и поддерживать диалог, оказывать поддержку, пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации, осуществлять продуктивное участие в общении. ПК-19 – «способность эффективно участвовать в групповой работе на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды» [11].

Перцептивные компетенции, входящие в состав ППК, составляют эти компетенции, проявляются в способности воспринимать и правильно трактовать внешние признаки поведения человека, соотносить их с его личностными характеристиками, осуществлять верную интерпретацию и прогнозирование на этой основе поступков и поведения. В командной работе – это компетенции, проявляющиеся во влиянии на мнения других и устойчивости к манипулятивному воздействию.

Перцептивные, регуляторные (аутопсихологические) компетенции составляют основу мотивационного компонента ППК ГС. Схема структуры ППК ГС представлена на рисунке 1.

В программе КПК и ПП перечисленные компетенции входят в состав требований к резерву управленческих кадров, в систему кадрового прогнозирования и позиционирования. В нашей работе при оценке уровней сформированности психолого-педагогической компетентности мы опирались на отечественные стандар-

ты, стандарты РАНХиГС (в частности – ВШГУ), а также – на европейские разработки в области оценки компетенций государственных служащих (система Дублинских дескрипторов) [204; 209].

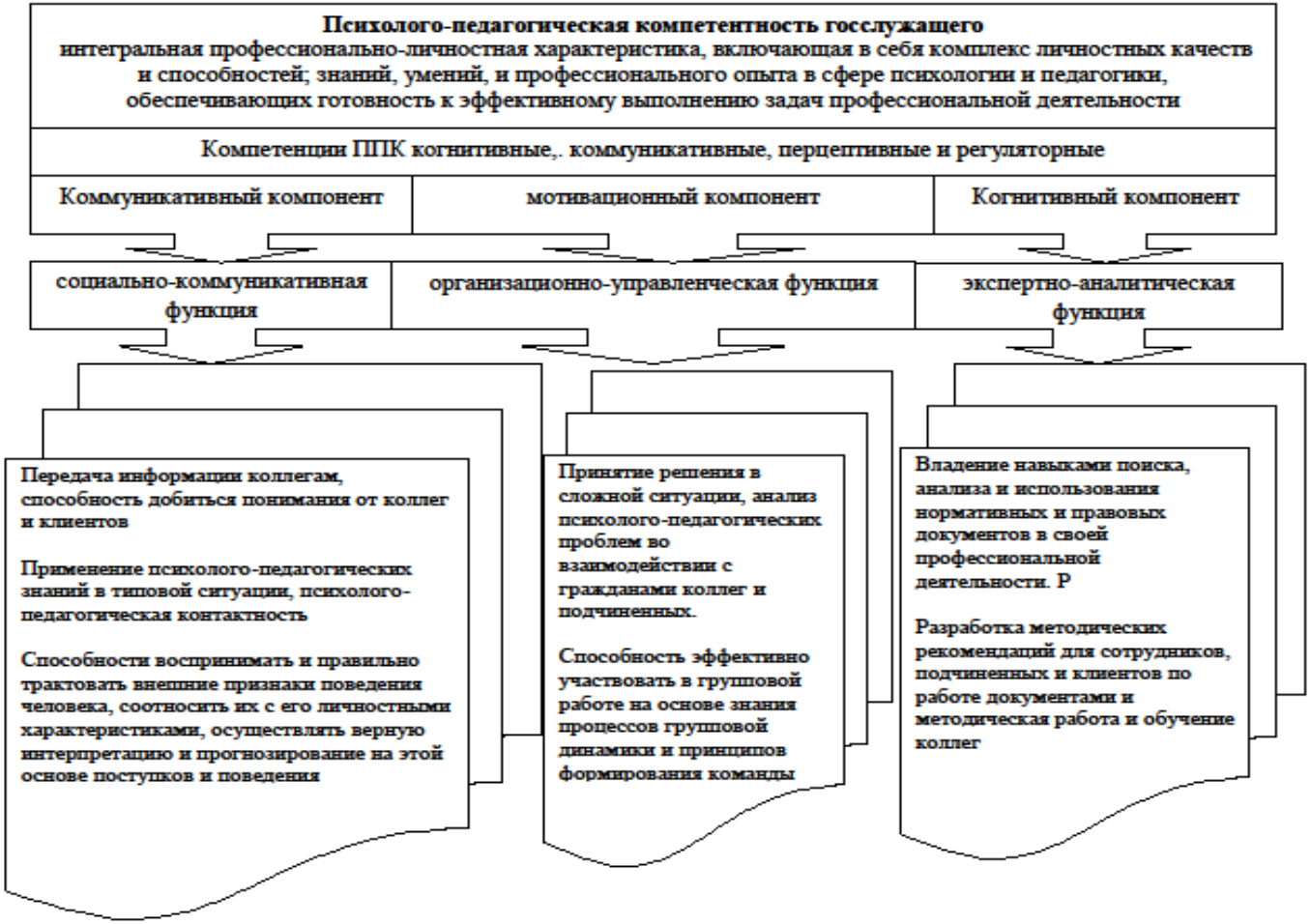


Рисунок 1. Структурная схема психолого-педагогической компетентности государственных служащих

Модель развития психолого-педагогической компетентности госслужащих в условиях процесса переподготовки и повышения квалификации включает: цель – развитие психолого-педагогической компетентности госслужащих; методологические подходы (системный, личностно-ориентированный, контекстный и компетентностный); принципы (контекстно-деятельностный, проблемности, гибкости, технологичности и модульности архитектуры).

В модели обозначены структура психолого-педагогической компетентности.

В структуре выделены компоненты: когнитивный, коммуникативный и мотивационный; и функции: социально-коммуникативная, организационно-управленческая и экспертно-аналитическая. Перечисленные компоненты и функции входят в состав требований к резерву управленческих кадров, в систему кадрового прогнозирования и позиционирования.

Схематично Модель представлена на Рисунке 2.

Предложенная в работе модель может легко видоизменяться и дополняться в зависимости от организационных условий процесса повышения квалификации (использование тематически связанных программ КПК), при организации длительных программ переподготовки (более 1500 часов), позволяет сочетать программы КПК и ПП со стажировкой государственных служащих [206].

Модель применима не только для обучения государственных и муниципальных служащих, но может быть применена при организации программ КПК и ПП других специалистов бюджетных или коммерческих организаций и учреждений. Предложенная модель учитывает современные требования к управленческой деятельности и опирается на возможности отечественной системы переподготовки и повышения квалификации.

Программ КПК и ПП более гибкие, чем программы высшего образования, легко меняются по уровню сложности за счет модульного строения и способны развиваться в соответствии с тенденциями развития организационных систем организаций – заказчиков.

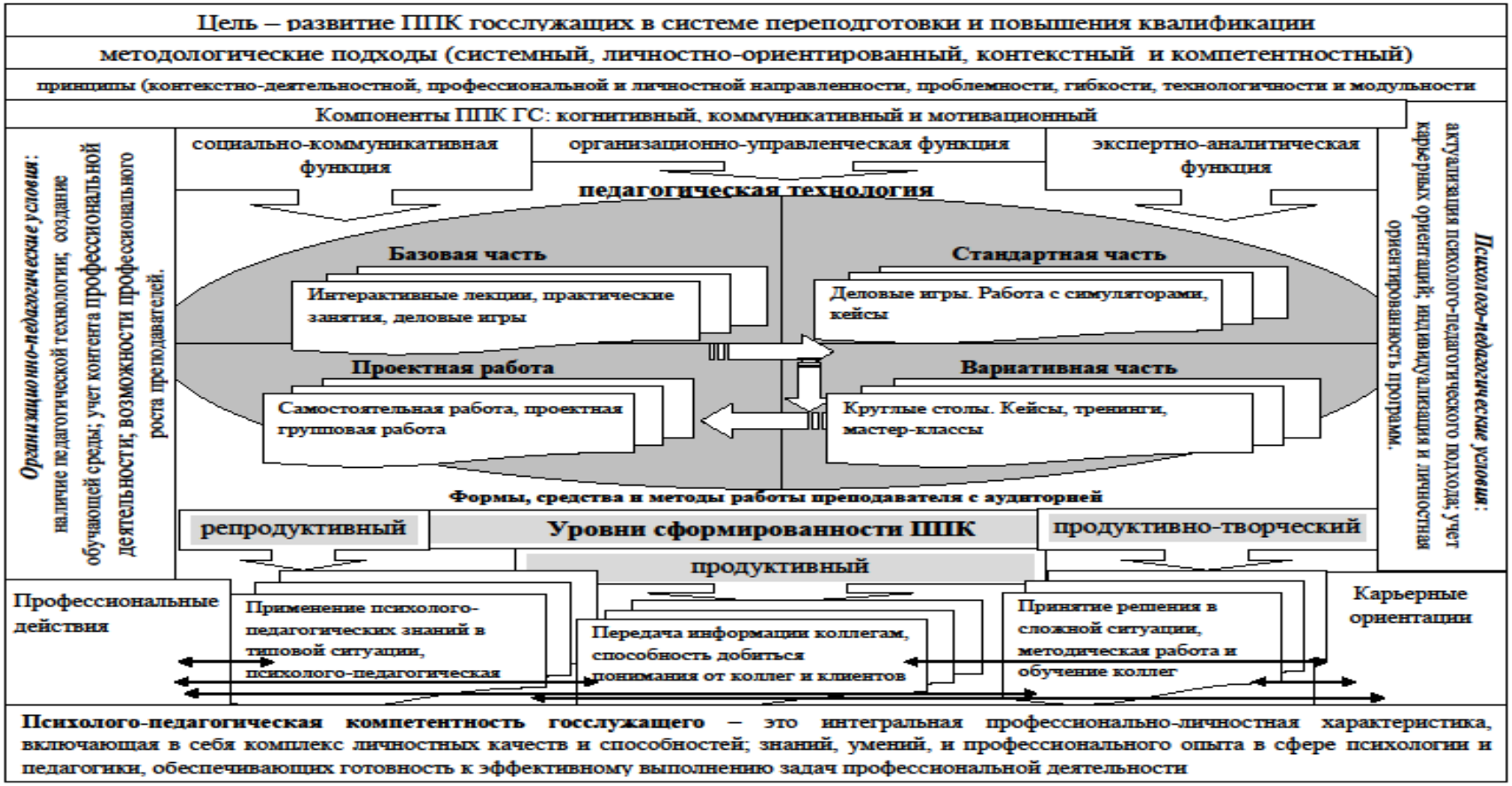


Рисунок 2 . Модель развития психолого-педагогической компетентности госслужащих

При реализации КПК и ПП можно также уйти от традиционной для вуза или школы отборочной или поточно-сегментной модели организации процесса обучения. Как более предпочтительная может быть использована интегративно-матричная модель организации учебного процесса, при которой есть возможность выбирать индивидуальные образовательные траектории: набор учебных дисциплин, глубину освоения отдельных модулей и т.д.

При проектно-ориентированных программах работа преподавателей в таком случае максимально разнообразна – от интерактивной лекции до модераторской, тьюторской или экспертно-консультативной роли.

Анализ образовательной среды при реализации программ ПП и КПК позволяет сказать, что по сравнению с вузовским образованием программы КПК и ПП имеют более высокую интенсивность, иные качественно-содержательные характеристики, высокую степень осознаваемости и мобильности.

Процесс развития психолого-педагогической компетентности осуществляется на основе следующих методологических подходов: системного, личностно-ориентированного, компетентностного, контекстного.

Формирование психолого-педагогической компетентности опираются на возможности системы переподготовки и повышения квалификации: опора процесса обучения на профессиональный опыт и реальные профессиональные задачи слушателей; индивидуализация и гибкость процесса обучения; формирование профессиональной компетентности государственного служащего в контексте его личностно-профессионального развития.

Интеграция педагогического, административно-правового и профессиологического поля в единую систему подготовки и оценки деятельности современного чиновника – залог успешного функционирования системы формирования профессиональной компетентности государственного служащего в целом и психолого-педагогической компетентности как важной составляющей этой системы, в частности.

Одним из путей достижения интеграции обучения и профессиональной деятельности является тесное взаимодействие и интеграция процесса подготовки, по-

зиционирования, оценки и переподготовки кадров для государственной службы.

С точки зрения психологии профессиональной деятельности, психологическим механизмом повышения квалификации является обновление уже сложившегося механизма профессиональных представлений за счет включение нового действия в состав сформированной деятельности, нового модуля в структуру профессионального труда. Как следствие, происходит изменение мотивационных установок, придание элементам деятельности нового смысла. Гибкость программы переподготовки и повышения квалификации служит своеобразной профилактикой профессиональной ригидности мышления и появления штампов в профессиональной деятельности госслужащего.

Неотъемлемой функциональной частью модели является педагогическая технология формирования и развития психолого-педагогической компетентности, которая включает уровни ее сформированности: репродуктивный уровень (приобретение знаний и понимание материала), продуктивный уровень (использование полученных знаний в профессиональной деятельности) и продуктивно-творческий уровень (творческий подход к профессиональной деятельности, осуществление выбора решения в ситуации неопределенности).

Модель реализуется при наличии следующих педагогических условий: сближения обучения и контекста профессиональной деятельности, создания обучающей среды и наличия научно обоснованной и методически-грамотно построенной педагогической технологии.

В нашей работе при оценке уровней сформированности психолого-педагогической компетентности мы опирались на отечественные стандарты, стандарты РАНХиГС (в частности – ВШГУ), а также – на европейские разработки в области оценки компетенций государственных служащих (система Дублинских дескрипторов). Предложенная модель учитывает современные требования к управленческой деятельности и опирается на возможности отечественной системы переподготовки и повышения квалификации [24].

Программ КПК и ПП более гибкие, чем программы высшего образования, легко меняются по уровню сложности за счет модульного строения и способны

развиваться в соответствии с тенденциями развития организационных систем организаций – заказчиков.

При реализации КПК и ПП можно максимально уйти от традиционной для вуза или школы отборочно-поточно-сегментной модели организации процесса обучения. Как более предпочтительная может быть использована интегративно-матричная модель, при которой есть возможность выбирать индивидуальные образовательные траектории: набор учебных дисциплин, глубину освоения отдельных модулей и т.д.

При проектно-ориентированных программах целесообразно использование инновационно-модульной модели. Работа преподавателей в таком случае максимально разнообразна – от интерактивной лекции до тьюторской, модераторской или экспертно-консультативной роли. Анализ образовательной среды при реализации программ ПП и КПК позволяет сказать, что по сравнению с вузовским образованием программы КПК и ПП имеют более высокую интенсивность, иные качественно-содержательные характеристики, высокую степень осознаваемости и мобильности. Процесс моделирования развития психолого-педагогической компетентности включает системный, личностно-ориентированный, компетентностный и контекстный подходы.

Развитие психолого-педагогической компетентности опираются на возможности системы переподготовки и повышения квалификации:

- опора процесса обучения на профессиональный опыт и реальные профессиональные задачи слушателей;
- индивидуализация и гибкость процесса обучения;
- формирование профессиональной компетентности государственного служащего в контексте его личностно-профессионального развития.

Интеграция педагогического, административно-правового и профессиологического поля в единую систему подготовки и оценки деятельности современного чиновника – залог успешного функционирования системы формирования профессиональной компетентности государственного служащего в целом и психолого-педагогической компетентности как важной составляющей этой системы – в

частности. Одним из путей достижения интеграции обучения и профессиональной деятельности является тесное взаимодействие и интеграция процесса подготовки, позиционирования, оценки и переподготовки кадров для государственной службы.

С точки зрения психологии профессиональной деятельности, психологическим механизмом повышения квалификации является обновление уже сложившегося механизма профессиональных представлений за счет включение нового действия в состав сформированной деятельности, нового модуля в структуру профессионального труда.

Схематично динамика мотивации личностно-профессионального развития и динамика мотивации обучения, которую нам удалось выявить в ходе обучения госслужащих на программах КПК и ПП, представлена на рисунке 3.

Как следствие, при прохождении программ обучения и при профессиональной деятельности в целом происходит (или не происходит) изменение мотивационных установок, придание элементам деятельности нового смысла. Гибкость программы переподготовки и повышения квалификации служит своеобразной профилактикой профессиональной ригидности мышления и появления штампов в профессиональной деятельности госслужащего [185]. Так как подобные характеристики мышления в конечном итоге приводят к снижению профессионального уровня специалиста. Предлагаемый нами алгоритм построения учебного процесса (Рисунок 3) учитывает мотивацию слушателей и способствует коррекции нежелательных мотивационных тенденций.

При выполнении алгоритма, действует обязательное условие – личная заинтересованность участника программы в работе над проектом, эмоциональная вовлеченность, что не реально без учета карьерных ориентаций и вектора личностно-профессионального развития и подготовленности к данной работе преподавателя.

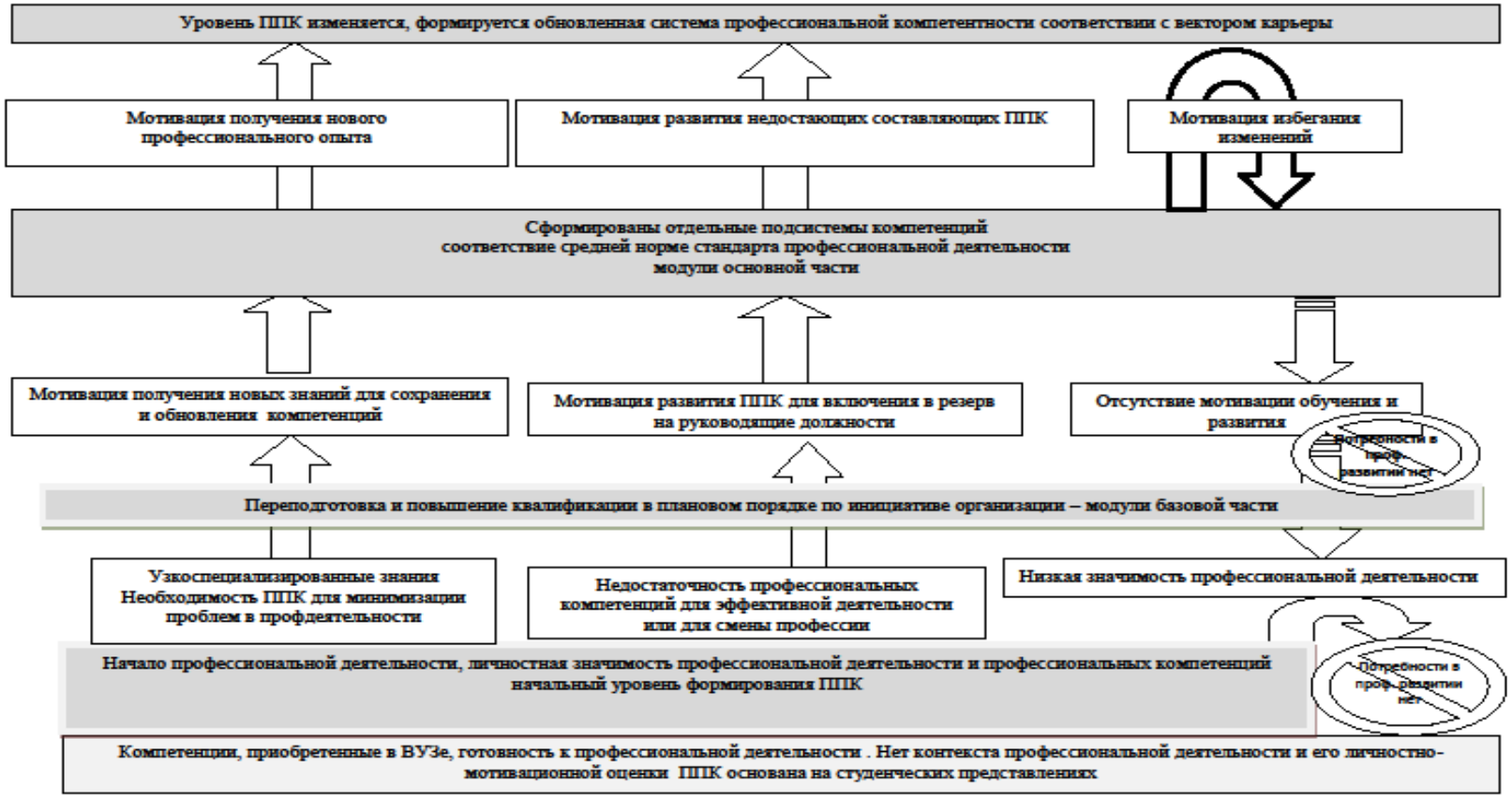


Рисунок 3. Динамика мотивации личностно-профессионального развития госслужащих

Работа преподавателя также претерпевает серьезные изменения. Она подразделяется на три направления – консультативная (преподаватель выступает как эксперт), тьюторская (преподаватель помогает выстраивать самостоятельную работу над проектом) и модераторская (преподаватель выступает как организатор групповой работы).

Последняя форма эффективнее всего позволяет организовать групповые консультации, круглые столы и фокус-группы. По своей сути проект это – одна из форм проведения выпускных квалификационных работ. Его отличительная особенность в том, что проект всегда групповой и наиболее подходит под формирование и развитие компетенций профессионального взаимодействия, межличностного и внутригруппового, которые входят в состав психолого-педагогической компетентности. Одновременно через проект реализуется принцип проблемности и профессиональной направленности, так как индивидуальная дипломная или курсовая работа не обязательно является проектом.

Данная модель максимально полно может функционировать при проведении программ переподготовки или – при проведении программ переподготовки (от 250 часов) или программ повышения квалификации длительностью не менее 72 часов.

В условиях краткосрочных программах обучения – курсы повышения квалификации, длительностью 18 или 36 часов, невозможна полная реализация представленной модели. Соответственно, в ходе программы повышения квалификации реализуют какой-то из модулей – в зависимости от целей программы и компетенции или группы компетенций, на формирование и развитие которых программа направлена. Возможна также ступенчатая реализация программы, при проведении различных модулей на каждом из этапов программ, таки образом цикл 36-и часовых и даже 18-и часовых программ может быть представлен как полноценный образовательно-методический комплекс.

При реализации программ повышения квалификации и переподготовки для государственных служащих психолого-педагогическая компетентность, ее формирование и развитие не является официально заявляемой целью учебной про-

граммы, но за счет правильно выбранной педагогической технологии мы можем развивать компетенции, входящие в ее состав, а за счет поступательной работы с кадрами – планировать и прогнозировать ее развитие в системе повышения квалификации.

Это реализуемо при планомерной работе филиала Академии с организациями государственной и муниципальной службы для обеспечения планомерной работы с человеческими ресурсами государственной службы. Важно также сближение систем оценки компетенций госслужащих при обучении и при аттестации кадровой службой, что позволит говорить о формировании профессиональной компетентности государственного служащего как динамической устойчивой системы имеющей практический вектор направленности – направленности на реализацию социально-ориентированной политики государства.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Модель развития психолого-педагогической компетентности государственных служащих в условиях процесса повышения квалификации включает: цель – развитие психолого-педагогической компетентности государственных служащих; методологические подходы (системный, личностно-ориентированный, контекстный и компетентностный); принципы (контекстно-деятельностной, профессиональной и личностной направленности, проблемности, мобильности, гибкости, технологичности и модульности архитектуры), структуру и компоненты ППК, педагогические условия и педагогическую технологию.

2. В модели обозначены структура психолого-педагогической компетентности, а именно – компоненты ППК: когнитивный, коммуникативный и мотивационный компоненты; функции ППК ГС: социально-коммуникативная. организационно-управленческая и экспертно-аналитическая.

3. Предложенная в работе модель может легко видоизменяться и дополняться при переподготовке кадров, а также при организации учебного процесса получения второго высшего образования или обучения в магистра-

туре. Данная модель максимально полно может функционировать при проведении программ переподготовки или - при проведении программ переподготовки (от 250 часов) или программ повышения квалификации длительностью не менее 72 часов.

4. При реализации программ повышения квалификации и переподготовки для государственных служащих психолого-педагогическая компетентность, ее развитие не является официально заявляемой целью учебной программы, но за счет правильно выбранной педагогической технологии мы можем развивать компетенции, входящие в ее состав, а за счет поступательной работы с кадровыми службами организаций-заказчиков – планировать и прогнозировать ее развитие в системе профессиональной компетентности ГС.

Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по развитию психолого-педагогической компетентности государственных служащих в системе повышения квалификации

2.1. Педагогическая технология развития психолого-педагогической компетентности государственных служащих

С точки зрения педагогики и психологии профессиональной деятельности, психологическим механизмом повышения квалификации является реконструкция и обновление уже сложившегося механизма профессиональных и карьерных представлений. Происходит включение нового действия в состав сформированной деятельности, нового модуля в структуру профессионального труда; изменение мотивационных установок (придание им нового смысла). С этой точки зрения повышение квалификации - это активизация личностных качеств, овладение новыми способами решения профессиональных проблем и новыми приемами мышления, изменение мотивационной и операциональной сферы. Стимулирующе-мотивационный компонент нашей педагогической технологии включает набор средств, развивающих положительную направленность обучения и самообразовательную деятельность в целом, придание мотивационным установкам личностно значимого смысла, побуждение слушателя к активным действиям, мобилизации его внутренних сил.

Для того, чтобы вышеуказанный процесс имел системный и целенаправленный характер важно разработать педагогическую технологию, которая бы задействовала все элементы педагогической системы: от постановки цели до проектирования всего дидактического процесса и проверки его эффективности. Именно поэтому педагогическая технология является составной частью разработанной Модели формирования и развития ППК.

В педагогической литературе существуют несколько подходов к понятию «технология обучения» и «педагогическая технология», а именно: технология определяется как дидактическая концепция, часть педагогической науки

(Б.Т. Лихачев, П.И. Пидкасистый, М.А. Чошанов и др.); как педагогическая система (В.П. Беспалько, В.В. Гузеев и др.); как педагогический процесс (В.С. Безрукова, М.М. Левина, В.Д. Симоненко и др.); как процедура (алгоритм) деятельности учителя и учащихся (В.М. Монахов, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.). По мнению Ф.В. Шарипова, «…современная технология обучения представляет собой «системный подход проектирования, реализации, контроля, коррекции и последующего воспроизводства процесса обучения». и трактуется им как систематическое и последовательное воплощение на практике смоделированного процесса обучения, как систему способов и средств достижения целей и технологическую составляющую управления этим процессом» [206, с. 118].

Технология обучения - это законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая значительно более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем традиционные способы обучения [179].

В.В. Юдин говорит о том, что педагогическая технология представляет собой определенную последовательность шагов, своего рода пошагового алгоритма рекомендуемой учебной деятельности, при этом каждый из шагов выделен на основе научных представлений и методологически обоснован [52]. Можно встретить и такое определение: «Педагогическая технология – совокупность методов, приемов обучения, гарантировано приводящих к заданному результату» [43, с. 93].

Педагогическая технология - построение системы целей (от общих к конкретным) для достижения определенного результата развития ученика с высокой вариативностью использования методов, приемов, средств и форм организации обучения (Т.В. Машарова) [127].

В.П. Беспалько дает следующее определение педагогической технологии: **педагогическая технология** – это систематичное воплощение на практике заранее спроецированного учебно-воспитательного процесса. Смысл применения педагогической технологии заключается в следующем [43].

- педагогическая технология минимизирует экспромт в практической дея-

тельности и переводит ее на путь предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса с последующей реализацией проекта в аудитории;

- педагогическая технология предлагает проект учебно-воспитательного процесса, определяющий структуру и содержание деятельности самого учащегося, т.е. моделирование учебно-познавательной деятельности ведёт к высокой стабильности успехов обучения;

- регулирует процесс целеобразования, а именно обеспечивает диагностику целеобразования и объективный контроль качества усвоения учащимися учебного материала; и обеспечивает целенаправленное развитие личности участников образовательного процесса.

- благодаря представлению о предмете педагогической технологии как проекте определенной педагогической системы можно сформулировать важный принцип разработки педагогической технологии и её реализации на практике – принцип целостности (структурной и содержательной) всего учебно-воспитательного процесса [43].

Педагогическая технология развития психолого-педагогической компетентности, предложенная в работе, опирается на систему существующих программ переподготовки, не предполагая изменения или трансформации учебных планов специально для развития психолого-педагогической компетентности [43; 162].

Как указано ранее, психолого-педагогическая компетентность госслужащих является составной частью профессиональной компетентности профессиональной и тесно связана с системой Я-концепции личности, в том числе через совокупность профессиональных представлений и карьерных ориентаций государственного служащего. Из-за специфики профессиональной деятельности ГС, сама по себе психолого-педагогическая компетентность не осознается государственными служащими как важная составляющая профессиональной деятельности, и только пристальное внимание к отдельным ее составляющим компетенциям в ходе тренингов, деловых игр и т.д. способствует пониманию важности ее для профессиональной деятельности и личностно-профессионального развития.

Именно поэтому сама собой психолого-педагогическая компетентность гос-

ударственного служащего формироваться и развиваться не будет, так как для этого нет ни прямого заказа со стороны заказчиков программ ПП и КПК, ни устойчивой мотивации самих государственных служащих, а значит - необходимы дополнительные стимулы для того, чтобы она развивалась в условиях программ дополнительного образования.

Любая педагогическая технология начинается с ясной постановки цели. Так группа американских педагогов и психологов под руководством Б. Блума еще в 1950-х годах разработала таксономию педагогических целей в рамках бехивиористического подхода [56]. Ими было выделено шесть основных категорий учебных целей и показателей их достижения:

- категория знания – подразумевает знание терминов, методов и процедур (например, основные определения, понятия, классификации, принципы, методы и способы и т.д.);

- категория понимания – понимание правил и принципов, интерпретация материала, преобразование материала из устной или словесной письменной формы в графическую или математическую и наоборот, умение объяснить материал другими словами, описание возможных следствий имеющихся данных;

- категория применения – применение теоретических знаний в практической ситуации, применение методов и процедур к практической деятельности;

- категория анализа – анализ логики рассуждений, поиск логических связей или противоречий, разграничение фактов и следствий, предположение вариантов развития событий (например – оценка рисков при внедрении проекта);

- категория синтеза – комплексное виденье ситуации и варианты решения проблемы;

- категория оценивания – оценка логики, соответствия выводов имеющимся данным, оценка значимости продукта, разработка критериев оценки.

Приведенная выше таксономия, принятая в США в бизнес обучении за основу, положила начало проектирования обучения в сфере экономики и управления. По мнению ученых, именно она «служит основой проектирования целей обучения в рамках «технологической метафоры»» [59]. В отечественной психоло-

гии и педагогике управления также анализировалась деятельность менеджера. Под менеджментом далее в тексте понимается профессиональная деятельность в сфере управления другими 6сотрудниками, ключевыми процессами и ресурсами организации или учреждения. Деятельность государственного служащего, безусловно, может быть рассмотрена как Управленческая деятельность.

«Управленческая деятельность (так же, как и любая другая) выполняется при определенных условиях: материально-технических, социально-психологических, санитарно-гигиенических и др.» [188, с. 96].

Оценка эффективности управленческой деятельности оценивается по соотношению затрат к результату и по соотношению результата к цели. Как указывает В.Ф. Шарифов, «одним из основных результатов организаторской деятельности менеджера является новое состояние трудового коллектива и каждого работника. При умелой, качественной организаторской деятельности руководителя коллектив развивается, улучшаются его социальная структура, социально-психологический климат, самочувствие и настроение людей, изменяется к лучшему их отношение к работе, рабочему времени, оборудованию и т. д., возрастают трудовая и общественная активность людей, требовательность друг к другу, и наоборот, при неумелой организаторской деятельности руководителя производственные, социальные, социально-психологические и нравственные показатели трудового коллектива ухудшаются» [207]. Такой показатель оценки эффективности управленческой деятельности как нельзя лучше подтверждает важность психолого-педагогической компетентности для успешной деятельности современного менеджера безотносительно к тому, в какой сфере деятельности он работает – коммерческая компания или государственное учреждение.

Известным французским менеджером Анри Файолем (1841-1925), были описаны основные принципы и подходы к деятельности менеджера, на которых основаны и современные подходы, как к теории и практике управления [34; 174; 163]. Это системный и ситуационный подходы, базой для которых является теория системного и ситуационного (операционального) управления. Технология учебного процесса будет тем эффективнее, чем больше она совпадает с подходом,

принятым в структуре компании - заказчика программ КПК. При организации программы, необходимо уточнит основную управленческую функцию, которая будет служит базовой для программы КПК или ПП в целом, или для ее модуля и отдельной дисциплины. В доминирующем в России системном подходе к менеджменту в сфере государственного и муниципального управления, речь идет о пяти ключевых функциях: планировании, организации, комплектовании штатов (кадров) и распределении обязанностей и ответственности, руководстве процессами и (или) людьми и контроле.

ППК в области планирования представляет собой такую функцию, которую выполняют руководители и соответствующие службы, когда принимают решения о подборе методов и способов организации труда. Экспертиза, анализ, распределение времени и ресурсов – это те ключевые профессиональные действия, которые осуществляются в рамках исполнения профессиональных обязанностей. С точки зрения ППК – планировать - значит разработать схему будущей деятельности (подобно тому, как учитель составляет план урока, только с большим количеством переменных, в том числе финансового и юридического характера). В последнее время все чаще от государственных служащих результатом их планирования должны служить конкретные показатели. Выделение таких показателей являются еще одним параметром проявления ППК в сфере планирования и своего рода KPI для профессиональной деятельности менеджера госслужбы.

В нашей педагогической технологии развитие компетенций планирования на разных уровнях происходит в процессе индивидуальной и групповой работы, а также в проектной работе.

Вторая функция менеджмента – организация деятельности трудового коллектива. ППК в данном виде деятельности проявляется через компетенции распределения ролей и обязанностей в группе организацию групповой работы и взаимоотношений с коллегами.

Кадровая функция состоит в том, чтобы обеспечить комплектование штатов, назначить на должности, предусмотренные организационной структурой, компетентных специалистов. С данным видом деятельности сталкиваются далеко

не все сотрудники – слушатели программ, но вот на базовом уровне важно, чтобы участники понимали принципы планирования карьеры, в том числе собственной. И в качестве результата можно рассматривать умение анализировать ситуацию с позиции внутреннего локус-контроля. Для тех государственных служащих, которые находятся или претендуют на роль руководителя, в эту функцию входят: учет, оценка и отбор кандидатов на должности, управление знаниями, профессиональная подготовка и различные виды повышения квалификации; профессиональный рост, аттестация кадров. ППК в данном случае является основной компетентностной составляющей профессиональной компетентности руководителя. Развитие ППК позволяет госслужащему планировать свою карьеру и карьеру сотрудников, использовать современные подходы к обучению персонала, к выбору курсов и программ переподготовки и повышения квалификации, определению тематики модулей и методически грамотного составления госзаказа на программы КПК и ПП.

Следующая функция – руководство – касается вопросов делегирования полномочий, межличностных отношений между руководителями и подчиненными в коллективах, выбора методов и стиля руководства. Определение ключевых полномочий, ответственности, способность выбрать собственный стиль деятельности – успешность этих действий определяется развитием ППК.

Контроль – означает оценку и корректировку деятельности, анализ результатов, определение эффективности или неэффективности действий. К контролю предъявляется ряд требований. Он должен быть систематическим, оперативным, объективным и оптимальным. Правильное построение системы контроля (как самоконтроля, так и контроля подчиненных или контроля процессов) является показателем высокого уровня сформированности компетенций контроля, входящих в ППК.

Для того чтобы успешно руководить людьми, оценивать их квалификацию, личностные качества, индивидуально-психологические особенности и, учитывая эти особенности, использовать адекватные методы и приемы воздействия на отдельных членов коллектива, распределять обязанности и задания, организовать их

качественное выполнение, своевременно осуществлять контроль и оценку труда необходимо сформировать ППК на высоком уровне. Таким образом, государственный служащий часто одновременно выступает и как технический эксперт - специалист, и как организатор (менеджер), и как воспитатель (психолог и педагог) для клиентов и для сотрудников и (или) подчиненных.

Педагогическая технология, которая эффективна для переподготовки и повышения квалификации, максимально соответствует вышеприведенной логике технологической метафоры.

Под **педагогической технологией** в нашем исследовании понимается совокупность способов, методов и средств осуществления педагогических процессов, при использовании которых происходит качественное изменение объекта – систему компетенций, входящих в состав ППК ГС в заданных параметрах и с прогнозируемым конечным результатом.

Структурными составляющими технологии являются: цели обучения, содержание обучения, методы обучения и средства педагогического взаимодействия, формы организации учебного процесса, участники (слушатели и преподаватели), а также – результаты обучения и способы и методы оценки и контроля результатов.

Цели программ КПК или ПП формулируются в принятом для проектного подхода формате SMART (или SMARTER в зависимости от сложности и длительности программы), т.е. так, чтобы их можно было проверить объективными методами и оценить эффективность сформированных компетенций. Принцип формирования целей в формате SMART состоит в том, что цель конкретна, измерима, определена во времени, значима (амбициизна) и реалистична.

В силу того, что большинство программ КПК и ПП проходят в рамках действия 44 ФЗ, цель программы формулируется предельно конкретно, исключая иные варианты трактовки.

Например – конкретность цели («S») Президентской программы подготовки управленческих кадров – обеспечить качества работы сотрудников руководящего звена государственной службы в соответствии с ведущими международными

стандартами; цель программы повышения квалификации «Сити-менеджер», для работников муниципальной службы, – обеспечение качества работы глав муниципалитетов в соответствии с принятыми стандартами работы, и т.д.

Цель конкретизируется в задачах программы, каждая из которых определяет тематику содержательных модулей и тематических курсов.

Все вышеперечисленное жестко закрепляется в госзаказе на программу. Также четко определяются по соотношению часы на лекции – не более 20% или 30% для КПК и ПП соответственно, практические занятия, занятия в активной и интерактивной форме (вплоть до тематики тренингов в случае масштабных программ, рассчитанных на тиражирование в регионах). Также жестко должны быть прописаны компетенции, которые формирует программа (в это реализована измеримость цели «М») и сроки программы («Т»).

Измеримость предполагает не только стоимость и жесткое закрепление часов нагрузки, но и требования к оценочным формам и средствам (фонду оценочных средств), чаще всего все промежуточные и конечные тесты проходят в электронной форме через личный кабинет слушателя с централизованной обработкой результатов.

«Т» - «определение цели во времени» не предполагает сдвигов по началу и окончанию программ. Иногда, при наличии дистанционных модулей и возможности сдачи тематических модулей экстерном, могут варьироваться индивидуальные сроки прохождения программы слушателем, но возможности варьировать, например время промежуточного или итогового тестирования, защиты индивидуальных и групповых проектов нет.

«А» - амбициозность цели реализуется за счет значимости программ для карьеры слушателя, это задается не только целью программы и ее формулировкой, но и влиянием программ на карьеру сотрудника.

Этим же фактором определяется «R» - реалистичность программ (т.е. достижимость и реализуемость тех целей, которые стоят перед участниками). Кроме того реалистичность достигается за счет того, что если программа подразумевает выполнение проекта, то он должен быть всегда направлен на решение кон-

кретной проблемы муниципалитета, региона, сферы народного хозяйства и т.д.

Можно выделить существенное отличие программ КПК и ПП от программ базового образования вуза. Прежде всего, отличия проявляются в том, что категории знание, понимание, анализ и синтез относятся не к целям программы, а к задачам модулей или к средствам достижения цели, тогда как цели сформулированы в категории применение и оценка.

Есть и еще одно существенное различие. Оно состоит в том, что при базовом образовании дается массив систематизированной теоретической информации, на который в менее длительных программах КПК и ПП элементарно нет времени.

Теоретическая информация уже подается в этом случае в категории анализа с опорой на ранее полученные знания и профессиональный опыт. В программы КПК и ПП всегда включаются анализ конкретных ситуаций, игровые модели, совместное обсуждение каких-то фрагментов проблемного содержания и т.п. [37]. Предполагается, что теоретическая база для их анализа и применения уже есть (что не всегда верно на практике).

Разделяя тревогу современных ученых, что «неизвестно, что лучше с точки зрения качества образования»[29, с. 32], можно сказать, что использование в рамках КПК и ПП технологической метафоры определяется тем, что сами программы разрабатываются под конкретное техническое задание в рамках государственного заказа. Приведенная ниже схема педагогической технологии, как функциональной части Модели развития ППК госслужащих демонстрирует взаимосвязь цели программ, формируемых компетенций, а также предполагаемых результатов и уровней сформированности ППК для различных групп должностей, форм и методов оценки сформированности компетенций ППК.

Принципы, заложенные в основе модели развития ППК ГС, в нашей технологии реализуются следующим образом.

Принцип модульности реализован через использование в процессе обучения модулей как основного средства усвоения обучающимися дозы учебной информации. В соответствии с этим принципом обучение строится по модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей. Для реализации

этого принципа выполнены следующие педагогические правила: учебный материал сконструирован таким образом, чтобы он вполне обеспечивал достижение каждым обучающимся поставленных перед ним дидактических целей; в соответствии с учебным материалом интегрированы различные виды и формы обучения, подчиненные достижению намеченной цели.

Это предполагает деление учебного материала в рамках модуля на структурные элементы, перед каждым из которых ставится вполне определенная дидактическая цель, а содержание обучения представляется в объеме, обеспечивающем ее достижение. При этом содержание каждого элемента и, следовательно, каждого модуля может легко изменяться или дополняться; конструируя элементы различных модулей, можно создавать новые модули.

Принцип контекстности обучения реализован за счет направленности обучения на конкретные профессиональные задачи, а также связанности заданий для практической работы слушателей (кейсов, ситуаций для деловых игр и т.д.) с практическими ситуациями из их профессиональной деятельности. По убеждению А.А. Вербицкого, знаково-контекстное обучение позволяет преодолеть одно из основных противоречий профессионального образования, заключающееся в том, что формы организации учебно-познавательной деятельности не адекватны формам профессиональной деятельности специалистов, а также преобладание в программах КПК и ПП активных и интерактивных методов над пассивными (иллюстративными)

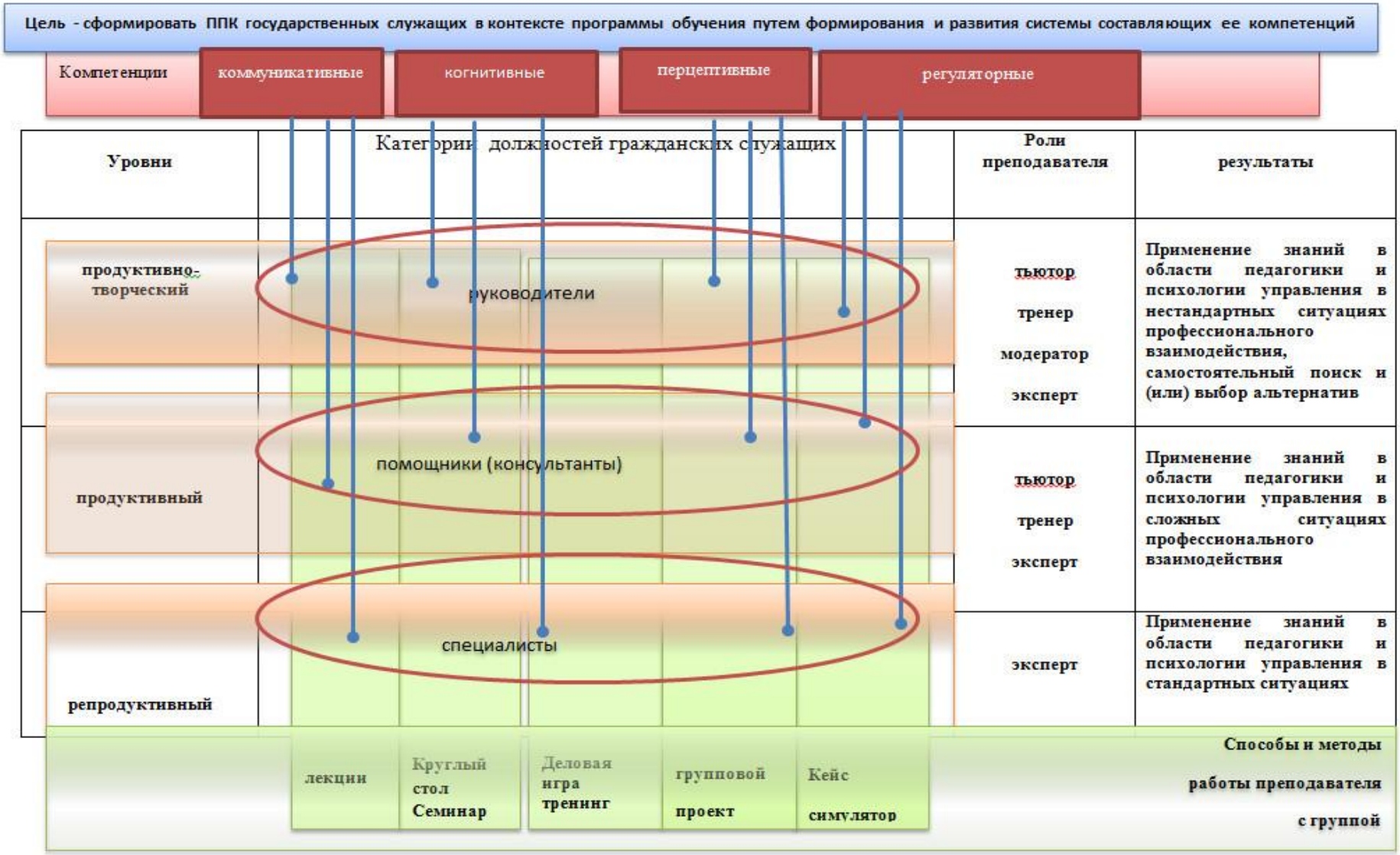


Рисунок 4 Педагогическая технология развития ППК ГС

Принимая за аксиому, что само по себе обучение как активная субъектная деятельность не может быть пассивным, и соответственно деление на активные и пассивные формы и методы весьма условно, мы подразумеваем, что при использовании разных методов включаются и разные уровни активности личности обучающегося (Н.Ф. Талызина, Н.Н. Нечаев, И.И. Ильясов и др.) [40-63; 181; 183; 171].

Особенность применения нашей технологии состоит в том, что практические действия предшествуют анализу теоретических положений слушателями курсов. При использовании данной технологии участники сначала сталкиваются с проблемой, потом анализируют причины трудностей, например в передаче информации или четкости изложения материала, и только после этого создается мотивация и стимулируется активность поиска теоретического материала для «восполнения пробела» и решения проблемы.

Принцип проблемности в рамках программ ПП и КПК проблемное обучение реализуется за счет способов организации конструктивного практико-ориентированного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Задачи перед слушателями ставятся таким образом, что происходит «…осознание невозможности выполнить поставленное задание только с помощью ранее усвоенных знаний, также как и использовать систему компетенций без обновления теоретической базы и без применения новых навыков…» [65, с. 18].

Такой способ реализации педагогического взаимодействия приводит к тому эффекту, который описывает как «переживание субъектом интеллектуального затруднения ….и потребность в новых знаниях, в том неизвестном, что позволило бы разрешить обнаруженное противоречие» (Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Е.В. Ковалевская и др.) [172-181; 88-100; 100-103; 104; 106].

Принцип индивидуализации процесса обучения и личностно-профессионального развития реализуется за счет возможности варьировать сроки прохождения модулей программы в зависимости от исходного уровня подготовки, а также за счет согласования тематики программ обучения с процессом пла-

нирования карьеры сотрудника государственной или муниципальной службы. Это достигается за счет работы с кадровой службой заказчика.

Для предотвращения проблемы отрывочности и фрагментарности знаний и формирования системы компетенций взаимодействие учебного заведения, реализующего программы КПК с кадровыми службами организаций, обязательно. Необходимо, чтобы программы КПК и ПП ложились в единую логику связанных ключевыми компетенциями программ, являясь частью траектории личностно-профессионального развития.

Предлагаемый нами алгоритм построения учебного процесса (Рисунок 5) учитывает мотивацию слушателей и способствует коррекции нежелательных мотивационных тенденций. При выполнении алгоритма, действует обязательное условие – личная заинтересованность участника программы в работе над проектом, эмоциональная вовлеченность, что не реально без учета карьерных ориентаций и вектора личностно-профессионального развития и подготовленности к данной работе преподавателя.

Работа преподавателя подразделяется на три направления:

- консультативная (преподаватель выступает как эксперт);
- тьюторская (преподаватель помогает выстраивать самостоятельную работу над проектом);
- модераторская (преподаватель выступает как организатор групповой работы).

Последняя форма эффективнее всего позволяет организовать групповые консультации, круглые столы и фокус-группы.

Рисунок 5. Алгоритм построения программ переподготовки и повышения квалификации на основе Модели развития ПП

Итогом работы по программе является защита группового проекта.

По своей сути проект это – одна из форм проведения выпускных квалификационных работ.

Его отличительная особенность в том, что проект всегда групповой и наиболее подходит под формирование и развитие компетенций профессионального взаимодействия, межличностного и внутригруппового, которые входят в состав психолого-педагогической компетентности. Одновременно через проект реализуется принцип проблемности и профессиональной направленности, так как индивидуальная дипломная или курсовая работа не обязательно является проектом, направленным на решение какой-то конкретной проблемы в области профессиональной деятельности.

Выпускной проект при прохождении программы переподготовки - всегда практико-ориентирован, всегда выполнен в группе и обязательно содержит рекомендации по решению профессиональной проблемы.

Проблемно-ориентированный и направленный на конкретные задачи профессиональной деятельности, а не на теоретическую или эмпирическую проблему проект отвечает цели и задачам программ переподготовки. В нем всегда должна быть прописана цель, пути реализации и достижения цели, дорожная карта реализации, предложены и обоснованы формы и методы контроля и оценки достигнутых результатов через измеримые показатели.

Именно на этой стадии обучения наиболее полно реализуется компетентностный подход, проявляется активность уже не только со стороны преподавателя, но и со стороны обучаемых. Подготовка целевых, практико-ориентированных проектов исключает саму возможность пассивного отношения слушателя, можно сказать - заставляет его проявлять активность. Именно это фактор «запускает» работу слушателя над развитием психолого-педагогической компетентности в обязательном порядке.

Оценка проекта также отличается от оценки курсовых или дипломных работ и проводится только на рейтинговой основе – т.е. в сравнении с другими проектами этого и прошлых потоков. Мотивирующим фактором является не абстрактная

оценка, а международная стажировка для группы – победителя, стажировка на базе лучшего подразделения или рекомендации по зачислению в кадровый резерв. В зависимости от условий программы факторы стимулирующего воздействия могут различаться [118].

С точки зрения развития психолого-педагогической компетентности проект максимально важен.

Для успешной защиты группового проекта необходимо собрать материал, обобщить, представить коллегам, обсудить в группе, объяснить свою точку зрения, сделать наглядным, обосновать, представить для оценки экспертами и т.д.

Перед модератором такой вид работы слушателей ставит сложную задачу – обоснованную оценку вклада каждого из участников группы в реализацию проекта и соответствие индивидуальных проектов цели группового (если идет работа над масштабными проектами).

Важным условием является подготовленность преподавателя к групповой проектной работе. Желательно, чтобы в рамках повышения своей квалификации он сам побывал бы в роли участника подобного проекта.

В таблице 1 приведена специфика деятельности преподавателя, необходимая для развития компонентов психолого-педагогической компетентности и профессиональной компетентности государственного служащего. Можно выделить, что преподаватель работает не только в привычных ролях лектора и эксперта, но и в менее привычных для него ролях тьютора, модератора и бизнес-тренера [86; 116].

Таблица 1. - Формы и методы работы преподавателя при развитии компонентов ППК

Компоненты психол.-пед. компетентности	**Ведущая функция профессиональной деятельности ГС**	**Средства формирования и развития**	**Формы и способы контроля и оценки**	**Уровни развития**	**профессиональные ситуации**	**роль преподавателя**
Когнитивный Коммуникативный	Экспертно-аналитическая	Интерактивная лекция, самостоятельное изучение методических материалов	Тестирование Контрольные кейсы	Репродуктивный Продуктивный	анализ документов и систематизация знаний	Лектор Тьютор
Коммуникативный Когнитивный	Социально-коммуникативная	Деловые игры, анализ практических ситуаций	Контрольные кейсы Экспертная комплексная оценка	Репродуктивный Продуктивный	Структурирование, анализ и передача информации	Эксперт Модератор
Коммуникативный Когнитивный мотивационный	Организационно-управленческая Социально-коммуникативная	Самостоятельное изучение методических материалов Деловые игры, анализ практических ситуаций, тренинги, использование симуляторов	Контрольные кейсы Экспертная комплексная оценка Оценка работы на симуляторе	Репродуктивный Продуктивный Продуктивно-творческий	Проектная деятельность моделирование Ситуации конфликтов Реализация принятых административных и управленческих решений	Бизнес-тренер Эксперт Тьютор Модератор
Коммуникативный Когнитивный мотивационный	Организационно-управленческая Экспертно-аналитическая Социально-коммуникативная	Самостоятельное изучение методических материалов, анализ практических ситуаций, тренинги, проектная работа	Контрольные кейсы Экспертная комплексная оценка Оценка проектов	Репродуктивный Продуктивный Продуктивно-творческий	Проектная деятельность Разработка, принятие и реализация административных и управленческих решений	Бизнес-тренер Эксперт Модератор

Некоторые исследователи (А.К. Маркова, Е.П. Тонконогая и др.) отмечают, что с возрастом происходит все большая дифференциация и специализация запросов по отношению к различным источникам знаний [68]. Так, если молодые люди 20-25 лет обращаются к специальной литературе с самыми различными целями, причем главное для них - расширение кругозора, то взрослые, старших возрастов 30-45 лет, а именно такой возраст преобладает среди слушателей, начинают подходить к профессиональной литературе все более избирательно и, что более тревожно – все менее охотно ей пользуется. Такая поведенческая ригидность снижает эффективность формирования социально-ответственного поведения. Последствия такого социально-негибкого поведения мы уже подробно проанализировали в первой главе диссертации.

Часто процесс использования профессиональной литературы сводится к процессу изучения справочников, информации по обновлению законов, актов и других служебных документов. Таким образом, гибкость программы переподготовки и повышения квалификации служит своеобразной профилактикой профессиональной ригидности мышления и появления штампов в профессиональной деятельности госслужащего с одной стороны и обеспечивает непрерывность профессионального развития – с другой.

В первой главе диссертационного исследования было отмечено, что при разработке программ переподготовки и повышения квалификации следует учитывать некоторые особенности: параллельность обучения, а также самостоятельность и контекстность обучения. И если проблему параллельности обучения можно нивелировать за счет дистанционных модулей, то проблема контекстности и самостоятельности остается актуальной постоянно, в течении всей программы обучения.

Стоит учесть, что при реализации программ переподготовки и повышения квалификации показатель освоения программы должен составлять 100%, поскольку условия финансирования обучения и эффективность расходования и использования бюджетных средств будут неизбежно этого требовать, т.е. никто из

слушателей не может отчислиться по собственному желанию или нарушению сроков прохождения программы, только по не аттестации. Оценки, так привычные для базового высшего образования, также не имеют стимулирующего значения. Следовательно, мотивирующие и стимулирующие воздействия должны быть принципиально отличны от тех, к которым мы привыкли в базовом высшем образовании. Процесс переподготовки и повышения квалификации требует от руководителей образовательных программ высоких навыков организаторской работы и безупречного функционирования технического сопровождения процесса обучения (доступ к информационно-методическим материалам, обновление сайта образовательной программы и т.д.).

Мобильность и гибкость программ повышения квалификации реализуется в сочетании аудиторного и дистанционного формата обучения – одна из важных составляющих условий реализации педагогической технологии. При проведении программ повышения квалификации длительностью не менее 72 часов вариативная часть может быть реализована частично в рамках тренинговых программ (в нашем исследовании – в рамках программ тренинга «Развитие управленческих компетенций») с последующим круглым столом как формой подведения итогов. Диагностические процедуры в рамках программ повышения квалификации (а также – в рамках программ переподготовки для контрольных групп) не были предусмотрены договором и проводились исключительно в исследовательских целях для анализа экспериментальных и контрольных групп.

Применяемая технология выстроена так, чтобы результаты программ КПК и ПП могли быть оценены с помощью качественных и количественных критериев.

Качественные показатели оценки учитываю преемственности модулей, системности и комплексности программы и соответствия содержания и форм программы заявленным целям и формируемым компетенциям и прописываются (или могут быть прописаны) в технических условиях заказа на программу КПК и ПП.

Кроме качественных показателей, можно выделить и экономические показатели эффективности программы.

Методы количественной оценки могут быть различными. Так модель оценки программ обучения Д. Кирпатрика, включает четырехуровневую оценку образовательной программы: уровень 1 – реакция обучаемого на само обучение; уровень 2 – усвоенное содержания обучения; уровень 3 – изменение поведения обучаемого после прохождения обучения; уровень 4 – изменение эффективность организации, как следствие прохождения обучения. Но такая модель требует постоянного сотрудничества с заказчиком и совместный мониторинг карьеры государственного служащего со стороны кадровой службы организации и со стороны учебного заведения [89].

Показатели первого уровня можно измерить через обратную связь с заказчиком и с участниками программ; усвоение содержания программы проверяется при помощи кейсов и тестов; изменение поведения участника и изменение эффективности организации можно отметить только при условии постоянного взаимодействия с заказчиком (кадровой службой), а также – при преемственности модулей программ КПК в рамках одной или нескольких программ ПП. В нашем исследование эти показатели замерить пока не удалось.

Проблема оценки эффективности образовательных программ имеет существенную практическую значимость применительно к программам дополнительного профессионального образования (ДПО). Дополнительное профессиональное образование взрослых является той образовательной сферой, где возможно разрешения противоречия между быстрыми темпами перемен в обществе и медленными темпами динамики образования. В связи с этим понятие и оценка эффективности образовательной программы является ведущим фактором рамках определения инвестируемых в образование ресурсов, поэтому важно выделить и экономическую составляющую предложенной технологии обучения.

В соответствии с 44 ФЗ, программа переподготовки и повышения квалификации по факту приравнена к образовательной услуге, и требования к этим программам предъявляются не с учетом их комплексности и влияния на личностно-профессиональное развитие, а с учетом пожеланий заказчика (организации феде-

рального или муниципального уровня) и формулировок заказа на оказание услуги соответственно. Поэтому, говоря в дальнейшем об эффективности программы, мы рассматриваем ее с точки зрения образовательной услуги. Эффективность образования принято рассматривать как производную от двух взаимосвязанных принципиальных частей. Первая состоит из оценки внутреннего состояния услуги, что включает в себя педагогический персонал, программы, учащихся, инфраструктуру учебного заведения. Вторая связана с уровнем интенсивности и характером спроса на образовательные услуги. В данном исследовании не анализируется вопрос правильности или ошибочности подобной трактовки [12].

Система переподготовки и повышения квалификации госслужащих функционирует в жестком экономико-правовом поле и определяется: постановлением правительства РФ от 6 мая 2008 г. N 362, в котором установлены государственные требования к профессиональной переподготовке и повышению квалификации государственных гражданских служащих Российской Федерации и ввести их в действие с 1 января 2009 г. (в ред. Постановления Правительства РФ от 02.06.2016 г. N 494), Федеральным законом от 05.04.2013 г. N 44-ФЗ (ред. от 29.07.2017 г.) "О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд"; Федеральным законом "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. с изменениями 2017-2016 г., а также законами и постановлениями субъектов федерации – в юридической плоскости; с экономической точки зрения - параметрами экономической эффективности [2; 12].

Выделяют ряд особенностей преподавательской профессиональной деятельности и образовательных услуг как таковых. Первая их них – своего рода «неосязаемость услуги». Это означает, что её нельзя легко измерить или продемонстрировать до приобретения. Как бы доходчиво и конкретно ни была сформулирована программа. Программу обучения можно оценить только по совокупности признаков, а также по ретроспективному следу – отзывам тех, кто проходил программу и анализу результатов. Именно поэтому особое значение приобретают

косвенные показатели эффективности программы – в образовании это: стандарты, шаблоны соответствия формулировка заказа и т.д. Второй параметр - неотделимость услуги означает, что её нельзя отделить от источника. Услуга не может быть отделена и от конкретных работников, оказывающих ее. Более того – они являются основным носителем качественных характеристик. Именно поэтому любая замена преподавателя может изменить процесс и повлиять на результат обучения. С этой особенностью связано и еще одно свойство образовательных услуг – непостоянство качества. Непостоянство качества услуги означает, что её качество может очень сильно изменяться в зависимости от того, кто, когда, где и как её предоставляет. Непостоянство образовательной услуги имеет ещё одну причину - изменчивость контингента потребителей – самих слушателей. Следующий параметр - недолговечность услуги означает, что её нельзя хранить с целью последующей продажи или использования, даже если речь идет о бумажном или электронном носителе, это не полный комплекс программы, а лишь часть методического сопровождения. Еще одна особенность – формат предоставления, так при очном формате образовательное учреждение взимает плату с организации вне зависимости от посещаемости занятий слушателями.

Быстрое устаревание и необходимость обновления – учебная информация может быть подготовлена и сохранена в раздаточных материалах, книгах, электронных носителях, но такая информация быстро устаревает. Для образовательных услуг недолговечность имеет ещё два аспекта. С одной стороны, это невозможность заготовить услуги в полном объёме заранее и складировать их как материальный товар в ожидании роста спроса. Всё вышеперечисленное делает весьма актуальным дальнейшее сопровождение образовательных услуг уже в процессе трудовой деятельности – так в практике корпоративного обучения присутствует посттренинговое сопровождение.

Рассмотренные особенности образовательных услуг в существенной степени усложняют проблему оценки их эффективности. Сам термин «эффективность», может рассматриваться как результативность – соответствие результата

задачам, или, что все в большей степени используется для образовательных процессов – по прямой аналогии с процессами в экономических системах, с точки зрения соотношения затрат и результатов их функционирования. Эффективность в сфере дополнительного образования во многих исследованиях, прежде всего экономических, измеряется на основе изучения соотношения затрат на образование и доходов (или сокращении издержек) при его получении.

Долгосрочные перспективы, к которым можно отнести улучшение показателей работы государственных служащих, которые приведут к росту конкурентоспособности организаций и страны в целом, практически не учтены из-за сложности оценки и отсутствия необходимых пролонгированных процедур и системной статистики.

Требования 44 ФЗ – прагматично-экономические. Чем дешевле программа при соблюдении формальных показателей, тем она экономически эффективнее. При этом не учтены ни прямые, ни косвенные эффекты и результаты – только формальные исходные требования. И если прямые эффекты всегда лежат чисто в экономической плоскости, то с компетентностью и другими косвенными результатами все сложнее. Они отражают воздействие государственных служащих, их компетентности - результата образования, на иные хозяйственные и социальные процессы.

Исходя из выше сказанного, эффективность образовательной деятельности можно оценивать с разных позиций. Например, с позиции образовательного учреждения, потребителей образовательной услуги, работодателей и государственных органов управления (как на федеральном, так и на региональном уровне). В настоящее время все образовательные программы повышения квалификации, а также программы профессиональной переподготовки не подлежат единой экспертизе по установлению качества обучения, как на федеральном уровне, так и на уровне субъектов Российской Федерации. Аккредитационные показатели вуза для оценки эффективности этих программ использованы быть не могут с силу имеющихся существенных отличий, так например, вуз работает в

соответствии с образовательным стандартом, который меняется относительно редко.

Программы в образовательных учреждениях ДПО, находящихся практически на самофинансировании, имеют малую продолжительность (от 18 до 72 часов) и разрабатываются с учетом требований заказчика (слушателей). Время их востребованности на рынке образовательных услуг порой не превышает и года. Иной и состав групп обучающихся – это уже не студенты, которые еще не имеют специального образования и получают в вузе фундаментальные знания, это специалисты с различным образованием и опытом работы по профессии. Они первую очередь заинтересованы в актуальности и полезности информации. Отсюда еще одна особенность — проблема подбора преподавательского состава для программ КПК, способного удовлетворить подобные запросы.

Преподаватели вузов ориентированы чаще всего на студенческую аудиторию и на фундаментальную науку. У слушателей КПК запросы более конкретизированы и практикоориентированы, а учебная информация имеет ценность, если она связанна с решением практических задач, с которыми они сталкиваются в своей повседневной профессиональной деятельности.

Зачастую преподаватель вуза не может ответить на эти вопросы, а приглашение в качестве преподавателей высококвалифицированных специалистов госслужбы, не имеющих ученой степени или ученого звания, чревато для образовательного учреждения грозит ухудшением аккредитационных показателей.

К тому же приглашенные специалисты часто имеют низкую психолого-педагогическую компетентность и не всегда могут доступно преподнести материал – все тот же вопрос психолого-педагогической компетентности кадров. Это актуальное противоречие, которое сейчас до конца не разрешено в практике переподготовки и повышения квалификации. Другое противоречие связано с востребованностью образовательной услуги. Она

В сфере государственной службы не столько от потребностей организации или учреждения, и даже не от самих государственных служащих, а от текущего

финансирования и заказа со стороны государства.

Это отличает оценку эффективности образовательных программ для государственной службы от программ для бизнеса. В бизнес-программах влияние оказывает состояние рынка в программах госслужбы – политика государства.

Повышение эффективности образовательной деятельности требует применения более результативных педагогических технологий. В рамках дополнительного профессионального образования особое место среди педагогических технологий занимает модульная. Как сказано выше, модульная технология – это, на настоящее время, наиболее мобильная, гибкая, динамичная образовательная технология. Модульная система обучения предполагает изменение быстрое изменение организации учебного процесса. При этом каждый модуль имеют фиксированную нагрузку. Это важно, так как нагрузка, помимо методической составляющей, определяет основную часть расходов. В силу своей гибкости, высокой технологичности модульное обучение позволяет наиболее рационально использовать резервы самого образовательного процесса и его участников и эффективно подсчитывать трудозатраты. Но это является одной из причин, тормозящей внедрение проектно-модульного обучения - необходимость перерасчета трудозатрат и нагрузки преподавательского состава. Перерасчет часов на руководство самостоятельной работой слушателей, оплата работы модераторов, оплату тренинговой работы. Вся существующая система оплаты труда преподавателя ориентирована на аудиторную лекционную нагрузку, тогда как предлагаемая модель смещает приоритет в сторону руководства самостоятельной работой и практические занятия, что не может быть оплачено по существующей схеме. Стоит помнить то, что неизменным остается следующий показатель - экономическая эффективность образования для личности определяется успехом личности, ее благосостояния и карьеры. А такого рода эффективность можно отследить только мониторингом карьеры и посттрениноговым сопровождением участников.

Повышение эффективности образовательной деятельности требует применения более результативных педагогических технологий. В рамках дополнитель-

ного профессионального образования особое место среди педагогических технологий занимает модульная. Как сказано выше, модульная технология – это, на настоящее время, наиболее мобильная, гибкая, динамичная образовательная технология. Модульная система обучения предполагает изменение быстрое изменение организации учебного процесса. При этом каждый модуль имеют фиксированную нагрузку. Это важно, так как нагрузка, помимо методической составляющей, определяет основную часть расходов. В силу своей гибкости, высокой технологичности модульное обучение позволяет наиболее рационально использовать резервы самого образовательного процесса и его участников и эффективно подсчитывать трудозатраты. Но это является одной из причин, тормозящей внедрение проектно-модульного обучения – необходимость перерасчета трудозатрат и нагрузки преподавательского состава. Перерасчет часов на руководство самостоятельной работой слушателей, оплата работы модераторов, оплату тренинговой работы. Вся существующая система оплаты труда преподавателя ориентирована на аудиторную лекционную нагрузку, тогда как предлагаемая модель смещает приоритет в сторону руководства самостоятельной работой и практические занятия, что не может быть оплачено по существующей схеме. Отдельное внимание стоит уделить и значительным затратам на разработку УМК (учебно-методических комплексов) как со стороны преподавательского состава, так и с чисто технической точки зрения – перевод всех УМК в электронную форму и организация дистанционного обучения требует значительной материально-технической поддержки. Именно значительные стартовые затраты и технологическая трудоемкость являются основным барьером внедрения технологии в практику высшего образования. Однако в условиях повышения квалификации эти затраты не настолько значительны, меняется удельный вес «человеческого фактора» – в процессе экспериментального обучения можно задействовать минимальный педагогический состав. Применение разработанной нами модели может существенно снизить затраты на обучение.

Учтем потери организации во время отсутствия работников, проходящих

обучение, на рабочем месте по формуле [104]:

$$C = ЗП_{раб} : Ф_{пол} * Т * Ч$$

где С – затраты, связанные потерей рабочего времени специалистов;

Ф пол – полезный фонд времени;

ЗП раб – средняя з/п по администрации;

Т – количество часов, затрачиваемых работником на обучение;

Ч – количество работников, обучающихся в год.

Общие затраты на проведение мероприятий по совершенствованию системы управления персоналом администрации определим по следующей формуле:

$$З = З_1 + С,$$

где З – общие затраты на проведение проектируемых мероприятий, тыс. р.; $З_1$ – затраты на профессиональное обучение в год, тыс. руб.;

С – затраты, связанные с потерей рабочего времени специалистов, тыс. руб.

И это только затраты, связанные с отсутствием специалиста на рабочем месте – то есть те, которых невозможно избежать при любой форме обучения.

Теперь добавим сюда еще затраты, связанные с командировкой и проживанием специалиста – государственного служащего: проезд, суточные, оплату проживания в гостинице. В заключении добавим затраты собственно на программу обучения – оплату услуг учебного заведения за аудиторную работу преподавателя. Понятно желание организации поставить как можно меньшую цену за программу обучения, что идет зачастую в ущерб качеству самого обучения государственных служащих.

Полученную сумму легко можно снизить без ущерба для качества образования за счет гибкости программы переподготовки и повышения квалификации, использования выездных семинаров-тренингов преподавателей, что позволит избежать командировочных расходов со стороны организации-заказчика. Применение диагностики индивидуального уровня знаний по программе и дистанционных форм занятий при изучении теоретического материала позволит индивидуализи-

ровать темп прохождения материала, снизить затраты на командировку и сократить время отсутствия государственного служащего на рабочем месте. Технология позволяет эффективнее использовать очно-заочную форму обучения при работе с модулями первого блока – базовой части и частично – при изучении модулей второй части. Изучение вышеуказанных модулей будет максимально эффективным при использовании дистанционного обучения, консультационная работа с преподавателем может проводиться, например, в режиме видеоконференции, работы с литературой и тьюторского сопровождения. Такие формы работы позволят максимально эффективно использовать время очных занятий для групповой и проектной работы. Это позволяет повысить эффективность и уровень обучения, постоянно обновлять программы не изменяя технологию образовательного процесса. Одним из методов оценки результатов образовательной программы может быть модель оценки результатов

Ограниченность сферы применения нашей педагогической технологии технологий, на наш взгляд обусловлено:

1. фактором содержания – не любая программа КПК содержит модули, направленные на взаимодействие слушателей при решении проблем (например, короткие программы по 18 часов, предназначенные для информирования об изменениях в законах и т.п.), следовательно - речь идет о комплексных многоуровневых программах минимум 36-72 часа с включением дистанционных блоков или о программах переподготовки
2. квалификационным фактором – требуется высокий уровень специальной психолого-педагогической подготовки преподавателя,
3. фактором значимости – понимание психолого-педагогической компетентности как профессионально важной составляющей деятельности специалиста государственной и муниципальной службы, составляющей его профессиональной компетентности всеми участниками процесса заказчиком, участниками (слушателями) и исполнителями (преподавателями).

2.2. Педагогические условия развития психолого-педагогической компетентности государственных служащих в системе повышения квалификации

Педагогические условия являются основным компонентом педагогической системы. Они отражают «совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды» [183].

Можно выделить несколько разновидностей классификации педагогических условий.

1. Организационно-педагогические условия

Совокупность объективных возможностей системы переподготовки и повышения квалификации, обеспечивающих успешное решение поставленных задач. Они представлены системой форм и методов реализации процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности [85].

Данные условия анализируются обычно с позиции управления.

Организационно-педагогические условия выступают как результат целенаправленного отбора педагогических технологий реализации программ обучения и как основа для конструирования и применения элементов образовательного процесса.

Они влияют на выбор организационных форм обучения.

2. Психолого-педагогические условия

Психолого-педагогические условия рассматриваются чаще всего как условия, способные обеспечить определенное целенаправленное и результативное педагогическое воздействие на развитие личности педагогического процесса.

Эти условия обладают следующими характерными признаками:

а) обеспечивают целостность педагогического процесса;

б) направлены на развитие личности и за счет личностной ориентированности и индивидуальной направленности обеспечивают успешное решение задач целостности педагогического процесса;

в) являются способом организация мер педагогического взаимодействия;

г) совокупность психолого-педагогических условий всегда учитывает траекторию личностно-профессионального развития.

К **организационно-педагогическим условиям** развития психолого-педагогической компетентности государственных служащих в системе повышения квалификации мы относим:

- наличие научно обоснованной и методически грамотно построенной педагогической технологии, отвечающей современным условиям развития общества и позволяющей обеспечить формирование психолого-педагогической компетентности государственного служащего в контексте его личностно-профессионального развития;

- создание практикоориентированной обучающей среды, а именно использование наиболее актуальных проблемных ситуаций при работе с кейсами и при выборе примеров для деловой игры, использование наиболее актуальной тематики при планировании проектной работы групп слушателей;

- применение активных и интерактивных форм и методов работы преподавателя с аудиторией слушателей, а именно - приоритетность активных и интерактивных форм обучения, работа с проблемно-ориентированной актуальной тематикой, внедрение проектного обучения, требующего совместной групповой работы за счет выполнения групповых, а не индивидуальных проектов.

В настоящее время переход к активным методам работы с аудиторией не только необходим, но и требует системного подхода к его реализации – т.е. тренинги в деятельности преподавателя уже не «индивидуальная фишка», а инструмент системной работы по программе курсов с прогнозируемыми целями, задачами применения и результатом. Как показывает практика, наиболее мобильная часть преподавательского состава – это те, кто склонен чаще использовать активные формы и методы обучения. Сама выбранная форма работы заставляет поддерживать и повышать компетентность тренера за счет постоянной отработки и обновления методов и приемов, однако в условиях региона тренер ограничен рамками своего города, области или края и относительно изолирован от коллег,

проводящих аналогичные (подобные) тренинги на сходной аудитории.

- созданы возможности для постоянного совершенствования и профессионального роста преподавателей, чья работа в рамках программ ПП и КПК может быть более сложной и разнообразной по роли и функциям, чем при лекционно-семинарском типе проведения занятий. Благодаря разнообразию форм и методов работы преподавателя, требования со стороны заказчика программ к обязательному наличию активных и интерактивных методов в работе преподавателя. Это требование в сочетании с контентном профессиональной деятельности делает работу преподавателя больше похожей на работу бизнес-тренера, нежели на традиционные и привычные лекционно-семинарские занятия. Активные и интерактивные методы и формы проведения занятий, их проектная составляющая, использование групповой работы аудитории становятся не дополнительной, а основной составляющей программы КПК или ПП, тогда ка информирующие методы составляют не более 1/4 от программ.

Остановимся более подробно на требованиях к преподавателям, реализующим активные формы работы с аудиторией любого из филиалов - аудитория Академии (слушатели программ переподготовки и повышения квалификации) по своему составу и сложности уникальна и отличается от обычной студенческой группы или группы, набираемой на коммерческий тренинг.

По своей специфике деятельности государственные служащие принципиально отличаются от работников коммерческих структур – регламентированность и процессная направленность деятельности, специфика вертикали управления, ограничения, связанные с мотивацией и стимулированием работников, сложность быстрого карьерного роса и т.д. Именно поэтому приемы и тренинговые упражнения, прекрасно подходящие для коммерческих организаций, при работе с госслужащими можно использовать лишь частично. Сама методика проведения тренингов для государственных служащих, методы, упражнения и приемы требуют специальной подготовки преподавателя в качестве тренера или модератора группы, а отработка техники применения активных форм и методов работы с аудито-

рией может занять весьма протяженное время, что создает сложности при масштабных программах обучения при поступлении соответствующего государственного заказа;

- применение модульной технологии прохождения повышений квалификации и программ переподготовки, что позволяет гибко сочетать дистанционный и аудиторный формат работы и делает процесс повышения квалификации непрерывным и целенаправленным, с индивидуализированным графиком изучения модулей, использование матричной системы организации педагогического процесса

- учет контекста профессиональной деятельности госслужащего и степени его подготовленности к эффективному использованию профессионального опыта при анализе проблемных ситуаций и в проектной работе, что позволяет эффективно использовать профессиональный опыта аудитории и повышает мотивацию работы и эмоциональную включенность слушателей в учебные ситуации;

Благодаря реализации вышеперечисленных организационно-педагогических условий становится возможным соблюдать важное требование к современным педагогическим технологиям со стороны заказчика, которое состоит в том, что заказчика интересует воспроизводимая технология с гарантированным результатом минимально зависящем от «личностного фактора». Таким личностным фактором может выступать, например, личность тренера или модератора программ (уровень подготовки, опыт, личностные особенности и т.д.). Минимизировать влияние этого фактора – актуальная задача например при масштабном запуске программ подготовки, аттестации, отбора в резерв в разных регионах в четкие сжатые сроки.

Максимально зависят от личностного фактора тренинговые программы, в меньшей степени проблема затрагивает работу с групповыми итоговыми проектами, еще меньше - систему учебных и оценочных кейсов;

Форма традиционного повышения квалификации и характер получаемых знаний часто не позволяют преподавателю совершенствовать активные методы обучения. Для решения этих проблем был разработан проект тренингового центра

для преподавателей филиалов РАНХиГС, который в 2013-2014 годах был заявлен и реализован в рамках конкурса «Образовательные инновации». Этот проект как раз и призван разрешить сложившееся противоречие (Приложение 3).

К **психолого-педагогическим условиям** развития психолого-педагогической компетентности государственных служащих в системе повышения квалификации мы отнесли:

- актуализация психолого-педагогического подхода к построению системы планирования карьеры государственного служащего на всех этапах его профессиональной деятельности. Это реализуется за счет внедрения процедур личностно-профессиональной диагностики, комплексной оценки и ресурсного подхода к планированию карьеры сотрудников государственной службы на всех уровнях иерархии;

- учет карьерных ориентаций государственных служащих при выборе тематик для проектной работы, что способствует большей личностной значимости и включенности госслужащих в работу над проектом;

- организация процесса обучения и оценки качества сформированных компетенций госслужащего, способствующая его личностно-профессиональному развитию и соответствующая системе карьерных ориентаций за счет использования комплексной оценки с момента поступления на госслужбу, промежуточной оценке при прохождении обучения, при аттестационных процедурах, а также при планировании карьеры в русле ресурсного подхода к развитию кадров современной государственной службы;

- ориентированность программ обучения личностно-профессиональное развития госслужащего за счет сочетания программ обучения и процесса планирования карьерной траектории. Это условие реализуется за счет тесной работы филиалов Академии и кадровых служб учреждений госслужбы как на федеральном, так и на региональном уровнях.

Результатом сочетания организационно-педагогических и психолого-педагогических условий выступает четкое компетентностноориентированное по-

строение программ повышения квалификации, системное координирование действий, форм и методов работы преподавателей разных дисциплин, грамотное сочетание разных по времени, но компетентностносвязанных многоуровневых программ КПК. Такое сочетание позволяет сохранить единый вектор в направлении развития специалиста государственной службы, спланировать его карьерную траекторию и свести к минимуму случайность выбора тематики программ КПК при планировании обучения специалистов госслужбы. На сегодня еще не отработан четкий и согласованный стандарт работы преподавателя в русле контекста профессиональной деятельности и формирования профессиональных компетенций.

Качественная подготовка современного специалиста невозможна без использования активных форм и методов обучения. Традиционные лекции и семинарские занятия не всегда могут создать условия, необходимые для формирования и развития профессиональных компетенций. С изменением распределения учебной нагрузки в сторону увеличения часов на самостоятельную работу студентов. А также с возрастанием требованиям к профессиональным навыкам выпускников со стороны работодателя особую актуальность приобретают активные методы обучения. Использование активных методов обучения наряду с интерактивными позволяет отрабатывать навыки решения задач, максимально похожих на типовые профессиональные ситуации, формирует не только понимание, но и готовность действовать в профессиональной ситуации.

Чаще всего активные методы обучения можно отнести к следующим типам: первый тип ориентирован на самостоятельную, чаще всего – индивидуальную, работу студентов. Студент выполняет курсовой или дипломный проект, готовит презентации, эссе, решает тест по предмету (модулю, дисциплине), выполняет индивидуальное творческое задание и т.д. Общая особенность этой группы методов состоит в том, что они, во-первых – индивидуальны, во вторых сфокусированы на самостоятельной работе студента во внеаудиторное время.

Вторая группа методов (имитационные или контекстно-ориентированные методы) подразделяется на неигровые и игровые. К неигровым методам относят-

ся: симуляторы, тренажеры и прочие упражнения, направленные на поиск и принятие правильного решения в смоделированной ситуации. Особенность состоит в том, что игра строится в заданной роли и в заданной бизнес-модели. Варианты выбора. Возможности для изменения роли и взаимодействие в процессе выбора решения с другими (с коллегами, командой и т.д.) минимальны или отсутствуют.

К игровым методам можно отнести деловую игру или тренинг. Данное деление условно и несколько искусственно. В современной практике, например бизнес-тренингов, такое деление в чистом виде уже не встречается. Мы можем все чаще видеть комплексное моделирование ситуаций и ступенчатую реализацию цели (развитие компетенции) за счет комбинации интерактивных и активных методов в единой системе.

Для составления методически грамотной программы формирования и развития компетенций в условиях дисциплины или группы дисциплин. Необходимо учитывать тонкости использования и методические особенности каждого из методов. Ниже проанализированы наиболее сложные в реализации методы активного обучения.

Метод case-study как метод обучения начал применяться еще в начале XX века. Ведущая роль в распространении метода принадлежит Гарвардской Школе Бизнеса. В 1921 г. был издан первый сборник кейсов (Dr. Copeland, Dean Donhman). В последнее время, кейсовый метод нашел широкое применение в области изучения менеджмента и маркетинга [57]. Однако, специалистами-преподавателями, практикующими метод case-study (далее в тексте – метод кейсов) по-разному понимается его сущность.

Есть последователи традиций Гарвардской Школы Бизнеса, в которой которые метод кейсов как « …как метод обучения, при котором студенты и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач…» [117, с. 35-38].

В основу такого кейса положен реальный профессиональный опыт и реальные ситуации, что делает его особенно ценным для взрослой аудитории при про-

блемно ориентированном обучении.

Эти кейсы обсуждаются в группе под руководством преподавателя. Задачи преподавателя состоят: в подборе соответствующего реального материала из банка данных ситуаций, организации дискуссии.

Эффективность применения метода кейсов по этой модели повышается при использовании преподавателем техники модерации для организации групповой дискуссии.

Группа обязательно делится на подгруппы не менее 3 и не более 5 человек.

Превышать количество неэффективно, так как именно при таком количестве участников в подгруппе больше вовлеченность каждого в работу над кейсом. При минимальном количестве нет многообразия решений. Поэтому группа из 3 человек формируется при условии необходимости и по ситуации.

Роль модератора (преподавателя) состоит организации работы подгруппы. При этом преподаватель не дает оценок мнениям группы (в том числе экспертных).

Его задача блокировать деструктивное поведение участников группы, и направляет групповую дискуссию в русло решения проблемы.

При другой трактовке метода кейсов предполагается рассмотрение большого количества кейсов, специально выбранных или рекомендованных в методических руководствах. Решение кейсов происходит ДО подачи теоретического блока информации.

При подобной подаче материала развивается способность нестандартного мышления, навыки решения основных проблем, с которыми сталкивается участник в сфере профессиональной деятельности и мотивирует на поиск обоснования альтернатив при принятии решений – т.е. – поиск научной теоретической информации [89].

Преподаватель выступает скорее как эксперт-консультант.

Как же правильно подобрать кейс и форму его подачи? Можно выделить пять ключевых критериев, по которым можно отличить кейс от другого учебного

материала:

1. Источником создания любого кейса являются люди, которые вовлечены в профессиональную ситуацию, требующую решения.

2. При отборе информации для кейса необходимо ориентироваться на учебные цели. Не существует единых подходов к содержанию данных, но они должны быть реальными отражать практическую деятельность.

3. Содержание кейса должно соответствовать задачам обучения и быть направлено на формирование тех или иных компетенций. Кейс может быть коротким или длинным, может излагаться конкретно или обобщенно. Что касается цифрового материала, то его должно быть достаточно для выполнения необходимых расчетов, избыток такого материала не допускается. Следует избегать чрезмерно насыщенной информации или информации, напрямую не относящейся к рассматриваемой теме. В целом кейс должен содержать дозированную информацию, которая содержит все необходимые данные для решения поставленной проблемы.

4. Проверка – это апробация кейса непосредственно в учебном процессе, оценка реакции новой аудитории на кейс, который раньше рассматривался для других групп студентов (другой специальности, другого курса или вуза, другой программы обучения). Анализируются параметры активности участников, уровень сложности, сбалансированность заданий, время работы с кейсом и т.д.

5. Процесс устаревания. Большинство кейсов постепенно устаревают, важно, чтобы проблемы, рассмотренные в кейсе, были актуальны для сегодняшнего дня, только в этом случае кейс будет служить тем целям, которые предполагают использование активных методов обучения.

Еще одним методом является деловая игра.

Этот метод активного обучения сложен как в методическом, так и в организационном плане.

Эффективно организованная Деловая игра предусматривает: хорошую базовую теоретическую, методическую и практическую подготовку тренера, грамот-

ную методику проведения; правильную оценку степени готовности участников группы.

Каждая деловая игра обязательно должна заканчиваться обсуждением и подведением итогов.

При реализации игры соблюдаются следующие этапы:

1. Старт (вводные данные для задачи)
2. Организационный этап (распределения ролей).
3. Этап выполнения (преподаватель действует как модератор или ведущий, активно пресекает попытки участников рассказать о своих действиях вместо их выполнения и деструктивные направления развития ситуации)
4. Завершение.
5. Анализ (обязательный заключительный этап - анализ действий и подведение итогов).

Очень важна квалификация преподавателя и его психолого-педагогическая компетентность. Преподаватель должен держать под контролем весь процесс обсуждения итогов, позволяя высказаться непосредственным участникам, но без нарушения этических границ и лимита времени.

И деловая игра, и анализ кейсов, и другие активные методы могут быть составными элементами наиболее сложного из активных методов обучения - тренинга. На сегодняшний день не существует единого или общепринятого определения того, то подразумевается под «тренингом». Это объясняется происхождением слова, заимствованным из английского, где «тренинг» (англ. – train, training) имеет целый ряд значений: обучение, воспитание, тренировка, дрессировка.

История использования термина в педагогике и психологии также благоприятствует разнообразному толкованию и пониманию этого метода обучения. От обозначения собственно метода обучения до обозначения этим термином самых разных приемов, активных форм, а также способов и средств, используемых в образовательном процессе. В наиболее общепринятой трактовке тренинг представляет собой планомерно осуществляемую программу разнообразных упражне-

ний с целью формирования и совершенствования умений и навыков. При проведении бизнес-тренинга эта программа напрямую связана с эффективностью профессиональной деятельности. Так Р. Уотермен рассматривает тренинг как часть планируемой активности организации, направленной на увеличение профессиональных знаний и умений. В случае социально-психологического тренинга основной фокус направлен на модификацию аттитюдов (социально – психологических установок) и социального поведения личности. Психологи-консультанты, например, Б.Д. Парыгин определяет тренинг как метод группового консультирования, активного группового обучения с целью адаптации к изменению социальной роли, гармоничного сочетания ее с Я-концепцией и самооценкой.

Дж. Морено определяет тренинг как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека, а К. Левин, под тренингом понимает метод исследования и изменения групповой динамики.

Максимальный интерес к тренингу как к методу обучения взрослых возник с середины XX века. Так, в середине 50-х годов в США активно работала Национальная лаборатория тренингов для управленческого персонала и высшего менеджерского состава.

Сейчас подобные программы назвали-бы тренингами управленческих или лидерских компетенций.

В конце 60-х – начале 70-х годов такие тренинги были широко востребованы в организациях и назывались «тренинги сензитивности». Фокус тренингов был направлен на разрешение конфликтов и конструктивное взаимодействие в профессиональной деятельности, популярны также «тренинги социальных и жизненных умений» (К. Роджерс), которые также сфокусированы на профессиональной подготовке топ-менеджеров.

В конце 70-х годов М. Форбергом разработана методика и представлен собственно как отдельный метод - метод социально-психологического тренинга. Во

всех перечисленных случаях основными и единственными средствами тренинга выступали ролевые игры с элементами драматизации, направленные на формирование и совершенствование коммуникативных навыков.

В СССР социально-психологические тренинги получили широкое развитие в 80-е годы. Инициатива в разработке нового вида обучения с использованием деловых игр (названных «организационно-деятельностными») (ОДИ), принадлежат «системомыследеятельностной методологии» Г.П. Щедровицкого, применявшейся для организации «коллективной мыследеятельности в проблемных ситуациях».

Особый интерес представляет система ОДИ развиваемая в России, а потом и в мире с 1979 года, которая представляет собой интенсивную форму работы над сложными междисциплинарными проблемами [195]. В настоящее время можно говорить о трех исторически и методически сложившихся моделях построения и проведения тренингов.

Первая модель характерна для тренингов социально-психологических тренингов и направлена на самосовершенствование и изменение понимания своей социальной роли и собственно Я-концепции.

Такая модель тренинга реализуется как формирование и совершенствование умений решения проблем, конструктивное общение, развитие настойчивости и уверенности в себе, развитие критичности мышления, совершенствование навыков самоуправления (например – управления временем), развития Я-концепции и личностный рост.

В условиях обучения в вузе данная модель чаще всего используется на психологических факультетах. Вторая модель сфокусирована на межличностном общении, развитие идентичности группе и социальной роли, решении проблем общения и взаимодействия. Прежде всего – это тренинги взаимодействия, конструктивного общения и развития коммуникативных компетенций. Именно эту модель проведения тренинга чаще всего можно встретить на управленческих и экономических направлениях обучения.

Третья модель ставит приоритет в развитии эмоционального самоконтроля,

регуляцию собственного эмоционального состояния в системе межличностных отношений. Из-за сложности использования в учебном процессе модель более часто встречается в психологическом консультировании.

С развитием компьютерных технологий появилась широкая группа тренингов – тренинги основанные на использовании программ-симуляторов разной направленности и уровня сложности. Это сместило в работе тренера акцент с личности участника на практические умения и привнесло в программы тренингов большую долю технологичности и ориентации на задачу, а не на процесс или собственно – личность или межличностное взаимодействие. При имитационных тренингах популярность набрала тенденция включения в тренинг кейсов с профессиональными ситуациями как на стадии проведения, так и на ставшей обязательной стадии контроля эффективности тренинговой программы. Пока трудно говорить о данной группе тренингов как об устойчивой модели, но тенденция очевидна. В бизнес среде тренинги социально-психологические все больше вытесняются тренингами моделированными, а групповое взаимодействие совмещается с компьютерной моделью ситуации.

Какая бы модель ни применялась, но при проведении тренингов остаются базовые принципы, а именно – любой тренинг строится на принципах:·активности;·творческой позиции (личностного изменения и развития);·осознания поведения;·партнерского общения;·специальной подготовленности тренера.

Последний пункт очень важен, так как от эффективности тренера зависит эффективность тренинга. Умение воздействовать на группу с заранее предполагаемым результатом – ключевая составляющая. Как бы четко ни была разработана программа тренинга, всегда в реальной ее реализации будут нюансы и отклонения от привычного алгоритма. Поэтому при реализации тренинга умения воздействия тренера на группу, его жизненный и профессиональный опыт, стиль, опыт общения по прежнему ставит данный вид активных методов обучения ближе к искусству, чем к технологии. Моментальная диагностике тормозящих факторов, кон-

структивных и деструктивных сценариев развития ситуации, оценка факторов препятствующих или способствующих раскрытию потенциала участников к активной групповой деятельности на тренинге не возможно смоделировать ни четко изложенной методикой, ни компьютерной программой. Важной становится создание своего рода научно-методических школ для преподавателей. Которые применяют тренинг как форму работы с учебной группой. Иногда провести собственно тренинг в условиях учебного процесса невозможно. В таком случае лучше ограничиться деловой игрой. Реализация которой требует меньше времени и менее чувствительна к фактору профессионализма тренера. При внешнем сходстве деловая игра и тренинг различаются так же, как одна песня или композиция и концерт или музыкальное произведение. Это дает возможность пробы применения таких моделей в жизни, самостоятельная сознательная корректировка поведения, отработка и формирование устойчивых поведенческих навыков в жизни.

Некоторые упражнения следует повторять периодически. Существует также целый ряд упражнений, которые демонстрируют скорость прохождения упражнения (испытания) все группой и скорость движения группы к цели. Эти упражнения продолжаются до тех пор, пока их не выполнит самый последний участник. Выбор методических и практических, социально-психологических приемов в тренинге зависит от цели и содержания тренинга, особенности группы, ситуации, возможностей и специализации тренера. Тренер внимательно осуществляет подбор методических приемов и средств для проведения тренинга.

При их выборе тренер должен ориентироваться на цели тренинга в целом и задачи, стоящие перед группой. Также он должен оценивать готовность группы к решению этих задач и уметь варьировать уровень сложности при необходимости, не меняя целей тренинга. Учитывать приходится не только состав группы, но и физическое и психологическое состояние участников, уровень развития, степень подготовленности группы и уровень готовности к работе или сопротивления, входе тренинга отслеживается изменение состояния каждого из участников и группы в целом. Это трудно, а иногда и не возможно в большой группе без дроб-

ления ее на более мелкие группы и помощи супервизоров или модераторов.

Эффективность выполнения упражнений или деловых игр зависит от четкости, ясности, лаконичности инструкции. Инструкция всегда прописана и отредактирована заранее, до проведения тренинга и должна содержать достаточную и необходимую информацию и иметь однозначную трактовку. Не рекомендуется перегружать инструкцию деталями. Целесообразно сопровождение тренинга презентацией и раздаточными материалами. Таким образом, применение активных методов обучения позволяет сформировать и развить и компетенции групповой работы, которые не возможно сформировать ни какими иными способами и методами. Работа преподавателя при реализации активных методов обучения подразделяется на два направления - консультативная (преподаватель выступает как эксперт) и активная, при последней преподаватель выступает как организатор групповой проектной работы, тренер или модератор. Сейчас тренинг является обязательной составной частью или модулем программ ПП или КПК. Из-за этого преподаватель, проводящий занятие и организация, отвечающая за процесс переподготовки и повышения квалификации, сталкиваются с еще одной проблемой: как сделать индивидуальные по своему происхождению тренинговые программы технологией, гарантирующей заявляемый результат.

Можно сделать следующие выводы:

Развитию психолого-педагогической компетентности государственных служащих способствует наличие следующих педагогических условий:

1. Организационно-педагогические условия:

- наличие научно обоснованной и методически грамотно построенной педагогической технологии, отвечающей современным условиям развития общества и позволяющей обеспечить формирование психолого-педагогической компетентности государственного служащего в контексте его личностно-профессионального развития;

- создание обучающей среды, а именно - индивидуализация программ обучения, приоритетность активных и интерактивных форм обучения, применение

проектного обучения с проблемно-ориентированной тематикой и работой над групповыми, а не индивидуальными проектами;

- широкие возможности применения модульной технологии прохождения повышений квалификации и программ переподготовки, что позволяет гибко сочетать дистанционный и аудиторный формат работы и делает процесс повышения квалификации непрерывным и целенаправленным, с индивидуализированным графиком изучения модулей, использование матричной системы организации педагогического процесса;

- разнообразие форм и методов работы преподавателя, требования со стороны заказчика программ к обязательному наличию активных и интерактивных методов в работе преподавателя, который при проведении занятий может выступать как в роли преподавателя, так и в качестве эксперта, бизнес-тренера, модератора группы проекта слушателей, а также в качестве эксперта и консультанта при проведении оценки ГС (например, в рамках центра планирования карьеры). Такая разнообразная деятельность создает осознанную необходимость постоянного совершенствования и профессионального роста преподавателей, чья работа в рамках программ ПП и КПК может быть более сложной и разнообразной по роли и функциям, чем при лекционно-семинарском типе проведения занятий;

- требования к координации действий, форм и методов работы преподавателей разных дисциплин при формировании системы профессиональных компетенций, в том числе – входящих в состав ППК. На сегодня еще не отработан четкий и согласованный стандарт скоординированной работы преподавателя в русле контекста профессиональной деятельности и формирования профессиональных компетенций, хотя подчеркивается обязательное формирование одной компетенции при изучении нескольких курсов.

2. Психолого-педагогические условия:

- актуализация психолого-педагогического подхода к построению системы планирования карьеры государственного служащего на всех этапах его профессиональной деятельности. Одним из путей достижения этого является тесное взаи-

модействие и интеграция процесса подготовки, позиционирования, оценки и переподготовки кадров для государственной службы – интеграция педагогического, административно-правового и профессиологического поля в единую систему подготовки и оценки деятельности современного чиновника;

- учет карьерных ориентаций государственных служащих при выборе тематик для проектной работы, что позволяет сделать снизить процент неудовлетворенности программами КПК и ПП слушателей;

- организацию процесса обучения и оценки качества сформированных компетенций государственного служащего, который бы способствовал личностно-профессиональному развитию и отвечал кадровой политике государства в сфере государственной службы, что подразумевает специальные способы проектирования содержания обучения, систему задач и упражнений, конструирование дидактических материалов, рейтинговую систему контроля и оценки учебных достижений.

Сочетание психолого-педагогических и организационно-педагогических условий дает возможность максимально эффективно организовывать процесс переподготовки и повышения квалификации госслужащих. Так при построении программ и проведении занятий традиционные лекции и семинары составляют не более 30% программы (в соответствии с требованиями, предъявляемыми к методическим программам КПК и ПП для гражданских служащих). Остальное - активные и интерактивные методы и формы проведения занятий, проектная деятельность, использование групповой работы аудитории. Таким образом, активные и интерактивные формы проведения становятся не дополнительной, а основной составляющей программ КПК или ПП. При проведении занятий происходит использование активных форм и методов обучения с учетом контента профессиональной деятельности, что позволяет максимально использовать профессиональный опыт аудитории слушателей. Традиционные лекции и семинарские занятия не всегда могут создать условия, необходимые для формирования и развития профессиональных компетенций. С изменением распределения учебной нагрузки

в сторону увеличения часов на самостоятельную работу, а также с возрастанием требованиям к профессиональным навыкам выпускников со стороны работодателя особую актуальность приобретают активные методы обучения. Использование активных методов обучения наряду с интерактивными позволяет отрабатывать навыки решения задач, максимально похожих на типовые профессиональные ситуации, формирует не только понимание, но и готовность действовать в профессиональной ситуации. Для эффективности работы с аудиторией создаются условия для постоянного совершенствования преподавателей. Это становится возможным за счет наличия площадок для обмена профессиональным опытом в сфере ведения тренингов, разработки деловых игр, консультации с коллегами в сложных и спорных вопросах оценки управленческого потенциала слушателей. Наличие подобных площадок и их доступность для преподавателей, профессионального сообщества делает профессиональный рост возможным и реализуемым без существенных материальных и временных затрат для преподавателя.

2.3. Результаты констатирующего и формирующего эксперимента по развитию психолого-педагогической компетентности государственных служащих в системе повышения квалификации

Экспериментальная работа по апробации и оценке эффективности предлагаемой в диссертации модели и технологии, включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Выбранная теоретико-методологическая основа и поставленные задачи определили ход исследования, проводилось в несколько этапов с 2014 по 2018 гг.

2014-2015 гг. – проведен анализ состояния системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, исследовались основные подходы к организации системы. Обнаружены противоречия между требованиями общества и состоянием подготовки на современном этапе. Теоретическая и практическая работа по формированию и проведению эксперимента, уточнение и доработка мо-

дели и педагогической технологии, начало диагностического этапа эксперимента

2015-2016 гг. – продолжение теоретической и эмпирической работы на базе ВФ РАНХ и ГС, проведение констатирующего и формирующего эксперимента, эмпирическая обработка и качественный анализ результатов. Разработка и апробация учебно-методических материалов по развитию психолого-педагогической компетентности государственных служащих.

2016-2017 гг.– обобщение и анализ результатов. Написание и оформление работы, завершение контрольного этапа эксперимента.

Педагогический эксперимент включал в себя констатирующий и формирующий этапы.

На констатирующем этапе проведена предварительная диагностика слушателей. В ходе предварительного диагностического опроса слушателям было предложено оценить перечень компетенций (ОК и ПК), представленных в Государственном образовательном стандарте специальности ГМУ с точки зрения их применимости в профессиональной деятельности, значимости для профессионального успеха и карьеры.

Констатирующий эксперимент проходил с 2014 по 2015 гг.

Исследование проводилось в Воронежском филиале РАНХиГС, а также использовались данные других филиалов. Такое использование возможно благодаря унификации программ обучения, в том числе программ тренингов, деловых игр, кейсов в связи с унификацией технических заданий к программам КПК и ПП.

Была проведена предварительная психологическая диагностика слушателей и опрос с целью выяснения их понимания значимости психолого-педагогической компетентности в профессиональной деятельности, а также проанализированы ожидания слушателей от программы повышения квалификации и переподготовки.

За основу списка компетенций для опроса был взят образовательный стандарт (СУОС – собственный установленный образовательный стандарт) РАНХиГС для ГМУ (уровень бакалавриат), так как именно такой уровень образования является рекомендуемым для государственных служащих большинства изучае-

мых групп должностей.

Диагностические процедуры в рамках программ переподготовки проводились с использование методик комплексной личностно-профессиональной диагностики и оценки управленческих кадров, разработанных Высшей Школой Государственного Управления (ВШГУ) РАНХиГС, в частности – компьютерная система ОУП, структурированное интервью по технологии ВШГУ РАНХиГС, а также = 16-и факторный тест Р. Кеттела и методика психосемантической диагностики скрытой мотивации (ПДСМ) И.Л. Соломина.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента была проведена предварительная психологическая диагностика слушателей и опрос с целью выяснения их понимания значимости психолого-педагогической компетентности в профессиональной деятельности, а также проанализированы ожидания слушателей от программы повышения квалификации и переподготовки.

Был проведен опрос слушателей с целью выяснения их отношения к своей профессии и служебной деятельности, понимания ее значимости, а также проанализированы ожидания слушателей от программы повышения квалификации и переподготовки.

Слушателям было предложено оценить перечень компетенций (ОК и ПК), представленных в Государственном образовательном стандарте специальности ГМУ с точки зрения их применимости в профессиональной деятельности, значимости для профессионального успеха и карьеры. Также проводилась стандартная процедура обратной связи, при которой по итогам слушатели оценивали насколько программа курсов повышения квалификации или переподготовки способствовала формированию и развитию заявленных в программе компетенций.

Результаты анкетирования (таблица 2 и таблица 3) показали изначально невысокие оценки значимости в профессиональной деятельности по компетенциям, входящим в состав психолого-педагогической компетентности. Это было характерно для всех слушателей и ожидаемо, так как психолого-педагогическая компетентность не является оцениваемой в их профессиональной деятельности, на ее

сформированность и развитие не направлены критерии оценки профессионализма государственного служащего.

Общая численность выборки составила 235 человек.

Таблица 2 – Сводные результаты анкетирования слушателей – руководителей

Компетенции	**Количество слушателей - руководителей, оценивших значимость компетенции (%)**				
	5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
Оперирование знаниями в области педагогики и психологии		10,26%	15,03%	59,63%	
Структурирование, анализ и передача информации		30,02%	54,21%	16,28%	0%
Применение знаний и умений в области психологии и педагогики ситуациях профессиональной деятельности различного уровня сложности	0%	7,07%	5,00%	8,07%	0%
Способность работать с людьми, определять причины их поступков, прогнозировать их поведение в будущем и его социально-экономические последствия		8,21%	9,31%	3,34%	0%
Самоконтроль, сохранение адекватного эмоционального состояния в сложной ситуации межличностного общения на рабочем месте		7,00%	0,00%	3,02%	0%
Способность объяснить другим людям информацию и проконтролировать понимание		3,21%	9,21%	5,06%	
Способность анализировать значительные объемы информации (документы, нормативные акты и т.д.)		6,06%	1,02%	3,21%	19,07%
Умение работать с жалобами и рекламациями	5,01%	81,13%	1,08%	3,16%	
Способность быстро реагировать на ситуацию, быстро принимать решения, брать ответственность и		10,02%	89,21%	1,01%	0%
Способность объяснить другому сложную информацию в доходчивой форме		1,12%	32,11%	67,29%	0%

Способность определять, развивать и использовать лучшие качества своих подчиненных		8%	65%	48%	0%
Умение делегировать полномочия, создать команду	6%	83%	11%	0%	0%

Таблица 3 – Сводные результаты анкетирования слушателей – исполнителей

Компетенции	**Значимость компетенций ППК для слушателей – исполнителей компетенции (%)**				
	5 баллов	4 балла	Збалла	2 балла	1 балл
Оперирование знаниями в области педагогики и психологии		2, 03%	1 0,21%	60,21%	18,06%
Структурирование, анализ и передача информации		10,11%	89,30%	1,02%	0%
Применение знаний и умений в области психологии и педагогики ситуациях профессиональной деятельности различного уровня сложности			16,08%	30,11%	54,21%
Способность работать с людьми, определять причины их поступков, прогнозировать их поведение в будущем и его социально-экономические последствия		26,00%	31,02%	23,61%	19,63%
Самоконтроль, сохранение адекватного эмоционального состояния в сложной ситуации межличностного общения на рабочем месте		48,04%	25,05%	27,08 %	
Способность объяснить другим людям информацию и проконтролировать понимание		28,02%	39,61%	43,02%	
Способность анализировать значительные объемы информации (документы, нормативные акты и т.д.)	6,23%	83,06%	11,12%		
Умение работать с жалобами и рекламациями	81,35%	11,01%	8,02%	5,51%	
Способность быстро реагировать на ситуацию, быстро принимать решения, брать ответственность и риск на себя		8,52%	65,32%	48,00%	
Способность объяснить другому сложную информацию в доходчивой форме		27,02%	30,08%	24,20%	18,48%
Умение делегировать полномочия, создать команду		83,20%	11,11%	0%	0%

Можно отметить, что формированию коммуникативных компетенций, входящих в состав ППК, придавалось тоже невысокое значение с точки зрения влияния на карьеру и профессиональную деятельность.

Для оценки исходного уровня сформированности психолого-педагогической компетентности, нами был применен критериально-диагностический инструментарий в виде тестов, кейсов а также – наблюдения за поведением слушателей в групповой работе, позволяющий оценить степень сформированности каждого компонента психолого-педагогической компетентности: мотивационного, когнитивного и профессионально-деятельностного.

Статистическая и математическая обработка данных показала, что исходный уровень сформированности психолого-педагогической компетентности у слушателей контрольной и экспериментальной групп статистически значимо не отличается.

Количественные данные уровней сформированности знаниевых компонентов компетенций, отмеченных как значимые во входном тестировании групп президентской программы подготовки управленческих кадров приведены в таблицах 4-6.

Таблица 4 – Распределение знаниевого компонента (в % от выборки)

Уровень	Группа 1		Группа 2	
	56 чел.	57 чел.	62 чел.	61 чел.
Высокий	33,33%	24,00%	35,71%	11,11%
Достаточный	180,00%	56,00%	42,86%	59,26%
Минимальный	11,11%	20,00%	21,43%	29,63%

Таблица 5 – Распределение значимости ППК для экспериментальной группы (в %, округление до целых чисел)

Уровень	Группа 1		Группа 2	
Высокий	9	6	10	3
Достаточный	25	21	38	41
Минимальный	66	73	52	56

Результаты констатирующего этапа эксперимента позволяют утверждать, что уровень сформированности компонентов психолого-педагогической компетентности у слушателей контрольной и экспериментальной групп до начала эксперимента статистически значимо не отличается;

- у групп исходно преобладали средний и низкий уровень сформированности компонентов ППК;

- ППК для большинства слушателей обладала низкой практической ценностью;

- отсутствует или мало выражено понимание применения получаемой информации для профессиональной деятельности (таблица 6).

Таблица 6 – Сформированность ППК на констатирующем этапе эксперимента

Уровень сформированности ППК	Группа 1	Группа 2	группа 3	группа 4
продуктивно - творческий	10,71%	12,28%	9,68%	11,48%
продуктивный	17,86%	15,79%	16,13%	19,67%
репродуктивный	71,43%	64,91%	74,19%	68,85%

Были проведены диагностические процедуры: в рамках программ переподготовки проводилось психолого-биографическое исследование с использование методик комплексной личностно-профессиональной диагностики и оценки управленческих кадров, разработанных Высшей Школой Государственного Управления (ВШГУ) РАНХиГС, а именно:

- компьютерная система ОУП;

- структурированное интервью по технологии ВШГУ РАНХиГС;

- 16-и факторный тест Р. Кеттела;

- методика психосемантической диагностики скрытой мотивации (ПДСМ) И.Л. Соломина.

Использование диагностической батареи методик позволило выделить сле-

дующие карьерные представления государственных служащих:

1. Представление о своей работе как о первостепенной составляющей жизни, ориентация на руководство другими людьми, центростремительная карьерная ориентация и стремление быть лидером как доминирующие факторы системы профессиональных представлений характерны для очень небольшой группы испытуемых – 12%, причем только треть из них реально занимают руководящие должности и имеют опыт руководящей работы, остальные молодые люди, преимущественно мужчины (надо отметить, что мужчины вообще доминируют в этой группе), стаж работы которых менее 5 лет. Индекс корреляционной связи между понятиями достигает значимы величин (0,56-0,62 единиц).

2. Существенно большая группа (23% от выборки) свою работу воспринимают как важную составляющую настоящего, но не связывают ее с руководством другими людьми, властью и центростремительным развитием карьеры. Для них гораздо важнее знания, информация, защищенность, материальное благополучие и восприятие своей деятельности как профессиональной самореализации. Индекс корреляционных связей между понятиями колеблется от значимых значений до значений уровня тенденции 0,58-0,37 единиц.

3. Сходная по численности группа (36% от выборки) свое профессиональное развитие воспринимают как стремление к разнообразию, выражена корреляционная связь между понятиями общение и работа, моя организация, мои сотрудники, причем наблюдается позитивное отношение к профессиональной деятельности, профессионализм, знания и карьера не являются значимыми для данной категории. Корреляционная связь между значимыми понятиями высокая и составляет 0,63-0,67 единиц.

4. Для 19% испытуемых выявить корреляционные плеяды, связанные с профессиональной самореализацией на уровне значимых коэффициентов не удалось. Для них работа – средство заработка и не является определяющей в личностном развитии и системе представлений.

5. Стоит отметить и высокую по значимости связей в корреляционных плеядах (0,56-0,62 единиц) негативную систему профессиональных представлений, где работа воспринимается как угроза, конфликты, источник страха и неприятностей. Тревожно и то, что это характерно для 10% респондентов, а ведь в ходе тестирования они находились в относительно спокойной обстановке в отрыве от профессиональной деятельности.

Можно выделить несколько принципиальных траекторий движения человека в рамках профессии или организации, которые приведут к разным типам карьеры:

- вертикальной карьеры – должностной рост;
- горизонтальной карьеры – продвижение внутри организации, например работы в разных подразделениях одного уровня иерархии;
- центростремительной карьеры – продвижение к ядру организации, центру управления, все более глубокое включение в процессы принятия решений.

Распределение вышеописанных карьерных ориентаций представлено на рисунке 6.

Рисунок 6. Распределение карьерных ориентаций госслужащих на констатирующем этапе эксперимента по результатам диагностики по методике ПДСМ

Под профессиональной карьерой подразумевался как рост знаний, умений, навыков, так и стремление изменить социальную роль и статус в профессиональной иерархии.

Известно, что профессиональная карьера может идти по линии специализации (углубление в одной, выбранной в начале профессионального пути, линии движения) или транспрофессионализации (овладение другими областями человеческого опыта, связанное, скорее, с расширением инструментария и областей деятельности).

Полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента данные позволили предположить, что значимость психолого-педагогической компетентности будет различно для госслужащих разных категорий, групп должностей, для руководителей – выше, для исполнителей – ниже.

Вычислялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена между усредненными показателями ранжирования компетенций.

$\rho_{x,y} = \frac{Cov(X,Y)}{\sigma_x \cdot \sigma_y}$ где x и y – средние значения выборок.

Было выявлено, что их значимость коррелирует на уровне 68% с управленческим опытом, тогда как для людей с высоким профессиональным опытом, но низким управленческим корреляция отсутствовала. Стартовых различий по субъективной значимости компонентов психолого-педагогической компетентности (результаты опроса в таблицах 2-3) для профессиональной деятельности между экспериментальной выборкой (участниками президентских программ КПК) и будущей контрольной группой (участниками обычных программ КПК и ПП) на констатирующем этапе эксперимента не выявлено. Не выявлено значимых развитий и по знаниям (в том числе в области психологии управления, лидерства и командной деятельности, основ деловых коммуникаций).

В соответствии со стандартами ВШГУ, все слушатели проходили входящее тестирование по тестам на знание профессиональных вопросов законодательства, администрирования и документооборота, общим знаниям (в том числе в области

психологии, конфликтологии и т.д.).

Содержание этих тестов является закрытой информацией, но с общим характером и примерными вопросами можно ознакомиться на Портале госслужбы РФ, а также в тренировочном тесте на включение в резерв при приеме на госслужбу (ссылка на портал http://госслужба.орг.рф/ответы-на-тесты-госслужба/?yclid=6744676360254979 48). Также на портале приведена «Общая концепция формирования и использования резервов управленческих кадров в Российской Федерации» и постоянно обновляемые варианты тестирования (https://gossluzhba.gov.ru/Testing/App#/testing/run/action/f42fa1cf-5edb-49b0-ab8f-1b61e292966a) для кадрового резерва.

Анализ карьерных стратегий тем более важен, что по данным статистики Портала госслужбы РФ, государственная служба и планирование карьеры в государственной службе – одно из самых популярных направлений пользователей.

Целью формирующего этапа эксперимента была апробация спроектированной модели и реализация разработанной технологии обучения.

В ходе формирующего эксперимента было выделено две группы (экспериментальная 50 человек и контрольная 48 человек).

Контрольная группа училась в условиях обычных программ, экспериментальная – по президентской программе подготовки управленческих кадров или по программам, аналогичным по структуре президентской и отличающимся отсутствием только стажировки. Именно в ходе подобных программ (методические разработки одной из них приведены в Приложениях 1 и 2) была реализована разработанная педагогическая технология.

В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента в учебный процесс экспериментальной группы были введены проблемно-ориентированные деловые игры, сконструированные по специальным требованиям к ситуации, дополнительно введен анализ кейсов и в качестве итоговой аттестации введено групповое проектное моделирование. Также для слушателей президентской программы применялся тренажер управления виртуальным учреждением, обязатель-

но включавший в себя кадровый блок и управление сложными конфликтными ситуациями.

Степень развития способности к анализу информации, склонности выявлять существенные связи и отношения между различными элементами информации (аналитический компонент) и принимать решения в области управления человеческими ресурсами оценивалась при анализе кейсов, стандартных листов наблюдения за групповой работой и оценке групповых проектов. Целью осуществления контрольного этапа педагогического эксперимента в исследовании является проверка факта развития и повышения субъективной значимости всех компонентов психолого-педагогической компетенции в контрольной выборке.

Наблюдение и анализ групповой работы слушателей не только в экспериментальной, но и в контрольной группе проводились по технологии, рекомендуемой ВШГУ РАНХиГС (Приложение 3). Это позволяет сравнивать экспериментальную и контрольную группы по всем изучаемым параметрам. Также нам удалось исключить личное влияние преподавателя – экспериментатора на группу за счет использования данных, полученных из других филиалов Академии при проведении аналогичных программ.

Наше нововведение заключалось в том, что на основе существующей методики были разработаны дополнительные рекомендации по анализу шкал с целью оценки именно психолого-педагогической компетентности. При этом сама методика работы, предлагаемая ВШГУ РАНХиГС не менялась, оставаясь единообразной, а новые шкалы оценки компетенций и личностных характеристик не вводились.

Также была проведена оценка влияния на процесс формирования и развития ППК выделенных выше (в параграфе 2.2.) педагогических условий.

Шалы, взятые для анализа компонентов ППК определены в Методике комплексной оценки личности, специально разработанной ВШГУ, а именно группой под руководством Ю.В. Синягина, и представляют собой результат комплексной диагностики. Пример шкалы приведен в Приложении 6, а информация – в науч-

ных публикациях [182].

Также в соответствии с рекомендациями ВШГУ были разработаны специальные кейсы для оценки сформированности компетенций в области психолого-педагогической составляющей профессиональной деятельности, кейсы разрабатывались как для групповой работы и обсуждения, так и для оценки индивидуального решения.

Принцип составления кейсов по программе для контрольной группы определен внутренним регламентом ВШГУ РАНХиГС.

Кейсы для экспериментальной программы были составлены на основе методики, предложенной в работе А.А Вербицкого и М.Д. Ильязова [56]

Примеры кейсов приведены в Приложении 6.

Кейсы составлены так, что в каждом из них четыре варианта ответа, отличающихся по степени правильности, соответствия ситуации. В отличии от кейсов для групповой работы на практических занятиях, в оценочном кейсе ВСЕГДА есть правильный ответ. Участникам программы необходимо было не только определить правильный ответ, но и объяснить свою позицию, причину выбора, проранжировать по степени «правильности» варианты ответов, оценить степень сложности кейса и вероятность собственной ошибки при ответе. Последнее необходимо для оценки уровня притязаний слушателя и его самооценки. Участники могли выбрать тесты разного уровня сложности. Уровень сложности кейсов заключался в том, что простые кейсы соответствовали четкому регламенту (репродуктивный уровень) и по сути дела являясь усложненным аналогом теста.

Кейс на среднем уровне сложности содержал ситуацию, отличную от типовой и требующую четкого анализа фактов, условий, внимания к деталям. Сложные кейсы содержали нестандартную ситуацию, одним из вариантов решения которой было предложить свое решение ситуации (и это был правильный ответ, так как все предложенные в ответах 3 варианта имели недочеты или рассогласование условий действий).

Оценка проектов слушателей не потребовала создания специальных шкал,

так как в систему оценки уже входит оценка групповой работы, а именно – оценка вклада каждого участника.

Таким образом, экспериментальная программа имеет три части, для каждой из которых предусмотрена своя функция.

При реализации *базовой части (ее* модули всегда жестко заданы тематикой программы) слушатель получал возможность посещать те лекции, по темам которых у него были пробелы. Все слушатели проходили входящее тестирование по тестам на знание, затем методом обратной связи, они получали либо предписание обязательного посещения лекций и семинаров по всей тематике курса (при низких оценках), либо теоретический курс или блоки из него им засчитывались и они получали больше свободного времени на проектную работу и выполнение практических заданий – анализ документов, приказов, распоряжений. Конечно, никто не ограничивал возможности слушателя присутствовать на всех лекциях и семинарах при высоком уровне профессиональных знаний, но обязательно это было только для тех, кто справился с заданиями тестов с результатом 75% успешности и ниже. Для остальных были рекомендации по посещению лекций и семинаров – карта курса и карта компетенций.

Эти виды занятий развивают аналитический и когнитивный компоненты психолого-педагогической компетентности. Психолого-педагогическая компетентность на данном этапе формируется как способность усваивать материал, анализировать свой уровень подготовки, применять знания на практике при решении типовых задач. Развиваются преимущественно когнитивный и аналитический компоненты психолого-педагогической компетентности.

Вторая (стандартная часть) предполагает более активную позицию самих слушателей. Основная смысловая и учебная нагрузка смещается с теоретической области в практическую деятельность. Занятия лекционного типа сменяются круглыми столами, отдельными деловыми играми или комплексными тренинговыми программами, использованием симуляторов. При решении кейсов слушателям предлагалось оценить их сложность и предположить правильность решения.

В деловых играх они могли выбрать группу и определить свою роль в групповой работе, но не могли отказаться от участия в тренинге или деловой игре или сократить объем часов обучения.

Развитие психолого-педагогической компетентности происходило за счет использования активных методов обучения. Направлений такого развития выявлено два – направление на социально-правовые и коммуникативные навыки в профессиональной деятельности и навыки в сфере организационно-управленческого взаимодействия с подчиненными и коллегами. Как результат предполагалось формирование набора и соотношения компетенций, выше, чем требует минимальный уровень деятельности. Модули потому и названы стандартными, что предполагают формирование профессиональной компетентности в целом и психолого-педагогической – в частности на уровне стандарта, желательного для заказчика (государства), а не на минимально-допустимом (пороговом уровне), характерном для базовой части. В качестве оценочных процедур применялось решение индивидуальных кейсов (разрешение конфликтной ситуации, работа с жалобой, tame- менеджмент) и учитывался психолого-педагогический контекст работы на симуляторах. Также проводилась оценка вовлеченности и ответственности при выполнении деловых игр и тренинговых заданий.

Третья часть (вариативная), предполагала работу над проблемно-ориентированным проектом и реализуется параллельно первой и второй части. В качестве необходимого условия стоит отметить, что работа над проектом обязательно производится в группах по 5 – 7 человек. Итоговая защита проектов носила соревновательный характер, группа – победитель проекта получала право на международную стажировку и возможность выделения гранта на его реализацию при выполнении ряда дополнительных условий. Призеры также получали возможности для развития и реализации проектов, а также – карьерного продвижения. Дополнительных критериев или методов работы для развития психолого-педагогической компетентности при проектной работе не требовалось. В шкалах оценки проекта уже содержались такие критерии, как актуальность тематики и

тиражируемость проекта, умение работать в группе, представлять свою идею, обосновывать ее эффективность и использовать психолого-педагогические навыки на практике. Работа преподавателя на каждом из этапов также значительно различается.

В исследовании принято как рабочая гипотеза, что психолого-педагогическая компетентность у слушателей сформирована, если они достигли достаточного и/или высокого уровня сформированности ее компонентов.

Результаты эксперимента приведены на рис. 7 и 8.

У слушателей экспериментальной группы достижение высокого и достаточного уровней развития компонентов психолого-педагогической компетентности в результате прохождения программ КПК в процентном соотношении выше, чем у контрольной группы.

Рисунок 7. Распределение сформированности ППК на репродуктивном, продуктивном и продуктивно-творческом уровне (в % от выборки)

В итоге только 4,4% слушатели экспериментальной группы имеют мини-

мальный уровень развития коммуникативного компонента и 13% – минимальный уровень развития когнитивного компонента.

Можно утверждать, что все участники экспериментальной группы имеют достаточный или высокий уровень сформированности аналитического компонента психолого-педагогической компетентности, что объясняется его ведущим характером для эффективности профессиональной деятельности.

С целью проверки успешности эксперимента использовался t-критерий Стьюдента и χ^2 Пирсона.

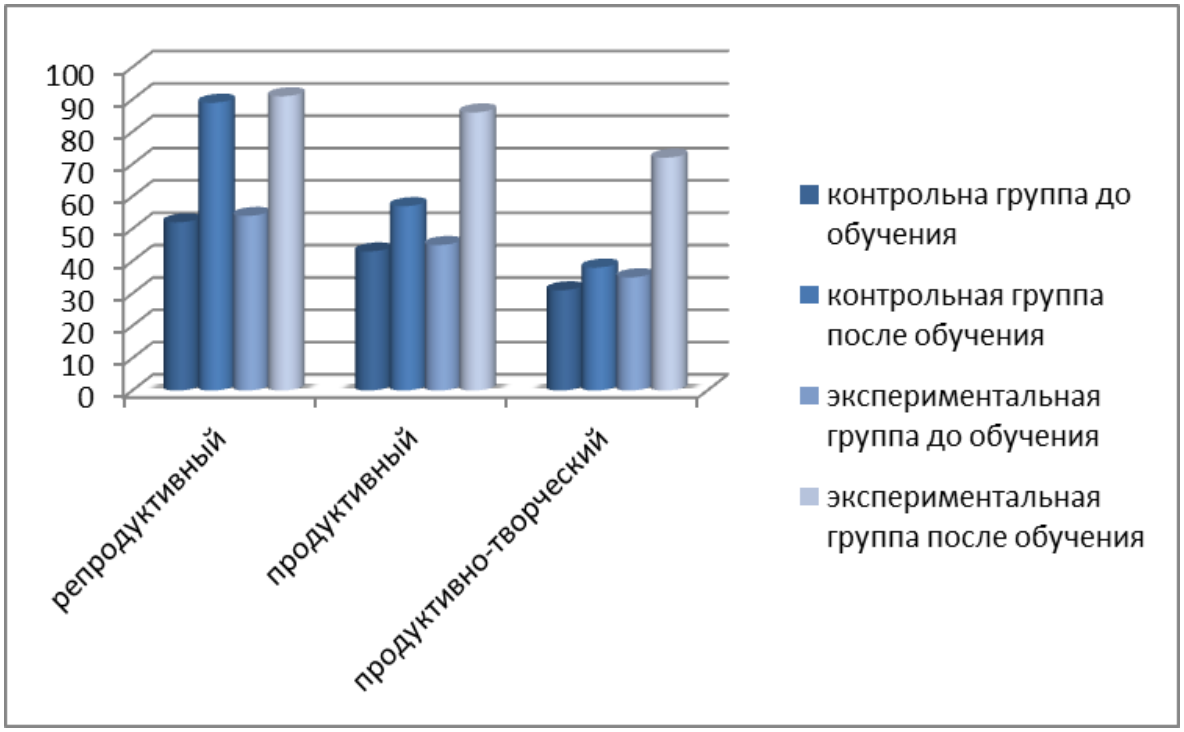


Рисунок 8. Распределение уровней развития психолого-педагогической компетентности (в % от выборки)

Для определения статистически значимой разницы между результатами выполненных проблемных ситуаций в контрольной и экспериментальной группах нами был рассчитан критерий χ^2-критерий Пирсона [131].

Для расчёта χ^2-критерия Пирсона выборка сегрегирована по следующим параметрам (таблица 7):

До начала обучения по программе было проведено предварительное тести-

рование (решение тестов по профессиональному общению и работе с посетителями) и анализ пробного кейса, содержащего практическую ситуацию в сфере взаимодействия в коллективе при объяснении нового порядка заполнения документов.

Распределение в выборке было следующим (таблица 8-9).

Таблица 7 – Расчет χ2- критерия Пирсона

Низкие оценки по тестам или кейсам	Высокие оценки по тестам или кейсам	Высокие оценки по тестам средние по кейсам	Высокие оценки по тестам низкие по кейсам	Средние оценки по тестам и кейсам	Высокие по кейсам низкие по тестам	Высокие по кейсам средние по тестам	Средние по кейсам высокие по тестам	Средине по кейсам низкие по тестам
Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4	Группа 5	Группа 6	Группа 7	Группа 8	Группа 9

Контрольная и экспериментальная выборка по характеру распределения компетенций и их самооценки слушателями на старте значимо не различались.

Таблица 8 – Распределение показателей оценки и самооценки в % по выборке (округление до целых чисел)

Группа	Низкие оценки по тестам или кейсам	Высокие оценки по тестам или кейсам	Высокие оценки по тестам средние по кейсам	Высокие оценки по тестам низкие по кейсам	Средние оценки по тестам и кейсам	Высокие по кейсам низкие по тестам	Высокие по кейсам средние по тестам	Средние по кейсам высокие по тестам	Средине по кейсам низкие по тестам
Контрольная	12	15	33	32	66	3	2	17	1
Экспериментальная	10	16	36	33	71	4	5	15	3

Самооценка в контрольной группе	1	28	50	12	23	10	17	38	2
Самооценка в экспериментальной группе	2	31	51	16	29	11	18	32	3

После прохождения программы слушателям вновь был предложен аналогичный по сложности материал, содержащий кейс и тестовые задания.

Также, как и в прошлый раз, им было предложено оценить свои ответы по шкале «справился полностью», «скорее всего, справился, но допустил ошибки», «задания решил на «удовлетворительно»». Результаты обработки решенных тестов и кейсов представлены ниже.

Мы сравнили выборки после прохождения программы, используя χ^2 так как полученное значение критерия χ^2больше критического значения этого критерия для одной степени свободы v=4 на уровне достоверности P=0,05 (23,43>9,5), есть основание отклонить нулевую гипотезу о равенстве результатов выполнения проблемных ситуаций в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 9 – Распределение показателей оценки и самооценки в % по выборке (округление до целых чисел)

Группа	Низкие оценки по тестам или кейсам	Высокие оценки по тестам или кейсам	Высокие оценки по тестам средние по кейсам	Высокие оценки по тестам низкие по кейсам	Средние оценки по тестам и кейсам	Высокие по кейсам низкие по тестам	Высокие по кейсам средние по тестам	Средние по кейсам высокие по тестам	Средине по кейсам низкие по тестам
Контрольная	2	75	43	4	42	4	2	19	0
Эспериментальная	1	100	46	3	11	1	7	18	0

Самооценка в контрольной группе	1	60	38	16	18	12	16	30	0
Самооценка в экспериментальной группе	2	90	41	6	16	3	10	23	2

Иными словами, можно утверждать, что с 95% вероятностью (с ошибкой 5%) между результатами выполненных проблемных ситуаций в контрольной и экспериментальной группах существует статистически значимая разница.

Результаты различий самооценки и оценки правильности решения тестов, симуляторов, кейсов психололго-педагогического содержания представлены а рисунке 8.

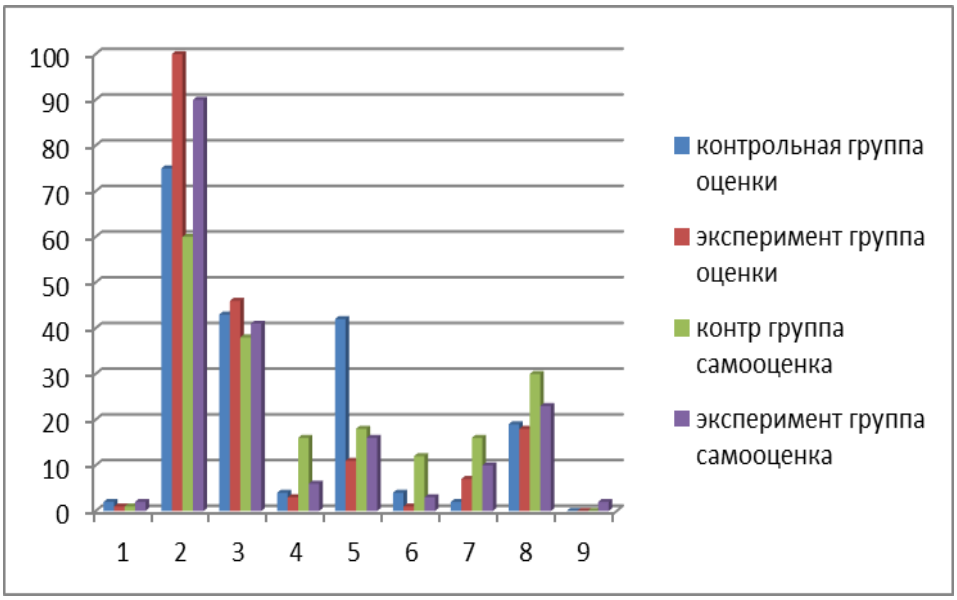


Рисунок 9. Результаты различий самооценки и оценки правильности решения тестов, симуляторов, кейсов психололго-педагогического содержания

При сравнении эмпирического и критического значений критерия, были получены следующие результаты:

$t^{Км}_{эмп.}(3,24) > t_{критич.}(2,71)$ – для коммуникативного компонента;

$t^{Ан}_{эмп.}(3,18) > t_{критич.}(2,73)$ – для аналитического компонента;

$t^{Кг}_{эмп.}(3,63) > t_{критич.}(3,56)$ - для когнитивного компонента;

$t^{Д}_{эмп.}(6,88) > t_{критич.}(3,56)$ – для деятельностного компонента.

Параметры распределения представлены на графиках (Рисунки 9-13).

Таким образом, обнаруженные различия между экспериментальной и контрольной группами значимы более, чем на табличных соответственно.

Мы наблюдаем, что правильность решения кейсов и тестов возрастает и в экспериментальной, и в контрольной группе, что говорит скорее о профессиональном росте, нежели о кризисных тенденциях. Но в экспериментальной группе успешнее решали кейсы и участвовали в групповой работе, чем в контрольной группе.

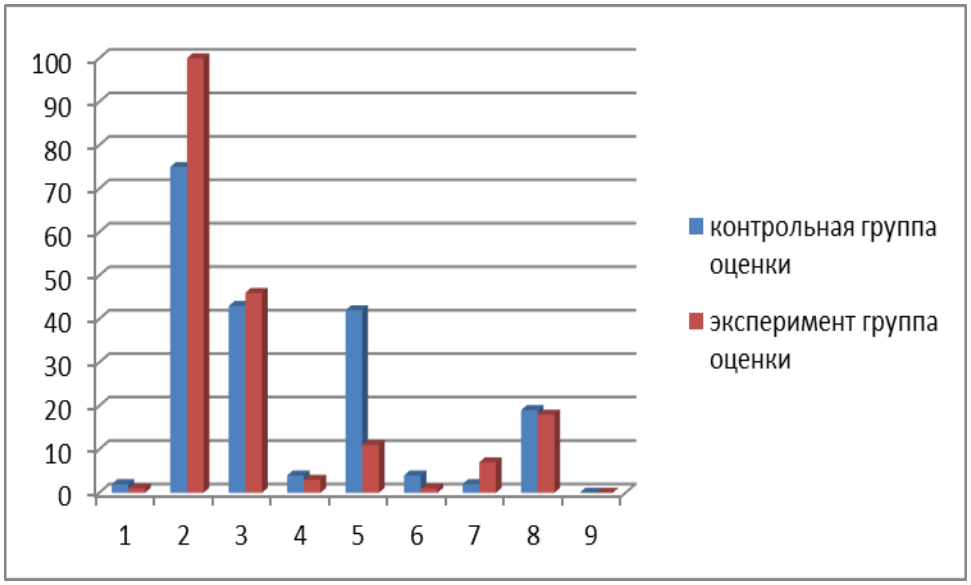


Рисунок 10. Результаты различий самооценки и оценки правильности решения тестов, симуляторов, кейсов психолого-педагогического содержания (тесты)

Таким образом при анализе статистических гипотез, гипотеза H_0 о сходстве отклоняется.

При соответствующем уровне значимости принимается альтернативная гипотеза – о достоверном различии между экспериментальной и контрольными группами.

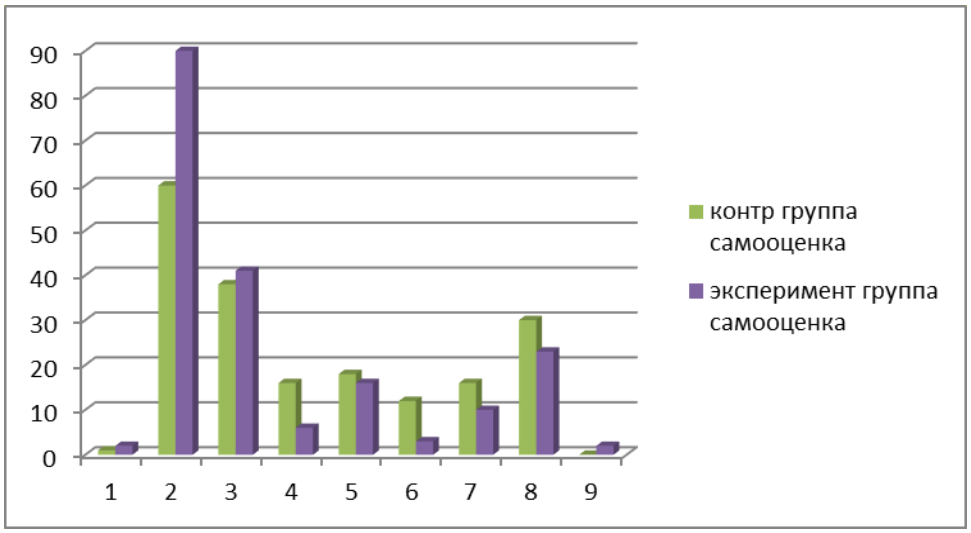


Рисунок 11. Результаты различий самооценки и оценки правильности решения тестов, симуляторов, кейсов психолого-педагогического содержания (симуляторы)

Показательно и то, что самооценка своих решений (на примере тестов и кейсов) несколько снижается.

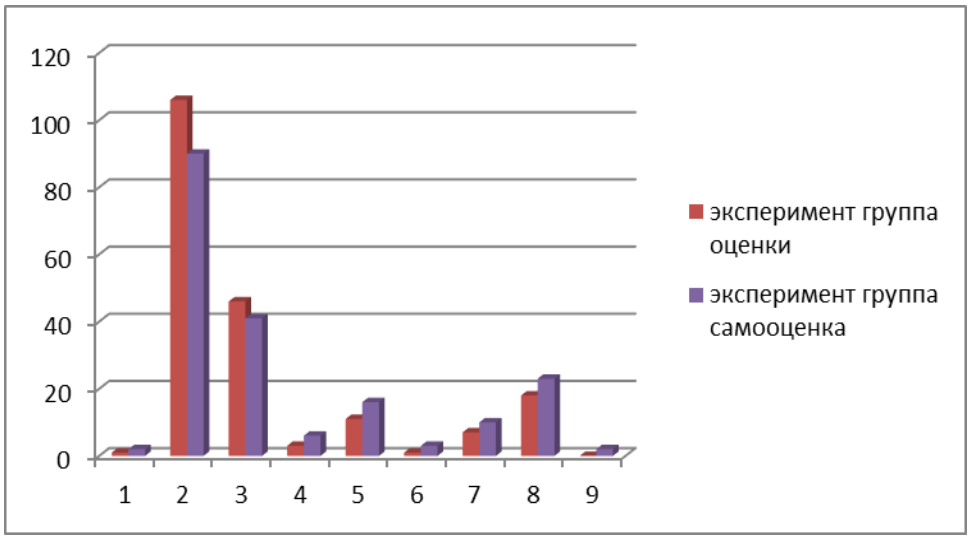


Рисунок 12. Результаты различий самооценки и оценки правильности решения тестов, симуляторов, кейсов (профессиональные кейсы)

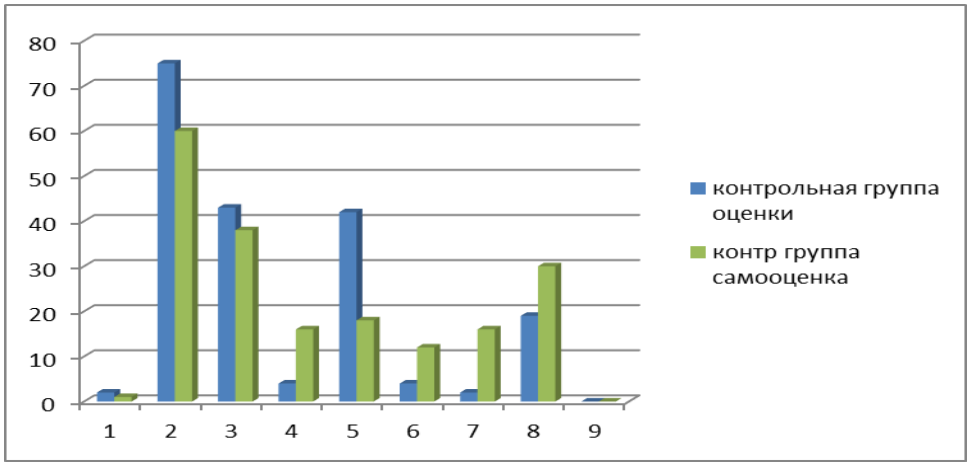


Рисунок. 13. Результаты различий оценки и оценки правильности решения тестов, симуляторов, кейсов психолого-педагогического содержания (тесты)

Наблюдается выравнивание самооценки правильности решения кейсов и тестов и фактических оценок для экспериментальной группы, что отличает ее от контрольной.

После участия в тренингах и деловых играх слушатели более ответственно подходили к решению профессиональных кейсов, более того – активнее предлагали собственные профессиональные ситуации для группового обсуждения.

Методика и рекомендации по оценке поведения слушателей ВШГУ РАНХиГС для преподавателей модераторов приведена в Приложении 5.

Работа в группе над общим проектом дает стимул профессионалу попробовать себя в качестве руководителя, а руководителю – оценивать свои действия и учиться новому, переосмыслить реальность принимаемых решений (что особенно важно, если эти решения ошибочны), воспринимать конструктивно новые методы работы с персоналом.

Различия и расхождения между контрольной и экспериментальной группой могут иметь следующие источники – различные системы целей, мотивов и профессиональных представлений обучающегося, а также различия в механизмах взаимодействие процесса обучения и системы профессиональных представлений.

Такое различие обеспечивает профессиональная Я-концепция.

Она обеспечивает переход формальных знаний в профессиональные компетенции, а также переоценку собственных профессиональных представлений и от-

крытие возможностей для роста и развития профессионала.

По всей видимости применение активных форм и методов обучения в сочетании с проблемно-ориентированными ситуациями и проектной групповой работой оказывают более выраженное влияние на развитие профессиональной компетентности, так как более активно взаимодействуют с профессиональной я-концепцией участников.

Таким образом, можно сказать, что различия между понятиями «сфера профессиональной компетентности» и «сфера профессиональных компетенций», описанные в первой части исследования и несут не только и не столько методическую и юридическую трактовку. Они выражаются, главным образом, в личностно-смысловой нагрузке, в ответственности за свои профессиональные решения и действия.

Именно этот фактор, фактор личностной значимости, проясняет тот факт, почему при всех доступных знаниях, человек использует только ограниченный набор наиболее типичных производственных алгоритмов, отказываясь его видоизменять при нестандартной ситуации.

В области государственного и муниципального управления, профессиональная деятельность настолько связана с целой системой регламентов и инструкций, что для решения нестандартных вопросов или просто для принятия ответственности за вынесенное положительное решение всегда необходима личная ответственность.

Это же объясняет тот факт, что для большинства слушателей практически не значим управленческий компонент деятельности и связанная с ним психолого-педагогическая составляющая, отличия составляют только участники президентской программы по подготовки кадров, так как в этом случае группа целенаправленно формировалась из руководителей или заместителей руководителей (помощников руководителей) (Рисунок 14).

Для подтверждения эффективности разработанной технологии нами был применен метод анализа иерархий.

Суждения слушателей и экспертов относительно важности компонентов формируемой профессиональной компетенции позволили определить весовые доли каждого из ее компонентов, а также подтвердить влияние каждого из применяемых в технологии методов и приемов обучения на формирование компонентов ППК в частности в области кадрового менеджмента

Мы получаем высокие и средние значения по когнитивным (знаниевым) компонентам ППК, средние – по решению кейсов на ситуации в управленческой и сложной профессионально-исполнительской деятельности (работа с жалобами и рекламациями) и низкие и средние по мотивационному компоненту ППК. По результатам опроса – «Будете ли Вы активно применять полученные знания на практике?», можно сказать, что самое часто встречаемое обоснование при неопределенном или отрицательном ответе было – «моя деятельность не связана с руководством людьми».

Процент слушателей в контрольной группе, поставивших для себя высокий рейтинг практическому использованию полученных знаний в сфере педагогики и психологии среди линейных сотрудников не превысил 20%.

В экспериментальной группе такой процент рейтинга составил более 65%. Стоит отметить, что слушатели, занимающие на момент исследования руководящие должности и в контрольной, и в экспериментальной группе выделяли психолого-педагогическую компетентность как важную для работы, но ее важность выше оценивали все же в экспериментальной группе.

Наблюдалась разница в самооценке уровня владения психолого-педагогическими компетенциями до и после обучения для контрольной и для экспериментальной групп, но слушатели экспериментальной группы в целом более реалистичны в своей самооценке.

Подвоя итоги выше сказанному, мы можем утверждать, что отношение к значимости тех или иных компетенций для профессиональной деятельности весьма неоднородно в среде слушателей курсов повышения квалификации и программ переподготовки весьма разняться.

Руководители организаций и учреждений склонны считать значимым для себя один формат компетенций, тогда как линейные специалисты – принципиально иной формат компетенций. Это предполагает различия и в отношении слушателей к программам повышения квалификации и переподготовки.

В исследовании принято как рабочая гипотеза, что психолого-педагогическая компетентность у слушателей сформирована, если они достигли достаточного и/или высокого уровня сформированности ее компонентов.

На основании проведенного нами предварительного психодиагностического исследования, можно утверждать, что понимание психолого-педагогической составляющей профессиональной деятельности после проведения программ КПК и ПП по экспериментальной программе значительно различается для руководителей и простых исполнителей, тогда как при проведении КПК по обычной, традиционной программе, значимых различий по ППК для госслужащих до и после обучения установить не удалось.

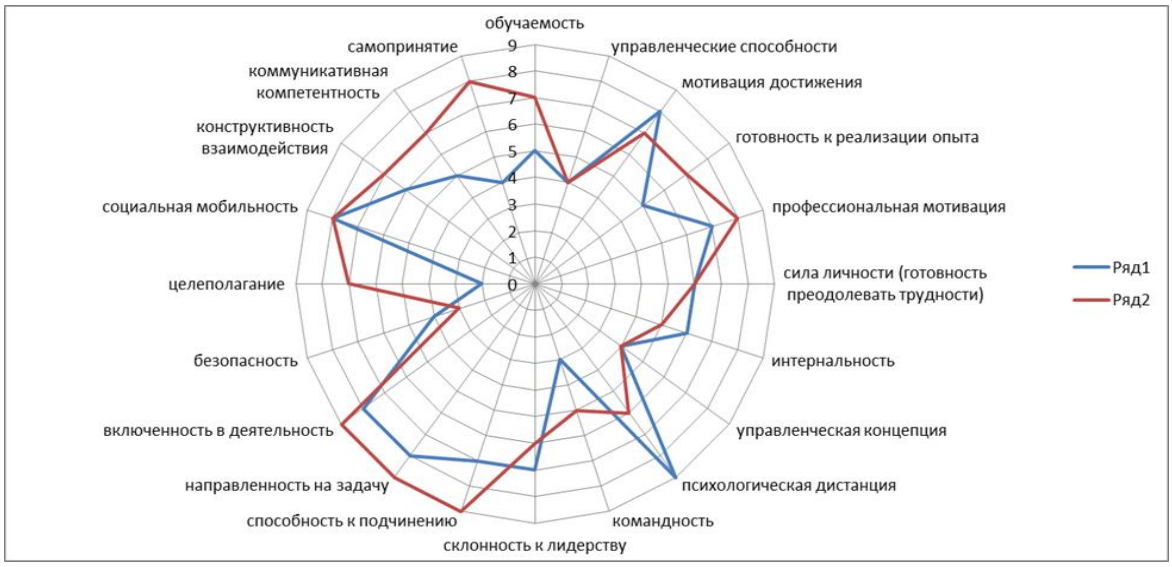


Рисунок 14. Различия по шкалам ОУП
для контрольной и экспериментальной групп

Можно наблюдать интересную специфику распределения значимости компетенций по выборкам.

Предварительно установив достоверность различия выборок Руководителей и Исполнителей.

Дисперсия выборки вычисляется по следующей формуле:

$$\frac{\sum(x-\bar{x})^2}{(n-1)}$$

Достоверность различий подтверждена. Т-распределение Стьюдента было использовано нами, так как оно используется для проверки гипотез при малом объеме выборки. По отношению к значимости психолого-педагогических компетенций для профессиональной деятельности, нами был проведен анализ характеристик распределения коэффициентов значимости для профессиональной деятельности нескольких групп участников. На всех приведенных далее диаграммах распределений (Рисунки 15-19) под Рядом 1 обозначена выборка руководителей. Под Рядом два – центральная тенденция объединенной выборки, под Рядом 3 – выборка специалистов – исполнителей.

Нами вычислялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена между усредненными личностными факторами слушателей групп.

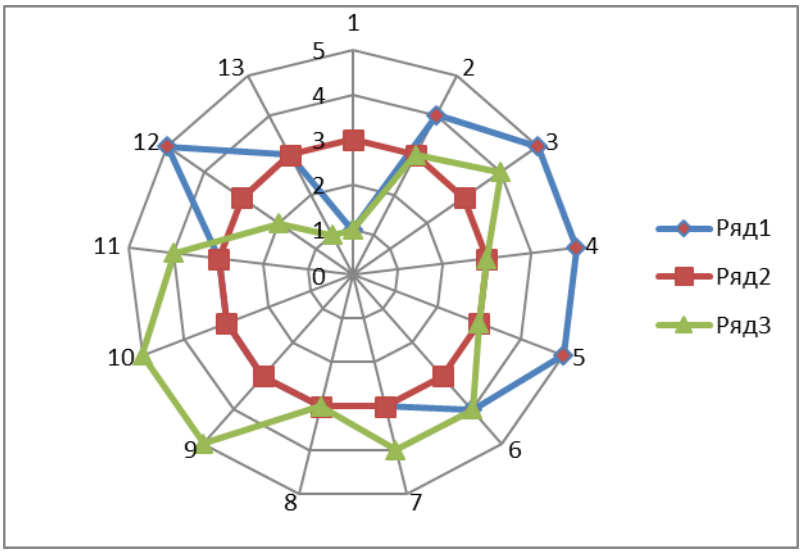


Рисунок 15. Распределение показателей значимости для профессиональной деятельности организационно-управленческих компетенций.

Уравнение для коэффициента корреляции имеет следующий вид:

$$\rho_{x,y} = \frac{Cov(X,Y)}{\sigma_x \cdot \sigma_y}$$

где x и y – средние значения выборок.

При анализе характера ранжирования управленческих компетенций можно сказать, что руководители и исполнители по-разному понимают для себя важность приведенных в стандарте компетенций, на диаграмме явно выражены несколько компетенций, которым руководитель придает большее значение, чем исполнитель: умением определять приоритеты профессиональной деятельности, эффективно исполнять управленческие решения; умением выявлять проблемы, определять цели, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант решения, оценивать результаты и последствия принятого управленческого решения; способностью принимать решения в условиях неопределенности и рисков; способностью применять адекватные инструменты и технологии регулирующего воздействия при реализации управленческого решения. Как следует из описания компетенций, все они связаны с принятием управленческих решений. В то же время исполнители гораздо большее значение придают умениям правильно применять нормы права; способности эффективно участвовать в групповой работе на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды; умениям определять параметры качества управленческих решений и осуществления административных процессов, выявлять отклонения и принимать корректирующие меры.

Данные тенденции выбора представляют устойчивые корреляционные плеяды со степенью корреляции выбранных переменных на уровне устойчивой тенденции корреляция 0, 42118 для компетенций отвечающих за работу в группе и формирование команды при принятии решений, и корреляция 0, 3596 определяющих способность определять параметры качества управленческих решений и осуществления административных процессов, выявлять отклонения и принимать корректирующие меры.

Значимые различия по ранжированию компетенций мы получили и для компетенций информационно-методических, и для проектных компетенций.

Можно констатировать, что руководители придают гораздо меньшую значимость информационно-методическим компетенциям, чем подчиненные, а при анализе значимости проектных компетенций наблюдается обратная тенденция – руководители видят более важными для себя проектные компетенции, тогда как для подчиненных значимыми оказались только компетенции, связанные с готовностью участвовать в реализации проекта и оформлением проектной документации.

Руководители значимой для себя считают:

- способность использовать современные методы управления проектом, направленные на своевременное получение качественных результатов, определение рисков и управление бюджетом;

- способность разрабатывать проекты социальных изменений;

- способность оценивать экономические, социальные, политические условия и последствия (результаты) осуществления государственных программ.

Причем можно также отметить, что эти компетенции представляют собой устойчивую корреляционную плеяду с коэффициентом корреляции 0, 4867432.

Для подчиненных по этим же компетенциям также наблюдается устойчивая корреляционная связь, но на уровне самых низких значений важности для профессиональной деятельности.

Это служит прямой иллюстрацией различий в понимании проекта, его важности, комплексности восприятия проекта для руководителей подразделений и линейных сотрудников и для руководителей организаций.

Сходный характер распределения значимости для профессиональной деятельности получили только коммуникативные компетенции, хотя исполнители в среднем придают коммуникативным компетенциям меньшее ранговое значение, чем руководители.

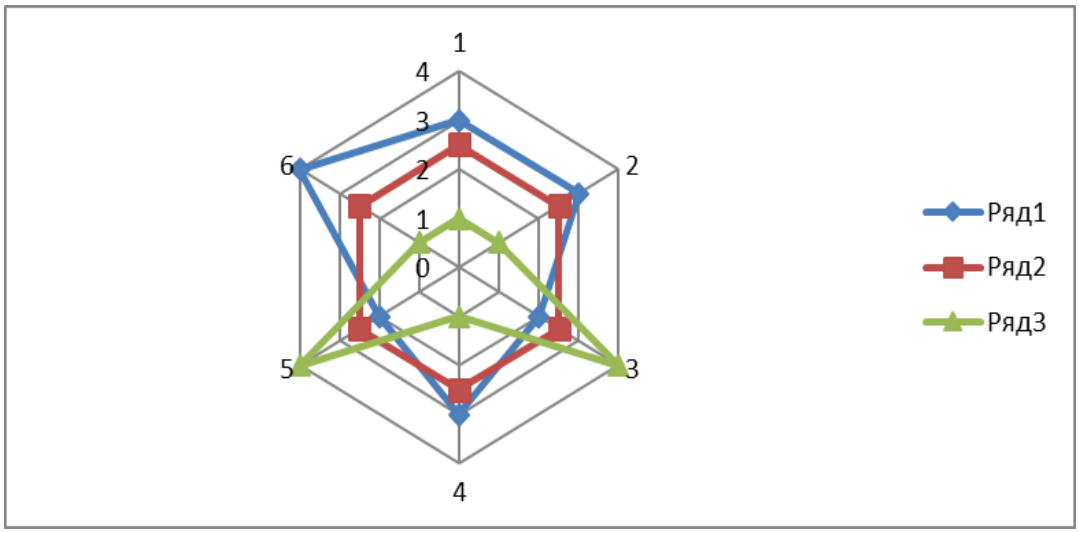


Рисунок 16. Распределение показателей значимости для профессиональной деятельности проектных компетенций

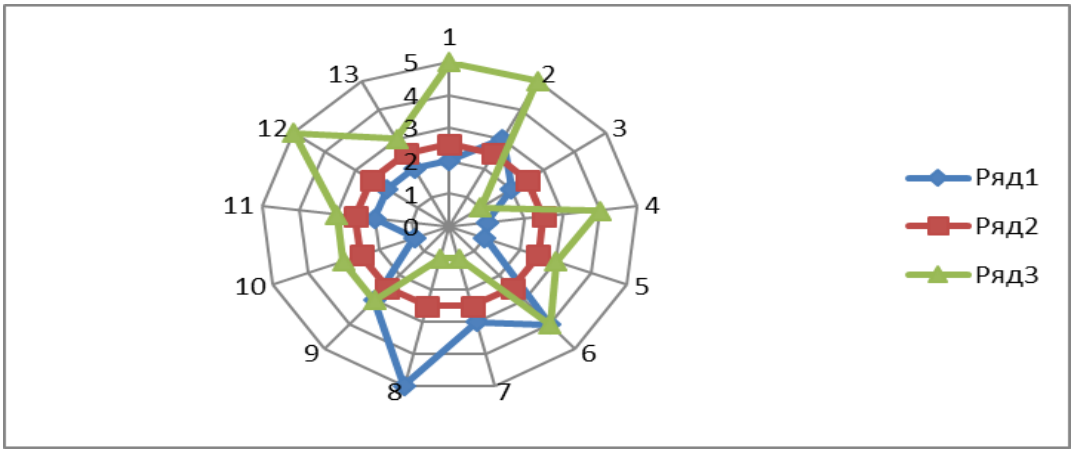


Рисунок 17. Распределение показателей значимости для профессиональной деятельности информационно-методических компетенций

По компетенциям, связанным со вспомогательно-технологической (исполнительской) деятельностью, получены различные характеристики распределения (Рис 16). Руководители склонны придавать этим компетенциям меньшее значение, чем подчиненные, для которых эти компетенции набрали максимальное рейтинговое значение.

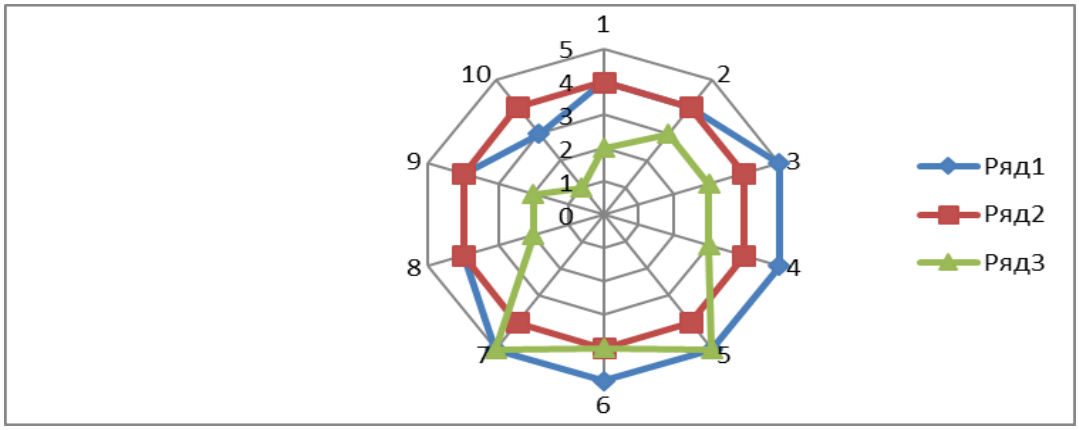


Рисунок 18. Распределение показателей значимости для профессиональной деятельности коммуникативных компетенций

Тенденция достоверности связи при r соответствующей уровню статистической значимости при p≤ 0.01, при критическом значении r ЭМП≥rs= 0,05, и уровнем статистической значимости = 0,3> 0,49.

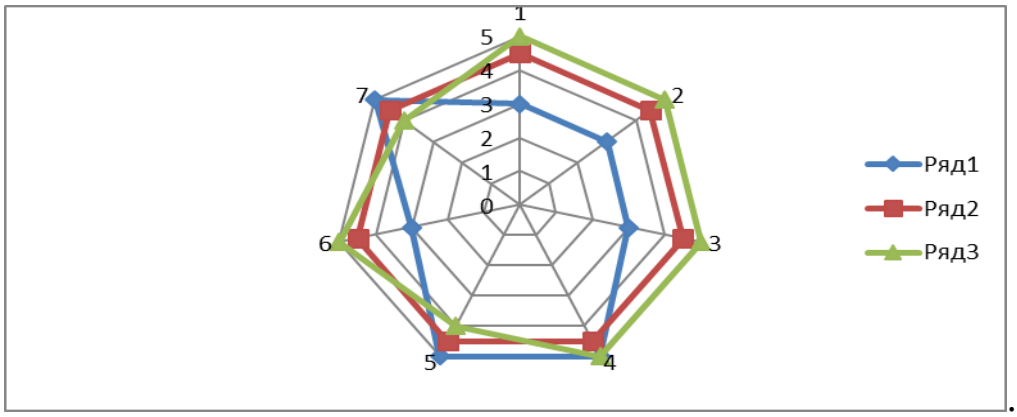


Рисунок 19. Распределение показателей значимости для профессиональной деятельности вспомогательно-технологических компетенций

Можно констатировать также отсутствие сильных корреляционных и выраженность связей на уровне тенденций и устойчивых корреляционных плеяд.

Наличие связей на уровне плеяд объясняется наличием выраженных различий по изучаемым личностно-значимым факторам профессиональной деятельности.

В деловых играх и в экспериментальной, и в контрольной группах слушатели могли выбрать группу и определить свою роль в групповой работе, но не мог-

ли отказаться от участия в тренинге или деловой игре или сократить объем часов обучения. Развитие психолого-педагогической компетентности происходило за счет использования интерактивных методов обучения.

В качестве оценочных процедур применялось решение индивидуальных кейсов (разрешение конфликтной ситуации, работа с жалобой, tame- менеджмент) и учитывался психолого-педагогический контекст работы на симуляторе «Citi - менеджер». Также проводилась оценка преподавателями-модераторами вовлеченности и ответственности при выполнении деловых игр и тренинговых заданий. В группе руководителей преобладали мужчины, в группе смешанной и в группе специалистов – женщины.

Можно отметить общую для всех групп особенность, которая не может не внушать беспокойство по поводу кадрового резерва – показатель центральной тенденции по возрасту государственных служащих в регионе (Воронежской области) на настоящее время находится в приемлемых границах – 45-лет, но с учетом соответствующего временного промежутка, равного удвоенному промежутку эксперимента (10 лет) он будет смещен к возрастной границе 48-50 лет, при этом не наблюдается распада выборки на «молодую» (с центральной тенденцией до 30 лет) и «возрастную» группы, а это позволяет сделать вывод о недостаточной работе организаций государственной службы с формированием резерва замещения вакантных должностей и кадрового резерва на руководящие должности в регионе и тенденции оттока кадров в рисковом периоде 23-28 лет с госслужбы.

Более того, при существующем распределении можно предположить еще один риск. Находясь в активном трудоспособном возрасте, да еще и с учетом повышения пенсионного возраста, в соответствии с пиком самоактуализации, без внешнего стимулирующего фактора со стороны государства по работе с кадрами, государственные служащие будут весьма неохотно пополнять резерв молодыми кадрами и развивать их, готовя приемников на ключевые и руководящие должности.

Психологические риски, связанные с возможным сокращением штата,

утратой лидирующих позиций при появлении молодых специалистов с профильным образованием, более восприимчивых к новым тенденциям, владеющих техникой и методами работы с современными электронными системами, могут стать существенным препятствием для обновления и ротации кадров в сфере государственной службы.

Измерив центральную тенденцию (медиану), которая является центром множества чисел в статистическом распределении и моду – число, наиболее часто встречающееся в данном множестве чисел, можно сделать вывод о неблагоприятных возрастных тенденциях выборки государственных служащих, особенно женщин. При анализе характера распределения госслужащих служащих Воронежской области по возрастам с учетом центральной тенденции объединенной выборки, можно сделать вывод разрыве между поколениями и оттоку кадров в возрасте до 39 лет с госслужбы, а также в ближайшей перспективе (10 лет) – недостаточность кадров в возрасте 40-45 лет высокой квалификационной категории.

Проведенное исследование позволяют сделать следующие выводы:

- необходимо индивидуализировать программы, максимально отойти от обобщенных программ, сосредоточившись на программах, рассчитанных под конкретные группы руководителей, лиц кадрового резерва, специалистов. Такой учет карьерных ориентаций позволит сделать более эффективным формат обучения и снизить процент неудовлетворенности программой слушателей.
- применение модульной технологии прохождения повышений квалификации и программ переподготовки, позволит гибко сочетать дистанционный и аудиторный формат работы. Модульная технология позволит сделать процесс повышения квалификации непрерывным и целенаправленным, с индивидуализированным графиком изучения модулей программы. Те модули, которые не требуют групповой работы слушателей, могут проводиться в дистанционном режиме, что позволит сократить сроки прохождения программы для наиболее подготовленных, освободив время на отработку тех компетенций, которые развиты недостаточно. Это и повысит эффективность прохождения программ, и будет способ-

ствовать более продуктивной работе слушателей при очном (аудиторном) формате обучения.

- крайне непродуктивно использовать типичный для переподготовки и повышения квалификации в регионах формат смешанных групп, объединение линейных специалистов-исполнителей и руководителей в одной учебной группе, как бы это не обосновывалось экономической целесообразностью.

Заключение

Проведенное исследование показало актуальность данной проблемы.

Доказано, что психолого-педагогическая компетентность государственных служащих является важной составляющей профессиональной компетентности. Без ее развития проблематично говорить о гармоничном личностно-профессиональном развитии сотрудника государственной или муниципальной службы, а также о его соответствии тем требованиям, которые предъявляются к деятельности со стороны современной системы государственного и муниципального управления.

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу и позволило сделать следующие выводы:

1. Психолого-педагогическая компетентность – это интегральная профессионально-личностная характеристика, включающая в себя комплекс личностных качеств и способностей; знаний, умений, и профессионального опыта в сфере психологии и педагогики, обеспечивающих готовность к эффективному выполнению задач профессиональной деятельности. Структура психолого-педагогической компетентности гражданского служащего включает следующие компоненты:

- когнитивный (знания в области педагогики, педагогического менеджмента, психологии управления и социальной психологии);
- мотивационный (внутренние устойчивые мотивы применения педагогических знаний в профессиональной деятельности. В этот компонент включены также такие составляющие, как перцептивный (восприятие и оценка другого человека (коллеги или клиента), прогнозирование его поведения и эмоциональных реакций); регуляторный (владение способами саморегуляции поведения, выработка индивидуального стиля профессиональной деятельности);
- коммуникативный (готовность к конструктивному межличностному взаимодействию, профессионально-педагогическая контактность, владение антиконфликтными техниками взаимодействия с гражданами (в том числе,

при рассмотрении жалоб и обращений).

2. Психолого-педагогическая компетентность является важной составляющей профессиональной компетентности государственного и муниципального служащего и проявляется: в организационно-управленческой деятельности: в способности обучаться и совершенствовать работу с учетом опыта и новых идей, организации взаимодействия с внешней средой (другими государственными и муниципальными органами, организациями, гражданами); в административно-технологической деятельности: в подготовке проектов нормативных правовых актов; в консультационной и информационно-аналитической деятельности: в профессионально-педагогической контактности при консультировании граждан, государственных, некоммерческих и хозяйственных организаций; в проектной деятельности: в конструктивном взаимодействии с коллегами при разработке и реализации проектов.

3. Для развития ППК ГС система переподготовки и повышения квалификации обладает следующими возможностями:

- опора процесса обучения на профессиональный опыт и реальные профессиональные задачи слушателей,
- индивидуализация и гибкость процесса обучения;
- влияние успешности процесса обучения на профессиональную карьеру слушателя, что позволяет осуществлять процесс формирования профессиональной компетентности государственного служащего в контексте его личностно-профессионального развития и карьерного продвижения; в частности это позволяет слушателям осознать важность развития психолого-педагогической компетентности как составляющей системы профессиональной компетентности для включения в резерв руководящих кадров и карьерного продвижения.

Вышеперечисленные возможности позволяют связывать программы КПК и ПП с практической деятельностью слушателей и задействовать их профессионально-личностный потенциал для формирования и развития психолого-

педагогической компетентности.

4. Для развития ППК ГС в работе предложена модель развития психолого-педагогической компетентности государственных служащих в условиях процесса переподготовки и повышения квалификации включает: цель – формирование и развитие психолого-педагогической компетентности государственных служащих; методологические подходы (системный, личностно-ориентированный, контекстный и компетентностный); принципы (контекстно-деятельностной, профессиональной и личностной направленности, проблемности, мобильности, гибкости, технологичности и модульности архитектуры). В модели обозначены структура психолого-педагогической компетентности: регуляторный, перцептивный, когнитивный, коммуникативный и мотивационный компоненты; и функции: социально-коммуникативная. организационно-управленческая и экспертно-аналитическая.

5. Предложенная в работе модель может легко видоизменяться и дополняться при переподготовке кадров, а также при организации учебного процесса получения второго высшего образования или обучения в магистратуре. Данная модель максимально полно может функционировать при проведении программ переподготовки или - при проведении программ переподготовки (от 250 часов) или программ повышения квалификации длительностью не менее 72 часов.

6. При реализации программ повышения квалификации и переподготовки для государственных служащих психолого-педагогическая компетентность, ее формирование и развитие не является официально заявляемой целью учебной программы, но за счет разработанной нами **педагогической технологии** (которая является частью предложенной модели), мы можем развивать компетенции, входящие в ее состав. За счет постоянной работы с кадровыми службами организаций-заказчиков можно планировать и прогнозировать развитие ППК в системе профессиональной компетентности ГС. Педагогическая технология, предложенная в работе позволяет развивать непосредственно в ходе за-

нятий когнитивный, коммуникативный и мотивационный компоненты ППК, тогда как такие компоненты, как регуляторный и перцептивный развиваются опосредованно, во взаимосвязи с развитием других компонентов. Например, перцептивный – во взаимосвязи с развитием коммуникативного компонента, регуляторный – как взаимосвязанный с мотивационным компонентом.

7. Для эффективной реализации предложенной в работе технологии обозначен ряд условий.

Организационно-педагогические условия: актуализация психолого-педагогического подхода к построению системы планирования карьеры государственного служащего на всех этапах его профессиональной деятельности; наличие научно обоснованной и методически грамотно построенной педагогической технологии, отвечающей современным условиям развития общества и позволяющей обеспечить формирование психолого-педагогической компетентности государственного служащего в контексте его личностно-профессионального развития; создание практикоориентированной обучающей среды, разнообразие форм и методов работы преподавателя; четкий и согласованный стандарт скоординированной работы преподавателя в русле контекста профессиональной деятельности и формирования профессиональных компетенций, хотя подчеркивается обязательное формирование одной компетенции при изучении нескольких курсов; широкие возможности применения модульной технологии прохождения повышений квалификации и программ переподготовки; использование активных форм и методов обучения.

Психолого-педагогические условия: учет карьерных ориентаций государственных служащих при выборе тематик для проектной работы; организацию процесса обучения и оценки качества сформированных компетенций государственного служащего, который бы способствовал личностно-профессиональному развитию и отвечал кадровой политике государства в сфере государственной службы; учет контента профессиональной деятельности и максимальное использование профессионального опыта аудитории слушателей, индивидуализация

программ обучения, применение проектного обучения с проблемно-ориентированной тематикой и работой над групповыми, а не индивидуальными проектами.

В ходе эксперимента мы получили высокие и средние значения по когнитивным (знаниевым) компонентам ППК, средние – по решению кейсов на ситуации в управленческой и сложной профессионально-исполнительской деятельности (работа с жалобами и рекламациями) и низкие и средние по мотивационному компоненту ППК.

По результатам опроса – «Будете ли Вы активно применять полученные знания на практике?», можно сказать, что самое часто встречаемое обоснование при неопределенном или отрицательном ответе было – «моя деятельность не связана с руководством людьми». Процент слушателей в контрольной группе, поставивших для себя высокий рейтинг практическому использованию полученных знаний в сфере педагогики и психологии, среди линейных сотрудников не превысил 20%. В экспериментальной группе такой процент рейтинга составил более 65%.

Стоит отметить, что слушатели, занимающие на момент исследования руководящие должности и в контрольной, и в экспериментальной группе выделяли психолого-педагогическую компетентность как важную для работы, но ее важность выше оценивали все же в экспериментальной группе. Наблюдалась разница в самооценке уровня владения психолого-педагогическими компетенциями до и после обучения для контрольной и для экспериментальной групп, но слушатели экспериментальной группы в целом более реалистичны в своей самооценке.

Проведенный анализ результатов констатирующего и формирующего эксперимента позволил сделать вывод, что как экспериментальная, так и традиционная педагогические технологии одинаково эффективно развивают такой компонент психолого-педагогической компетентности, как когнитивный. В ходе обработки результатов эксперимента по данному компоненту не было получено существенных различий между экспериментальной и контрольной группой.

Предложенная в работе педагогическая технология позволяет существенно эффективнее развивать коммуникативный компонент (значимость различий между контрольной и экспериментальной группой подтверждена). Это достигается в том числе за счет преобладания активных форм и методов работы с группой, а также за счет преобладания именно групповых форм работы над индивидуальными., а также позволяет влиять на мотивационную составляющую профессиональной деятельности, в частности – на отношение госслужащих к ППК.

В ходе работы по экспериментальной педагогической технологии можно отметить существенные различия между контрольной и экспериментальной группой в понимании важности развития ППК для карьерного продвижения и эффективной работы.

По итогам эксперимента, можно утверждать, что отношение к значимости тех или иных компетенций, входящих в состав ППК для профессиональной деятельности весьма неоднородно в среде слушателей курсов повышения квалификации и программ переподготовки весьма разняться.

Руководители организаций и учреждений склонны считать значимым для себя один формат компетенций, тогда как линейные специалисты – принципиально иной формат компетенций.

Это предполагает различия и в отношении слушателей к программам повышения квалификации и переподготовки, а также к значимости ППК в системе их профессиональной деятельности. Для руководителей характерно более высокое развитие компонентов ППК, нежели для исполнителей. Также и руководители, и исполнители показывали существенную динамику развития компетенций, входящих в состав ППК в экспериментальных группах за счет работы над групповыми проектами. При традиционных программах такой динамики не наблюдалось. Хотя и при традиционной системе работы со слушателями для руководителей характерна большая субъективная значимость ППК в профессиональной деятельности, но не наблюдалось значимой динамики мотивационного компонента ППК.

В качестве дополнительных, незапланированных с точки зрения цели исследования результатов было установлено, что большинство госслужащих и муниципальных служащих среднего звена имеют выраженную ригидность как личностную характеристику. Именно ригидность дает сопротивление обучению компетенциям, именно она повышает конфликтность и негативизм в восприятии учебной ситуации, и для ее преодоления необходима личностная значимость обучения и заинтересованность.

Выявлено и то, что негативные эмоции при начале групповой работы в форме тренингов и деловых игр в случае успешного проведения обучения порождают всплеск положительных эмоций и уменьшение сопротивления новому опыту со стороны слушателей. Этот эмоциональный переход можно использовать как личностный «энергетический ресурс», необходимый для преодоления негативных аспектов исходной системы компетенций слушателей и ее реорганизации под развитие новых параметров системы профессиональной компетенции.

Предложения по повышению эффективности процесса развития психолого-педагогической компетентности ГС в системе дополнительного образования:

- необходимо индивидуализировать программы, максимально отойти от обобщенных программ, сосредоточившись на программах, рассчитанных под конкретные группы руководителей, лиц кадрового резерва, специалистов. Такой учет карьерных ориентаций позволит сделать более эффективным формат обучения и снизить процент неудовлетворенности программой слушателей.
- применение ступенчатой модульной технологии прохождения повышений квалификации, что позволит объединять их в взаимосвязанные модули в рамках программ переподготовки. Те модули, которые не требуют групповой работы слушателей, могут проводиться в дистанционном режиме, что позволит сократить сроки прохождения программы для наиболее подготовленных, освободив время на отработку тех компетенций, которые развиты недостаточно. Это и повысит эффективность прохождения программ, и будет способствовать более продуктивной работе слушателей при очном (аудиторном) формате обучения.

- крайне непродуктивно использовать типичный для переподготовки и повышения квалификации в регионах формат смешанных групп, объединение линейных специалистов-исполнителей и руководителей в одной учебной группе, как бы это не обосновывалось экономической целесообразностью.
- эффективное обучение с контролем компетенций не предполагает непосредственного изложения заученного материала, но предполагает его использование при решении поставленной проблемы, причем алгоритм использования определяет сам обучающийся, а вот контроль целиком лежит на преподавательском составе. Такой способ обучения становится все более востребованным в подготовке высшего руководящего звена на федеральном уровне, но в регионах является новшеством, вызывая сопротивление как со стороны слушателей курсов, так и со стороны преподавателей, которые не готовы, по разным причинам, работать в предложенных условиях.

Результаты исследования экспериментально доказаны, апробированы и используются в практике переподготовки и повышения квалификации гражданских служащих. На их основе разработаны учебно-методические материалы для организации и применения педагогической технологии развития психолого-педагогической компетентности в системе подготовки и повышения квалификации государственных служащих.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон от 27 июля 2004 г. N 79-ФЗ "О государственной гражданской службе Российской Федерации" (с изменениями и дополнениями) // Гарант – URL: http://base.garant.ru/12136354/ (23.04.2016).

2. Федеральный закон "О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд" от 05.04.2013 N 44-ФЗ (последняя редакция) https: // gossluzhba.gov.ru/Page/Index/Sistema_gosudarstvennoy_sluzhby (20.09.2018).

3. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция с изменениями и дополнениями) // КонсультантПлюс – URL http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/: (29.08.2018)

4. Указ Президента РФ «О дополнительном профессиональном образовании государственных гражданских служащих Российской Федерации» (№ 1474 от 28.12.2006 г.) // КонсультантПлюс – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64958/ (23.04.2016).

5. Указ Президента РФ от 8 марта 2015 г. N 124 "О внесении изменений в некоторые акты Президента Российской Федерации по вопросам дополнительного профессионального образования государственных гражданских служащих Российской Федерации" // КонсультантПлюс – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_176273/ (23.04.2016).

6. Указ Президента РФ от 28.12.2006 N 1474 (ред. от 08.03.2015) "О дополнительном профессиональном образовании государственных гражданских служащих Российской Федерации" // Гарант – URL: http://base.garant.ru/190414/ (23.04.2016).

7. Указ Президента РФ от 9 сентября 2008 г. N 1332 "Об утверждении перечня федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, которые вправе разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по всем уровням высшего образования" (с изменениями и

дополнениями) Система ГАРАНТ: http://base.garant.ru/193831/#ixzz5VtsHy613 (21.08.16).

8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 декабря 2014 г. N 1567 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.04.04 Государственное и муниципальное управление (уровень бакалавриата)" (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2014 N 35294) // Гарант – URL: http://base.garant.ru/70863450/ (дата 23.04.2016).

9. Государственный образовательный стандарт высшего образования, утвержденный зам. мин. обр. РФ 17. 03. 2012 г. с изменениями и дополнениями // Министерство образования Российской Федерации – URL: http://docplayer.ru/63800815-Ministerstvo-obrazovaniya-rossiyskoy-federacii-17-marta-2000-g-gosudarstvennyy-obrazovatelnyy-standart-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya.html (30.05.2017).

10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 26.11.2014 N 1518 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.04.04 Государственное и муниципальное управление (уровень магистратуры)" (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2014 N 35294) // Гарант – URL: http://base.garant.ru/70833126/ (27.04.2016).

11. Приказ Министерства Образования и науки РФ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление (уровень бакалавриата) // Гарант – URL: http://base.garant.ru/70863450/ (27.04.2017).

12. Положения о порядке получения дополнительного профессионального образования государственными гражданскими служащими Российской Федерации, Утвержденного Указом Президента РФ от 28.12.2006 г. № 1474, ФЗ // КонсультантПлюс – URL:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64958/5c76d83d755eb7282aa5af39523d350892fbb124/ (30.05.2017).

13. Приказ ректора РАНХиГС от 18.08.2016 №01-4568 Об утверждении образовательного стандарта Академии по направлению подготовки 38.03.04. Государственное и муниципальное управление https://www.ranepa.ru/images/standarty/VO/Sobstv_Standarty_VO/38.03.04_GMU.pdf

14. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1994. – № 4. – С. 39−55.

15. Агеев В.С. Методика составления социально-психологических характеристик для аттестации кадров / В.С. Агеев, Т.Ю. Базаров, В.В. Скворцов // Спецпрактикум по социальной психологии. – Москва : МГУ, 1986. – 123 с.

16. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта / В.А. Адольф // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2015. – № 1(31). – С. 5–11.

17. Адольф В.А. Практико-ориентированная подготовка педагога в вузе через актуализацию его профессионального потенциала / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 111–116.

18. Адольф В.А. Развитие дискурсивной компетентности студентов университета / В.А. Адольф // Конфликты в современном мире: международное, государственное и человеческое измерение : материалы V Международной научной конференции Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. – Саратов, 2016. – С. 874–876.

19. Адольф В.А. Профессиональная социализация личности в процессе субъектно-ориентированного образования / В.А. Адольф, Г.В. Юрчук // Гуманизация образовательного пространства: материалы Международной научной конференции Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. – Саратов. – 2016. – С. 20–35.

20. Адольф В.А. Тьюторская деятельность как механизм реализации ФГОС / В.А. Адольф, Н.В. Пилипчевская // Высшее образование в России. – 2012. – № 11. – С. 164–166.

21. Адольф В.А. Факторы и принципы обеспечения становления региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования / В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина // Научный журнал Альма-матер. –2012. – № 11. – С. 48–50.

22. Адольф В.А. Конкурентоспособность выпускника современного вуза: монография / В.А. Адольф, А.В. Фоминых. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – 280 с.

23. Александрова Ю.В. Нравственное переживание как путь преодоления «раскола» смысла жизни / Ю.В. Александрова // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни (материалы I—II симпозиумов). – Москва, 1997. – С. 140–144.

24. Андриади И.П. Дидактические умения тренера и их формирование / И.П. Андриади. – Москва: «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2016. – 26 с.

25. Андриади И.П. Педагогический словарь / И.П. Андриади. – Москва: «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2016. – 224 с.

26. Андриади И.П. Роль и место экспрессивной компетентности в формировании готовности к педагогической деятельности студентов высшей школы / И.П. Андриади, И.В. Тайдакова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2009. – № 3. – С. 424–429.

27. Андреева Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности / Г.М. Андреева, Я. Яноушек. – Москва : МГУ, 1987. – 301 с.

28. Андрющенко Т.Ю. Психология профессионального общения / Т.Ю. Андрющенко, В.П. Кисляков. – Волгоград: ВГПИ, 1990. – 106 с.

29. Анисимов О.С. Основы общей и управленческой акмеологии / О.С. Анисимов, А.А. Деркач. – Москва : РАГС, 1995. – 264 с.

30. Анисимов О.С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования / О.С. Анисимов. – Москва : Экономика, 2003. – 196 с.

31. Анисимов О.С. Основы методологического мышления / О.С. Анисимов. – Москва : Наука, 1989. − 317 с.

32. Анциферова Л.И. Психологическая опосредованность социальных воздействий на личность /Л.И. Анциферова // Психологические исследования развития личности. – Москва : Педагогика, 1991. – С. 5–38.

33. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональных систем. / П.К. Анохин. – Москва : Наука, 1978. – 304 с.

34. Аминов Н.А. Психодиагностика специальных способностей социальных работников / Н.А. Аминов [и др.] // Социальная работа. – № 2. – 1992. – С. 7–10.

35. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А.Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65–86.

36. Арбеньев А.С. Деловая игра как эффективный метод подготовки инженеров. / А.С. Арбеньев, Г.Ф. Арбеньева // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск : Наука, 1987. – С. 117–120.

37. Ахманова О.С. Вопросы оптимизации естественных коммуникативных систем / О.С. Ахманова. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1971. – 209 с.

38. Банько Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих инженеров: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Банько Наталья Анатольевна. – Волгоград, 2002. – 218 с.

39. Балаев А.А. Активные методы обучения / А.А. Балаев. – Москва : Профиздат, 1986. – 94 с.

40. Белоновская И.Д. Формирование инженерной компетентности специалиста в условиях университетского комплекса : автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Белоновская Изабелла Давидовна. – Оренбург, 2006. – 42 с.

41. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.

42. Бережная И.Ф. Структура и компоненты профессиональной компе-

тентности государственных служащих / И.Ф. Бережная, Е.М. Лещенко, Н.Н. Назаренко // Регион: системы, экономика, управление. – Воронеж, 2016. – № 1 (32). – С. 211–216.

43. Беспалько В.П. Системно–методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – Москва : Высшая школа, 1989. – 144 с.

44. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – Москва : Международная педагогическая академия, 1995. – 272 с.

45. Бодалев А.А. Изучение зрелого человека – важная задача акмеологической науки / А.А. Бодалев. – Москва : Флинта-Наука, 1996. – 167 с.

46. Бодалев А.А. Акмеология как учебная и научная дисциплина / А.А. Бодалев. – Москва : Луч, 1993. – 322 с.

47. Бодалев А.А. О феномене акме и некоторых закономерностях его формирования и развития / А.А. Бодалев // Мир психологии. – 1995. – № 3. – С. 113–120.

48. Бокарева Г.А. Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов / Г.А. Бокарева. – Калининград: Изд-во Калининградского ун-та, 1985. – 152 с.

49. Борисов А.М. Конструирование системы учебных заданий как средства индивидуализации и дифференциации учебной деятельности / А.М. Борисов. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1990. – 174 с.

50. Борисова Е.М. Диагностика управленческих способностей / Е.М. Борисова, Г.П. Логинова, М.О. Мдивани // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 112–121.

51. Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора в условиях реализации компетентностного подхода: учебно-методический комплекс по образовательному модулю / Н.В. Борисова. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 100 с.

52. Борисова Н.В. Новые технологии обучения: блиц-игры и нетрадиционные лекции / Н.В. Борисова, А.А. Соловьева. – Москва : РЩПКПС, 1992. – 57 с.

53. Бояринцева А.В. Я-концепция как фактор профессионализации потенциального предпринимателя / А.В. Бояринцева // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 24–33.

54. Вазина К.Я. Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека / К.Я. Вазина. – Москва : Педагогика, 1990. − 196 с.

55. Вербицкий А.А. Деловая игра как форма контекстного обучения и квазипрофессиональной деятельности студентов (электронный ресурс) https://cyberleninka.ru/article/n/delovaya-igra-kak-forma-kontekstnogo-obucheniya-i-kvaziprofessionalnoy-deyatelnosti-studentov (23.02.2017).

56. Вербицкий. А.А. Новая образовательная парадигма : монография / А.А. Вербицкий. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

57. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – Москва : Логос, 2009. – 336 с.

58. Вербицкий А.А. Методические рекомендации по проведению деловых игр / А.А. Вербицкий, Н.В. Борисова. – Москва : ВНМЦПТО, 1990. – 46 с.

59. Вербицкий А.А. Технология контекстного обучения в системе повышения квалификации / А.А. Вербицкий, Н.В. Борисова. – Москва : Высшая школа, 1989. − 124 с.

60. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1993. – 153 с.

61. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – Москва : Логос, 2011. – 288 с.

62. Владиславлев А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы / А.П. Владиславлев – Москва : Молодая гвардия, 1978. – 175 с.

63. Владиславлев А.П. Система непрерывного образования: состояние и перспективы / А.П. Владиславлев. – Москва : Политиздат, 1984. – 67 с.

64. Вьюнова Н.И. Психолого-педагогическая деятельность практического психолога образования: интегративный подход / Н.И. Вьюнова, Ю.Г. Хлоповских. – Воронеж : ВГИ МОСУ, 2004. – 105 с.

65. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – Москва : Изд-во МГУ, 1976. − 289 с.

66. Гришин В.В. Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе / В.В. Гришин, П.В. Лушин. − Москва : ИКА «Москва», 1990. – 64 с.

67. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых / М.Г. Громкова. – Москва : Юнити-Дана, 2012. – 495 с.

68. Горб В.Г. Компетентностно-деятельностный подход к подготовке выпускных квалификационных работ как способ повышения качества профессиональной подготовки государственных и муниципальных служащих / В.Г. Горб // Методологические основы оценки качества государственного и муниципального управления : коллективная монография / Под ред. В.Г. Горба. – Екатеринбург: Уральский институт – филиал РАНХиГС, 2012. – 308 с.

69. Горб В.Г. Методологические трудности реализации профессиональных стандартов подготовки государственных служащих / В.Г. Горб // Вопросы управления. Уральский институт управления – филиал РАНХиГС Электронная версия регулярного бумажного издания © УИУ РАНХиГС, 2008-2014 (электронный ресурс) http://vestnik.uapa.ru/ru/issue/2007/01/14/ (10.10.2016).

70. Горб В.Г Основные направления модернизации системы повышения квалификации государственных гражданских служащих / В.Г. Горб // Вопросы управления. Уральский институт управления - филиал РАНХиГС Электронная версия регулярного бумажного издания © УИУ РАНХиГС, 2008-2014 (электронный ресурс). http://vestnik.uapa.ru/ru/issue/2007/01/14 (21.06.2016).

71. Деражне Ю.Л. Тьютор в открытом обучении : учебно-методическое пособие / Ю.Л. Деражне. – Москва: Изд-во Департамента федеральной государ-

ственной службы занятости населения Московской области, 1998. – 58 с.

72. Деркач А.А. Акмеология: учебное пособие / А.А. Деркач, В.А. Зазыкин. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 256 с.

73. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузмина. – Москва : РАУ, 1993. − 32 с.

74. Деркач А.А. Реализация концепции «Я» в системе жизненных отношений личности: Акмеологический аспект / А.А. Деркач [и др.] – Москва : РАГС, 1993. – 156 с.

75. Деркач А.А. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии / А.А. Деркач, А.П. Ситников. – Москва : Луч, 1993. – 72 с.

76. Деркач В.И. Оптимизация управления деятельностью персонала образовательных систем / В.И. Деркач. – Москва : Итар-Тасс, 1997. – 152 с.

77. Дорошенко В.Ю. Социальная психология и этика делового общения / В.Ю. Дорошенко, Л.И. Зотова, Н.А. Нартов. – Москва : ЮНИТИ, 1995. − 160 с.

78. Дудченко В.С. Инновационные игры: практика. Методология и теория / В.С. Дудченко. – Таллин : Валгус, 1989. − 103 с.

79. Душков Б.А. Основы инженерной психологии. / Б.А. Душков, Б.Ф. Ломов, В.Ю. Рубахин. – Москва : Высш. школа, 1986. − 448 с.

80. Емельянов А.Л. Уровни профессионализма в управленческой деятельности / А.Л. Емельянов // Менеджмент в России и за рубежом. – 1998. – № 5 – С. 67−76.

81. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение: монография / Ю.Н. Емельянов. – Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1985. – 167 с.

82. Емельянов Ю.Н. Активные методы социально-психологической подготовки руководителей и специалистов. / Ю.Н. Емельянов. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1984. – 97 с.

83. Емельянов Ю.Н. Деловые игры как средство социально-

психологического обучения мастеров промышленного производства / Ю.Н. Емельянов // Психология производству и воспитанию. – Ленинград : изд-во ЛГУ, 1977. – 167 с.

84. Емельянов Ю.Н. Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга / Ю.Н. Емельянов, Е.С. Кузьмин. – Ленинград : изд-во ЛГУ, 1983. – 103 с.

85. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1990. − 104 с.

86. Зазыкин В.Г. Акмеологические проблемы профессионализма / В.Г. Зазыкин, А.П. Чернышев. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1993. – 156 с.

87. Змеев С.И. Основы андрагогики: учебное пособие для вузов / С.И. Змеев. – Москва : Флинта: Наука, 1999. – 152 с.

88. Зинченко В.П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования / В.П. Зинченко // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 18–44.

89. Зинченко В.П. Психология доверия [(2. изд., испр. и доп.)] / В.П. Зинченко. – Самара : Изд-во СИОКПП, 2001. – 103 с.

90. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

91. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2002. – № 2(14). – С. 31–50.

92. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. – Москва : Изд-во МГУ, 1987. − 208 с.

93. Ильина Н.Ф. Система непрерывного инновационного профессионального педагогического образования: сущность, особенности реализации, управле-

ние / Н.Ф. Ильина // Вестник Якутского государственного университета им. М.К. Амосова. – 2010. – № 1. – С. 83–87.

94. Ильина Н.Ф. Раскрытие инновационного потенциала педагога в ходе непрерывного образования / Н.Ф. Ильина // Инновации в образовании. – 2010. – № 8. – 53–55.

95. Ильина Н.Ф. Повышение квалификации работников образования на основе рефлексивно-деятельностного подхода / Н.Ф. Ильина // Мир образования – образование в мире. – 2010. – № 3. – С. 23–27.

96. Ильина Н.Ф. Стратегии становления региональной системы непрерывного инновационного педагогического образования / Н.Ф. Ильина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2011. – №2 (4). – С. 21–28.

97. Ингекамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингекамп. – Москва : Педагогика, 1991. − 239 с.

98. Субъект и объект практического мышления : коллективная монография / [под ред. А.В. Карпова, Ю.К. Корнилова]. – Ярославль: Ремдер, 2004. – 320 с.

99. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

100. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – Воронеж : НПО «МО-ДЭК», 1996 – 342 с.

101. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта : монография / М.В. Кларин. – Москва : Луч, 2016. – 640 с.

102. Кларин М.В. Инновации в обучении метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – Москва : Наука, 1997. – 223 с.

103. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. –№ 3. – С. 41–49.

104. Кричевский В.Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы по-

вышения квалификации руководителей школ / В.Ю. Кричевский. – Москва : Педагогика, 1987. – 67 с.

105. Кричевский В.Ю. Профессия – директор школы : монография / В.Ю. Кричевский. – Санкт-Петербург : Издательство СПбГУ, 2004. – 271 с.

106. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.

107. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 114 с.

108. Куликов Г.П. Психологические механизмы коммуникации в условиях межпрофессионального взаимодействия: автореф. дисс. канд. пед. наук / Герман Петрович Куликов. – Москва, 1997. − 22 с.

109. Курдюмов Г.М. О формировании личностных качеств будущих специалистов / Г.М. Курдюмов // Высшее образование в России. – 1994 – № 2. – С. 103–105.

110. Кэрролл Дж. Чтение человеческой природы: литературный дарвинизм в теории и практическом применении. Carroll j. Reading human nature: literary darwinism in theory and practice. – albany: suny press, 2011. – 352 p.

111. Лабунская В.А. Проблемы обучения кодированию-интерпретации невербального поведения / В.А. Лабунская // Психол. журнал. – 1997. – № 5. – Т. 18. – С. 89–95.

112. Ладанов И.Д. Мастерство делового взаимодействия / И.Д. Ладанов. – Москва : Экономика, 1993. – 155 с.

113. Ларионова О.Г. Интеграция личностно-центрированного и компетентностного подходов в контекстном обучении на материале подготовки учителя математики : дисс. докт. пед. наук : 13.00.01 / Ларионова Ольга Гавриловна. – Москва, 2007. – 412 с.

114. Леонтьев А.А. Психология общения: учебное пособие /

А.А. Леонтьев. – 4-е издание. – Москва : Смысл : Академия, 2007. – 368 с.

115. Лепин П.В. Проблемы педагогического образования в современных условиях / П.В. Лепин, Е.В. Андриенко // Педагогическое образование: вызовы XXI века : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти выдающегося рос. ученого-педагога В. А. Сластенина (16-17 сент. 2010 г., Москва, МПГУ). Ч. 1 / редкол.: Е. И. Артамонова, М. Я. Виленский, С. В. Яковлев ; Междунар. акад. наук пед. образования. – Москва : МАНПО, 2010. – С. 252–258.

116. Лепин П.В. Инновации в педагогике. Аспект регионального качества. Индикативные технологии оценки / П. В. Лепин, А. Д. Герасёв, Л. А. Барахтенова // Философия образования. – 2008. – Спец. вып. – С. 217–22.

117. Лещенко Е.М. Моделирование интегрированной системы управления обучением : монография / Е.М. Лещенко, С. Лещенко. – Воронеж : ВФ РАГС, 2010. – 155 с.

118. Лещенко Е.М. Управление системой карьерных ориентаций государственных служащих на основе компетентностного подхода: региональный аспект / Е.М. Лещенко, Н.Н. Назаренко // Регион: системы, экономика, управление. – 2011. – № 4 (15). – С. 120–126.

119. Лещенко Е.М. Математические модели управления обучением с учетом распределения времени усвоения знаний / Е.М. Лещенко // Регион: системы, экономика, управление. – 2012.– № 1 (16). – С. 126–131.

120. Ливенцев Д.В. История государственного управления в России / Д.В. Ливенцев, В.Н. Плаксин. – Воронеж : Изд. ФГОУ ВПО Воронежский ГАУ, 2011. – 233 с.

121. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивидов / Б.Ф. Ломов. – Москва : Педагогика, 1976. – 270 с.

122. Ломов Б.Ф. Системность в психологии / Б.Ф. Ломов. – Воронеж: МОДЭК; Москва: Московский психолого-социальный институт, 1996. – 384 с.

123. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь: Принципы развития в психологии [В кн.: Принцип развития в психологии] / Н.А. Логинова,

[под ред. Л.И. Анциферовой]. – Москва : ЧеРо, 1978. – С. 156–166.

124. Маслоу А. Мотивация и личность / Маслоу А. [пер. А.М. Татлыбаевой; терминолог. правка В. Данченка.] – К.: Psylib, 2004. – 352 с.

125. Максимович В.Ф. Теоретико-методологические основы подготовки специалистов в области традиционного прикладного искусства / В.Ф. Максимович // Научный диалог. – 2016. – № 12 (60). – С. 387–400.

126. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. − 308 с.

127. Маркова Т.Ю. Профессиональные навыки юриста : учебное пособие для академического бакалавриата / Т.Ю. Маркова. – Москва : Научная школа: Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина, 2003. – 317 с.

128. Марон А.Е. Практическая андрагогика. Открытое образование взрослых : монография / А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова и др.; под ред. А.Е. Марона. – Санкт-Петербург : УРАО ИОВ, 2012. – 350 с.

129. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 368 с.

130. Матюшин А.М. Психологические предпосылки игровых форм проблемного обучения / А.М. Матюшин, А.Г. Петросян. – Москва : «Знание», 1981. – 208 с.

131. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. – Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 448 с.

132. Мельков С.А. Государственное и муниципальное управление. Введение в специальность. Конспект лекций : учебное пособие / С.А. Мельков, А.Н. Перенджиев, О.Н. Забузов. – Москва : КНОРУС, 2016. – 194 с.

133. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности : учебно-методическое пособие / Л.М. Митина. – Москва : Московский психолого-социальный институт, Воронеж: Изд. НПО МОДЭК, 2002. – 400 с.

134. Моделирование педагогических ситуаций / [под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской]. – Москва : Педагогика, 1981. − 119 с.

135. Морозова О.П. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя / О.П. Морозова, В.А. Сластенин, Ю.В. Сенько. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2004. – 546 с.

136. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избр. психол. тр. / В.Н. Мясищев [под ред. А.А. Бодалева]. – Воронеж, 1995. − 356 с.

137. Молл Е.Г. Психология управленческой карьеры: дисс. докт. пси-хол. наук. / Е.Г. Молл. – Санкт-Петербург, 1994. – 486 с.

138. Назаренко Н.Н. Управление системой карьерных ориентаций государственных служащих на основе компетентностного подхода: региональный аспект / Н.Н. Назаренко, Е.М. Лещенко // Регион: системы, экономика, управление. Воронеж. – 2011. – № 4 (15). – С. 135–140.

139. Назаренко Н.Н. Моделирование системы профессиональных компетенций государственных служащих в рамках переподготовки и повышения квалификации – региональный аспект / Н.Н. Назаренко, Е.М. Лещенко // Регион: системы, экономика, управление. Воронеж. – 2013.– № 4 (23). – С. 187–191.

140. Назаренко Н.Н. Модель подготовки управленческих кадров на основе обучения в малых группах / Н.Н. Назаренко, Е.М. Лещенко // Регион: системы, экономика, управление. – Воронеж. – 2014. – № 2 (25) – С. 203–206.

141. Назаренко Н.Н. Педагогическая технология личностно-профессионального развития государственных служащих – условия реализации в регионах / Н.Н. Назаренко, Е.М. Лещенко // Регион: системы, экономика, управление. Воронеж. – 2015.– № 2 (29). – С. 310–315.

142. Назаренко Н.Н. Модель формирования профессиональной компетентности государственных служащих в рамках переподготовки и повышения квалификации: региональные аспекты / Н.Н. Назаренко, Е.М. Лещенко, Т.В. Золотухина // РЕГИОН: системы, экономика, управление, Воронеж. – 2015. – № 2 (30). – С. 205–215.

143. Назаренко Н.Н. Структура и компоненты профессиональной компетентности государственных служащих / Н.Н. Назаренко, И.Ф. Бережная, Е.М. Лещенко // РЕГИОН: системы, экономика, управление, Воронеж. – 2016. – № 2 (33). – С. 111 – 117.

144. Назаренко Н.Н. Подготовка государственных служащих в современных условиях – анализ противоречий / Н.Н. Назаренко // Формирование профессиональной компетентности специалистов в системе непрерывного образования: сборник научных статей по материалам X Международной научно-практической конференции / редкол.: Е. С. Подвальный [и др.]. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2015. – С. 16–20.

145. Назаренко Н.Н. Мотивационная составляющая компетентности государственного служащего / Н.Н. Назаренко // Аксиологические аспекты в формировании современной молодежной среды : материалы заочной Региональной научно-практической конференции. – Воронеж: ВГТУ, 2015, С. 70–71.

146. Назаренко Н.Н. Профессиональное развитие преподавательского состава Вуза: от управления знаниями к управлению компетенциями/ Н.Н. Назаренко // Формирование профессиональной компетентности специалистов в системе непрерывного образования : сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2012. – С. 163–168.

147. Назаренко Н.Н. Педагогические условия формирования и развития системы управленческих коммуникаций госслужащих / Н.Н. Назаренко, Е.М. Лещенко // Государственная и муниципальная служба в России: опыт, проблемы, перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга». – 2012. – С. 38–42.

148. Назаренко Н.Н. Метод case-study современная технология профессионально-ориентированного обучения / Н.Н. Назаренко, Е.М. Лещенко // Актуальные проблемы профессионального образования: подходы и перспективы: материалы 10-ой Всероссийской научно-практической конференции, 25 апреля 2013 г. –

Воронеж: Научная книга, 2013. – С. 57–62.

149. Назаренко Н.Н. Система непрерывного образования – основа профессионального развития государственных и муниципальных служащих/ Н.Н. Назаренко, Е.М. Лещенко // Актуальные проблемы профессионального образования: цели, задачи и перспективы развития: материалы 12-ой Всероссийской научно-практической конференции, 24 апреля 2014 г. – Воронеж: Научная книга, 2014. – С. 38–40.

150. Назаренко Н.Н. Психолого-педагогические условия профессионального развития государственных служащих / Н.Н. Назаренко // Формирование профессиональной компетентности специалистов в системе непрерывного образования: материалы Международной научно-практической конференции. – Воронеж: Научная книга, 2010. – С. 135–139.

151. Назаренко Н.Н. Компетентностная модель многоуровневой подготовки управленческих кадров как научно-методическое обеспечение государственной кадровой политики / Е.Б. Глазков, Е.М. Лещенко, Н.Н. Назаренко, А.С. Степаненко // Отчет о научно-исследовательской работе в соответствии с Государственным заданием РАНХиГС на 2016 г. (электронный ресурс) https://www.ranepa.ru/nauka-i-konsalting/konkursy-i-granty.

152. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности / Н.Н. Нечаев. – Москва : МГУ, 1988. – 184 с.

153. Новикова Е.В. Верховенство права как фактор экономики : международная коллективная монография / [под редакцией Е.В. Новиковой, А.Г. Федотова, А.В. Розенцвайга, М.А. Субботина]. – Москва : Мысль, 2013. – 673 с.

154. Новиков А.М. Методология научного исследования / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – Москва : Либроком, 2009. – 280 с.

155. Новиков А.М. Постиндустриальное образование / А.М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2008. – 136 с.

156. Новиков А.М. Профессиональное образование в России / А.М. Новиков. – Москва : ИЦП НПО РАО, 1997. – 254 с.

157. Огарев Е.И. Непрерывное образование: основные понятия и термины (тезаурус) / Е.И. Огарев. – Рос. акад. образования, Гос. науч. учреждение «Ин-т образования взрослых». – Санкт-Петербург: ГНУ ИОВ РАО, 2005. – 145 с.

158. Огарёв Е.И. Образование взрослых и прогресс личности / Е.И. Огарёв // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. – 1996. – № 6. – С. 14–15.

159. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 5–7.

160. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. – Москва : Логос, 1995. – С. 146.

161. Осипов В.Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывно образования / В.Г. Осипов. – Ереван : АН Арм. ССР, 1989. – 216 с.

162. Планы и отчеты по НИР РАНХиГС Отчет о научно-исследовательской работе РАНХиГС на 2015 г. (электронный ресурс) http://stav.ranepa.ru/nauka/plany-i-otchety-nir.php (21.06.2015).

163. Планы и отчеты по НИР РАНХиГС Отчет о научно-исследовательской работе РАНХиГС на 2013 г. (электронный ресурс) https://www.ranepa.ru/nauka-i-konsalting/konkursy-i-granty http://stav.ranepa.ru/nauka/plany-i-otchety-nir.php (30.05.2014).

164. Перегудов Ф.И. Непрерывное образование: проблемы и перспективы / Ф.И. Перегудов. – Москва : Знание, 1991. – 61 с.

165. Поппер К.Р. Предположения и опровержения: рост научного знания: пер. с англ. / К.Р. Поппер. – Москва : ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПЛ «Ермак», 2004. – 638 с.

166. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования (ценностные основания базового гуманитарного образования в высшей школе). / Н.С. Розов. – Москва : Новая школа, 1993. – 186 с.

167. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – Москва : Изд-во МГУ, 1989. –

216 с.

168. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – Москва : МГУ, 1982. – 168 с.

169. Пихоя Р.Г. История государственного управления в России: учебник / [Под. ред. Р.Г. Пихоя]. – Москва : Издательство РАГС, 2006. – 608 с.

170. Прикот О.Г. Стратегическое развитие образовательных систем и организаций на основе проектного менеджмента : учебно-методическое пособие / О.Г. Прикот, В.Н. Виноградов. – Санкт-Петербург : Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ. – Санкт-Петербург, 2011. – 148 с.

171. Подымова Л.С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект: монография / Л. С. Подымова. – Москва : Прометей. – 2012. – 244 с.

172. Подымова Л.С. Проблемы психологического сопровождения инновационного процесса в деятельности психолога образования / Л.С. Подымова, Ю. В. Зиборова // Вестник Тамбовского университета. – Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – Вып. 1 (105). – С. 105–107.

173. Подымова Л.С. Креативная образовательная среда как фактор развития личности в условиях социальных изменений / Л.С. Подымова // Научный поиск в социализации: стратегии, технологии, опыт. – Москва : МГПУ, 2013. – С. 250–253.

174. Поппер К.Р. Предположения и опровержения: Рост научного знания: Пер. с англ. / К.Р. Поппер. – Москва : ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПЛ «Ермак», 2004. – 638 с.

175. Рикель А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 2 / А.М. Рикель // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – Москва: ООО «Издательство Солитон», 2011. – № 3 – URL: http://psystudy.ru/num/2011n3-17/486-rikel17 (30.05.2017).

176. Родиков А.С. Формирование и оценивание педагогических компетенций руководителя общеобразовательного учреждения: монография / А.С. Роди-

ков. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – 159 с.

177. Родиков А.С. Роль педагогической компетентности в составе профессиональной компетентности руководителя общеобразовательной организации / А.С. Родиков // Интернет-журнал «Науковедение» – 2015. –Том 7, №4 – URL: https://cyberleninka.ru/article/v/rol-pedagogicheskoy-kompetentnosti-v-sostave-professionalnoy-kompetentnosti-rukovoditelya-obscheobrazovatelnoy-organizatsii (30.05.2017).

178. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования (ценностные основания базового гуманитарного образования в высшей школе) / Н.З. Розов. – Москва : Новая школа, 1993. – 186 с.

179. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы : монография / В.В. Сериков. – Москва, 1998. – 180 с.

180. Селицкая, С.В. Коучинг – новое направление в управлении персоналом / С.В. Селицкая // Экономика, управление, наука и образование: проблемы и развитие: сборник науч. стат. – Минск, 2005. – С.71–73.

181. Селицкая С.В. Формирование педагогической компетентности менеджеров в процессе профессиональной подготовки : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / С.В. Селицкая. – Минск, 2009. – 28 с.

182. Синягин Ю.В. Комплексная диагностика и оценка управленческого персонала: монография / Ю.В. Синягин. – Москва : Изд-во РАГС, 2009. – 68 с.

183. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: учеб. пособие / В.П. Симонов. – Москва : РИА, 1997. – 426 с.

184. Симонов В.П. Оценка качества обучения и воспитания в образовательных системах : учебное пособие / В.П. Симонов. – Москва : МГОУ, 2006. – С. 66–80.

185. Симонов В.П. Качество образования: что в основе? Как его определить? / В.П. Симонов // Стандарты и качество. – 1994. – № 2. – 164–174.

186. Симонов В.П. Диагностика личности и деятельности преподавателя и

обучаемых: учебное пособие / В.П. Симонов. – Москва : МГОУ, 2005 – С. 104–118.

187. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

188. Сорокина Т.М. Педагогические особенности использования деловых игр в техническом вузе: автореф. дисс. канд. пед. наук / Т.М. Сорокина. – Москва, 1986. – 23 с.

189. Степанов С.Ю. Рефлексивно-инновационный подход к управленческому образованию / С.Ю. Степанов, Е.П. Варламова // Вопросы психологии – 1995. – № 1. – С. 60–68.

190. Субетто А.И. Интеграционная модель выпускника вуза на базе системо-деятельностного и компетентностного подхода / А.И. Субетто. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2005. – 28 с.

191. Субетто А.И. Квалиметрия человека и образования: генезис, становление, развитие, проблемы и перспективы / А.И. Субетто // Квалиметрия в образовании: методология, методика и практика : материалы XI Симпозиума (г. Москва, 16–17 марта 2006 г.). – Москва : Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 97 с.

192. Татур Ю.Г. Компетентность в модели качества подготовки специалистов / Ю.Г. Татур // Высшее образование. – 2004. – № 3. – С. 24–31.

193. Усова О.В. Контроль и Я-концепция: особенности взаимосвязей и влияний в модели профессиональных компетенций государственных служащих / О.В. Усова // Вопросы управления. Уральский институт управления - филиал РАНХиГС Электронная версия регулярного бумажного издания © УИУ РАНХиГС, 2008-2014http://vestnik.uapa.ru/ru/authors/1248/.

194. Фатхутдинов Р.А. Экономика знаний и инструменты конкурентоспособной экономики / Р.А. Фатхутдинов. – Санкт-Петербург : Питер, 2008 – 237 с.

195. Фатхулин М.Ф. Воспитание специалиста / М.Ф. Фатхулин. – Казань :

Изд-во Казанского ун-та, 1990. − 150 с.

196. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2-х т. / Х. Хекхаузен. – Москва : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 408 с.

197. Хлоповских Ю.Г. Особенности дифференцированного подхода к взаимодействию педагогики и психологии / Ю.Г. Хлоповских, Н.И. Вьюнова. – Воронеж: ВГИ МОСУ, 2004. – 105 с.

198. Холстед М., Орджи Т. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара / [под ред. А.В. Великановой]. – Самара: Профи, 2001. – 59 с.

199. Цедринский А.Д. Инновационно-креативный подход к развитию педагогического образования / А. Д. Цедринский // Теоретические и методологические проблемы современного образования: материалы XII Международной научно-практической конференции 27−28 марта 2013 г. – Москва. – 2013. – С. 316–320.

200. Цедринский А.Д. Инновационно-креативное педагогическое образование: теория и практика: монография / А.Д. Цедринский – Славянск-на-Кубани, 2007. – 248 с.

201. Циринг Р.А. Непрерывное педагогическое образование как направление реализации программно-целевого принципа управления / Р.А. Циринг // Актуальные проблемы управления образованием в регионе: сборник материалов, 1998. – Вып. 2. – 224 с.

202. Циринг Р.А. Становление профессионально-педагогической квалификации: науч.-метод. рекомендации / Р.А. Циринг, И.О. Котлярова. – Челябинск, 1998. – 72 с.

203. Изменения в профессиональной деятельности педагога в контексте новой трудовой реальности. Коллективная монография / [под общей редакцией Н.В. Чекалевой]. – Омск : Изд-во ЛИТЕРА, 2015. – 220 с.

204. Черепанов В.В. Основы государственной и кадровой политики: учеб.

пособие для студентов вузов / В.В. Черепанов, В.П. Иванов. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2007. – 488 с.

205. Черепанов В.В. Основы государственной и кадровой политики: учеб. пособие для студентов вузов / В.В, Черепанов, В.П. Иванов. – Москва :ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2007. – 494 с.

206. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / Ф.В. Шарипов. – Москва : Логос, 2012. – 448 с.

207. Шарипов Ф.В. Менеджмент общего и профессионального образования / Ф.В. Шарипов. – Москва : Логос, 2014. – 432 с.

208. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании / Н.И. Шевандрин. – Москва : ВЛАДОС, 1995. − 544 с.

209. Шишов С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С.58–62.

210. Ягодин Г.А. Устойчивое развитие: человек и биосфера / Г.А. Ягодин, ЕЕ. Пуртова. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 109 с.

211. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 2000. – 176 с.

212. Fundamentals of a ‘Common Quality Assurance Framework (CQAF) for vet Europe / European Commission “Education and Culture”. Lifelong learning: education and training policies Vocational training and adult education. 29/05/2005; Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area / ENQA, Helsinki. 2005. European Network on quality assurance in Vet / European Commission “Education and Culture”. Lifelong learning: education and training policies Vocational training and adult education. Work program 2006-2007. February 2006. «From London to Bergen»/Report European Commission “Education and Culture”. 2006; Tuning Educational Structures in Europe. 2006.

213. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) //

Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.

214. Isaeva T.E. To the nature of Pedagogical Culture: Competence — Based approach to its Structure // Преподаватель высшей школы в XXI веке. Тр. Международной научно-практической интерконференции. – Ростов-на-Дону, 2003. – 98 р.

215. Kompetenzentwicklumg. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. – New York, Munchen-Berlin, 2000.

216. Maslow A.H. Motivation and personality. – 3-nd ed. – NY., 1987. 63. Yung K.J. The Freud – Yung letters. – L., 1979. – 121 p.

217. Tuning Educational Structures in Europe / EC. Educational and Culture. Socrates-Tempus. 2006.

218. Andragogic Aspects of Gastroenterology Training in Terms of Doctors' Postgraduate Education European Journal of Contemporary Education – 2013 – №4. – pp. 215–220.

Приложение 1

Блоки анализа компонентов профессиональной компетентности
по методике ОУП
Высшая Школа Государственного Управления
РАНХиГС

Приложение 2

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

по результатам ОУП кандидата_____

Объективные данные: Предположительно пол – мужской; возраст – старше 47 лет

Ключевые личностно-профессиональные ресурсы кандидата: выраженная стратегическая идея, большой профессиональный и управленческий опыт, высокий уровень лидерских способностей, высокая мотивация достижения обеспечивают способность добиваться высоких результатов.

Профессиональные способности и мотивация к достижению высоких результатов, мотивация служения делу, ответственность и сила личности позволяют преодолевать препятствия.

Готовность к обучению, большой профессиональный и управленческий опыт, высокая социальная мобильность позволили сделать успешную управленческую карьеру.

Личностные особенности: высокий уровень ответственности, дисциплина, требовательность к себе, развитая волевая сфера, высокая мотивация достижения, умение доводить начатое до результата и умение организовать людей – качества, отличающие от других и развитые в управленческой деятельности. Уверенность в своих профессиональных знаниях, опыт и отсутствие боязни потери места позволяют быстро принимать решения и нести ответственность за их последствия.

Показатели выраженный управленческой компетентности: выраженная готовность к деятельности, профессионализм и управленческий опыт; способность к риску, выраженная социальная мобильность и высокий уровень мастерства обеспечивают высокий уровень способности к решению нестандартных задач. Это позволяет решать проблемы в условиях дефицита ресурсов и быстро включаться в деятельность в новой обстановке или изменившихся условиях, переходить на другие направления при необходимости.

Взаимодействие с людьми осуществляет в пределах служебной необходимости. Предпочитает субординационную форму отношений.

Ключевые ЛР кандидата являются показателем того, что он ориентирован на служение делу, имеют способности к стратегической функции управленческой деятельности, системное профессиональное развитие и решение сложных профессиональных задач.

Особенности: сила личности, независимость, смелость, способность к риску, высокий уровень профессионального мастерства позволяют принимать решения самостоятельно и оперативно решать задачи в условиях неопределенности.

Стремление постоянно повышать свою профессиональную компетентность позволяют решать сложные профессиональные решения и порождать новые идеи преобразования объекта управления.

Может рассматриваться на должности: главы субъекта РФ, муниципального образования, руководителя высшего звена или риск-менеджера на уровне организации.

Личностно-профессиональное сопровождение: овладение проектным подходом в управлении и технологиями стимулирования мотивации персонала.

Приложение 3

Проект тренингового центра филиалов

Идея проекта - тренинговый клуб как способ корпоративного обучения

1. Цели, задачи и актуальность проекта

Цель: создание эффективной системы самообучения и развития преподавательского состава за счет повышения академической мобильности и укрепления межвузовских связей.

Задачи:

1. Создание постоянно динамично развивающегося источника обновления знаний в области активных форм и методов обучения доступного для преподавательского сообщества любого вуза РАНХиГС (далее в тексте « Академия»).
2. Создание условий для академической мобильности преподавателей в рамках авторских тренингов и курсов, укрепление связей в преподавательском сообществе Академии.
3. Создание методических условий, позволяющих прогнозировать результат тренингов проводимых по аналогичным курсам и направлениям разными преподавателями в разных филиалах.
4. Развитие форм обмена информацией и повышения компетентности преподавателей в режиме дистанционного обучения - круглые столы, конференции и мастер-классы в режиме видеосвязи.

Тренинговый центр был предложен в качестве площадки для развития, коммуникаций, обучения и обмена опытом и решает несколько проблем, взаимосвязанных друг с другом:

- создание условий для мобильности знаний внутри Академи
- создание условий для самообучения и профессионального развития преподавателей с минимизацией затрат (финансовых и временных) на этот процесс, как для преподавателя, так и для филиала в целом. 3. Учебно-методические и тренинговые центры (специализирующиеся на проведении дополнительного обучения в форме тренингов, мастер-классов, круглых столов и т.д.) создаются сейчас во многих филиалах, в некоторых – только начинают свою деятельность, в других имеют богатый опыт работы. Однако, их работа изолирована, зачастую даже соседние филиалы не знают, что такие центры есть, и тем более – не имеют контактов с ними. Это снижает потенциал использования таких структур, изолированность сдерживает темп профессионального роста и экономическую эффективность центров. Такая форма управления знаниями дает возможность более эффективного функционирования преподавательского сообщества Академии, той его части, которая специализируется на использовании активных форм и методов работы. Это – своего рода «клубная структура». Для членов «клуба», давно ведущих свои тренинги и имеющих авторские программы - это возможность получения признания и самосовершенствования, для новичков, недавно приступивших к работе тренера – возможность работы по апробированным программам и оттачи-

вания мастерства ведения группы. Для студентов и слушателей – получение образовательной программы на высоком качественном уровне. Для Академии – повышение академической мобильности, эффективное самообучение кадров и интеграция филиалов, а также предсказуемость качества образовательных программ и курсов. Учебно-методические и тренинговые центры (специализирующиеся на проведении дополнительного обучения в форме тренингов, мастер-классов, круглых столов и т.д.) создаются сейчас во многих филиалах сети РАНХиГС. В некоторых – только начинают свою деятельность, в других имеют богатый опыт работы, однако, их работа изолирована, зачастую даже соседние филиалы не знают, что такие центры есть, и тем более – не имеют контактов с ними. Это снижает потенциал использования таких структур, изолированность сдерживает темп профессионального роста и экономическую эффективность центров. Разработанный в рамках форума лучших Академических практик межвузовский «Т-клуб» – объединение добровольное, решения его носят рекомендательный характер и не являются обязательными или аттестационными. Он скорее координационная, нежели административная структура. Вместе с тем «Т-клуб» - форма управления знаниями, возможность более эффективного функционирования преподавательского сообщества Академии, той его части, которая специализируется на использовании активных форм и методов работы. Для членов клуба, давно ведущих свои тренинги и имеющих авторские программы - это возможность получения признания и самосовершенствования, для новичков, недавно приступивших к работе тренера – возможность работы по апробированным программам и оттачивания мастерства ведения группы. Для студентов и слушателей – получение образовательной программы на высоком качественном уровне. Для Академии – повышение академической мобильности, эффективное самообучение кадров и интеграция филиалов, а также предсказуемость качества образовательных программ и курсов. В «Т-клубе» фиксируется данные о том, какие тренинги проводит преподаватель (специализация), приводится перечень упражнений с кратким описанием и обоснованием цели использования в данном тренинге. Эти данные, а также презентации тренингов и рекомендации, которые преподаватель считает необходимыми, помещаются в «Банк данных» на личную страничку тренера в рамках страницы Т-клуба. Размещение такого материала – «билет в члены клуба». Без такого размещения преподаватель может входить в общую базу данных только как «гость», что позволяет задавать вопросы, но не дает право доступа к методикам и материалам и участия в обсуждениях, форумах и дискуссиях. Даже начинающий тренер обязан либо предоставить сою программу для тестового режима обсуждения, либо официально зарегистрироваться и запросить помощь от клуба в проведении тренинга. Тренинг может разрабатываться и составляться совместно несколькими членами клуба. Каждая программа тренинга – электронная публикация авторов. После проведения тренингов происходит обязательный процесс работы с банком данных – методическим портфелем, обновление тренинговых упражнений, кейсов, рекомендаций, обсуждение рабочих моментов и проблемных ситуаций и т.д. При этом соблюдаются все авторские права – обязательна ссылка на то кто, когда

и к какому курсу данные упражнения и кейсы рекомендовал.

Таким образом исключается случайное повторение и копирование одного и того же упражнения в разных курсах, дублирование приемов и кейсов. Банк данных регулярно обновляется, создается возможность для формирования электронных публикаций, актуальных задачам деятельности, работающих на общие для Академии цели и повышающих рейтинг и моральную удовлетворенность преподавателей. Банк данных находиться в электронном виде на сервере, на странице «Т-клуба» и доступен при входе зарегистрированного пользователя через личный кабинет. Каждый член клуба может получить консультации от автора тренинга по применению упражнения, в том числе в «Skype» - режиме.

Также, кроме методической подготовленности, преподаватель, при выборе упражнений для тренинга или деловой игры всегда внимательно изучает контингент групп. Желательно, чтобы он имел доступ к результатам диагностики слушателей. Это позволяет учесть и специфику региона, и специфику состава групп при проведении занятий и дальнейшей работе над проектами (как в случае работы с экспериментальными группами в рамках президентской программы). Подобный обмен опытом тренерской, модераторской и тьюторской работы - не новость в среде практикующих психологов и психотерапевтов, но нечто новое для системы повышения квалификации и переподготовки

Следующей ступенью реализации такого проекта может бы быть межвузовский тренинговый центр – объединение добровольное, методической и экономической базой для которого может служит специализированный интернет-портал, построенный по аналогии с краудфандинговой платформой, но это – перспективы реализации проекта. Сейчас в системе вуза недостаточно формальной, традиционной кадровой работы, она не позволяет не только опережать, но и отражать динамику развития ситуации в сфере образования. Форма традиционного повышения квалификации и характер получаемых знаний часто не позволяют преподавателю совершенствовать активные методы обучения. Получение знаний в области тренингов преподавателем самостоятельно не только сопряжено с экономическими трудностями, но и ведет к снижению лояльности персонала для филиала и Академии в целом и, следовательно – к оттоку кадров в коммерческие структуры. Поэтому необходимо искать новые подходы к управлению и развитию профессорско-преподавательского состава, формируя потребность учиться новым методам работы с аудиторией, использованию новых форм подачи материала, культивировать стремление быть современным, быть «лучшим среди равных и равным среди лучших». Это возможно сделать максимально эффективно через систему самообучающейся организации. В настоящее время переход к активным методам работы с аудиторией не только необходим, но и требует системного подхода к его реализации – т.е. тренинги в деятельности преподавателя уже не «индивидуальная фишка», а инструмент системной работы по программе курсов с прогнозируемыми целями, задачами применения и результатом. Такой эффект возможен только при постоянном развитии кадров и изменении личностного облика этих кадров, мотивированных не только на академичность и системность

знаний, но и на инновационное развитие, инициативу и самообучение с одной стороны, с другой стороны необходим общий стратегический вектор в их профессиональном развитии – вектор целей Академии. В работе с высокоинтеллектуальным персоналом возникает весьма существенная проблема – им трудно управлять, но легко координировать. Именно таким инструментом координации может являться «Тренинговый клуб».

Идея проекта: создание межвузовского «Тренингового клуба» (далее в тексте - «Т-клуб»), главной из функций которого будет развитие компетенций преподавательского состава в области активных методов обучения.

Так как Академия - федеральная структура с разветвленной сетью филиалов, каждый из которых является полноценным вузом и имеет квалифицированный уникальный преподавательский состав, возникают **условия** для академической мобильности преподавателей, превосходящей аналогичные показатели для отдельных региональных вузов. Как показывает практика, наиболее мобильная часть преподавательского состава – это те, кто склонен чаще использовать активные формы и методы обучения, особенно преподаватели, ведущие тренинги. Сама выбранная форма работы заставляет поддерживать и повышать компетентность тренера за счет постоянной отработки и обновления методов и приемов, однако в условиях региона тренер ограничен рамками своего города, области или края и относительно изолирован от коллег, проводящих аналогичные (подобные) тренинги на сходной аудитории. Следует также учитывать и особые требования к тренерам любого из филиалов - аудитория Академии (особенно слушатели КПК) по своему составу и сложности уникальна и отличается от обычной студенческой группы или группы, набираемой на коммерческий тренинг. Поэтому некоторые методы, упражнения и приемы требуют специальной подготовки и отработки техники применения, что создает сложности даже для опытного тренера и ставит труднопреодолимый барьер перед начинающим.

Таким образом, Т-клуб решает несколько проблем, взаимосвязанных друг с другом:

- создание условий для мобильности знаний внутри Академии;
- создание условий для самообучения и профессионального развития преподавателей с минимизацией затрат (финансовых и временных) на этот процесс, как для преподавателя, так и для филиала;
- увеличение профессионального обмена информацией между филиалами, создание у профессорско-преподавательского состава филиалов «ощущения причастности» к единой Академии как к центру профессиональной подготовки в РФ.

Предполагается улучшение следующих показателей:

- Повышение профессиональных компетенций преподавателей филиалов Академии в области применения активных методов обучения.
- Снижение риска дублирования упражнений и других методических ошибок в тренингах.
- Увеличение числа электронных публикаций, в том числе совместных

с филиалами Академии.

- Повышение качества тренингов в целом.
- Повышение показателей академической мобильности.
- Повышение лояльности персонала за счет признания заслуг и «ощущения причастности» к единой Академии как к центру профессиональной подготовки в РФ.

2. Целевая аудитория проекта

Проект предполагает несколько групп целевой аудитории.

- Начинающие преподаватели, которые с одной стороны максимально открыты для новых форм работы и способны быстро освоить современные технические средства, имеют желание учиться новому, с другой стороны – они имеют малый профессиональный опыт работы с аудиторией (особенно с аудиторией государственных служащих и топ-менеджеров).
- Преподаватели со стажем работы от 10 лет, которые столкнулись с кризисом компетентности и хотели бы повысить свой профессиональный уровень. Они будут наиболее заинтересованы в мастер-классах преподавателей из других регионов с аналогичным опытом работ, особенно – из Москвы.
- Доценты и профессора – признанные мастера в своих филиалах, понимающие, что ключ к мастерству – постоянное профессиональное развитие.
- Проект затрагивает и студентов филиала. Для студентов это возможность не только получать более качественные тренинги, но и участвовать в совместных круглых столах и проектах со студентами из разных филиалов. Это дополнительное условие для академической мобильности студентов, студенческих проектов, стимул для более интересной учебной деятельности (конкурсы, гранты и т.д.).
- Партнеры филиала Академии получают более качественные услуги и доступ к консультациям не только специалистов филиала, но и специалистов из Москвы и других регионов (при посредничестве руководства и преподавателей филиала) для решения текущих задач в сфере управления и обучения персонала.
- Руководство филиала получает возможность повышения квалификации преподавательский кадров без значительного увеличения финансовых затрат и отрыва от работы преподавателей на длительное время.
- Академия в целом получает возможность унифицировать уровень подготовки и профессионализма кадров во всех филиалах и создать единый стандарт проведения тренингов (при сохранении индивидуальности по форме реализации для каждого из тренеров).

3. Учебно-методические и тренинговые центры (специализирующиеся на проведении дополнительного обучения в форме тренингов, мастер-классов, круглых столов и т.д.) создаются сейчас во многих филиалах, в некоторых – только начинают свою деятельность, в других имеют богатый опыт работы. Однако, их работа изолирована, зачастую даже соседние филиалы не знают, что такие центры есть, и тем более – не имеют контактов с ними. Это снижает потенциал использования таких структур, изолированность сдерживает темп профессио-

нального роста и экономическую эффективность центров. Предлагаемый межвузовский «Т-клуб» – объединение добровольное, решения его носят рекомендательный характер и не являются обязательными или аттестационными. Он скорее координационная, нежели административная структура. Вместе с тем «Т-клуб» - форма управления знаниями, возможность более эффективного функционирования преподавательского сообщества Академии, той его части, которая специализируется на использовании активных форм и методов работы. Для членов клуба, давно ведущих свои тренинги и имеющих авторские программы - это возможность получения признания и самосовершенствования, для новичков, недавно приступивших к работе тренера – возможность работы по апробированным программам и оттачивания мастерства ведения группы. Для студентов и слушателей – получение образовательной программы на высоком качественном уровне. Для Академии – повышение академической мобильности, эффективное самообучение кадров и интеграция филиалов, а также предсказуемость качества образовательных программ и курсов. Ниже предлагается форма функционирования Тренингового клуба.

В «Т-клубе» фиксируется данные о том, какие тренинги проводит преподаватель (специализация), приводится перечень упражнений с кратким описанием и обоснованием цели использования в данном тренинге. Эти данные, а также презентации тренингов и рекомендации, которые преподаватель считает необходимыми, помещаются в «Банк данных» на личную страничку тренера в рамках страницы Т-клуба. Размещение такого материала – «билет в члены клуба». Без такого размещения преподаватель может входить в общую базу данных только как «гость», что позволяет задавать вопросы, но не дает право доступа к методикам и материалам и участия в обсуждениях, форумах и дискуссиях. Даже начинающий тренер обязан либо предоставить сою программу для тестового режима обсуждения, либо официально зарегистрироваться и запросить помощь от клуба в проведении тренинга. Тренинг может разрабатываться и составляться совместно несколькими членами клуба. Каждая программа тренинга – электронная публикация авторов. После проведения тренингов происходит обязательный процесс работы с банком данных – методическим портфелем, обновление тренинговых упражнений, кейсов, рекомендаций, обсуждение рабочих моментов и проблемных ситуаций и т.д. При этом соблюдаются все авторские права – обязательна ссылка на то кто, когда и к какому курсу данные упражнения и кейсы рекомендовал. Таким образом исключается случайное повторение и копирование одного и того же упражнения в разных курсах, дублирование приемов и кейсов. Банк данных регулярно обновляется, создается возможность для формирования электронных публикаций, актуальных задачам деятельности, работающих на общие для Академии цели и повышающих рейтинг и моральную удовлетворенность преподавателей. Банк данных находиться в электронном виде на сервере, на странице «Т-клуба» и доступен при входе зарегистрированного пользователя через личный кабинет. Каждый член клуба может получить консультации от автора тренинга по применению упражнения, в том числе в «Skype» - режиме. Естественно, чтобы преодо-

леет сопротивление персонала и создать интерес к идее проекта, на старте необходима организационная помощь Академии. На старте максимально эффективны будут краткосрочные программы повышения квалификации - тренинги для тренеров на базе РАНХиГС (Москва). Также конкурсы, соревнования, поддержка лучших тренеров филиалов. В последующем, при удачном функционировании, участие в «Т-клубе» может быть обязательным для получения сертификата бизнес-тренера от Академии преподавателем филиала, получение специальных сертификатов, дающих право вести тренинги для государственных и муниципальных служащих в области государственного и муниципального управления.

План мероприятий по внедрению проекта:

1 этап – анализ ситуации по филиалам, сбор информации о наличии на филиалах Академии тренинговых центров или объединений сходных по своей специфике деятельности. – Сроки – сентябрь – октябрь 2013.

2 этап – анализ информации в Академии (Москва), налаживание и структурирование контактов тренинговыми центрами филиалов – ноябрь

3 этап – создание странички «Тренингового клуба» (ноябрь – декабрь) на сайте академии, организационные вопросы с руководителями (кураторами) тренинговых центров на филиалах по заполнению страничек филиалов на сайте. Работа с преподавателями филиалов, где нет тренинговых центров, но проводятся тренинги и другие активные формы обучения (а это есть в каждом филиале) – информирование преподавателей через электронную почту филиалов о создании клуба тренеров и приглашение к сотрудничеству (ноябрь 2012– январь 2014). ***Обязательное условие*** – к моменту широкой презентации идеи и приглашения к сотрудничеству всех преподавателей, страница Тренингового клуба должна уже быть развернута на сайте академии и готова к поступлению первой информации от тренинговых и методических центров филиалов.

4 этап – первый тренинг для тренеров (зарегистрированных на странице «Т-клуба») в Москве (как программа повышения квалификации) – февраль 2014. На этом тренинге возможно не только обучение, но и презентация своих идей, обмен опытом. Основная цель – на административном уровне – создание основы для работы будущей обучающей структуры (Т-клуба), на эмоциональном уровне – атмосфера партнерства и принадлежности к единой корпоративной культуре Академии.

5 этап - децентрализация процесса обучения и профессионального развития, создание условий для обмена профессиональным опытом в регионах, сотрудничество тренинговых и методических центров филиалов, проведение общих проектов. Роль Академии (Москва) – объявление конкурсов и презентация идей для совместных проектов, награждение лучших проектных коллективов, мастер-классы тренеров головного кампуса; роль администрации филиалов – оплата командировочных и организационных расходов преподавателей при реализации совместных проектов.

При удачном внедрении проекта ожидаются следующие результаты:

1. Создание тренинговых или учебно-методических центров не менее

чем в 50% филиалов Академии за 2013 – 2015 год.

2. Рост динамики заполнения и использования страницы сайта «Т-клуба» (средний темп обновления информации от пользователей, включая обсуждения, форумы и консультации, не ниже, чем раз в месяц).

3. Заявки на прохождение программы повышения квалификации по программе «Подготовка бизнес-тренеров» на базе головного кампуса Академии не менее, чем по 1 преподавателю от каждого второго филиала в семестр. За 3 года можно сформировать «костяк» из преподавателей, использующих активные методы работы и имеющих единую методическую базу подготовки.

4. Постепенный перенос центра обучения молодых тренеров с Москвы на филиалы, при сохранении единого уровня методической подготовки и высокой мобильности знаний благодаря «Т-клубу» (2 – 4 года).

5. Общий качественный рост компетентности преподавателей, количественное и качественное изменение формы ведения занятий, рост числа электронных публикаций по тематике тренингов не менее, чем на 20% в год, создание базы кейсов и электронных симуляторов Академии на базе «Т-клуба».

Основные трудности на пути реализации:

1. Опасение несоблюдения авторских прав на тренинг со стороны преподавателей – способ преодоления – электронная публикация и обязательность регистрации на сайте для доступа к базе данных.

2. Сопротивление преподавательского состава, привыкшего к старым методам работы – способ преодоления - стимулирование активности преподавателей со стороны Академии и администрации филиалов, награждение лучших, признание заслуг.

3. Вопросы координации и управления – Москва не может (да и не обязана) координировать все проекты Академии. Решение - координация через руководителей методических и тренинговых центров филиалов. Тогда для координации из Москвы нужно максимум 3 куратора, лично заинтересованных в сотрудничестве с тренинговыми центрами филиалов.

4. Возрастание нагрузки на IT –отдел филиалов, московские сотрудники этих отделов возможно и не почувствуют возрастания этой нагрузки, так как количество страниц сайта академии растет и обновляется постоянно. На филиалах придется преодолевать сопротивление при содействии администрации.

5. Риск угасания интереса к проекту через 3 года успешного функционирования – потеря новизны и возрастание административной нагрузки на руководителей проекта в филиалах. Решение – экономическая выгода от контрактов тренинговых центров с предприятиями и организациями регионов для филиалов и для тренеров лично, введение новых проектных разработок в рамках функционирования клуба.

Реализация

В настоящее время на базе Воронежского филиала РАНХиГС создан и начал функционировать учебно-методический тренинг-центр, цель которого – формирование практических навыков и профессиональных компетенций студен-

тов и слушателей в области управления персоналом, самоменеджмента и управления проектами. Сама идея создания УМТЦ на базе филиала повысила мотивацию преподавателей к совершенствованию методов активной работы с аудиторией. Проект учебно-методического тренинг-центра (УМТЦ) в настоящее время развивается как самостоятельный, но максимального развития и эффективности функционирования можно достичь при реализации проекта «Т-клуба» на базе Академии, через координацию подобных центров на филиалах. Можно отметить, что в ряде филиалов (информация с сайтов филиалов РАНХиГС) также есть подобные центры, что может стать основой для реализации проекта. Успешное функционирование на филиалах образовательных центров, подобных нашему УМТЦ с координацией их работы через Т-клуб может повысить экономическую эффективность филиалов, способствовать новому уровню процесса переподготовки и повышения квалификации, стать основой для объединенных региональных и межрегиональных проектов РАНХиГС. Примером служит успешная реализация Президентской программы по подготовке управленческих кадров. В этой программе преподавателями филиала применяются тренинговые техники и техники модераторства, основа которых была заложена в Москве. (Отдельная благодарность организаторам, преподавателям и руководителям групп Президентской программы). Отчасти опыт президентской программы подготовки управленческих кадров можно считать своего рода базой для реализации проекта.

Ресурсы проекта:

- УМТЦ филиала,
- контакты (пока неформальные) с тренерами, преподавателями, администрацией других филиалов;
- статус филиала как подразделения Академии:
- контакты и договора с администрацией области и бизнес-структурами в рамках деятельности филиала;
- преподавательский состав, применяющий активные методы работы с аудиторией;
- бизнес-тренера организаций и учреждений города.

С ростом активной деятельности филиала (и других филиалов Академии) необходимость контактов на профессиональном уровне между преподавателями будет возрастать, что так или иначе приведет к формированию объединения, сходного с «Т-клубом», но будет эффективнее создать такую форму для обучения и развития преподавательского сообщества уже сейчас.

Проект легко тиражируем на филиалы, в которых уже столкнулись с необходимостью интенсивного использования активных форм и методов обучения и дефицитом кадров, которые могут эффективно решать подобные задачи образовательного процесса Академии – у этих филиалов есть и мотивация, и кадровые ресурсы и собственное виденье перспективы применения знаний. Реальность выхода проекта на уровень эффективного функционирования – через 3 года функционирования можно получить ощутимый эффект в области качественного роста уровня работы тренеров филиалов Академии.

Приложение 4

Число выпускников ВФ РАГС и ВФ РАНХиГС (по данным официального отчета)

Число выпускников ВФ РАГС и ВФ РАНХиГС (включая президентские программы)

год	форма обучения							
	ДО			ОЗ		З	КПК	ПП
	специальность							
	Регионоведение	Юриспруденция	ГМУ	ГМУ	Юриспруденция	Юриспруденция		
1996				44	**33**			
ИТОГО				**77**				
1997				48				
ИТОГО				**48**				
1998				39				
ИТОГО				**39**				
1999				29				
ИТОГО				**29**				
2000				107	74			
ИТОГО				**181**				
2001				61	34			
ИТОГО				**95**				
2002	0	0		45		**0**	29	**0**
ИТОГО	**0**			**45**		**0**	**29**	**0**
2003	20	46		99	74	0	29	
ИТОГО	**66**			**173**		**0**	**29**	**48**
2004	26			76	67	0	94	28
ИТОГО	**26**			**143**		**0**	**94**	**28**
2005	47	40		70	54	15	322	48
ИТОГО	**87**			**124**		**15**	**322**	**48**

2006	49	58		62	57	0	436	49
ИТОГО	**107**			**119**		**0**	**436**	**49**
2007	49	39		55	53	15	622	48
ИТОГО	**88**			**108**		**15**	**622**	**48**
2008	49	47	2	46	59	16	345	63
ИТОГО	**96**		**2**	**105**		**16**	**345**	**63**
2009	72	64	0	44	44	8	395	0
ИТОГО	**136**			**88**		**8**	**395**	**0**
2010	45	38	0	49	47	22	488	0
ИТОГО	**83**			**96**		**22**	**488**	**0**
2011	34	31	0	92	60	18	498	27
ИТОГО	**65**			**152**		**18**	**498**	**27**
2012	29	27	0	82	77	24	665	14
ИТОГО	**56**			**159**		**24**	**665**	**14**
ИТОГО	**420**	**390**	**2**	**1048**	**733**	**118**	**3923**	**325**
(с 1998 по 2012) на 10.10.2012	**812**			**1781**		**118**	**3923**	**325**

По ВПО	*2711*
По ДОП	*4248*

Приложение 5

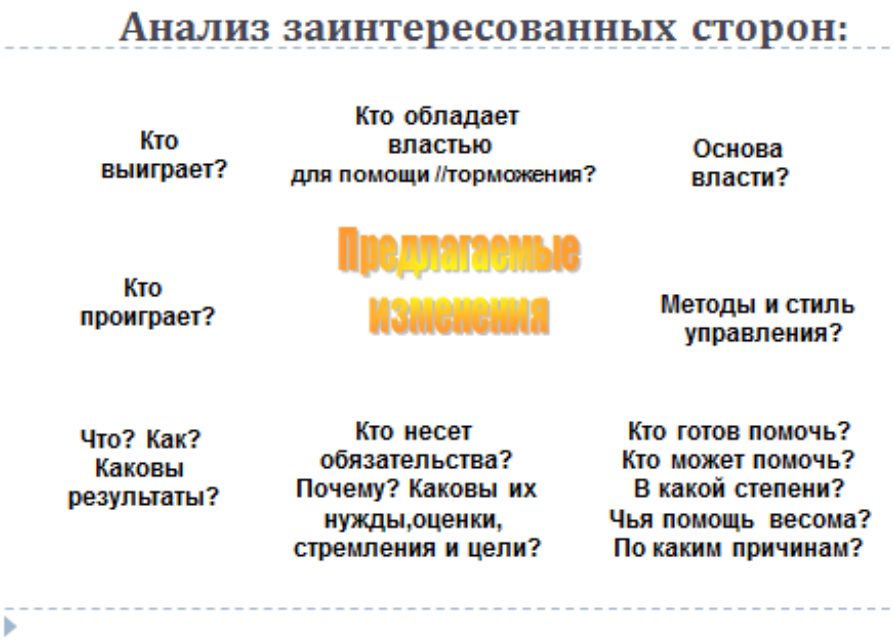
Примеры деловых игр и кейсов

для программ повышения квалификации

Деловая игра: «Поле изменений»

Цель игры – отработка навыков системного анализа поведения сотрудников при проведении изменений

Инструкция: По предложенному шаблону заполнить поле изменений. Все поля «поля» обязательны к заполнению, определите линию поведения для каждого «поля». Предполагаемое изменение выбирается из предложенных преподавателем или из предложенных слушателями



Деловая игра

Разработка имиджа школы

Цель – формирование умений разработки имиджа учебного заведения

Для проведения деловой игры формируется 2 рабочие группы по 4 человека, остальные участники выступают в роли экспертов

Задание – Разработайте концепцию представления образовательной организации (по выбору группы) и способы представления ее на сайте школы с учетом интересов всех заинтересованных (целевых) групп.

Успешное решение и презентация задания является формой зачетной работы для промежуточной аттестации – зачета.

Деловая игра
Деловая полемика, правила ее проведения

Переговоры как метод разрешения конфликтов с конструктивным окончанием для организационного поведения. Технологии персональных переговоров

Цель: совершенствовать практические навыки деловой полемики и аргументации

Задачи: сформировать умения:

- ясно формулировать свою позицию;
- последовательно строить убедительную аргументацию;
- грамотно критиковать точку зрения оппонента в споре;
- находить ошибки как в собственной и чужой аргументации;
- умело отвечать не «непростые» вопросы;
- вести разные типы полемики.

Вводная часть:

Понятие об аргументации. Структура аргументации. Восстановление аргументации оппонента. Анализ текста с точки зрения аргументации. Формулирование аргументов. Виды аргументов. Доказательная и недоказательная аргументация. Понятие критики. Критика тезиса. Критика аргумента. Критика схемы доказательства. Поиск ошибок в аргументации. Опровержение аргументации оппонентов.

Задание:

1. На флип-чате группа записывает стратегии доказательств и стратегии опровержения.
2. Выделяет и фиксирует на флип-чате приёмы влияния на оппонента: речевые, логические (софизмы), психологические, тактические приемы влияния в споре, уловки в споре.
3. Задача участников – совместить стратегии доказательств и стратегии контр - аргументации.

Практикум – работа в парах.

Задание 2

Ответы на вопросы оппонентов.

Рекомендуемые техники:

предугадывание, управление вопросами, перефразирование, вопросы-вызовы и вопросы – возражения, ответы на враждебные вопросы.

Предполагаемый результат – совершенствование навыков аргументации и контр-аргументации.

Пример кейса

Кейс «Переговоры»

Цель: сформировать навык ведения переговоров.

Описание.

Виктор Третьяков отличный работник. За несколько месяцев он с нуля развил свое направление – кружок компьютерного моделирования. У любого другого со-

трудника потребовалось не меньше года на подобные виды работы. Иногда он засиживался до ночи, но Виктору нравилось находить новые решения очень сложных задач. Руководители и коллеги привыкли, что его больше интересует сама работа, дети, а не материальное вознаграждение за нее. Виктора поблагодарили. Его компьютерная школа приносит неплохие доходы и формирует имидж организации дополнительного образования. И вдруг Виктор обнаружил, что его зарплата значительно ниже, чем у тех коллег, чей вклад в результаты деятельности невелик. Виктор решил обсудить сложившуюся ситуацию.

Задание.

Представьте себя на месте Виктора Третьякова и подготовьтесь к переговорам. Определите, чего Вы хотите достигнуть? Определите наилучшие пути достижения цели, способы и приемы ведения переговоров (цель, аргументы, приемлемые области соглашения и т. д.).

Деловая игра.

Основной целью проведения деловых игр является развитие у слушателей навыков решения организационных вопросов и накопление ими практического опыта в решении конкретных деловых ситуаций, максимально приближенных к реальным жизненным условиям. Исходным материалом для организации и проведения деловых игр может являться задача выполняемого группой проекта Академии. Деловая игра предполагает активное участие максимального количества членов группы и распределение между ними определенных ролей. Инструкцию и правила проведения деловой игры озвучивает преподаватель.

Приложение 6

Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы слушателей по модулю (рекомендации для преподавателя)

Решение ситуационных задач (кейсов)

Кейс – это вид самостоятельной работы слушателя по систематизации информации в рамках постановки или решения конкретных проблем. Решение ситуационных задач – чуть менее сложное действие, чем их создание. И в первом, и во втором случае требуется самостоятельный мыслительный поиск самой проблемы, ее решения. Такой вид самостоятельной работы направлен на развитие мышления, творческих умений, усвоение знаний, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем. Следует отметить, что такие знания более прочные, они позволяют видеть, ставить и разрешать как стандартные, так и не стандартные задачи, которые могут возникнуть в дальнейшем в профессиональной деятельности.

Продумывая систему проблемных вопросов, слушатель должен опираться на уже имеющуюся базу данных, но не повторять вопросы уже содержащиеся в прежних заданиях по теме. Проблемные вопросы должны отражать интеллектуальные затруднения и вызывать целенаправленный мыслительный поиск. Решения ситуационных задач наиболее способствует осмыслению собственного и чужого профессионального опыта Характеристики выбранной для ситуационной задачи проблемы, и способы ее решения являются отправной точкой для оценки качества этого вида работ. В динамике обучения сложность проблемы нарастает, и к его завершению должна соответствовать сложности задач, поставленных профессиональной деятельностью на начальном этапе.

Проблемно-ориентированный кейс – содержит описание практической ситуации, не предполагающей однозначного пути решения, задача слушателей – выбрать путь решения проблемы или оценить предложенный вариант решения, например - с применением технологии SWOT-анализа.

От слушателя требуется обосновать свой ответ и аргументированно доказать правильности принятого им решения или аргументированность критики предложенного в кейсе решения, обосновать свой выбор и представить его в ходе презентации решения.

Оценочные кейс-задачи представляют собой проблемное задание, в котором обучающемуся предлагают осмыслить реальную профессионально-ориентированную ситуацию, необходимую для решения данной проблемы.

При формулировке кейса, он уже содержит предполагаемый правильный ответ.

Слушатель должен самостоятельно определить ошибки или наоборот – правильные действия, описанные в кейсе. У преподавателя есть варианты решений кейса, позволяющие оценить работу слушателя.

Примеры кейсов и деловых игр приведены в Приложении 5.

Выполнение групповых итоговых проектов.

Цель – интегрирование всех компонентов компетенций в процессе решения практической задачи, развитие компетенций проектной деятельности. Отработка компетенций на уровне владения.

Проект всегда выполняется на конкретном примере подразделения, организации и т.д. Пример может быть взят из материалов практической деятельности слушателей, их профессионального опыта. Проект выполняется в течении всего цикла обучения и защищается участниками на одном из итоговых занятий в соответствии с учебным и календарным планом. Проект предназначен для формирования и развития все компетенций, указанных в программе и опирается на материал всех тематических блоков программы.

1. Прежде всего – определитесь с целью проекта. Проект должен решать какую-либо проблему в профессиональной деятельности службы управления персоналом. Проблема – это противоречие между, например – задачами, стоящими перед организацией и уровнем квалификации персонала. Противоречие – это проблема, а проект – решение.
2. Цель проекта всегда формулируется в формате SMART.
3. Проект всегда предполагает целевую аудиторию – тех, на кого он ориентирован, и чьи проблемы призван решать.
4. Проект предполагает дорожную карту решения – кто, что, когда, используя какие средства будет делать.
5. Какие результаты планируется получить.

Экспертная оценка проекта проводится аттестационной комиссией на защите проекта. Максимальная оценка за проект – 5 баллов, если выполнены все требования для группы разработчиков.

Оценка проекта проводится группой экспертов на основании проработанности каждого из пунктов порядка работы. Эксперты аргументируют свое мнение положительное, нейтральное, отрицательное. На основании дорожной карты, эксперты определяют качества работы каждого из участников проекта.

Проект не может набрать максимальное количество баллов, если сферы ответственности в нем не распределены (например: участник А отвечает за концепцию, участник Б – за презентацию проекта, участник В – за организацию работы группы, Д – за технические или экономические приложения проекта и т.д.). Оценивается также согласованность работы в команде.

Тематика проектов участников программ представлена на сайте РАНХиГС «Банк проектов» (Электронный ресурс) http://prog.ranepa.ru/o-programme/bank-proektov (12.02.2018).