
РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ СФЕРЫ ПУБЛИЧНОГО И БИЗНЕС-АДМИНИСТРИРОВАНИЯ (РА&ВА)

М.А. Игнацкая, Г.А. Куликовская,
Н.А. Куликовская

Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10/2, Москва, Россия, 117198

Статья представляет собой вторую часть исследования, начало которого опубликовано в предыдущем номере журнала [5]. В статье описывается и анализируется специфика и проблемы реализации компетентностного подхода в подготовке кадров сферы публичного администрирования.

Ключевые слова: компетентностный подход, образование, бизнес-администрирование, подготовка кадров.

Проблематика компетентностного подхода в образовании (в частности, его роль и место в обеспечении оптимального функционирования инновационных педагогических технологий) весьма широка, а степень ее изученности в отечественных условиях пока остается минимальной. Поэтому в целях формирования современной конкурентоспособной концепции программы подготовки специалистов в сфере РА необходимо иметь в виду следующие базовые аспекты обозначенной проблематики:

— уточнение трактовки самой категории компетенций и ее применения к профессиональной управленческой деятельности;

— критическая характеристика модели компетенций, принятой в европейской практике профессионального образования (МКЗ);

— изучение модели антикомпетенций (деструкторов) как фактора, обуславливающего резкое снижение уровня эффективности управленческой деятельности.

С учетом перспектив развития Болонского процесса компетентностный подход в образовании должен обеспечить сравнимость образовательных уровней выпускников (на основе сопоставления приобретенных ими за время обучения профессиональных компетенций). В европейской практике профобразования выделяют четыре модели компетенций (МК1—МК4) [7. С. 3—5]. На этой основе при дальнейшей разработке и уточнении модели профессиональных управленческих компетенций можно применить такой способ конструирования компетенций, который основывается на принципе систематизации при составлении их классификации. Приведем в качестве примера Методические рекомендации семинару по проблемам формирования базовых компетенций» [7. С. 12—14].

Представим три группы компетентностей, содержание в сумме десять основных компетенций:

1) «компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:

— компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка) науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии,

— компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватная актуализация знаний, расширение, приращение накопленных знаний,

— компетенции гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн),

— компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой одного языка, владение иностранным языком;

2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

— компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность,

— компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс-культурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента;

3) компетенции, относящиеся к деятельности человека:

— компетенции познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации — их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность,

— компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности; планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности,

— компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет-технологией.

Подобная систематизация может быть использована, однако ее основным недостатком выступает чересчур общий характер результирующих компетенций, а также невозможность обеспечить формирование системы данных компетенций только за счет образовательного процесса; здесь со всей очевидностью речь идет о так называемом Lifelong Learning, при котором процесс формирования компетенций «совпадает с продолжительностью жизни, а формирующим началом этого процесса является все общество в целом. Поэтому следующим шагом после конструктивного введения ключевых компетенций должно стать определение области их приобретения и совершенствования рамками возможностей высшего образования» [7. С. 14].

Таким образом, формирование компетентностной модели специалиста РА требует конкретного и многопрофильного определения компетенций и компетент-

ности. *Компетенция* — это способность и готовность применить знания и умения при решении профессиональных задач в различных областях как в конкретной области знаний, так и в областях, слабо привязанных к конкретным объектам, т.е. способность и готовность проявлять гибкость в изменяющихся условиях рынка труда. Это является основным преимуществом по сравнению с квалификационными моделями, принятыми в ГОС второго поколения. *Компетентность* — владение определенными компетенциями.

Компетентностная модель специалиста представляет собой описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник вуза. Сама компетентностная модель задается в виде множества компетентностных характеристик, разбитого на подмножества [7. С. 16—19]:

— социально-личностные: гражданственность, понимание необходимости здорового образа жизни, способность и готовность обучаться самостоятельно, способность и готовность общаться, способность и готовность использовать знания иностранного языка в профессиональной деятельности — компетенции бакалавра; стремление к социальному взаимодействию (способность использования когнитивных, эмоциональных и волевых особенностей психологии личности; готовность к сотрудничеству; расовая, национальная, религиозная терпимость, умение погашать конфликты), понимание значимости науки и культуры, стремление к самосовершенствованию, готовность решать сложные вопросы — дополнительные компетенции магистра;

— экономические и организационно-управленческие: способность и готовность оценить результаты деятельности, способность и готовность использовать знание организационно-правовых основ, способность организовывать работу коллектива — компетенции бакалавра; способность и готовность использовать знания и умение по оцениванию результатов деятельности, управлению качеством, готовность к использованию инновационных идей, готовность идти на определенный риск при принятии решений — дополнительные компетенции магистра;

— общенаучные, общепрофессиональные (инвариантные к профессиональной деятельности) и специальные группы компетенций определяются как профессионально ориентированные знания и навыки для решения задач, привязанных к конкретному объекту, предмету труда.

«Социально-личностные, экономические и организационно-управленческие, общенаучные и общепрофессиональные компетенции служат фундаментом, позволяющим выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда и быть подготовленным к продолжению образования как на второй (магистерской) ступени ВПО (для бакалавра), так и в сфере дополнительного и послевузовского образования (для бакалавра и магистра). Набор компетенций для одного направления одинаков, кроме специальных компетенций, которые соответствуют специальности, относящейся к направлению» [7. С. 16—19].

Предполагается, что сначала студенты овладевают знаниями, умениями и навыками, позволяющими им быть компетентными в социально-личностной, естественно-научной и общетехнической областях. Для программы МРА данные знания,

умения и навыки должны быть сформированы в ходе получения первого высшего образования.

Для «перевода» модели компетенций в плоскость получения профессионального управленческого образования (программа МРА) следует иметь в виду имеющиеся наработки и приоритеты Европейской квалификационной рамки (ЕКР). Правда, ЕКР не учитывает социальные и культурные условия создания той или иной компетенции, национальную политику государства в этой области, источники финансирования, критерии оценки присуждения степеней, функционирующие институциональные нормы и особенности организации учебного процесса, а также регулятивные механизмы. Однако она представляет собой организующую систему, позволяющую соотносить квалификации, принятые в разных национальных системах, на основе обеспечения прозрачности квалификаций.

Ключевой категорией выступают компетенции. Компетенции (Competencies) в ЕКР — это интегрированное понятие, выражающее способность индивида самостоятельно применять в определенном контексте различные элементы знаний и умений. Уровень самостоятельности лежит в основе каждого уровня компетенции и определяет границу между ними.

Компетенция включает:

— когнитивную компетенцию, предполагающую использование теории и понятий, а также «скрытые» знания, приобретенные на опыте;

— функциональную компетенцию (умения и ноу-хау), а именно то, что индивид должен уметь делать в трудовой сфере, в сфере обучения или социальной деятельности;

— личностную компетенцию, предполагающую поведенческие умения в конкретной ситуации;

— этическую компетенцию, предполагающую наличие определенных личностных и профессиональных ценностей.

Освоение определенного уровня компетенции есть способность использовать и сочетать знания, умения и широкие компетенции в зависимости от меняющихся требований конкретной ситуации или проблемы [13. Р. 11].

Важнейшей составляющей концептуальных подходов к формированию и реализации оптимальной программы подготовки специалистов в области РА выступает не только исследование и формирование ключевых профессиональных компетенций, но и изучение так называемых индивидуально-личностных антикомпетенций или деструкторов. Знание последних, равно как и управление ими, крайне важно, поскольку именно деструкторы резко снижают эффективность управленческой деятельности, причем на любом уровне. Термин *derailers* на Западе устойчиво используют для обозначения индивидуальных деструктивных качеств и свойств личности, препятствующих достижению профессионального успеха. Таким образом подчеркивается, что даже состоявшийся менеджер-профессионал обладает как компетенциями, так и антикомпетенциями, соотношение и динамика развития которых в конечном счете и определяют его профкомпетентность. В современной классификации выделяют девять наиболее типичных личностных ограничителей-

деструкторов (асоциальность, высокомерие, демонстративность, недоверчивость, отчужденность, перфекционизм, угодливость, чрезмерная осторожность и эмоциональная нестабильность), которые во многом подрывают и ограничивают эффективность реализации профкомпетенций, поскольку игнорируют МУТ, т.е. тот факт, что в основе решения многих управленческих задач лежат человеческие отношения, а деструкторы как раз и мешают установлению связей с ключевыми людьми в организациях. Поэтому трудно переоценить тот вред, который деструкторы приносят качеству управления (через принимаемые руководителями решения и социально-психологический климат в организации). Резко падает эффективность реализации ключевой, системообразующей компетенции менеджера-профессионала, а именно принятия ситуативно адекватных оптимальных решений в условиях низкодетерминированной окружающей среды. Так, эмоционально нестабильный чиновник высокого ранга, легко впадающий в ярость, остается как минимум без полноценной обратной связи, зато с максимально высокой текучестью кадров.

В отличие от компетенций, которые можно формировать и развивать, деструкторы в большинстве своем слабо поддаются коррекции. Управление ими должно строиться на основе компенсации их сильными сторонами (принцип взаимодополнения и слаженной команды), а для этого нужно в первую очередь ясно осознавать и те, и другие. Научно обоснованный подход базируется на использовании «мягких» технологий менеджмента, обучение которым является объективной необходимостью при реализации цели обеспечения оптимальной отдачи от управленческой деятельности (в том числе и особенно в рамках программы МРА). А вот игнорировать «мягкие» технологии, дающие научное обоснование индивидуальным проблемным зонам, — тактика недальновидного управления; знание деструкторов позволяет со временем научиться ими управлять через минимизацию их негативных эффектов. Также эффективным инструментом управления деструкторами выступает так называемая круговая, 360-градусная аттестация (оценка профпригодности руководителя его начальником, коллегами, а также подчиненными).

Если же деструкторы не удастся взять под контроль, нужно обратиться к профессиональному тренеру-психологу — коучу. При отсутствии перемен в управленческом поведении и в этом случае есть риск быть уволенным; т.е. индивидуальные деструкторы (антикомпетенции) — это зона риска как для самого управленца, так и для его организации.

Что касается современных инновационных образовательных технологий, то с учетом специфики программы МРА они основываются в первую очередь на максимальном применении активных форм и методов обучения в целях оптимизации фундаментальной и практической подготовки, формирования и развития профессиональных компетенций менеджеров-практиков (как на индивидуальной, так и на групповой основе). Под активными педагогическими технологиями в рамках программы МРА следует понимать такую систему приемов и средств преподавания, которая стимулирует и развивает познавательную деятельность студентов, их способность к самостоятельному, творческому и инновационному профессиональному мышлению.

Активные технологии базируются прежде всего на использовании метода конкретной ситуации (case study analysis), при котором анализ ситуации производится слушателями с применением аналитической техники как индивидуально, так и в группе (возможны и устные презентации результатов анализа, и письменные формы отчетности); проведении дискуссий и «круглых столов» по широкому спектру проблем данной учебной дисциплины программы МРА; проведении мастер-классов, сфокусированных тренингов, деловых игр, «мозговых атак/штурмов» (brainstorming), рекомендуется также применение междисциплинарного подхода к отбору дискуссионных направлений, которые могут определяться как самим преподавателем, так и слушателями-практиками, а также индивидуального консультирования и коучинга (coaching), развивающего управленческое мастерство и профессиональную компетентность слушателя путем его сопровождения преподавателем-профессионалом в роли индивидуального консультанта-тренера.

Как свидетельствует современный международный опыт развития системы высшего образования, в том числе европейский и американо-канадский, оптимизация эффекта от активных форм обучения объективно требует новых подходов со стороны преподавателя, становящегося в этих условиях множественных вызовов информационной эпохи первопроходцем-новатором. Во-первых, именно от него (а не от студента, как это было прежде) требуется составление высококачественных конспектов основного лекционного материала, реализующих проблемно-предметный подход, и обеспечение им слушателей. Во-вторых, необходим также и полный текст лекций (электронный формат и/или учебник на бумажном носителе), доступный всем желающим по нему обучаться. В-третьих, нужна учебно-методическая литература, обеспечивающая возможности самостоятельного углубленного изучения студентом проблематики курса, ориентирующая его в этой проблематике и дающая представление о направлениях дальнейшей работы (в духе формирования прикладных навыков и компетенций). В-четвертых, преподаватель должен подготовить дополнительные раздаточные материалы (hand-out materials) в целях проведения дискуссии по наиболее острым и ждущим дальнейших исследований аспектам проблематики своего предмета. В hand-out materials целесообразно включать наиболее свежие публикации острого полемического характера в целях углубления дискуссии и повышения ее градуса для того, чтобы в результате сделать максимально услышанными диаметрально противоположные подходы, обобщить проделанную работу, а также показать дальнейшие направления исследований. И, наконец, в-пятых, в цивилизованных странах считается хорошим тоном, когда преподаватель, ведущий дисциплину, приходит в аудиторию со своим учебником, выдержавшим несколько переизданий. При таком подходе традиционная система обучения (лекция — семинар) коренным образом модифицируется. У преподавателя появляются новые возможности углубленной проработки на занятии учебного материала и, в частности, обсуждения дискуссионных аспектов проблем управления с учетом мнения слушателей (при этом обобщающая часть и итоги, а также формулировка всех необходимых установок остается за преподавателем). Такие возможности хорошо сочетаются с применением

метода конкретной ситуации, в котором реализуется как международный управленческий опыт, так и российская социокультурная специфика.

Важнейшей проблемой в этой связи выступает неготовность преподавателя работать в подобной инновационной по своей сути системе координат, а также его чрезвычайно низкая мотивация к работе с активными формами (особенно в государственных вузах с их уровнем оплаты труда преподавателя-профессионала).

Неготовность к инновациям может быть также сопряжена с традиционным типом мышления, а также зависеть от индивидуально-личностных характеристик.

Профессиональный опыт работы авторов (1998—2011 гг.) по внедрению интерактивных форм преподавания в управленческой аудитории (включая специализацию РА в качестве второго высшего образования, а также уровень Executive MBA) позволит выявить следующие закономерности.

Максимальный эффект активные формы (имеется в виду весь их спектр — от мастер-класса и тренинга навыков и до обеспечения режима самообучающейся группы) при своей реализации в группах ГУ-второе высшее, MBA и Executive MBA (EMBA) при условии обеспечения гомогенности групп, т.е. их максимальной однородности по интеллекту, общему уровню развития (включая общую культуру участия в острой полемике), но одновременно при «разнородности» групп по профессиональному опыту, полу и возрасту. При соблюдении данного условия активные формы приносят интереснейшие результаты: в частности, разрыв в возрасте, который иногда может достигать 10—15 лет и более, приводит к тому, что предлагаются и приходят в столкновение качественно разнородные подходы (от традиционной управленческой парадигмы до наиболее перспективных подходов к управлению при максимизации возможностей человеческого капитала и формировании кадрового потенциала «золотых воротничков»). Подобное столкновение оппонентов в конечном счете, как правило, приводит к тому, что каждая сторона открывает для себя новые управленческие горизонты, делая свои персональные открытия в области управленческого мышления, что позволяет в дальнейшем принимать действительно оптимальные решения (как краткосрочного, так и долгосрочного характера). Таким образом, «раздвигаются» границы привычного (традиционного) управленческого мышления. Правда, отметим, что при этом требуются максимальные усилия как от педагога (который не может не быть новатором), так и от слушателей, поскольку здесь существует серьезная «ловушка». Если даже у взрослого слушателя — профессионального управленца среднего и высшего звена есть желание «раздвигать границы», то его все равно очень часто подстерегает следующая опасность (особенно при индивидуальной несклонности к самоанализу и рефлексии): сформировавшийся стойкий стереотип мышления с жесткими рамками приводит к закономерному внутреннему вопросу: «Зачем лично мне что-то “раздвигать” и менять, причем коренным образом, если весь мой предыдущий управленческий опыт в целом убеждает меня в моей высокой профпригодности и в управленческом мастерстве? Зачем мне что-то новое, если мой профессиональный багаж уже обеспечил наилучшие показатели моей ор-

ганизации, а лично меня привел к высокому должностному положению в высшем эшелоне управления?»

Подобного рода стереотипы весьма сложно преодолеть, поскольку они нарабатывались годами и формировались на основе позитивного личного управленческого опыта. Однако их ломка открывает поистине новые горизонты.

Добавим также, что интерактивный режим хуже всего работает со студентами дневной формы обучения по вполне понятной причине, а именно в силу несамостоятельности мышления на основе годами формировавшейся привычки к пассивным формам обучения (от средней школы до вуза); прорыв здесь происходит только у прирожденных управленцев с большим лидерским потенциалом.

В связи с повышенной актуальностью интерактивного обучения (особенно в программах РА и ЕМВА) хотелось бы также обратить внимание на условия формирования такого ключевого управленческого навыка, как умение принимать оптимальные, т.е. и ситуативно, и стратегически адекватные управленческие решения, с его последующим переводом в ранг профессиональной компетенции, т.е. профессиональной способности творчески, на инновационной основе мыслить и принимать высокоэффективные решения и управлять, таким образом, в условиях максимально высокой неопределенности (вплоть до турбулентности) окружающей среды. Здесь особую роль играют индивидуально-личностные характеристики, управление которыми на базе «мягких» технологий дает максимальный результат. В частности, речь идет о так называемых стилях мышления (в отечественной соционике) и о типах/моделях поведения руководителей-лидеров (по их функциональным характеристикам на основе «ядер темперамента» в рамках методики Д. Кейрси [12]). Выявление данных индивидуально-личностных особенностей способно обеспечить оптимум при интерактивном режиме преподавания в целях формирования профессиональных навыков и компетенций. Так, например, Д. Кейрси совершенно справедливо называет руководителя-лидера типа NT («Прометей») менеджером будущего в силу способности этого интуитивного логика эффективно оперировать в условиях максимально высокой неопределенности окружающей среды и принимать эффективные решения (1). В этой связи способность формировать и развивать профессиональные компетенции менеджера лучше всего реализуется у преподавателя типа NF («Аполлон»), поскольку именно интуитивный этик обладает врожденной способностью видеть и слышать аргументацию противоположных сторон, а также направлять дискуссию в нужное русло на основе коллективно-демократического стиля управления («самый демократичный из всех руководителей-лидеров») (2).

Основной же (и традиционной) проблемой реализации условий оптимизации образовательного процесса на основе интерактивных форм и формирования профессиональных компетенций остается:

— крайне низкая мотивация (как материального, так и морального характера) преподавателя;

— его (зачастую) профессиональная неготовность к внедрению новых образовательных технологий;

— попытка осуществить (декларировать) формальный переход на активные обучающие программы без придания образовательному процессу новых качеств; таким образом, меняется форма (название) вида учебной нагрузки при сохранении прежнего содержания.

Для того, чтобы изменить сложившуюся ситуацию, необходимо, по нашему мнению, сделать следующее:

— разработать качественно новый подход к отбору профессорско-преподавательского состава, действительно способного к новаторской педагогической деятельности;

— осуществлять интенсивный обмен опытом, идеями, материалами и т.д. между членами подобной команды (вплоть до придания ей качеств комплементарности — *complementary team* и возникновения эффекта синергии);

— в кратчайшие сроки разработать качественно иную систему материальной (в первую очередь) стимуляции деятельности преподавателей-новаторов (вплоть до изживания малейших признаков традиционной уравнительности и платы не за профессиональные компетенции, а за выслугу лет, звания и должности) (3).

В Японии проблему оптимизации управленческих систем решают посредством подготовки таких специалистов, которые изначально способны выполнять на высоком уровне и административную, и техническую работу, т.е. творчески соединять данные типы профессиональных навыков. Тем самым японское бизнес-сообщество обеспечило готовность во всеоружии встретить так называемую «проблему 2007 года», под которой понимался уход на пенсию подавляющего большинства из поколения японских инженеров и менеджеров проектов, досконально знающих компьютерные системы, в условиях отсутствия адекватной замены (специалистов с аналогичным уровнем знаний, навыков и компетенций). Сегодняшний и завтрашний день предъявляет к этим специалистам качественно новые требования: наряду с глубокими техническими компетенциями и профессиональным опытом ключевым элементом становится умение налаживать и поддерживать контакты с клиентами. На современном японском рынке труда, таким образом, сформировалась новая тенденция. Она выходит за рамки традиционного подхода, уделявшего, в частности, основное внимание корпоративным брендам и занимаемым в прошлом должностям. Теперь во главу угла работодателя ставят не ранг соискателя, а содержание и качество проделанной работы [11].

Важнейшим направлением, требующим дальнейшей проработки для формирования комплексной/оптимальной концепции подготовки специалистов — менеджеров программы МРА, является использование модели компетенций для оценки эффективности обучающих программ. Речь идет об оценке учебного процесса с точки зрения цепочки «знания—навыки и умения—компетенции», формирование подходов к которой пока еще не завершено. Ниже в качестве примера приводится одно из описаний подобных систем оценки.

Система оценки позволяет решать разнообразные задачи обучения, в том числе: отбор слушателей для подготовки резерва, целевая подготовка хозяйственных руководителей; дифференциация и индивидуализация обучения в зависимости от результатов тестового контроля, корректировка учебных программ; рациональное комплектование учебных групп; оптимизация планирования, организация

и управление учебным процессом; аттестация слушателей; усиление персональной ответственности слушателей за результаты обучения.

Таким образом, на систему оценки знаний возлагаются следующие функции:

— диагностическая — определить уровень знаний слушателей на входе (перед началом обучения);

— оценочная — оценить уровень усвоения и качество обучения;

— коммуникативная — установить обратную связь между преподавателем и слушателями с целью выработки корректирующих воздействий на учебный процесс;

— оптимизирующая — управлять учебным процессом на основе полученной информации и степени подготовленности слушателей и усвоении ими изучаемого материала;

— мотивирующая — стимулировать изучение слушателями учебных дисциплин.

Организация учебного процесса в системе повышения квалификации должна предусматривать контроль всех элементов процесса формирования руководителей нового типа.

Для общего определения эффективности учебного процесса необходимы четыре вида оценки по соответствующим аспектам обучения:

— объему знаний, умений и навыков, приобретенных слушателями в результате обучения;

— поведению слушателей на работе: как приобретенные знания и умения применяются слушателями при возврате к своим рабочим функциям;

— функционированию предприятия, дающего информацию о том, в какой степени изменение поведения слушателя воздействует на результаты функционирования организаций, предприятий и компаний, а также влияет на поведение окружающих его работников;

— реакции (мнений) слушателей на процесс обучения.

При этом нужную информацию о реакции слушателей и ходе процесса обучения можно получить непосредственно от слушателей в рамках учебного процесса путем использования в обучении научно обоснованной системы оценки знаний слушателей. Основным назначением такой системы является сбор информации о том, насколько увеличился объем знаний, умений и навыков слушателей в результате прохождения курса обучения.

Создание специальной системы оценки знаний, умений и навыков позволяет выявить результаты реализации различных программ обучения. Являясь элементом обратной связи, она позволяет определить масштабы рассогласования между планируемым и действительным состоянием обучения, собрать необходимую информацию для анализа и оценки эффективности учебного процесса.

Разрабатывая системы, можно основываться на следующих уровнях знаний, умений, навыков и компетенций:

— уровень понимания — обучаемый воспринимает смысл основных терминов и понятий области знаний и способен приступить к более глубокому усвоению предмета;

— уровень осмысления — обучаемый видит взаимосвязь между отдельными терминами и понятиями, понимает суть предмета;

— уровень воспроизведения — репродуктивные действия путем самостоятельного воспроизведения и применения ранее полученных знаний, т.е. обучаемый может применять знания и умения при решении типовых задач, проблемных ситуаций;

— уровень применения — продуктивное действие, при котором обучаемые, используя приобретенные знания, умения и навыки, добывают субъективно новое до выполнения определенного действия при решении задач в нетиповых ситуациях;

— уровень трансформации — творческое действие, в процессе которого обучаемый накапливает новую информацию, вырабатывает новые правила действия при решении любого рода практических и теоретических задач.

Оценка знаний, умений и навыков на каждом из перечисленных уровней требует специальных методик. *Умение* всегда исходит из знаний, опирается на них и, по существу, умение — это знание в действии. *Навык* — это действие, отдельные компоненты которого в результате упражнений, соответствующих знанию, используются автоматически. *Компетенции* подразумевают способности к творческому применению профессиональных знаний, умений и навыков адекватно требованиям внешней и внутренней среды (ситуативный подход).

Умения и навыки являются производными и зависимыми от соответствующих знаний. Поэтому в первую очередь следует оценивать знания, приобретаемые на уровнях понимания и осмысления. Говоря об уровнях воспроизведения, применения и трансформации, мы имеем в виду умения и навыки применения полученных знаний, для оценки которых необходимо создание специальных условий. Предполагается, что такие условия можно создать в некоторых деловых играх, в процессе анализа проблемных ситуаций и т.д.

Особенностью учебного процесса в системе повышения квалификации и/или получения дополнительной квалификации является то, что слушатель, приступая к изучению учебного предмета, имеет некий предварительный объем знаний, полученный им еще во время обучения в высшей школе, накопленный опыт практической деятельности, свои подходы к разрешению проблемных ситуаций.

Другой особенностью является необходимость учета индивидуальных запросов и возможностей слушателей и на их основе уточнения программы обучения, ориентировки занятий на наиболее важные для той или иной группы слушателей вопросы. Иными словами, в системе повышения и/или получения дополнительной квалификации необходимо адаптировать учебный процесс к слушателям. Но это возможно только при наличии системы оценки процесса обучения, на которую возложены соответствующие функции.

Формирование модели профкомпетенций находится в начальной стадии разработки. Представляется, что генеральное направление ее развития должно отразить специфику России и имеющийся международный опыт.

Ключевой категорией с точки зрения перевода образовательной системы «знания—умения и навыки—компетенции» в состояние компетентностной составля-

ющей (понимаемой в качестве способности самостоятельно и высокопрофессионально переводить прикладные навыки и умения в плоскость творчества и инновационности в области решения управленческих задач на основе ситуативного подхода) в подготовке специалистов-менеджеров выступает категория когнитивной/познавательной мобильности (*cognitive mobility*). В ней находит свою профессиональную реализацию новый тип работника информационной эпохи, привыкшего иметь дело с информацией; «верхний слой» таких работников и обладает такой способностью, т.е. может быстро и без дополнительных затрат (или с минимальными затратами) ассимилировать новые и разнообразные знания, а затем также быстро переводить их на уровень умений, навыков и компетенций.

В международной практике обычно реализация *cognitive mobility* оценивается по скорости протекания процесса и по дополнительным финансовым средствам, которые необходимо вложить для освоения соответствующей категорией занятых (специалистов) новых дополнительных объемов знаний и информации (с их последующим переводом на уровень прикладных навыков и компетенций). По данной ключевой категории лидерство в современном мире удерживает Япония.

Таким образом, квалификационные требования, предъявляемые в целом к уровню подготовки специалистов, успешно освоивших программу МРА, подразумевают, что выпускники программы МРА должны в полном объеме владеть следующими базовыми навыками и умениями, объективно выдвигаемыми социально-экономическими реалиями последних двух десятилетий развития информационной экономики и апробированными практикой современного мирового сообщества:

— техническими навыками, основанными на специальных знаниях и опыте работы по специальности, позволяющими эффективно реализовывать их в процессе решения профессиональных задач;

— навыками человеческих отношений, понимаемыми как способность эффективно и своевременно взаимодействовать с другими людьми, в том числе способность осуществлять коммуникации в оптимальном режиме, а также эффективно мотивировать окружающих и добровольно брать на себя функцию лидерства;

— концептуальными навыками, т.е. способностью видеть взаимосвязи частей и элементов единого целого, а также их соотношение между собой в системе;

— умением принимать эффективные и ситуативно адекватные управленческие решения, основанным на анализе и синтезе получаемой информации и разработке на этой основе стратегических приоритетов и альтернатив путем независимого, инновационного и творческого мышления.

При этом системообразующими управленческими компетенциями информационной эпохи, на наш взгляд, выступают:

— лидерство (понимаемое и как ключевой навык, и как главная управленческая функция, формирующая в конечном счете данную профессиональную компетенцию в духе способности брать на себя ответственность за принимаемые решения);

— умение активно и профессионально слушать и таким образом получать в полном объеме передаваемую информацию (*active listening*);

— принятие эффективных управленческих решений, оптимизация которых обеспечивается на основе ситуативной адекватности в условиях турбулентной окружающей среды.

Европейская управленческая практика также подтверждает значимость выделенных компетенций «сквозного» действия. Качество управленческого функционирования, например, англичане измеряют на основании следующих ключевых факторов:

- знания, умения и навыки;
- деловые коммуникации и связи;
- решение проблем;
- принятие решений;
- самостоятельность при исполнении должностных полномочий;
- влияние управленческой деятельности на общеорганизационную эффективность.

Основополагающим для условий новой экономики остается навык/компетенция лидерства, поскольку XXI в. — это время руководителей-лидеров. Именно современный, системно образованный руководитель-лидер, в том числе чиновник, работающий в публичной сфере, обладающий позитивным опытом разрешения проблем, обученный современному типу мышления (в духе «раздвижения границ привычного управленческого мышления») и способен обеспечить успешную реализацию компетентностного подхода в системе высшего образования. Именно на него может быть возложена миссия корректировки реалий и выхода на перспективы экономической, социальной, политической и культурной жизни общества и общих проблем его эволюции, что обеспечивается его умением разбираться в способах и формах влияния на эту эволюцию национально-специфических факторов (исторических традиций, социокультурного контекста, менталитета нации). В конечном счете именно подобный руководитель-лидер способен вывести профессиональную деятельность управленческих кадров на качественно новый уровень, отвечающий вызовам XXI в. [6; 9; 3; 2; 1; 8].

В полном соответствии с компетентностным подходом в системе высшего образования, ориентированным на (само) управление уровнем возможностей (как профессиональных, так индивидуально-личностных) самореализации выпускников программы МРА, оценка общей эффективности программы МРА строится на основе модели компетенций, означающей в конечном счете перманентно развивающуюся способность к раздвижению границ привычного (традиционного) управленческого мышления.

Таким образом, важнейшими компонентами комплексного концептуального подхода к подготовке специалистов в сфере РА выступают:

- актуализация проблем подготовки высокопрофессиональных кадров РА в современной России в свете новейших сдвигов в международном образовательном континууме;
- эффективное целеполагание и четкие стратегические приоритеты программы МРА;

— инновационные образовательные технологии и оптимизация условий их реализации;

— разработка системы оценки обучающей программы МРА (на основе компетентностного критерия);

— компетентностная основа концептуального подхода как системообразующий фактор концепции перехода к новому качеству профессиональной подготовки кадров в сфере РА.

И. Адизес [1], неоднократно аргументированно отстаивавший идеи жизненного цикла организации и типологии основных функций менеджера в частности, справедливо делает основной акцент на реализацию принципа командообразования (*complementary team* — взаимодополняемая команда) в соединении с лидерством, понимаемым как способность к интеграции (т.е. созданию единой команды, в которой руководители дополняют друг друга); таким образом, речь идет о командном со-лидерстве (*coleadership*), возглавляет которое тот, кто знает, как интегрировать всех в единое целое (первый среди равных — *primus inter pares*).

ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) Один из представителей данного социопсихотипа (программа EMBA в МЭСИ) по завершении спецкурса по «мягким» технологиям сказал одному из авторов данных строк следующее: «Весьма полезный курс. Главное для меня то, что вы заставляете думать... думать абсолютно по-новому... генерировать идеи... думать над их реализацией... и опять генерировать идеи!» В данном случае в максимальной степени сработала методика «раздвижения границ привычного управленческого мышления», для оптимизации которой мало просто внедрить активные формы в образовательный процесс и объяснить слушателю, зачем они нужны, в частности ему лично; мало, чтобы слушатель захотел сам учиться мыслить инновационно и даже знал, как это сделать; мало его «натренировать» и профессионально «сопровождать» (*coaching*); здесь главным (в том числе и на основе проведенных авторами личных полевых исследований) становится передача позитивной энергии, умение преподавателя увлечь идеями и на этой основе «запустить» процесс мышления в нужном направлении, подразумевающем самостоятельность и творчески-инновационный подход слушателя-практика.
- (2) Своеобразный «момент истины» профессиональной компетентности преподавателя, действительно способного выступать в роли коуча-консультанта, наступает только тогда, когда слушатель-практик, имеющий за плечами позитивный опыт управления и состоявшийся в роли эффективного менеджера, признает, что в заданных на занятии формах и направлениях мыслительной активности он еще не действовал («Надо же, а прежде мне бы и в голову не пришла эта мысль (идея)! И вряд ли я бы стал ее углублять, рассматривая всерьез...»); «Как-то раньше я об этом вообще не задумывался...»).
- (3) Важнейшей проблемой обучения профессорско-преподавательского состава активным формам является в том числе преодоление стереотипа сведения подобных форм к тренингам. Это отнюдь не тождественные понятия: активные формы — категория гораздо более широкая, емкая и многопрофильная, в основе которой лежит практика «*training of trainers*». Иными словами, подготовка преподавателей-экспертов возводится в ранг общенациональных обучающих программ, и она, безусловно, не сводима лишь к краткосрочным стажировкам (причем, как правило, за счет самого преподавателя). Здесь должна быть продуманная стратегия подготовки, возможно, базирующаяся на системе сфокусированных грантов, обязательная для всех вузов (особенно с точки зрения финансирования), открывающих программу МРА, с получением преподавателем сертификата.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Адизес И.* Как преодолеть кризисы менеджмента. — СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2006.
- [2] *Беннис У., Томас Р.Дж.* Как становятся лидерами: менеджмент нового поколения. — М.: Вильямс, 2006.
- [3] *Бинни Дж., Вильке Г., Уильямс К.* Практическое лидерство. Пособие для обыкновенных героев. — М.: Претекст, 2006.
- [4] *Быстрицкий Д.* Краткий обзор рынка краткосрочного образования. URL: <http://www.sostav.ru/columns/opinion/2004/stat16>
- [5] *Игнацкая М.А., Куликовская Г.А., Куликовская Н.А.* Компетентностный подход в образовании как фактор социальной инноватики в управлении подготовкой кадров сферы публичного и бизнес-администрирования (РА&ВА) // Вестник РУДН. Серия «Социология». — 2011. — № 4.
- [6] Лидерство. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2006.
- [7] Методические рекомендации к семинару по проблемам формирования базовых компетенций цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин ГОС ВПО. Москва, 6—7 декабря 2005 года. — М.: Изд-во РУДН, 2005.
- [8] *Миддлтон Дж.* Библиотека избранных трудов о стратегии бизнеса. — М.: Олимп-бизнес, 2006.
- [9] С чего начинается лидер / Пер. с англ. А. Лисицкой. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
- [10] *Томпсон-мл. А.А., Стрикленд А.Дж.* Стратегический менеджмент: концепции и ситуации для анализа. — М.: Вильямс, 2005.
- [11] Управление социальными инновациями: опыт, проблемы, перспективы. — М.: Изд-во РУДН, 2009.
- [12] *Keirse D.* Portraits of Temperaments. — Prometheus Nemesis Book Co, 1995.
- [13] The Role of National Qualification Systems in Promoting Lifelong Learning // Commission of the European Communities (2005), Commission Staff Working Document «Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning». — OECD, 2005.

THE IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCIES-BASED APPROACH IN TRAINING PERSONNEL FOR PUBLIC AND BUSINESS ADMINISTRATION (PA&BA)

**M.A. Ignatskaya, G.A. Kulikovskaya,
N.A. Kulikovskaya**

Public Administration Department
Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article presents the second part of the research, following the first publication in [5]. On the basis of the authors' own experience, they describe and analyze the specific features and problems of the competence-oriented method used in training personnel for public administration.

Key words: competence-oriented method; education; business administration; personnel training.