РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА
И ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ
ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ТОМСКИЙ ФИЛИАЛ

Л.Г. Смышляева

ДИДАКТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В РОССИИ

Издательство Томского университета
2011

УДК 352.075.2.08:378.018.46
ББК Х 401.02:74.58.002.5
С 50

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор *И.Ю. Малкова*, д-р экон. наук, профессор *В.И. Корниенко*

Редактор –
д-р пед. наук, профессор *М.Г. Минин*

Смышляева Л.Г.

С 50 Дидактическая концепция модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих в России / Л.Г. Смышляева. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2011. – 248 с.

ISBN 978-5-7511-2059-7

В монографии раскрывается содержание авторской дидактической концепции модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих в контексте стратегии социально-экономического развития России.

Представлен организационно-методический инструментарий, обеспечивающий осуществление принципов предлагаемого образовательного подхода к практике профессионализации кадров муниципальной службы.

Для преподавателей и организаторов программ дополнительного профессионального образования муниципальных служащих, а также широкого круга специалистов, причастных к решению задач профессионального развития кадров государственного и муниципального управления.

УДК 352.075.2.08:378.018.46
ББК Х 401.02:74.58.002.5

ISBN 978-5-7511-2059-7

© Смышляева Л.Г., 2011

Оглавление

Введение 4
Глава 1. Дополнительное профессиональное образование муниципальных служащих в России: современное состояние и перспективы в контексте социальноэкономического развития государства 11
1.1. Методологические подходы к исследованию проблемы модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих 12
1.2. Современные требования к профессионализму российских муниципальных служащих 26
1.3. Особенности профессионализации кадров муниципальной службы в условиях дополнительного профессионального образования 54
1.4. Актуальные проблемы дополнительного профессионального образования муниципальных служащих как детерминанты целей его модернизации 79
Выводы по первой главе 93
Глава 2. Сущность дидактической концепции модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих в России 96
2.1. Теоретическое обоснование концепции модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих 96
2.2. Содержание дидактической концепции модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих 120
2.3. Компетентностно-ориентированная программа дополнительного профессионального образования муниципальных служащих как средство осуществления дидактической концепции его модернизации 137
Выводы по второй главе 151
Глава 3. Реализация дидактической концепции модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих 155
3.1. Проектирование компетентностно-ориентированной программы дополнительного профессионального образования муниципальных служащих как дидактического средства его модернизации 155
3.2. Опытно-экспериментальная проверка дидактической концепции модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих 187
Выводы по третьей главе 218
Заключение 220
Литература 225

ВВЕДЕНИЕ

Образование выступает важнейшим социальным институтом, обеспечивающим поддержку любых прогрессивных преобразований в системе общественного развития. Несомненна высокая значимость профессионального образования для становления нового, соответствующего вызовам времени качества российского местного самоуправления. Местное самоуправление сегодня – это один из базовых ресурсов реализации стратегических приоритетов социально-экономического развития нашей страны, отражающих, прежде всего, ориентацию на достижение качества жизни людей, отвечающего высоким мировым стандартам. Развитость местного самоуправления, выступающего основным социальным механизмом демократического развития государства, является также важнейшим показателем зрелости гражданского общества и условием успешности интеграции России в мировое экономическое сообщество.

Ключевую роль в процессе институционализации местного самоуправления (МСУ) играют кадры органов местной власти – муниципальные служащие. Муниципальная служба – новое явление в социальной жизни России, ей чуть более 10 лет. Несмотря на молодость этого социального института, ему вменены крайне важные полномочия. Именно от дееспособности местной власти в первую очередь зависит качество жизни населения, благополучие каждого гражданина нашей страны. Тезис о весьма значимой роли муниципальной власти в процессе достижения целей инновационного развития России также не требует развернутой аргументации.

В настоящее время российским законодательством муниципальная служба трактуется как профессиональная деятельность, а одним из главных ее принципов является принцип профессионализма и компетентности. Однако по существующим исследовательским данным (В.Б. Зотов, И.П. Марченко, А.В. Новокрещенов, Т.Д. Пшеничникова, О.М. Рой, Н.П. Черепанов и др.), уровень профессионализма муниципальных служащих (особенно кадров органов местной власти сельских поселений) в настоящее время недостаточен. По мнению большинства специалистов, одной из причин такого состояния дел является то, что на муниципальную службу в России, как правило, поступают люди (их более 80 % кадрового состава муниципальной службы), не имеющие базового профессиональ-

ного управленческого образования. А опыт их профессиональной деятельности связан с работой в различных отраслях социально-экономической сферы (образование, ЖКХ, сельское хозяйство, транспорт, строительство и т.д.). Это дает основания считать дополнительное профессиональное образование важнейшим институтом профессионализации кадров муниципальной службы. Именно на дополнительное профессиональное образование (ДПО) возлагается серьезная ответственность за решение задач профессионального развития муниципальных служащих в соответствии с современными требованиями к их служебной деятельности.

Согласно действующему российскому законодательству в сфере образования программы ДПО – это образовательные программы, которые реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства, при этом решая задачи повышения квалификации рабочего, служащего, специалиста в связи с постоянным совершенствованием ФГОС.

Программы дополнительного профессионального образования (ДПО) кадров муниципальной службы, во-первых, выполняют функцию компенсации тех пробелов образованности специалистов этой сферы, которые обусловлены непрофильностью их базовой профессиональной подготовки, а во-вторых, выступают средством сопровождения непрерывного развития профессионализма муниципальных служащих, что становится особенно важным в контексте интенсивной динамики изменений в отечественной практике местного самоуправления. Такая динамика обоснованно акцентирует установку на высокий уровень результативности и эффективности профессиональной деятельности муниципальных служащих в нашей стране.

Результативность и эффективность служебной деятельности как важнейшего требования к профессионализму российских чиновников любого уровня задана концепцией Административной реформы в России (2006–2010 гг.). Необходимость формирования профессионализма муниципальных служащих в направлении повышения результативности и эффективности их профессиональной деятельности как важнейшего фактора эффективности работы всей системы местной власти актуализирует и обозначаемая высшим руководством нашей страны стратегия ее развития как «сервисного государства». Это предполагает существенную перестройку работы органов власти с переносом акцентов на оказание высокого качества государственных и муниципальных услуг населению. Такие установки подкрепляются рядом государственных документов. В соответствии

с данными установками, четко обозначаются приоритетные задачи ДПО как важнейшего фактора формирования высокопрофессионального штата кадров российской муниципальной службы. Это прежде всего развитие способности муниципальных служащих более эффективно и результативно осуществлять профессиональную деятельность в контексте решения современных задач социально-экономического развития нашей страны. Программы ДПО должны выступать инструментом повышения эффективности деятельности органов местной власти посредством влияния на качественные и количественные характеристики профессионализма муниципальных чиновников. Соответственно индикаторы оценки результативности программ ДПО муниципальных служащих должны отражать направленность на отслеживание положительных изменений в профессиональной деятельности специалистов после обучения по конкретным показателям (в зависимости от содержательных акцентов той или иной программы). Вместе с тем программы ДПО государственных и муниципальных служащих, осуществляемые в настоящее время, далеко не в полной мере реализуют ресурс практико-ориентированности в обозначенном контексте. Это подчеркивается в работах ряда авторитетных специалистов по проблемам профессионализации кадров государственного и муниципального управления (В.А. Гневко, А.Г. Гричук, Т.М. Минеева, А.В. Новокрещенов, Т.Д. Пшеничникова, И.Б. Соколова, Н.Н. Таушканов, А.С. Цупко, В.И. Яхонтов и др.).

Анализ отечественной практики ДПО муниципальных служащих (содержание образовательных программ; их методическое обеспечение; материалы, отражающие подходы к оценке результативности образовательных программ), также показывают недостаточность ее направленности на оценку (отслеживание) влияния образовательных воздействий на реальные (видимые, объективно наблюдаемые и измеряемые) положительные изменения в профессиональной деятельности и поведении специалистов, обучившихся по программам ДПО. Однако за рубежом в практике профессионализации чиновников одним из ключевых элементов системы управления их карьерным развитием является отслеживание влияния образовательных программ на рост профессионализма.

Изучение философской, педагогической, психологической, социологической литературы по вопросам профессионализации государственных и муниципальных служащих в системе ДПО и осмысление российской практики профессиональной подготовки муниципальных служащих в контексте сравнительного анализа с зарубежным опытом позволяют за-

ключить, что изменение подходов к оценке результативности программ ДПО этих специалистов по аспекту актуализации отслеживания их влияния на эффективность профессиональной деятельности обусловливает необходимость модернизации всего процесса ДПО. Ведь по существу реализация обозначенных акцентов по части усиления взаимосвязи программ ДПО с улучшениями в профессиональной деятельности муниципальных служащих отражает новое понимание содержания целей и результатов таких программ. Очевидно, что новое понимание целей и результатов программ ДПО в данном контексте требует модификации подходов к планированию образовательных целей и результатов, а также соответствующих изменений по аспекту проектирования содержания образовательных программ, их организационно-технологическому обеспечению и по части выбора методов диагностики образовательных результатов. Решение этих задач требует создания новой системы ДПО муниципальных служащих, отвечающей требованиям современного этапа развития России. Для реализации процессуальных аспектов новой системы ДПО муниципальных служащих необходим соответствующий дидактический базис.

В современной отечественной и зарубежной педагогической литературе представлены некоторые отдельные научно-методические разработки, которые могут быть использованы для построения целостной системы педагогического знания, составляющего дидактические основы модернизации системы ДПО муниципальных служащих в направлении актуализации его роли как фактора повышения результативности местной власти. Так, для разработки аксиологических аспектов модернизации ДПО кадров российской муниципальной службы в контексте усиления его практико-ориентированной результативности весьма интересны научные работы А.А. Деркача, В.Б. Зотова, А.В. Новокрещенова, А.И. Турчинова; отдельные аспекты соответствующих подходов к целеполаганию, планированию образовательных результатов и проектированию содержания образования раскрываются А.Г. Гричуком, В.Г. Горбом, Д.И. Котовой; рассмотрение некоторых организационно-деятельностных особенностей практико-ориентированного ДПО муниципальных служащих представляют научно-методические работы Т.Д. Пшеничниковой, Н.Н. Таушканова, Н.П. Черепанова, Е.А. Яблоковой и др.; вопросы выбора методов диагностики результативности программ ДПО управленцев с ориентацией на оценку профессиональных достижений специалистов после прохождения программ повышения квалификации затрагивают в своих рабо-

тах А.А. Деркач, А.В. Новокрещенов, Ю.И. Иванов, Е.А. Литвинцева, Ю.В. Токмашева, А.Г. Панькова.

Из анализа современной научной литературы, отражающей различные аспекты функционирования отечественной системы профессиональной подготовки чиновников, можно констатировать, что к настоящему времени не сформирована целостная система педагогического знания, составляющего дидактический базис модернизации ДПО муниципальных служащих в направлении актуализации его роли как средства влияния на повышение эффективности работы местной власти в новых социально-экономических условиях, связанных с ориентацией на инновационное развитие.

Наряду с этим, изучение теоретических и практических аспектов профессионализации кадров муниципальной службы показывает, что существует ряд предпосылок для успешного решения задачи разработки дидактического обеспечения модернизации отечественной практики ДПО муниципальных служащих. Важнейшей социокультурной предпосылкой выступает наличие имеющейся системы профессионализации муниципальных служащих, опыта организации программ профессиональной переподготовки, стажировок и повышения квалификации кадров местного самоуправления в России и за рубежом.

Также к настоящему времени сложились определенные психолого-педагогические предпосылки для разработки системы научно-педагогического знания, составляющего концептуально-дидактическую основу модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих. К таким предпосылкам следует отнести современные исследования, раскрывающие фундаментальные положения теории профессиональной деятельности (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.); теории и концепции профессионализации (В.Г. Горб, К.М. Гуревич, А.С. Гусева, Н.В. Кузьмина, Т.В. Кудрявцев, Е.А. Климов, А.К. Маркова, А.И. Турчинов и др.); закономерности развития профессионализма государственных и муниципальных служащих (О.С. Анисимов, Т.Ю. Базаров, А.С. Гусева, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Л.Н. Ильина, Д.И. Котова, А.К. Маркова, А.А. Павленко, А.Г. Панькова, Ю.В. Синягин, Н.П. Черепанов, Е.А. Яблокова и др.); данные исследований по проблемам ДПО различных групп специалистов (А.М. Акопова, А.В. Беляков, Л.Н. Горбунова, Е.М. Дорожкин, В.И. Ерошин, И.Н. Закатова, И.Р. Лазаренко, В.А. Метаева, Г.Н. Подчалимова, Г.Н. Прозументова, З.Н. Сафина, В.П. Сухинин, Н.В. Шестак и

др.); научные работы, раскрывающие особенности становления местного самоуправления в России (Р.В. Бабун, И.П. Марченко, А.В. Новокрещенов, А.И. Радченко, С.Н. Юркова и др.), в которых затрагиваются вопросы профессиональной деятельности муниципальных служащих и требований к их образованию.

Итак, анализ нормативно-правовой базы, регламентирующей муниципальную службу как профессиональную деятельность, изучение научной литературы, раскрывающей современные требования к профессионализму муниципальных служащих и теоретические основы образовательного процесса их профессиональной подготовки, а также осмысление педагогического опыта профессионализации этих специалистов позволяют утверждать, что в отечественной теории и практике ДПО муниципальных служащих к настоящему времени оформились определенные *противоречия между:*

– существенно изменившимися задачами органов местного самоуправления в России согласно социально-экономическим приоритетам её государственной политики и необозначенностью соответствующих требований к профессионализму кадров органов местного самоуправления – муниципальных служащих, играющих особо важную роль в достижении стратегических целей российского государства;

– необходимостью модернизации российской практики ДПО муниципальных служащих в контексте особенностей их профессионализации соответственно современным задачам социально-экономического развития регионов и неразработанностью целостной системы педагогического знания, составляющего основу такой модернизации;

– потребностью теории и практики профессионализации муниципальных служащих в дидактической концепции, раскрывающей инновационные подходы к проектированию процесса ДПО по всем аспектам в контексте решения задач его модернизации, и отсутствием такой концепции;

– целесообразностью использования компетентностно-ориентированных образовательных программ в качестве организационно-методического средства реализации дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих и недостаточностью научно-методических разработок, необходимых для осуществления таких программ;

– изменением задач педагогической деятельности преподавателей в соответствии со спецификой нового дидактического формата ДПО муниципальных служащих, обусловленного его модернизацией, и уровнем методической готовности преподавателей решать эти задачи.

Осмысление данных противоречий позволило сформулировать проблему исследования, результаты которого легли в основу данной монографии: каков концептуально-дидактический базис модернизации ДПО муниципальных служащих, направленной на актуализацию его потенциальных возможностей как средства повышения результативности работы местной власти в соответствии с современными стратегическими приоритетами социально-экономического развития России?

Опытно-экспериментальной базой исследования были ФГОУ ВПО «Сибирская академия государственной службы», ее филиалы, районные центры профессиональной подготовки муниципальных служащих Томской области. В исследовании приняло участие 1716 муниципальных служащих.

Обоснованность и достоверность научных положений и выводов исследования, представленных в содержании монографии, обеспечена его теоретико-методологической базой, сочетанием комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватных объекту, предмету, цели и задачам исследования; наличием целенаправленного анализа реальной практики дополнительного профессионального образования муниципальных служащих; оптимальным сочетанием теоретического и опытно-экспериментального исследования; репрезентативностью экспериментальной базы и длительностью педагогического эксперимента, использованием методов статистической обработки эмпирических данных.

Содержание монографии раскрывает основные тенденции развития ДПО муниципальных служащих в соответствии со стратегическими задачами органов местного самоуправления в России, а именно: нацеленность программ ДПО на повышение их практико-ориентированной результативности; ориентация программ ДПО на содействие органам местного самоуправления в их развитии по типу самообучающейся организации и повышении уровня рефлексивно-самообразовательной активности кадров этой сферы; необходимость актуализации ресурсов программ ДПО в направлении становления инновационно-ориентированной культуры профессиональной деятельности муниципальных служащих.

Система нового научно-педагогического знания, представленного в монографии, составляет дидактический базис компетентностно-ориентированной профессионализации специалиста в условиях ДПО. На основе этого знания предложено дидактическое обеспечение (дидактическая концепция и соответствующий организационно-методический инструментарий) модернизации ДПО муниципальных служащих в направлении повышения его практико-ориентированной результативности.

Глава 1. Дополнительное профессиональное образование муниципальных служащих в России: современное состояние и перспективы в контексте социально-экономического развития государства

Приоритеты социально-экономического развития России заданы рядом государственных документов, важнейшими среди которых являются Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года, утвержденная Указом Президента РФ 12 мая 2009 г., и Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., утвержденная Распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г..

Данные государственные документы отчетливо обозначают характеристики нового формата развития нашей страны, связанные с «переходом экономики на инновационную, социально-ориентированную модель развития» [4, 21].

Названные выше документы выступают основой для определения стратегических векторов социально-экономического развития каждого региона Российской Федерации. Так, в Стратегии социально-экономического развития Сибири до 2020 г., принятой Распоряжением Правительства РФ в мае 2010 г., определено, что «стратегической целью развития Сибири является обеспечение устойчивого повышения уровня и качества жизни населения на основе сбалансированной социально-экономической системы инновационного типа, гарантирующей национальную безопасность, динамичное развитие экономики и реализацию стратегических интересов России в мировом сообществе» [22].

Анализ государственных установок, отражающих стратегические приоритеты социально-экономического развития России, показывает, что главными среди них являются: достижение высокого качества жизни людей, совершенствование механизмов демократии, ориентация на результативность и эффективность во всех сферах жизни общества, построение инновационной экономики.

Обозначенные стратегические ориентиры развития Российского государства требуют существенных преобразований во всех сферах общественного устройства страны, диктуют необходимость повышения иннова-

ционной активности местных сообществ, особенно в регионах с высоким интеллектуальным потенциалом.

Одним из значимых ресурсов достижения стратегических целей современной государственной политики России является отлаженность функционирования системы местного самоуправления. Активное становление местного самоуправления, осуществляемое в настоящее время, выступает показателем прогрессивных преобразований в современной российской реальности.

Именно развитость механизмов местного самоуправления играет ключевую роль в достижении стратегических целей Российского государства, связанных с инноватизацией экономики и обретением статуса «сервисного государства» (государства с высоким уровнем качества жизни населения), с повышением авторитета нашей страны в мировом социально-экономическом пространстве, с укреплением и совершенствованием механизмов гражданского общества.

Важнейшим фактором успешности решения этих задач выступает соответствующий уровень профессионализма кадров органов местного самоуправления (местной власти) – муниципальных служащих.

Стержнем системы профессионального развития кадров муниципальной службы является дополнительное профессиональное образование (ДПО). Это обусловлено тем, что большинство специалистов, поступая на муниципальную службу, не имеют профильного образования (специальность, направление подготовки «Государственное и муниципальное управление»). Такая ситуация обусловлена законодательно.

Для того чтобы ДПО муниципальных служащих в нашей стране могло в полной мере реализовать возложенные на него современные задачи и достойно отвечать вызовам времени, представляется крайне важным дать объективную оценку его нынешнему состоянию. Кроме того, необходимо выявить наиболее актуальные проблемы этой системы и обозначить основные ориентиры ее модернизации, согласованные с тенденциями системной модернизации России, осуществляемой в настоящее время. Решение данной задачи отражено в содержании данной главы монографии.

1.1. Методологические подходы к исследованию проблемы модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих

Важнейшим условием успешности научно-педагогического поиска является чёткое обозначение методологических основ исследования.

Таковые определены нами в соответствии с содержанием сложившейся системы отечественного методологического знания о педагогическом исследовании (Е.В. Бережнова, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин и др.).

Прежде всего, следует отметить, что исследовательская работа по заданной проблеме осуществлялась на основе общенаучных методологических принципов: объективности, сущностного анализа, концептуального единства исследования, целостности в исследовании, сочетания сущего и должного, единства теории и практики, детерминизма [137, 209 и др.].

Большинство отечественных ученых в области методологии педагогики в качестве конкретных научно-методологических принципов называют также деятельностный и системный подходы в педагогических исследованиях [137]. Данные подходы рассматриваются нами в качестве методологических оснований для проведения исследовательской работы в рамках темы исследования.

Деятельностный подход как методологический принцип научно-педагогического исследования выражается в использовании положений теории деятельности (А.Н. Леонтьев и др.) в методике и интерпретации содержания научной работы. Сущность деятельностного подхода заключается в том, что исследуется реальный процесс взаимодействия человека с окружающим миром, который обеспечивает решение определенных жизненно важных задач [137]. В этом случае человек выступает как субъект взаимодействия, выполняющий определенную последовательность разного рода действий.

Системный подход ориентирует рассмотрение некоего явления (процесса) как совокупности взаимосвязанных элементов [24, 29, 45, 137, 433, 461, 462 и др.].

В контексте нашего исследования представляется рациональным рассмотрение взаимосвязи профессиональной деятельности муниципальных служащих (как процесса) и их ДПО (как процесса) как ключевых элементов системы их профессионального развития.

Ориентируясь на содержание положений деятельностного и системного подходов и определяя объектной областью нашего исследования систему профессиональной подготовки муниципальных служащих в России как сферу педагогической реальности, в которой накопились крайне важные, требующие незамедлительного разрешения проблемы, считаем целесообразным в содержании данного параграфа проанализи-

ровать муниципальную службу с позиции системных и деятельностных оснований.

Прежде всего, отметим, что деятельность муниципальных служащих обеспечивает функционирование органов местного самоуправления, или, по-другому, органов местной власти. Поэтому представляется необходимым рассмотреть суть местного самоуправления и его современные особенности.

И в нашей стране, и за рубежом местное самоуправление традиционно выступало формой организации местного сообщества. Суть местного самоуправления состоит в признании права гражданина быть источником местной власти, самому принимать решения по повседневным вопросам и проблемам своей жизни и самому отвечать за их последствия [130, 144, 217, 270, 285, 292, 347 и др.].

Понятие «местное самоуправление» в его современном понимании стало складываться в Европе со времен средневекового сословного государства.

К концу XIX в. местное самоуправление получает закрепление в законодательстве и складывается как самостоятельный юридический феномен. Во второй половине XX в. понятие местного самоуправления стало общепризнанным, его основные черты были определены как во внутреннем законодательстве зарубежных стран (конституциях и законах), так и в международных правовых документах [263].

В 1985 г. Совет Европы принял Европейскую хартию местного самоуправления – документ, составляющий его теоретическую базу, где отражены общеевропейские стандарты местного самоуправления, ценность которых признается во всем мире. В Европейской хартии местного самоуправления ему дается следующее определение: «Под местным самоуправлением понимается право и реальная способность органов местного самоуправления регламентировать значительную часть государственных дел и управлять ею, действуя в рамках закона, под свою ответственность и в интересах местного населения. Это право осуществляется советами или собраниями, состоящими из членов, избранных путем свободного, тайного, равного, прямого и всеобщего голосования. Советы или собрания могут располагать подотчетными им исполнительными органами. Это положение не исключает обращения к собраниям граждан, референдуму или любой другой форме прямого участия граждан там, где это допускается по закону» [1].

В Российском государстве с 12 декабря 1993 г. принятием Конституции Российской Федерации начинается история современного местного самоуправления. Конституция Российской Федерации (далее РФ) закрепила местное самоуправление в ст. 3 как форму народовластия, а в ст. 12 – как основу конституционного строя. В ней есть отдельная глава 8 «Местное самоуправление», а также другие конституционные положения, регулирующие основные вопросы жизнедеятельности местного сообщества.

В 1996 г. Россия подписала, а в 1998 г. ратифицировала Европейскую хартию местного самоуправления, взяв на себя обязательство соблюдать признанные Советом Европы принципы организации местного самоуправления [6]. Одной из ключевых черт, характеризующих сущность местного самоуправления как формы организации и осуществления власти, является самостоятельность. Самостоятельность местного самоуправления гарантируется государством (ст. 12 Конституции) [2].

В настоящее время правовая основа российского местного самоуправления представлена Федеральным законом от 6 октября 2003 года № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации», вступившим в силу с 1 января 2006 г. (далее – 131-ФЗ) [7], где определяются правовые нормы организации и функционирования местной власти. Фактически реализация 131-ФЗ – реформа системы местного самоуправления в России – началась в 2004 г. и находится на этапе завершения.

131-ФЗ ввел установление двухуровневой системы местного самоуправления, при которой муниципальные образования не будут соподчинены друг другу. Первый, поселенческий, уровень состоит из городских и сельских поселений, которые входят в состав муниципальных районов, а также внутригородских территорий городов федерального значения. Второй уровень местного самоуправления – муниципальный район и городской округ – обеспечивает реализацию прав граждан на местное самоуправление по удовлетворению более общих муниципальных потребностей и интересов, нормативно выраженных в вопросах местного значения муниципального района и городского округа [7].

В 131-ФЗ говорится: «Местное самоуправление в Российской Федерации – форма осуществления народом своей власти, обеспечивающая в пределах, установленных Конституцией Российской Федерации, федеральными законами, а в случаях, установленных федеральными законами – законами субъектов Российской Федерации, самостоятельное и под свою ответственность решение населением непосредственно и (или)

через органы местного самоуправления вопросов местного значения, исходя из интересов населения, с учетом исторических и иных местных традиций» [7].

Анализ приведенной формулировки показывает, что в 131-ФЗ акцент сделан на местное самоуправление как форму осуществления народом своей власти. Согласно новому законодательству местное самоуправление выступает в качестве полноправного носителя власти от имени населения на территории муниципального образования. Но нельзя не отметить, что реализация местным сообществом себя в этой роли имеет некоторые трудности. Как отмечает А.В. Новокрещенов, менталитет русского народа всегда отличался «упованием либо на царя, либо на генерального секретаря, либо, как сейчас, на Президента» [299]. Кроме того, в России местная власть сейчас, как и прежде, не имеет реальных рычагов власти – достаточных материальных и финансовых средств, чтобы исполнять возложенные на нее полномочия. Следовательно, она попадает в зависимость теперь уже не только от предприятий и организаций, расположенных на территории муниципального образования, но и от органов государственной власти субъекта Федерации. Это еще одна реальность, с которой нельзя не считаться. Поэтому процесс становления и развития местного самоуправления, по-видимому, будет занимать достаточно большой исторический период и должен пройти все необходимые этапы [167, 299].

Организация местного самоуправления осуществляется на основе ряда общих принципов. К их числу относятся:

- самостоятельность населения в решении вопросов местного значения;
- организационное обособление местного самоуправления, его органов в системе управления государством и взаимодействие с органами государственной власти в решении общих задач;
- соответствие материальных и финансовых ресурсов местного самоуправления его полномочиям;
- ответственность органов и должностных лиц местного самоуправления перед населением;
- многообразие организационных форм осуществления местного самоуправления;
- соблюдение прав и свобод человека и гражданина;
- законность в организации и деятельности местного самоуправления;
- гласность деятельности местного самоуправления;

- сочетание коллегиальности и единоначалия в деятельности местного самоуправления;
- государственные гарантии местного самоуправления [7].

Л. Велихов приводит характеристику основных признаков местного самоуправления, отличающих его от государственной власти. К таким признакам он относит:

- *различие в характере власти:* местное самоуправление – власть подзаконная, действующая в порядке и пределах, указанных ей верховной властью;
- *разграничение сфер компетенции:* речь идет об ограниченности круга дел, предоставленных местному самоуправлению;
- *самостоятельные источники средств:* нельзя говорить о местном самоуправлении как об особом субъекте прав, если ему не предоставлены те или иные определенные и ограниченные средства к осуществлению своих задач;
- *территориально ограниченный выборный принцип* [373].

Все эти принципы и признаки в тех или иных формулировках закреплены в Европейской хартии местного самоуправления и в Конституции РФ [1, 2].

Таким образом, местное самоуправление – это такой способ децентрализации власти, при котором ее нижний уровень, наиболее приближенный к населению, обладает значительной автономией и самостоятельностью в решении вопросов местной жизни, избирается жителями и несет ответственность перед ними.

131-ФЗ выделяет пять типов муниципальных образований: муниципальный район; сельское поселение; городской округ; городское поселение; внутригородская территория города федерального значения [7].

Осуществление местного самоуправления связано, прежде всего, с возможностью реализовывать вопросы местного значения – вопросы непосредственного обеспечения жизнедеятельности населения муниципального образования, решение которых осуществляется населением и (или) органами местного самоуправления самостоятельно. В соответствии с выделением в законодательстве типов муниципальных образований 131-ФЗ устанавливает вопросы местного значения отдельно для: а) поселения; б) муниципального района; в) городского округа. В отношении же внутригородских территорий городов федерального значения данным законом предусмотрено, что перечень вопросов местного значения для них устанавливается соответствующими законами субъектов РФ. В России,

по данным Росстата на 01.01.2010 г., наибольшее число приходится на муниципалитеты сельских поселений (81,9 %). Муниципальные районы составляют 7,65 % всех муниципальных образований, городские поселения – 7,27 % и городские округа – 2,14 %. Городское население в нашей стране составляет 73 %, а сельское – 23 % всего населения государства.

В Томской области, например, в настоящее время находится 140 муниципальных образований, среди которых 16 муниципальных районов, четыре городских округа, 120 сельских поселений.

Перечень вопросов местного значения постоянно уточняется путем внесения изменений и дополнений в 131-ФЗ. Финансовые обязательства, возникающие в связи с решением вопросов местного значения, исполняются за счет средств местных бюджетов (за исключением субвенций, предоставляемых местным бюджетам из федерального бюджета и бюджетов субъектов РФ).

Раскрывая суть местного самоуправления, необходимо обозначить основные формы участия населения в его осуществлении. Согласно Конституции РФ местное самоуправление в России осуществляется гражданами путем референдума, выборов, других форм прямого волеизъявления, через выборные и другие органы местного самоуправления. Таким образом, законодатель, выделив в системе местного самоуправления, во-первых, формы непосредственного участия населения в местном самоуправлении – институты прямой демократии, во-вторых, выборный коллегиальный орган как институт представительной демократии и, в-третьих, другие органы местного самоуправления, особое значение придает именно участию населения в решении вопросов местного значения [7].

В решении вопросов местного значения значительная роль отводится органам местного самоуправления и должностным лицам местного самоуправления.

Реализовывать полномочия органов местного самоуправления призвана муниципальная служба. Муниципальная служба играет ключевую роль в реализации местного самоуправления в Российской Федерации [89, 93, 110, 164, 226, 241, 293, 294,298, 300, 344, 370 и др.].

Понятие «муниципальная служба» – сравнительно новое для российского законодательства. Конституция РФ 1993 г., признавая и гарантируя местное самоуправление как самостоятельный уровень власти, организационно обособленный в системе управления обществом и государством, заложила правовую основу для учреждения муниципальной службы как нового вида служебной деятельности в нашем обществе.

Первым российским законом, регламентирующим муниципальную службу, стал Федеральный закон от 8 января 1998 г. № 8-ФЗ «Об основах муниципальной службы в Российской Федерации» [8].

В июне 2007 г. вступил в действие Федеральный закон от 2 марта 2007 г. № 25-ФЗ «О муниципальной службе в Российской Федерации» (далее – 25-ФЗ). Это основной закон РФ, который в настоящее время регулирует муниципальную службу. Согласно данному закону муниципальная служба – профессиональная служебная деятельность граждан Российской Федерации на должностях муниципальной службы по обеспечению исполнения полномочий депутатов, выборных должностных лиц местного самоуправления, а также полномочий органов местного самоуправления [13].

Основные принципы муниципальной службы сформулированы в ст. 4 Федерального закона № 25-ФЗ и включают:

1) приоритет прав и свобод человека и гражданина;

2) равный доступ граждан, владеющих государственным языком Российской Федерации, к муниципальной службе и равные условия ее прохождения независимо от пола, расы, национальности, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также от других обстоятельств, не связанных с профессиональными и деловыми качествами муниципального служащего;

3) профессионализм и компетентность муниципальных служащих;

4) стабильность муниципальной службы;

5) доступность информации о деятельности муниципальных служащих;

6) взаимодействие с общественными объединениями и гражданами;

7) единство основных требований к муниципальной службе, а также учет исторических и иных местных традиций при прохождении муниципальной службы;

8) правовая и социальная защищенность муниципальных служащих;

9) ответственность муниципальных служащих за неисполнение или ненадлежащее исполнение своих должностных обязанностей;

10) внепартийность муниципальной службы.

На уровне субъектов РФ также приняты законы о муниципальной службе, в которых установлены реестры муниципальных должностей, соотношения должностей муниципальной службы и должностей государственной службы субъекта РФ, порядок присвоения и сохранения

квалификационных разрядов муниципальных служащих при изменении места работы, рамочные требования к установлению прав и обязанностей муниципального служащего, системы поощрений и наказаний для него, установление денежного содержания муниципального служащего, порядок поступления на муниципальную службу и ее прохождения, порядок управления муниципальной службой. В Томской области таким законом является Закон Томской области от 11 сентября 2007 г. № 198-ОЗ «О муниципальной службе в Томской области» [14].

Должности муниципальной службы – это должности в органе местного самоуправления, аппарате избирательной комиссии муниципального образования, которые образуются в соответствии с уставом муниципального образования, с установленным кругом обязанностей по обеспечению исполнения полномочий органа местного самоуправления, избирательной комиссии муниципального образования или лица, замещающего муниципальную должность. Они устанавливаются муниципальными правовыми актами в соответствии с реестром должностей муниципальной службы в субъекте РФ, утверждаемым законом субъекта РФ. Реестр должностей муниципальной службы в субъекте РФ представляет собой перечень наименований должностей муниципальной службы, классифицированных по органам местного самоуправления, избирательным комиссиям муниципальных образований, группам и функциональным признакам должностей, определяемым с учетом исторических и иных местных традиций. В реестре должностей муниципальной службы в субъекте РФ могут быть предусмотрены должности муниципальной службы, учреждаемые для непосредственного обеспечения исполнения полномочий лица, замещающего муниципальную должность. Такие должности муниципальной службы замещаются муниципальными служащими путем заключения трудового договора на срок полномочий указанного лица.

В соответствии с требованиями 25-ФЗ в РФ выделяется пять групп должностей муниципальной службы: высшая, главная, ведущая, старшая и младшая. Согласно Закону Томской области «О муниципальной службе в Томской области» должности высшей группы являются выборными.

С учетом занимаемой должности (соответственно группе должностей муниципальной службы) предметом деятельности муниципального служащего в различных соотношениях может быть выполнение собственно управленческих (руководящих), исполнительских и контрольных функций.

Основные квалификационные требования для замещения должностей муниципальной службы, определяемые соответствующими законами, – это требования к уровню профессионального образования; стажу муниципальной службы (государственной службы) или стажу работы по специальности; профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения должностных обязанностей.

Функциональные признаки должностей муниципальной службы, квалификационные требования к уровню профессионального образования, стажу муниципальной службы или стажу работы по специальности, профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения должностных обязанностей, устанавливаются муниципальными правовыми актами на основе типовых квалификационных требований для замещения должностей муниципальной службы, которые определяются законом субъекта РФ в соответствии с классификацией должностей муниципальной службы.

Развитие муниципальной службы обеспечивается муниципальными программами развития муниципальной службы и программами развития муниципальной службы субъектов Российской Федерации, финансируемыми соответственно за счет средств местных бюджетов и бюджетов субъектов РФ. Так, в Томской области распоряжением администрации Томской области № 248-ра от 30.03.2011 г. утверждена программа «Развитие муниципальной службы Томской области на 2011–2013 гг.» [17].

Для управления муниципальной службой наряду с органами местного самоуправления, их структурными подразделениями, например кадровыми службами, а также их должностными лицами могут создаваться координирующие и совещательные органы. Они могут быть созданы при главах муниципальных образований (местных администраций муниципальных образований), а также на уровне органов государственной власти субъектов Российской Федерации [33].

Важные функции в сфере управления муниципальной службой могут осуществляться также органами Управления государственной службой (в отдельных случаях – и муниципальной службой). Такие органы государственной власти координируют и осуществляют методическое обеспечение по вопросам прохождения муниципальной службы, разрабатывают проекты нормативных правовых актов о муниципальной службе, анализируют деятельность органов местного самоуправления по реализации законодательства о муниципальной службе, ведут Реестр сведений о составе муниципальных служащих и создают на его основе информационные бан-

ки данных, организуют и координируют научные исследования в области муниципальной службы, консультируют кадровые службы органов местного самоуправления и решают другие вопросы. Такие органы субъекта РФ анализируют состояние муниципальной службы, необходимость направления муниципальных служащих на профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации [33]. Так, в администрации Томской области эти функции согласованно осуществляются департаментом государственной гражданской службы и развития местного самоуправления администрации Томской области.

В целях повышения эффективности деятельности органов местного самоуправления и муниципальных служащих могут проводиться эксперименты, порядок, условия и сроки проведения которых устанавливаются нормативными правовыми актами субъектов РФ и муниципальными правовыми актами. В Томской области примерами экспериментальной работы, связанной с повышением эффективности деятельности органов местного самоуправления и муниципальных служащих, могут выступать проекты, выполненные в рамках соответствующих НИР. Тематика некоторых НИР выполнена учеными филиала ФГОУ ВПО «Сибирская академия государственной службы» в г. Томске в период с 2006 по 2009 г.

Приоритетными направлениями кадровой работы по формированию высокопрофессионального кадрового состава муниципальной службы в настоящее время являются:

- внедрение современных технологий подбора кадров при поступлении граждан на муниципальную службу и работы с кадрами при ее прохождении;
- назначение на должности муниципальной службы высококвалифицированных специалистов с учетом их профессиональных качеств и компетентности;
- совершенствование системы дополнительного профессионального образования муниципальных служащих;
- совершенствование системы оценки результатов работы муниципальных служащих посредством проведения аттестации;
- создание кадрового резерва органов местного самоуправления и его эффективное использование [3, 13, 33].

Проблемное поле исследования находится именно в плоскости кадровой работы муниципальной службы. Практический смысл его состоит в разработке дидактического обеспечения совершенствования системы дополнительного профессионального образования муниципальных

служащих, что выступит условием повышения профессионализма кадров органов местного самоуправления, а следовательно, и всей системы работы местной власти в России.

В контексте рассмотрения методологических оснований данного исследования представляется важным обратить внимание на то, что в различных научно-педагогических работах при обозначении образования (в том числе и ДПО) в качестве объекта исследования можно выделить четыре позиции его рассмотрения: как ценность, как система, как процесс и как результат [92].

При обозначении объекта исследования остановимся на рассмотрении ДПО муниципальных служащих с процессуальных позиций. Образовательный процесс понимается нами как совокупность последовательных взаимодействий всех его участников, обеспечивающих движение к достижению запланированных результатов. Причем, на наш взгляд, образовательное взаимодействие внутри процесса ДПО в рамках исследования целесообразно рассматривать как систему [137]. Основными взаимосвязанными элементами этой системы выступают: цели, содержание, предполагаемые результаты, организационные формы, методы, средства и способы оценки результативности образовательного взаимодействия.

Работа по проведению педагогических исследований традиционно организовывается в три этапа: постановочный, собственно поисковый (преобразующий) этап и обобщающий. Педагогический эксперимент (опытно-экспериментальная работа) в рамках общей логики педагогического исследования осуществляется также в три этапа: поисково-констатирующий, формирующий, контрольный [137]. Характеристика этапов исследования, интегрированных в соответствующую программу, представлена в табл. 1.

Таблица 1

Программа исследовательской работы по проблеме исследования

№ п/п	Основные задачи этапа	Методы исследования	Ожидаемый результат
1	2	3	4
1. ПОСТАНОВОЧНЫЙ ЭТАП			
1.1	Определение проблемы и темы исследования	Анализ литературы; анализ нормативных правовых документов; беседа; анкетирование	Наличие сформулированной проблемы исследования; наличие аргументов, доказывающих актуальность темы исследования; научные публикации и доклады

Продолжение табл. 1

1	2	3	4
1.2	Определение основных методологических характеристик исследования: объекта, предмета, цели	Методологические приемы определения основных методологических характеристик исследования	Обозначение основных методологических характеристик исследования: объекта, предмета, цели
1.3	Разработка понятийного аппарата исследования	Анализ литературы; проверка логической непротиворечивости рабочих определений	Наличие понятийного аппарата
1.4	Поиск и формулировка гипотезы исследования	Методологические приёмы конструирования научной гипотезы	Наличие гипотезы исследования
1.5	Определение задач исследования	Методологические приемы определения задач исследования	Наличие задач исследования
2. СОБСТВЕННО ПОИСКОВЫЙ (ПРЕОБРАЗУЮЩИЙ) ЭТАП			
2.1	Анализ современных требований к профессионализму муниципальных служащих и обозначение проблем и задач ДПО в контексте обеспечения данных требований	Анализ научной литературы; анализ нормативно-правовых актов; опрос; анализ продуктов деятельности; метод экспертных оценок; моделирование	Обозначенность современных требований к профессионализму муниципальных служащих; наличие данных о современном состоянии профессионализма муниципальных служащих; обозначенность актуальных проблем ДПО муниципальных служащих и аргументация необходимости его модернизации
2.2	Разработка содержания дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих	Анализ литературы; беседа; анкетирование; моделирование; метод экспертных оценок; методы абстрагирования и конкретизации; обсуждение содержания дидактической концепции ДПО муниципальных служащих на научно-практических семинарах и конференциях	Теоретическое обоснование концепции модернизации ДПО муниципальных служащих; наличие дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих; научные публикации и доклады

Окончание табл. 1

1	2	3	4
2.3	Разработка методики компетентностно-ориентированной программы ДПО муниципальных служащих	Анализ литературы; беседа; анкетирование; метод экспертных оценок; проектирование; обсуждение методики реализации компетентностно-ориентированной программы ДПО муниципальных служащих на научно-практических семинарах и конференциях	Наличие методики компетентностно-ориентированной программы ДПО муниципальных служащих; научные публикации и доклады
2.4	Апробация дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих	Определение критериев и показателей эффективности дидактической концепции модернизации и ДПО муниципальных служащих и соответствующей методики; педагогический эксперимент (опробование предложенной концепции и методики в практике ДПО муниципальных служащих): реализация его поисково-констатирующего, формирующего, контрольного этапов; обсуждение данных опробования предложенной концепции и методики на научно-практических семинарах и конференциях	Наличие критериев и показателей эффективности предлагаемой концепции; данные, отражающие результаты педагогического эксперимента; научные публикации и доклады
		ОБОБЩАЮЩИЙ ЭТАП	
3.1	Итоговый анализ данных, полученных в ходе теоретического исследования и опытно-экспериментальной работы	Систематизация, интерпретация и анализ, интерпретация и систематизация результатов исследования; формулирование основных выводов исследования; внедрение результатов исследования в процесс ДПО муниципальных служащих путём издания учебных, учебно-методических пособий и монографий	Наличие основных выводов исследования; научные публикации (монографии, учебные пособия и учебно-методические рекомендации), доклады
3.2	Определение дальнейших перспектив исследования	Осмысление и обозначение перспектив развития исследования	Обозначенность перспектив развития исследования

Из таблицы видно, что в нашем исследовании объективность обеспечивается через использование апробированных, взаимодополняющих методов исследования; включением в программу исследования опытно-экспериментальной работы; математических методов обработки данных опытно-экспериментальной работы; апробацией результатов исследования через их представление научно-педагогической общественности.

Резюмируя содержание данного параграфа, представляется целесообразным отметить, что успешное становление муниципальной службы как главного института гражданского общества в нашей стране, требует наличия разработок, составляющих научно-методическую основу для совершенствования системы их профессионализации в контексте особенностей деятельности органов местного самоуправления (местной власти) России.

Для эффективного функционирования муниципальной службы решающее значение имеет профессионализм ее кадров. Данный тезис подтверждается законодательным закреплением принципа профессионализма и компетентности в качестве одного из ведущих принципов современной муниципальной службы [13]. Это актуализирует необходимость определения четких требований к профессионализму муниципальных служащих как основы для построения современной продуктивной системы их профессионализации.

Основными методологическими требованиями к проведению исследования выступали следующие:

– исследовать процесс ДПО муниципальных служащих таким, какой он есть на самом деле;

– соблюдать логику программы педагогического исследования;

– использовать педагогический эксперимент для достижения цели исследования;

– ориентироваться на практическую направленность рекомендаций по дидактическому обеспечению модернизации ДПО муниципальных служащих;

– обеспечивать научный прогноз и видение перспектив развития ДПО муниципальных служащих.

1.2. Современные требования к профессионализму российских муниципальных служащих

Муниципальная служба в России находится на этапе становления. Как профессиональной деятельности ей чуть более 10 лет. Появление муници-

пальной службы в системе российского государственного устройства стало следствием развития местного самоуправления как самостоятельного социального института гражданского общества. Муниципальная служба в нашем государстве регулируется федеральными законами и законами субъектов Российской Федерации [7, 13, 14 и др.].

Законодательная база муниципальной службы в России определяет пять групп ее должностей. Каждая группа должностей характеризуется вполне определенным кругом служебных задач и соответствующей системой действий специалистов: управленческих, аналитических, контрольных или исполнительских.

Принятие Федерального закона № 131-ФЗ определило наличие двух уровней муниципальной власти – районного и поселенческого. Это обусловило рост количества муниципальных служащих. По данным субъектов Российской Федерации, на 01 ноября 2008 г. к категории муниципальных служащих относилось 328,3 тыс. человек. По сравнению с данными на 1 января 2008 г. количество муниципальных служащих увеличилось на 8200 человек, что является признаком активизации деятельности органов местного самоуправления по решению вопросов местного значения [167]. Новыми кадрами, прежде всего, укомплектован штат органов местного самоуправления городских и сельских поселений. В Томской области, к примеру, на 01 января 2010 г. – 2919 муниципальных служащих. 67 % от этого числа составляют муниципальные служащие исполнительно-распорядительных органов сельских поселений.

Профессионализм кадров муниципальной службы, как было показано выше, выступает ключевым фактором эффективности функционирования органов местного самоуправления, а соответственно, и успешности демократических преобразований в общественном устройстве современной России, достижении ее целей по обретению уверенных позиций в мировом экономическом сообществе.

Требования к качеству профессионализма муниципальных служащих обусловлены, прежде всего, характером тех задач, которые призваны решать органы местного самоуправления (МСУ) на современном этапе его развития в нашей стране.

Задачей данного параграфа является раскрытие сущности понятия «профессионализм муниципальных служащих», определение его основных характеристик и современных требований к нему. Для обозначения этих требований необходимо проанализировать авторские подходы, представленные в теории профессиональной деятельности, психологии труда,

теории менеджмента, теории государственного и муниципального управления.

Прежде всего, следует отметить, что муниципальной службе законодательно присвоен статус профессиональной деятельности [13]. Это дает основания предполагать, что она несет в себе все формальные признаки профессии.

В самом широком смысле профессиональную деятельность можно понимать как объективный, сложный, нормативно предписанный способ выполнения чего-либо.

Чтобы дать определение понятия «профессионализм муниципального служащего», необходимо, на наш взгляд, проанализировать содержание понятия «профессионализм» и раскрыть специфику профессиональной деятельности современных муниципальных служащих.

Представления о профессионализме определяются тем, каких методологических оснований придерживается ученый при подходе к анализу феномена профессии [135].

В контексте своего исследования мы исходим из представления о профессии как о специализированном роде деятельности, требующем специальных знаний, навыков, умений, специального образования [248].

В связи с этим понятие «профессионализм» будет использовано нами для характеристики субъекта профессиональной деятельности. Субъект профессиональной деятельности – это исторически сложившийся носитель специализированной социальной деятельности, превращающий идеальные образцы социального заказа в предметные реалии, имеющие потребительскую и меновую стоимость. В качестве субъекта профессиональной деятельности в зависимости от уровня рассмотрения могут выступать и отдельный человек, и профессиональная группа.

Рассмотрение категории субъекта деятельности, в том числе профессиональной, нашло широкое отражение в работах авторитетных отечественных психологов – К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинского, Э.Ф. Зеера, М.С. Кагана, Б.Ф. Ломова, В.А. Петровского, В.И. Слободчикова и др.

Э.Ф. Зеер предложил логико-смысловую модель субъекта деятельности и выделил основные структурные характеристики субъекта деятельности:

- когнитивную, в которой реализуются функции познания, отражения объективной природной и социальной реальности (она включает в себя когнитивные процессы);

- регулятивную, включающую в себя эмоционально-волевые процессы и обеспечивающую способность субъекта к саморегуляции, самоконтролю и воздействию на поведение других людей;
- коммуникативную, проявляющуюся в общении и взаимодействии субъекта с другими людьми [148].

Важно подчеркнуть, что человек как субъект деятельности представляет собой единство биологического и социального [35, 168]. Качества человека как индивида являются материальным базисом его социализации, которая превращает человека в конкретное социальное существо. Социальные характеристики человека находят свое воплощение в понятии «личность».

В зарубежной и отечественной психологии представлено достаточно много теорий личности (Г. Айзенк, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А. Бандура, М.С. Каган, Дж. Келли, Б.Ф. Ломов, А. Маслоу, В.С. Мерлин, Р. Олпорт, К.К. Платонов, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, З. Фрейд, К. Юнг и др.).

Э.Ф. Зеер отмечает, что инструментальным средством отображения разнообразия компонентов личности, ее многомерного измерения могут стать логико-смысловые модели, которые являются открытыми системами [148].

Если рассматривать структуру профессионала как субъекта профессиональной деятельности, исходя из единства его биосоциальных характеристик, то становится очевидным, что профессия предъявляет свои требования к индивидным характеристикам субъекта профессиональной деятельности: физическим, психофизиологическим, психическим. Профессиональная пригодность человека к выполнению конкретного профессионального труда во многом определяется именно этим соответствием. Социальные характеристики субъекта профессиональной деятельности формируются в процессе профессионализации.

Профессионализм можно также определить как качественную характеристику субъекта деятельности – представителя данной профессии, которая определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления (Н.В. Кузьмина) [216, С. 11]. Это определение, по мнению Е.А. Жуковой, отражает два важных аспекта профессионализма: степень владения им у разных людей неодинакова, поэтому на практике и принято выделять различные уровни профессионализма; профессионализм как образ профессионала трансформируется под влиянием изменений в социуме и культуре [134].

Профессионализм отражает совокупность типовых характеристик субъекта профессиональной деятельности, необходимых для успешного выполнения им данной деятельности. Профессионализм представляет обобщенную типовую модель (образ) профессионала, сложившуюся в менталитете определенного социума. Это достаточно жесткая нормативная схема, которая выступает ориентиром в организации профессиональной деятельности, подборе кадров и в профессиональном образовании, в котором отражены требования профессии к человеку [135].

В числе ведущих принципов современной муниципальной службы России, определенных законодательно, находится принцип профессионализма и компетентности [13]. Профессионализм муниципальных служащих нужно рассматривать в контексте феномена профессиональной компетентности.

В последнее десятилетие содержание понятия «профессиональная компетентность» существенно обогатилось, прежде всего, за счет исследований в области теории профессионального образования. Это связано с формированием новой, компетентностно-ориентированной парадигмы отечественного образования, что обусловлено внедрением компетентностного подхода в практику образования по всем его сегментам (общее; начальное, среднее, высшее профессиональное; последипломное). В теории компетентностного подхода в качестве базовых выступают понятия «компетентностьи» и «компетенция». До настоящего времени всё ещё имеет место вопрос: в чем же отличие этих понятий?

Рассмотрим сущность данных терминов в сравнительном контексте, опираясь на теоретические представления разных авторов и удерживая исторические особенности их становления в теории отечественного профессионального образования.

В Современном толковом словаре русского языка компетенция определена как круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, а компетентность – как глубокое доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков [386].

Анализ практики использования понятий «компетенция» и «компетентность» показал, что они значительно шире понятий «знания», «умения», «навыки», так как охватывают свойства личности (мотивацию, ценностные ориентации, направленность), интеллектуальные качества (проблеморазрешение, поисковую активность), черты характера, способность

осуществлять умственные операции (анализ, критика, систематизация, обобщение).

В отечественной педагогике понятие компетенции исследовали В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Кальней, А.М. Новиков, А. Петров, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.

Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк определяют компетенции как интегративную целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, как способность человека на практике реализовывать свою компетентность. Они отмечают, что в структуру компетенций, кроме деятельностных знаний, умений и навыков, входят также мотивационный и эмоционально-волевой компоненты. Кроме того, важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач [147].

А.В. Хуторской считает, что компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним [435].

С.Е. Шишов, опираясь на материалы симпозиума «Ключевые компетенции для Европы» (г. Берн, 1996), определяет компетенцию как общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий [447].

В.И. Байденко, проанализировав различные трактовки понятия «профессиональные компетенции», обобщает: «...профессиональные компетенции – это способность и готовность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности. Это связанные с предметом навыки – соответствующие методические и технические приемы, присущие различным предметным областям» [49].

В.И. Байденко отмечает, что большинство дефиниций компетенций основываются на чем-то общем, а именно: компетенция как единство теоретического знания и практической деятельности на рынках труда; компетенция как наиболее общий язык для описания результатов образования. В этом смысле компетенции содействуют разработке учебных программ; используются для внутренней и внешней оценки качества высшего образования посредством идентификации ключевых компетенций [50].

В.И. Байденко в качестве согласованного определения понятия «компетенция» предлагает принять определение, предложенное в европейском проекте TUNING: «…понятие компетенций и навыков включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать. В конкретных компетенциях присутствует «индивидуальная» акцентация каждого из трех обозначенных признаков, и в той мере, что можно говорить о различных типах компетенций: когнитивно-ориентированных, деятельностно-ориентированных, ценностно-ориентированных. Подобная их классификация будет иметь принципиальное значение в образовательном процессе, его содержательных, организационных, средовых и технологических составляющих [50]. Следует различать компетенции и личные качества (свойства) человека: смелость, выносливость, честность и т.д. [398, 399]. С другой стороны, компетенции должны подкрепляться личными качествами (например, работоспособность, прилежность, увлеченность, выносливость, сдержанность, оптимизм, терпимость при разочарованиях и др.). При этом подчеркивается обобщенный интегральный характер понятия «компетенция» по отношению к понятиям «знания», «умения», «навыки» (но не противоположный им, а включающий в себя все их конструктивное содержание).

В контексте рассмотрения теории компетентностного подхода важным представляется понимание подходов к классификации компетенций. Необходимо понять, по каким же основаниям их идентифицировать?

В.И. Байденко предлагает интегрированную классификацию компетенций, разделяя их на две группы: те, которые относятся к общим (универсальным, надпрофессиональным), и те, которые можно назвать предметно-специализированными (профессиональными). Именно такой подход к классификации компетенций практически принят в современной отечественной системе образования [50].

Обе группы соотносятся с двумя рядами требований: требованиями к академической подготовленности и требованиями к профессиональной подготовленности. В числе последних можно выделить составы компе-

тенций, инвариантные для каждой области знания (экономика, техника, технология, медицина и т.д.), и составы компетенций, вариативные по областям [50]. Следующим шагом должна стать выработка классификаций компетенций внутри этих двух групп – общих и профессиональных компетенций. В качестве основы для конструктивных дискуссий и начала процесса разработки компетентностных моделей специалистов по каждому направлению (специальности) подготовки В.И. Байденко приводит ряд соображений в пользу целесообразности взять за основу следующую классификацию общих компетенций: компетенции социального взаимодействия; системно-деятельностные компетенции; компетенции самоорганизации и самоуправления; ценностно-смысловые и политико-правовые компетенции; компетенции самостоятельной познавательной деятельности [49].

Мы разделяем данную точку зрения и считаем, что в ходе разработки концептуальных основ компетентностно-ориентированного образования вполне целесообразно использовать данную типологию для определения состава ключевых компетенций как средства определения целей различных образовательных программ.

В.И. Байденко справедливо подчеркивает, что в условиях ускоряющихся перемен и нарастания неопределенностей, характерных для современных рынков труда, общие компетенции приобретают особо важное значение [50]. Нетрудно доказать, что именно наличие сформированных общих компетенций составляет тот личностный фундамент, который обеспечивает успешное становление компетенций специальных.

Далее обратимся к анализу термина «компетентность» (от лат. competens – надлежащий, способный). Как уже отмечалось, в литературе представлено достаточно много интерпретаций данного термина. Так, в концепции компетентности Дж. Равена она рассматривается как совокупность знаний, умений и способностей, которые проявляются в личностнозначимой для субъекта деятельности [343]. При определении компетентности именно ценность деятельности для субъекта является наиболее значимой. В связи с этим автором предполагается, прежде всего, измерять ценность деятельности, затем – совокупность внутренних средств, способствующих достижению определенного результата в данной деятельности.

Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк пишут, что компетентности имеют действенный, практико-ориентированный характер. Они, помимо системы теоретических и прикладных знаний, включают когнитивную и операционально-

технологическую составляющие. По-другому, компетентности – это совокупность (система) знаний в действии. Приобретение, преобразование и использование знаний – это активные процессы, поэтому в структуру компетентности входят также эмоционально-волевые и мотивационные компоненты. Но смыслообразующим компонентом компетентностей являются деятельностные, процессуальные знания. Эти авторы настаивают на первичности компетентностей по отношению к компетенциям [147].

И.А. Зимняя определяет компетентность как актуальное, формируемое личностное качество, основывающееся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная характеристика человека [150]. И.А. Зимняя выделяет такие компоненты в структуре компетентности: а) готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект), где готовность рассматривается как мобилизация субъектных сил; б) владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект); в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект); г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности [Там же].

Н.В. Шестак и В.П. Шестак пишут, что содержание компетентности следует рассматривать в контексте функциональных обязанностей специалиста. Компетентность предполагает проявление специальных способностей, отношений, готовности к осуществлению определенных видов деятельности, она должна обеспечивать достижение планируемого результата [445]. Наличие компетентности обнаруживается только в реальном действии, которое совершается в определенной ситуации. Оценка компетентности (аттестационные процедуры) предполагает использование не столько формализованного контроля, основной целью которого является выявление объема и качества довоенных знаний, сколько объективных методов диагностики (наблюдение, защита и оценка принятых решений, оценка результатов профессиональной деятельности и т.п.).

А.К. Маркова предлагает различать разные виды профессиональной компетентности:

• специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

• социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также

принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

• личностная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

• индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение рационально организовать свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд не напряженно, без усталости [248].

Наше понимание отличий в содержании понятий «компетенция» и «компетентность» совпадает с видением А.В. Хуторского: компетенция – это наперед заданное требование (норма) к образовательной подготовке обучающегося, а компетентность – уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере [434]. А.В. Хуторской подчеркивает, что компетентность предполагает минимальный опыт применения компетенции [435]. Компетентность всегда личностно окрашена качествами конкретного обучающегося, т.е. компетентность – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Сравнивая различные авторские видения сущности понятий «компетенция» и «компетентность», на наш взгляд, представляется возможным заключить, что компетентность – это субъектная характеристика специалиста, отражающая качество его профессиональной деятельности. При этом в процессе осуществления деятельности происходит реализация компетенций. Соответственно уровень компетентности специалиста напрямую зависит от степени сформированности у него определенных компетенций. С психолого-педагогической точки зрения компетентность – это уровень образованности специалиста, предполагающий определенную степень его способности и готовности эффективно и мобильно решать проблемы в любых условиях профессиональной событийности. Это оценочное понятие, обозначающее способность к деятельности «со знанием дела» и отражающее меру соответствия профессионализма конкретного человека реальному уровню сложности выполняемых им задач или решаемых проблем.

Преломляя данные анализа понятия «профессиональная компетентность» к задачам своего исследования, мы считаем важным обозначить необходимость разработки компетентностной модели специалиста муниципальной службы. Наличие такой модели выступит условием конкретизации содержания понятия «профессионализм муниципальных служащих».

Основы такой модели представлены в содержании ФГОС ВПО третьего поколения по направлению подготовки 081100 «Государственное и муниципальное управление» (профессиональная подготовка бакалавра и магистра). В данных образовательных стандартах представлены модели (профили) компетенций выпускников ООП по части общекультурных и профессиональных компетенций. Возникает вопрос: насколько данные модели необходимо конкретизировать для использования их при реализации программ ДПО? На наш взгляд, материалы ФГОС ВПО, принятых в 2010 и 2011 гг., не дают полного представления о профессионализме муниципальных служащих. В них, в частности, нет сопоставления представленных профилей компетенций с видами профессиональной деятельности кадров муниципальной службы в соответствии с группами ее должностей, не обозначены профессиональные компетенции муниципальных служащих, обеспечивающие эффективность выполнения служебных функций в соответствии с конкретными вопросами местного значения.

По нашему видению, для построения полной и точной картины профессионализма современных муниципальных служащих «в компетентностном формате» на основе модели компетенций, предложенной в содержании ФГОС ВПО третьего поколения по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление», необходимо осуществление следующих научно-методических разработок: во-первых, формирование полного перечня профессиональных компетенций; во-вторых, обозначение перечня компетенций, которые *особо значимы* для профессиональной успешности муниципального служащего любой должностной группы. Условно эти компетенции могут быть названы «ключевыми». Выделение «ключевых» компетенций (далее – ключевые компетенции) современного муниципального служащего позволит более точно идентифицировать его компетентностную характеристику в контексте ее отличия от подобной характеристики государственных служащих и специалистов других профессиональных групп.

Для уточнения компетентностной модели специалиста муниципальной службы представляется целесообразным осуществить анализ специ-

фики и содержания профессиональной деятельности кадров современной муниципальной службы. Такой анализ позволит обозначить конкретные требования, предъявляемые к профессионализму муниципального служащего. При осуществлении такого анализа необходимо учитывать следующие позиции:

- группа должностей муниципальной службы, в рамках которой специалист осуществляет свою служебную деятельность;
- сфера муниципального управления, соотносящаяся с профессиональной деятельностью данного специалиста согласно его должности (культура, здравоохранение, транспорт, общественное питание и т.д.);
- вопросы местного значения, курируемые данным муниципальным служащим (131-ФЗ).

Для решения задачи построения компетентностной модели специалиста муниципальной службы целесообразно обратиться к рассмотрению особенностей использования метода моделирования для решения задач педагогических исследований.

Именно моделирование часто выступает в качестве основы научно-экспериментальной работы по выявлению теоретических и организационно-методических аспектов модернизации образовательных систем и подходов.

Моделирование в настоящее время достаточно широко применяется как средство научного познания, оно используется как метод, позволяющий изучить отдельные, специально выделенные стороны изучаемого объекта.

Моделирование выступает способом исследования, при котором изучаются не сами объекты познания, а их модели и результаты исследования (Б.С. Гершунский). В.В. Краевский определяет моделирование как «воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения» [209. С. 213].

Особое значение приобретает моделирование как метод познания в тех случаях, когда эмпирическая картина изучаемого явления неполна, не выяснена в деталях.

Сущность моделирования как научного метода заключается в установлении подобия явлений (аналогий), адекватности одного объекта другому в определенных отношениях и на этой основе превращения более простого по структуре и содержанию объекта в модель более сложного (оригинал). Средством моделирования как интеллектуального процесса

выступает модель. С помощью модели в процессе познания исследователь получает новую информацию об основном объекте изучения.

Рассмотрим понятие «модель». В переводе с латинского модель (modulus – лат.) означает «образец, мера, норма». Модель – это искусственно созданный образец в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который будучи подобен исследуемому объекту (явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [109]. Она служит обобщенным отражением явления, результатом абстрактного обобщения практического опыта, а не непосредственным результатом эксперимента.

В.А. Штоф пишет, что в научном обиходе со словом «модель» связаны два значения [449]. В широком смысле под моделью понимают мысленно или практически созданную структуру, воспроизводящую ту или иную часть действительности в упрощенной и наглядной форме. В более узком смысле модель используют, когда хотят изобразить некоторую область явлений с помощью другой, более хорошо изученной, хотят непонятное «свести» к понятному.

С.И. Архангельский, говоря об основных положениях моделирования в научном исследовании учебного процесса, обозначает следующие принципы моделирования: наглядность, выразительность модели – конструктивная, изобразительная, знаковая, символическая; определённость – чёткое выделение определённых сторон изучения; объективность – независимость проведения исследований от личных убеждений исследователя [45].

В.М. Сафронова выделяет следующие требования к модели [358]:

1. Модель должна удовлетворять требованиям полноты, адекватности и эволюционности. Она должна обеспечивать возможность включения достаточно широкого диапазона изменений, добавлений, чтобы было возможно последовательное приближение к модели, удовлетворяющей исследователя по точности воспроизведения объекта (явления, процесса).

2. Модель должна быть достаточно абстрактной, чтобы допускать варьирование большим числом переменных, но не настолько абстрактной, чтобы возникли сомнения в надежности и практической полезности полученных на ней результатов.

3. Модель должна удовлетворять условиям, ограничивающим время решения задачи.

4. Модель должна ориентироваться на реализацию с помощью существующих возможностей, т.е. быть осуществимой в конкретных условиях.

5. Модель должна обеспечивать получение новой полезной информации об объекте (явлении, процессе) в плане поставленной задачи исследования.

6. Модель должна строиться с использованием установившейся терминологии.

7. Модель должна предусматривать возможность проверки ее истинности, полноты соответствия ее изучаемому объекту (явлению, про цес су).

Среди педагогических моделей можно выделить «модель-заместитель» и «модель-образец». Модель-заместитель замещает реальный объект его моделью, далее идет изучение модели с последующим переносом полученных данных на реальный объект педагогического исследования. Модель-образец используется для отражения движения от известного эталона к требуемому результату, соответствующего заданному эталону. Педагогика в силу своей специфики построена на моделях-образцах.

Модель может послужить также и конструированию нового, еще неведомого практике, отмечает В.И. Загвязинский [137]. В таком случае исследователь, выявив характерные черты, свойства, признаки существующих явлений, процессов педагогической практики, начинает поиск нового из компоновки, сочетания, моделирует принципиально новое состояние изучаемого.

В основу построения компетентностной модели специалиста муниципальной службы нами были положены теоретические подходы, принципы и идеи, разработанные отечественными учеными в области теории педагогического моделирования (С.И. Архангельский, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский и др.).

В теории профессиональной деятельности и психологии труда представлены различные авторские подходы к конструированию моделей специалиста (А.А. Деркач, А.К. Маркова, Е.А. Климов и др.) и моделей компетенций (А.А. Вербицкий, А.А. Дульзон, Н.В. Шестак и др.).

Кроме того, нами изучались подходы к разработке моделей, используемых в образовательной практике кадров государственной и муниципальной службы, представленные в исследованиях ученых, посвященных проблемам профессионализации данной группы специалистов (В.Г. Горб,

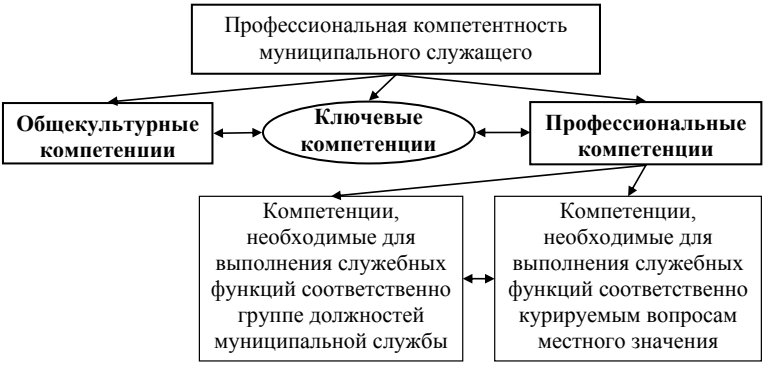
А.В. Новокрещенов, И.П. Марченко, Т.М. Минеева, Т.Д. Пшеничникова и др.).

В.Г. Горб, рассматривая методологические основы проектирования стандартов профессиональной подготовки государственных и муниципальных служащих, в качестве концептуальной базы современной модели этих специалистов и их профессионального образования, также как и мы, обозначает компетентностный подход [96, 97].

Компетентностная модель специалиста муниципальной службы, разработанная нами, представлена на схеме 1.

Схема 1

Компетентностная модель специалиста муниципальной службы



Отметим, что данная схема отражает лишь общую логику структурирования профессионализма муниципальных служащих посредством выделения отдельных элементов профессиональной компетентности специалиста как целостного образования.

Наши собственные исследования, связанные с определением современных требований к профессионализму муниципальных служащих и конкретизацией каждого из элементов предложенной компетентностной модели специалиста муниципальной службы, проводились в рамках выполнения научно-исследовательских работ (НИР), выполненных по заказу администрации Томской области:

- «Функциональный анализ деятельности ОМС как условие оптимизации их организационной структуры (на примере исполнения полномочий по решению вопросов местного значения городских округов и городских поселений)», 2006 г.;

- «Функциональный анализ деятельности ОМС как условие оптимизации их организационной структуры (на примере исполнения полномочий по решению вопросов местного значения ОМС муниципальных районов и сельских поселений)», 2006 г.

В ходе выполнения данных НИР было проведено:

– Осуществление функционального анализа деятельности конкретной группы специалистов и выявление перечня функций, надлежащих к исполнению по осуществлению данной деятельности (анализ нормативных правовых актов; анкетирование, интервьюирование, фотография рабочего дня).

– Обозначение перечня компетенций муниципальных служащих, обеспечивающих выполнение служебных функций (анкетирование, интервьюирование, экспертный метод) в рамках исполнения служебных обязанностей по решению вопросов местного значения (131-ФЗ).

В итоге выполнения НИР по функциональному анализу деятельности органов местного самоуправления нами были выявлены основные виды работ муниципальных служащих для исполнения их функций, связанных с решением вопросов местного значения органов местного самоуправления муниципальных районов, городских округов, городских и сельских поселений (ФЗ-131). Установления этих видов работ выступили основой для определения перечня компетенций муниципальных служащих, необходимых для успешного исполнения функций по каждому из вопросов местного значения. В обобщенном виде порядок наших исследовательских действий, связанных с определением современных требований к профессионализму муниципальных служащих в компетентностном формате, представлен в виде схемы 2, где ВМЗ – вопросы местного значения; 131-ФЗ – Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 6 окт. 2003 г. № 131-ФЗ.

Так, если рассматривать особенности профессиональной деятельности муниципальных служащих высшей, главной и ведущей групп должностей муниципальной службы, то можно увидеть, что их объединяет выполнение преимущественно *управленческих* функций. Рассмотрим для примера более детально особенности должностной (управленческой) деятельности муниципальных служащих данных групп.

Схема 2

Функциональный анализ деятельности органов местного самоуправления как основа определения современных требований к профессионализму муниципальных служащих

Наиболее универсальной и широко принятой трактовкой понятия «управление» считается деятельность по подбору и оптимизации условий, необходимых для создания работоспособной социальной структуры и ее использования для реализации поставленных целей при решении каких-либо проблем [82. С. 34]. Согласно положениям теории менеджмента (О.С. Виханский, П. Друкер, П. Портер, Ф. Тейлор, А. Файоль и др.) основными управленческими функциями называются следующие: целеполагание, планирование, координирование, контроль, стимулирование [82, 120, 124 и др.]. В основе управленческой деятельности лежит владение искусством побуждения людей к достижению желаемых целей, получению намеченных результатов [120].

В свете системного подхода деятельность управленца представляет собой взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчиненных целям организации производства [24, 82, 120]. К функциональным элементам управленческой деятельности относятся: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский.

Выделенные функциональные элементы построены по принципу кумулятивной шкалы, т.е. каждый последующий элемент включает в себя все предыдущие, но может рассматриваться и отдельно [39]. Как видно, любой функциональный элемент предполагает решение каких-либо задач управленческой деятельности.

Анализ специальной литературы показывает, что эффективность управленческой деятельности обусловлена наличием у специалиста следующих способностей:

– осуществлять системный анализ проблемной ситуации;

– выявлять из неопределенной проблемной ситуации задачу и корректно ее формулировать;

– видеть, точно оценивать противоречия и целенаправленно разрешать их, принимая нестандартные решения;

– генерировать оригинальные идеи и решения;

– выдвигать гипотезы;

– адекватно формулировать «идеальный конечный результат»;

– искать и взвешивать многовариантные решения творческой задачи или проблемы;

– сознательно преодолевать собственную инерцию мышления (т.е. отходить от однажды выбранного взгляда на проблему);

– вести целенаправленный поиск необходимой информации по проблеме [31, 43, 82, 120 и др.].

Эти способности связаны с научным мышлением, основанным на понимании системной методологии, т.е. это рассмотрение процесса, явления, объекта как единого целого, состоящего из отдельных взаимосвязанных элементов, сгруппированных в подсистемы [39, 40]. У муниципальных служащих, принимающих ответственные решения, системность мышления также должна проявляться в учете всевозможных последствий, которые возникнут при реализации найденного решения. В.М. Шепель выделяет такие критерии профессионализма управленческих кадров:

- общепрофессиональная грамотность: обладание знаниями, опытом и умениями, которые необходимы для профессионального исполнения должностных полномочий; способность и готовность мыслить стратегически, владеть навыками рефлексивного и интуитивного мышления, принимая быстрые и правильные решения относительно различных профессиональных проблем в условиях неполной информации;
- гуманность: человеколюбие и благородная нравственная мотивация служебного поведения, стремление раскрывать в людях лучшие личностно-деловые качества; диалогичность и толерантность в общении;
- ортобиотичность: осознание самоценности собственной жизни; проявление сберегательных усилий по отношению к природе и ее живому миру; оптимизм; самообладание, стрессоустойчивость, способность пере-

носить регулярные эмоциональные нагрузки и при этом сохранять хладнокровие, не показывать сотрудникам раздражения; хорошая физическая форма;

- инновационность: креативность, вкус к поиску, стремление к рационализаторству, небоязнь риска при развитом чувстве реальности и способность, при необходимости, открыто признавать допущенные ошибки; поощрение футурологических предложений; способности предвидения, позволяющие чувствовать новое, точно прогнозировать наиболее характерные тенденции развития деловой ситуации;
- прагматизм: умение создавать результаты; желание много работать для их достижения; рациональное использование ресурсов; способности быстро перерабатывать поступающую информацию; видеть и выделять существенное в том, чего не замечают другие; эффективно и наименьшими затратами идти к реализации поставленной цели, находить простые решения сложных проблем; умение правильно использовать свое время [443].

Т.Д. Пшеничникова, характеризуя профессионализм муниципальных служащих, выполняющих управленческие функции, использует термин «управленческая компетентность» [342]. Автор определяет управленческую компетентность муниципальных служащих как готовность и способность специалиста в области муниципального управления выделять, точно формулировать, целостно и глубоко анализировать профессиональные управленческие проблемы и находить из большого числа альтернативных подходов к их решению наиболее целесообразный и эффективный, относительно конкретной ситуации местного самоуправления.

Важной особенностью в работе органов местного самоуправления является тот факт, что приём граждан (различных групп населения) ведут более половины (67%, по данным наших собственных исследований) муниципальных служащих. Причем эта работа возложена как на рядовых сотрудников, так и на руководителей. Такая закономерность установлена нами в ходе специального опроса муниципальных служащих для составления типовой «фотографии рабочего дня» этих специалистов по должностным группам (всего опрошено 917 муниципальных служащих высшей, главной, ведущей и старшей групп должностей муниципальной службы).

Наши исследовательские данные о специфике деятельности (по основанию преобладающих видов деятельности при выполнении служебных должностных задач) муниципальных служащих соотносятся с

данными исследований других ученых, изучавших данный вопрос. Так, А.В. Новокрещеновым, Т.Д. Пшеничниковой, Н.Н. Таушкановым при выявлении основных видов повседневной деятельности муниципальных служащих различных должностных групп было также установлено, что основная часть муниципальных служащих занята работой с населением [301–303].

Для обозначения основных требований к кадрам муниципальной службы представляется важным еще раз акцентировать то, что основной законодательно определенной задачей органов местного самоуправления и муниципальных служащих является содействие населению в непосредственном осуществлении местного самоуправления. Успех местного самоуправления более всего зависит от того, насколько сотрудникам органов МСУ удастся вовлечь население (максимально возможное количество граждан) в решение вопросов местного значения. Данная задача определяет принципиально важное требование к профессионализму муниципальных служащих – способность осуществлять продуктивное взаимодействие местной власти и населения в решении вопросов местного значения.

В.Б. Зотов, представляя материалы исследований, отражающие требования к профессионализму муниципальных служащих, также указывает на то, что содержание этих требований зависит от занимаемой должности и выполняемых функций. Автор выделяет три группы муниципальных служащих и обозначает их квалификационные характеристики [155].

Низовое звено (*младшая группа должностей муниципальной службы – обозначено нами)* – знание конкретной сферы деятельности специалиста, методов подготовки и принятия управленческих решений, способов мотивации труда, психологии, умение ослаблять напряжение, в том числе вызванное решениями руководства.

Среднее звено (*старшая и ведущая группы должностей муниципальной службы – обозначено нами)* – знание научных методов управления, общего менеджмента, специальных экономических и управленческих наук, владение практическими инструментами и методиками этих наук, знание социально-психологических методов управления, аналитические навыки.

Высшее звено (*высшая, главная и ведущая группы должностей муниципальной службы – обозначено нами)* – умение предвидеть и оценить ситуацию; перспективность того или иного дела, гибкость и адаптивность к изменениям внешней среды, обладание качествами лидера, новаторское

мышление, владение инструментами стратегического и инновационного менеджмента, знания по общим, экономическим, специальным и конкретным муниципальным наукам, навыки консультирования, социально-психологические и другие навыки.

С.К. Хаидов установил, что для успешного выполнения муниципальными служащими своих функций наиболее значимыми являются такие личностные качества качества, как эмоциональная выдержанность, развитая воля, целеустремленность, нацеленность на конечный результат, умение работать в коллективе, уважение к авторитетам и способность аргументированно отстаивать свою точку зрения, преданность традициям, чувство долга, ответственность, способность к взаимовыручке [428].

На основе анализа ФГОС ВПО (2010, 2011 гг.) и использования метода экспертных оценок (всего 128 экспертов: руководители органов местного самоуправления, руководители и специалисты органов государственного управления, преподаватели) нами были выявлены основные виды служебной деятельности муниципальных служащих в соответствии с законодательно закрепленными группами должностей муниципальной службы (табл. 2).

Используя содержание данной таблицы, несложно определить перечни профессиональных компетенций муниципальных служащих в соответствии с выделенными группами должностей муниципальной службы (см. схему 1).

Представим в качестве примера требования к профессионализму муниципальных служащих высшей и главной групп (табл. 3).

Для уточнения компетентностной модели специалиста муниципальной службы (см. схему 1) нами также были разработаны перечни профессиональных компетенций, связанные с требованиями к профессионализму муниципальных служащих по части исполнения вопросов местного значения, определенных 131-ФЗ (табл. 4).

Таблица 2

Основные виды деятельности муниципальных служащих в соответствии с группами должностей

(на основе реестра муниципальных должностей Томской области)

Группа должностей	Наименование должности	Основные виды профессиональной (служебной) деятельности
1	2	3
Главная	Руководитель органа администрации, структурного подразделения администрации муниципального образования	Организационно-управленческая; коммуникативная; проектная; научно-исследовательская и педагогическая

Окончание табл. 2

1	2	3
Ведущая	Заместитель управляющего делами	Организационно-управленческая; коммуникативная; проектная; научно-исследовательская и педагогическая
	Заместитель руководителя органа администрации, структурного подразделения администрации муниципального образования	
	Руководитель структурного подразделения органа администрации муниципального образования, комитета (отдела) структурного подразделения администрации муниципального образования	Организационно-управленческая; коммуникативная; проектная; административно-технологическая; консультационная и информационно-аналитическая; научно-исследовательская и педагогическая
	Заместитель руководителя структурного подразделения органа администрации муниципального образования, комитета (отдела) структурного подразделения администрации муниципального образования	
Старшая	Советник	Организационно-управленческая; коммуникативная; проектная; административно-технологическая; консультационная и информационно-аналитическая; научно-исследовательская и педагогическая
	Консультант	Организационно-управленческая; информационно-методическая; коммуникативная; проектная; вспомогательно-технологическая (исполнительская); административно-технологическая; консультационная и информационно-аналитическая
	Помощник	
	Главный специалист	
	Ведущий специалист	

Перечни профессиональных компетенций муниципальных служащих по двум обозначенным позициям (см. табл. 2–4), целесообразно использовать для разработки компетентностных паспортов должностей муниципальной службы. Такой паспорт, на наш взгляд, должен стать приложением к должностной инструкции каждого специалиста органов местной власти. Именно компетентностный паспорт должности муниципального служащего может выступать основным документом, на основе которого происходит управление профессиональным развитием специалиста (подбор претендентов на вакантные должности муниципальной службы, аттестация, повышение квалификации, продвижение в кадровый резерв).

Таблица 3

Требования к профессионализму муниципальных служащих высшей и главной групп

Должности муниципальной службы	Компетенции, необходимые для выполнения должностных функций
Глава администрации муниципального образования, назначенный по контракту Заместитель главы муниципального образования (муниципальный район, городской округ)	• Наличие демократических ценностей; • ориентация в нормативно-правовом поле местного самоуправления; • понимание требований муниципальных правовых актов применительно к исполнению должностных обязанностей; • понимание основных принципов управления персоналом; • понимание принципов, составляющих правовые и экономические основы муниципального менеджмента; • понимание стратегических приоритетов социально-политического развития общества; • законопослушность; • способность выполнять основные управленческие функции (целеполагание, планирование, координирование, контроль, стимулирование); • способность мыслить стратегически; • ориентация на результат; • способность к принятию эффективных управленческих решений; • способность осуществлять взаимодействие с руководителями государственных органов и органов местного самоуправления; • аналитические способности; • способность вести переговоры и осуществлять публичные выступления; • делегирование полномочий подчиненным и осуществление контроля; • построение конструктивных межличностных отношений с подчиненными; • способность к продуктивному разрешению конфликтов; • стрессоустойчивость

Важно подчеркнуть, что в силу специфики различных муниципальных образований (сельское поселение, муниципальный район, городское поселение, городской округ) картина профессиональной деятельности муниципальных служащих одной и той же должности будет существенно различаться. Это связано с тем, что в зависимости от особенностей органов местного самоуправления (в частности, от их организационной структуры и штатного расписания) конкретного муниципального образования, перечень и сложность вопросов местного значения, курируемых муниципальными служащими, не будут типовыми.

Таблица 4

Профессиональные компетенции муниципальных служащих, обеспечивающие выполнение вопросов местного значения (согласно 131-ФЗ)
(пример)

Вопрос местного значения муниципального района	Виды деятельности, обеспечивающие исполнение вопроса местного значения	Профессиональные компетенции муниципальных служащих, необходимые для исполнения вопроса местного значения
Создание условий для организации досуга и обеспечения жителей услугами организаций культуры	Согласование штатов сотрудников муниципальных учреждений сферы культуры; участие в оказании материальной помощи для содержания объектов культуры; участие в разработке планов культурных мероприятий; организация населения для участия в культурных мероприятиях	Способность проводить консультационно-экспертную работу по оценке претендентов на вакантные должности руководителей муниципальных учреждений культуры; понимание социальной значимости деятельности учреждений культуры; способность привлекать инвесторов для реализации проектов, связанных с развитием культурной сферы поселения; способность продуктивно взаимодействовать со специалистами в сфере культуры из органов государственного управления; способность продуктивно взаимодействовать со специалистами в сфере культуры на уровне межмуниципального взаимодействия; владение приемами реализации программно-целевого подхода в сфере культуры; владение приемами организации культурно-массовой работы с разными группами населения.

Раскрывая далее современные требования к профессионализму муниципальных служащих, важно обратить внимание на то, что в октябре 2007 г. Федеральный закон № 131-ФЗ был дополнен ст. 18.1 об оценке эффективности деятельности органов местного самоуправления. В целях реализации этого положения Указом Президента РФ от 28 апреля 2008 г. № 607 «Об оценке эффективности деятельности органов местного самоуправления городских округов и муниципальных районов» был утвержден перечень показателей для оценки эффективности деятельности органов местного самоуправления городских округов и муниципальных районов [9]. Перечень включает 30 показателей. Предложенная система показателей направлена на оценку работы органов местного самоуправления в сферах образования, здравоохранения, дорожного хозяйства и

транспортного обслуживания, жилищного строительства, жилищно-коммунального хозяйства и др.

Оценку деятельности органов местного самоуправления предлагается проводить как по количественным показателям (например, доля населения, охваченного профилактическими осмотрами), так и по степени удовлетворенности населения. В частности, одним из показателей является удовлетворенность населения (процент от числа опрошенных): медицинской помощью; качеством дошкольного образования, общего образования и дополнительного образования детей; деятельностью органов местного самоуправления городского округа (муниципального района), в том числе их информационной открытостью. Указ также предусматривает разработку системы отчетности органов местного самоуправления перед органами государственной власти субъектов РФ, ежегодный мониторинг эффективности деятельности органов местного самоуправления городских округов и муниципальных районов, расположенных в границах субъекта РФ. Указом предусматривается обязательное опубликование докладов в сети Интернет, что существенно расширяет информационную открытость органов местного самоуправления, даёт возможность каждому жителю муниципального образования оценить эффективность работы избранной им власти. Наличие такого подхода к оценке деятельности органов местного самоуправления определяет важнейшее современное требование к профессионализму муниципальных служащих – *результативность служебной деятельности.* Обеспечить такое требование возможно лишь четким определением показателей результативности служебной деятельности каждого муниципального служащего (они должны быть внесены в должностную инструкцию каждого муниципального служащего). Интеграция данных показателей должна быть обеспечена на уровне структурных подразделений органов местного самоуправления (ОМС) (что, соответственно, должно быть отражено в положениях о структурных подразделениях ОМС). Это будет обеспечивать достижение показателей результативности ОМС, заданных в обозначенных выше нормативных правовых документах. На схеме 3 показана взаимосвязь результативности деятельности муниципального служащего и результативности деятельности органов местного самоуправления.

Схема 3

Взаимосвязь результативности деятельности муниципального служащего и результативности деятельности органов МСУ

Указ Президента Российской Федерации [9], отражая установки Административной реформы, осуществляемой в России в настоящее время (в ее основе – концепция управления по результатам), ориентирует на понимание всей системы работы органов местного самоуправления как деятельности, осуществляющей оказание муниципальных услуг. Соответственно, муниципального служащего можно рассматривать как сотрудника, оказывающего муниципальные услуги клиентам – гражданам и юридическим лицам, удовлетворяющего их спрос и потребности. И если мы обозначаем муниципального служащего как субъекта муниципальных услуг, то выявляется еще одно требование к его профессионализму – направленность на высокое качество муниципальных услуг.

Так, в Стратегии развития Томской области до 2020 г. указано, что эффективная власть является одним из наиболее значимых факторов, определяющих конкурентоспособность области [391]. Важнейшей целью деятельности администрации является превращение органов исполнительной власти и муниципальных образований в эффективные, стратегически сфокусированные организации, ориентированные на достижение поставленных целей. Индикатором эффективности власти становится доля респондентов – потребителей услуг органов исполнительной власти, удовлетворенных качеством предоставляемых ими услуг (%). По данным социологического опроса, в 2006 г. она составляет 33,1 %, а к 2010 г. и далее запланирована ее положительная динамика.

Анализ специальной литературы показывает, что целью государственной поддержки развития кадрового потенциала органов местного самоуправления выступает содействие в повышении эффективности и результативности деятельности органов местного самоуправления за счет развития профессионализма муниципальных служащих, достигнутого посредством создания единой базы кадровой информации, системы непрерывного обучения, обновления и ротации кадрового состава органов местного самоуправления, формирования и подготовки кадрового резерва [20, 33, 46, 60, 61, 131, 167, 263, 269, 284–286, 299, 300, 351 и др.].

Раскрывая современные требования к профессионализму муниципальных служащих в России в контексте формирования наиболее полных представлений о нем в компетентностном формате, следует акцентировать еще один важнейший фактор, определяющий качественные характеристики профессионализма специалистов органов местного самоуправления. Это ориентация современной России на инновационное развитие. В нынешнем мире главным вызовом для многих экономик мира является построение эффективных национальных инновационных систем. Для успешного решения этой задачи непременным условием выступает продуктивное взаимодействие университетов, предприятий и власти (всех уровней). Одна из авторитетных концепций такого взаимодействия предложена профессором Стэндфордского университета Г. Ицковицем – это концепция «тройной спирали» [166]. Согласно данной концепции власть (в том числе и муниципальная) – это важнейший стратегический ресурс инновационного развития государства.

В Томской области, которую эксперты включают в десятку регионов РФ с высокой инновационной активностью (наряду с Московской, Новосибирской, Калужской, Иркутской областями; Краснодарским краем; Татарстаном, Мордовией и др., по данным рейтинга инновационной активности регионов РФ на 01 апреля 2011 г.), был запущен проект «ИНО Томск 2020», который предусматривает создание в регионе Центра образования и разработок. В контексте вышесказанного становится очевидным, что на муниципальных служащих регионов с высоким инновационным потенциалом возлагается особая ответственность за формирование инновационного направленного сознания населения как на специалистов, чья профессиональная деятельность напрямую связана с взаимодействием с населением при решении вопросов местного значения.

Завершая рассмотрение вопроса о современных требованиях к профессионализму муниципальных служащих, представляется возможным сформулировать резюме.

Муниципальная служба в России законодательно определена как профессиональная деятельность. Обозначение современным российским законодательством принципов профессионализма и компетентности как принципиальных основ муниципальной службы определяет необходимость проведения научно-методических разработок, связанных с построением компетентностной модели специалистов муниципальной службы. Основными элементами такой модели могут выступать три группы компетенций: общекультурные, ключевые и профессиональные. При определении перечня профессиональных компетенций муниципальных служащих целесообразно учитывать:

- во-первых, специфику деятельности муниципального служащего в соответствии с группой должностей муниципальной службы (высшая, главная, ведущая, старшая, младшая), к которой он причастен;
- во-вторых, особенности той сферы муниципального управления (образование, здравоохранение, ЖКХ, транспорт), которая курируется данным муниципальным служащим в соответствии с контролируемыми им вопросами местного значения.

Для разработки компетентностных моделей специалистов муниципальной службы целесообразно осуществлять функциональный анализ деятельности органов местного самоуправления. Наличие компетентностных моделей специалистов муниципальной службы наполнит весьма конкретным содержанием понятие «профессионализм муниципальных служащих».

Развитие профессионализма кадров муниципальной службы – важнейшее направление государственной и региональной кадровой политики, ибо от уровня профессиональной компетентности этих специалистов во многом зависит успешность становления местного самоуправления и гражданского общества в России, а также успешность решения задач системной модернизации экономики.

В соответствии со спецификой современной деятельности органов местного самоуправления России в качестве наиболее значимых требований к профессионализму муниципальных служащих выступают следующие: способность осуществлять продуктивное взаимодействие власти и населения при решении вопросов местного значения; результативность и эффективность служебной деятельности; ориентация на высокое качество муниципальных услуг; направленность на инновации – способность мыслить и действовать инновационно.

1.3. Особенности профессионализации кадров муниципальной службы в условиях дополнительного профессионального образования

Профессионализация кадров муниципальной службы, как было показано в предыдущем параграфе, выступает одним из стратегически важных направлений современной государственной и региональной кадровой политики.

Заметим, что используемое нами понятие «профессионализация» рассматривается как синоним понятия «профессиональное развитие». Вместе с тем необходимо обратить внимание, что понятие «профессионализация» имеет достаточно много контекстов рассмотрения. История содержательного обогащения данного понятия основательно раскрыта А.И. Турчиновым.

В общественном сознании это понятие чаще всего понимается как процесс овладения профессией, становления профессионала. А.И. Турчинов отмечает, что профессионализация рассматривается в трех основных контекстах:

• как социальное явление, характеризующееся качественными и количественными изменениями в профессиональной жизни общества, рождением новых профессиональных видов труда, появлением меняющегося мира профессий и специальностей;

• как процесс овладения человеком конкретным видом профессиональной деятельности и в следствие этого приобретения им необходимых профессиональных качеств;

• как система общественных институтов, регулирующих процесс освоения человеком профессиональной роли и обеспечивающих возможность каждому члену общества приобрести наиболее близко соответствующую его способностям профессию и работать в избранном виде деятельности [414].

Подход к пониманию профессионализации в качестве целостного, непрерывного процесса становления личности как специалиста и профессионала, который начинается с момента выбора профессии, длится в течение всей профессиональной жизни человека и завершается, когда человек прекращает свою профессиональную деятельность, начинает утверждаться с начала 1990-х годов в ряде психологических работ. К середине 1990-х годов в психолого-педагогических исследованиях, посвященных проблемам управленческого труда, понятие профессионализации однозначно

отождествляется с процессом восхождения человека к профессионализму, наличием у него соответствующей профессиональной подготовки. При этом оно активно используется и как синоним понятия «профессиональное развитие персонала».

В последнее время понятие «профессионализация» дополняется контекстом рассмотрения изменений при освоении человеком профессии на личностном, индивидуальном уровне. На личностном уровне профессионализация представлена теми изменениями, которые характерны для человека при овладении им профессиями и специальностями. Изменения эти многогранны. Они затрагивают как духовный мир человека, так и нередко его внешний облик, зачастую влияют на формы его поведения, состояние здоровья и т.д. Важно подчеркнуть, что профессионализация имеет деятельностную природу [414]. Одним из важных факторов профессионализации специалиста выступает образование.

Образовательная система современной России включает три основные подсистемы: общего, базового профессионального и дополнительного образования.

Дополнительное профессиональное образование (ДПО) в настоящее время превращается в определяющий социальный институт по решению основных социально-экономических, образовательных, нравственно-воспитательных проблем современного общества. ДПО направлено на максимальное удовлетворение потребностей личности, общества, государства:

• личности – в самосовершенствовании, в адаптации к стремительно изменяющимся социально-экономическим, политическим, нравственно-психологическим условиям жизни;

• общества – в формировании социально активных и адаптирующихся к реалиям жизни, законопослушных и инициативных граждан, членов общества, ориентирующихся на общечеловеческие ценности;

• государства – в подготовке компетентных эффективных работников, способных вывести страну на высокий уровень социально-экономического и культурного развития [395].

Содержание образования в системе ДПО должно быть опережающим, направленным в первую очередь на такие объекты и процессы, которые только начинают появляться в определенной профессиональной сфере.

Исследования по проблемам дополнительного профессионального образования различных групп специалистов достаточно широко представлены в научно-педагогических работах отечественных ученых

(А.М. Акопова, А.В. Беляков, Е.М. Дорожкин, В.И. Ерошин, И.Н. Закатова, Н.К. Зотова, И.Р. Лазаренко, В.А. Метаева, Г.Н. Подчалимова, З.Н. Сафина, В.П. Сухинин, С.Ф. Хлебунова, В.Ф. Хозов и др.).

ДПО является элементом существующей в России системы образования взрослых. Оно относится к формальному, институционализированному образованию (в отечественной системе образования взрослых выделяют также неформальное и информальное образование). В условиях современной российской действительности именно ДПО является стержнем системы образования взрослых.

Заметим, что в настоящее время в России весьма актуализирована тенденция «образование – через всю жизнь». Это связано с усложнением общественной жизни, расширением диапазонов видов деятельности современного человека, быстрым устареванием некогда приобретенной компетентности, сокращением сроков ее функциональной пригодности. Сегодня хорошо осознается мысль: ни средняя, ни высшая школа не способны научить человека раз и навсегда [36]. В связи с этим особое значение приобретает непрерывное профессиональное образование. Опыт развитых стран показывает, что непрерывное образование выступает в качестве индивидуальной и национальной стратегии выживания и развития [36, 103, 104, 119, 163 и др.].

Трактовка непрерывности как характеристики образования в смысле ценности образовательного процесса, интегрированности всех его этапов, ступеней (общего, вузовского, постдипломного), их ориентации на главный приоритет – личность отражена в работах Б.С. Гершунского, В.Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткина, В.Г. Осипова и др. В них выработано понимание единой системы непрерывного образования (НО) как комплекса государственных и иных образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев образования, системно и скоординированно решающих задачи воспитания, общеобразовательной, политехнической и профессиональной подготовки человека [119]. Это определение принято большинством исследователей. Использование в нем таких ключевых понятий, как единство, координация, преемственность, взаимосвязь общего и профессионального образования, потребностей общества и личности, позволяет сформулировать определение системы НО, отвечающее самым современным представлениям об этом феномене, принятым в развитых зарубежных теориях. Существует целый ряд работ, в которых выделены и содержательно интерпретированы такие свойства системы НО, как

целостность, преемственность, прогностичность, адаптивность, поступательность, интегративность [119, 306 и др.].

Система дополнительного профессионального образования (ДПО) выполняет следующие функции в системе образования России:

• совершенствование профессионального уровня специалистов в течение всей их трудовой деятельности;

• компенсация недоработок образовательных учреждений, обеспечивающих базовую профессиональную подготовку специалистов;

• содействие адаптации специалистов к конкретным условиям работы;

• удовлетворение дополнительных потребностей специалистов в знаниях и умениях.

ДПО является уникальной ступенью образования, которая, в отличие от других подсистем образования, позволяет любому специалисту повышать свою квалификацию в любой период, на протяжении всей жизни, в доступной форме и подходящем режиме, в различных образовательных учреждениях – как государственных, так и негосударственных. Этим обусловливается определяющая роль дополнительного профессионального образования в кадровом обеспечении развития страны.

На современном этапе развития общества основными требованиями к системе дополнительного образования взрослых, по мнению академика Б.С. Гершунского, являются:

• прогностичность, т.е. принципиальная ориентированность данной системы (в более высокой степени, чем это выражено в других стабильных звеньях образования) на динамичные изменения социально-экономической и производственной сферы и вариативные образовательные потребности населения;

• многовариантность, обеспечивающая многообразие образовательных услуг в соответствии с образовательными потребностями личности;

• адаптивность, т.е. способность к гибкой переориентации содержания, форм и методов обучения, создающая большие возможности для оперативного перепрофилирования и переподготовки кадров для работы в рыночных структурах и ориентации образовательных услуг, в целом, на индивидуальные опросы личности;

• доступность как форма реализации государственной гарантии прав граждан на образование на всех этапах жизненного пути [92].

Важно отметить роль государства в ДПО, которая во многих странах весьма значительна, так как профессиональное образование определяет

благополучие не только отдельных личностей, но и всего государства. Влияние государства начинается с лицензирования, поддержки образовательных учреждений, создания соответствующей нормативно-правовой базы, Закона о дополнительном образовании, системы сертификации образовательных программ ДПО, что позволяет регулировать спрос и предложение на рынке образовательных услуг, а также управлять качеством ДПО. Приказом Министерства образования РФ № 1571 от 26.05.2000 г. создан Научно-методический совет по проблемам образования взрослых. Основной целью его деятельности является выработка рекомендаций по организации нормативно-правового, научно-методического и информационного обеспечения функционирования и развития сферы образования взрослых в РФ. Вместе с тем, говоря о создании целостной системы ДПО в России, необходимо учитывать следующие обстоятельства:

• отсутствие единства в понятийном аппарате, характеризующем проблемы ДПО;

• слабая законодательная база для развития ДПО;

• отсутствие механизма взаимодействия государственных и негосударственных учреждений ДПО [395].

ДПО выступает важнейшим элементом (стержнем) системы управления профессиональным развитием (профессионализации) муниципальных служащих. Система профессионального и должностного развития муниципальных служащих, как отмечалось в параграфе 1.1, реализуется через такие механизмы, как ротация муниципального служащего, конкурс на замещение вакантных должностей, работа с кадровым резервом, сформированным на конкурсной основе, и аттестация. Система управления профессиональным развитием муниципальных служащих необходима для осуществления взаимодействия и координации деятельности по развитию их профессиональных качеств, обеспечению непрерывного профессионального образования [263].

Т.М. Минеева, характеризуя систему профессионального развития государственных гражданских служащих, выделяет ее приоритетные задачи:

• обеспечение дифференцированного подхода к определению программ развития профессиональной компетентности государственных гражданских служащих;

• разработка целевых программ обучения и их реализация образовательными учреждениями на конкурсной основе;

• обеспечение взаимосвязи программ обучения с карьерной стратегией;

• нормативно-правовое и методическое обеспечение управления персонала государственной гражданской службы;

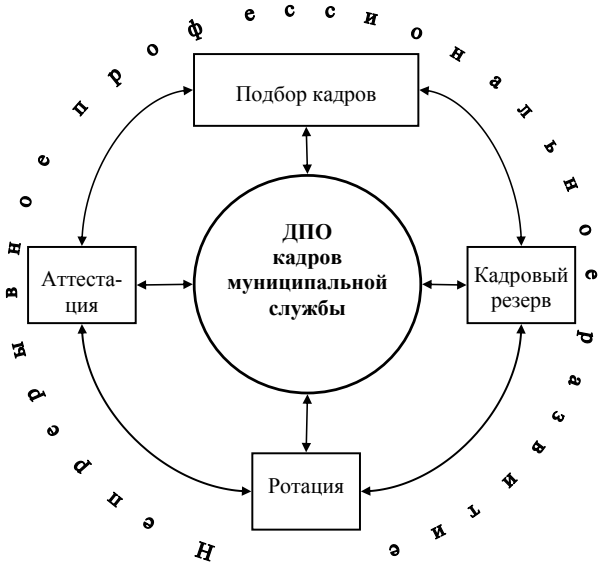
• создание условий для удовлетворения потребностей государственных гражданских служащих в профессиональном развитии [269].

На наш взгляд, данные задачи вполне можно определить как приоритетные и для системы профессионального развития муниципальных служащих.

ДПО является инструментом интеграции всех кадровых процессов, обеспечивающих решение задач системы профессионализации муниципальных служащих. Формальным механизмом такой интеграции выступает непрерывное повышение квалификации муниципальных служащих, что является их должностной обязанностью. Это показано на схеме 4.

Схема 4

Дополнительное профессиональное образование как базовый элемент системы управления профессиональным развитием муниципальных служащих



Согласно нормативным правовым документам различают следующие виды дополнительного профессионального образования муниципальных служащих:

• повышение квалификации – обновление знаний и совершенствование навыков муниципальных служащих, имеющих профессиональное образование, в связи с повышением требований к уровню их квалификации и необходимостью освоения ими новых способов решения профессиональных задач; повышение квалификации может быть: краткосрочным (18–72 ч, 72–100 ч); среднесрочным (свыше 100 ч);

• профессиональная переподготовка – приобретение дополнительных знаний и навыков, необходимых для осуществления муниципальными служащими нового вида профессиональной служебной деятельности; профессиональная переподготовка реализуется по образовательным программам не менее 500 аудиторных часов и завершается защитой выпускной аттестационной работы;

• стажировка муниципального служащего, которая включает изучение им передового опыта, в том числе зарубежного, а также закрепление теоретических знаний, полученных служащим при освоении программ профессиональной переподготовки или повышения квалификации, и приобретение практических навыков и умений для их эффективного использования при исполнении им своих должностных обязанностей; во время стажировки приобретаются профессиональные и организаторские навыки по занимаемой или более высокой должности [6, 11, 12, 13].

Установлены следующие документы, удостоверяющие получению различных видов дополнительного профессионального образования:

• удостоверение о повышении квалификации (для программ до 72 ч);

• свидетельство о повышении квалификации (для программ свыше 72 ч);

• диплом о профессиональной переподготовке (для программ свыше 500 ч.), дающий право заниматься новым видом профессиональной деятельности.

Виды ДПО муниципальных служащих показаны на схеме 5.

Схема 5

Виды дополнительного профессионального образования муниципальных служащих

Раскрывая особенности профессионализации кадров муниципальной службы, представляется важным обратить внимание на одно очень значимое обстоятельство. Кадровый состав муниципальной службы в подавляющем большинстве составляют специалисты, не имеющие базовой специальности «Государственное и муниципальное управление». Они дипломированы по другим специальностям – педагогическим, экономическим, техническим, медицинским, инженерным и т.д. Данные, отражающие специфику базовой профессиональной подготовки муниципальных служащих Сибирского федерального округа и Томской области, приведены нами в параграфе 1.2. Поэтому именно система ДПО выступает основным институтом профессионализации кадров муниципальной службы.

Специфика функционирования системы ДПО муниципальных служащих в том, что она является подсистемой системы государственной кадровой работы, обслуживает муниципальную службу в направлении подготовки профессиональных кадров. Это происходит через решение следующих задач:

- приведение уровня профессиональных знаний, умений и навыков муниципальных служащих в соответствие с требованиями научно-технического и социального прогресса, повышение гибкости их общекультурной, научной и профессиональной подготовки с учетом изменения социально-экономической реальности;
- изучение и внедрение в практику передового мирового опыта и достижений науки управления;
- создание установок на овладение предметом деятельности в сфере муниципальной службы;
- формирование и развитие способностей муниципальных служащих [301].

Основаниями для ДПО муниципальных служащих являются:

1) назначение служащего на иную должность муниципальной службы в порядке должностного роста на конкурсной основе;

2) включение служащего в кадровый резерв на конкурсной основе;

3) результаты аттестации муниципального служащего.

В настоящее время довольно четко просматриваются три основные функции ДПО (поствузовского обучения) кадров муниципальной службы [301 и др.].

1. Адаптирующая функция. То есть в ходе обучения слушатель должен получить необходимую подготовку, которая бы позволила ему безболезненно адаптироваться к постоянно меняющимся социальным требованиям.

2. Компенсаторная функция, призванная компенсировать пробелы довузовского и вузовского обучения.

3. Интегративная функция. К сожалению, в процессе обучения эта функция зачастую упускается из виду, в то время как именно она имеет особое значение, так как понятие интеграции является ключевым для создания полноценного поствузовского образования. Речь идет об интеграции специальной и фундаментальной подготовки, личностного и коллективного развития, узкопрофессионального и общего образования, научной и управленческой подготовки.

Система ДПО муниципальных служащих в качестве структурных элементов включает:

- государственные и негосударственные учреждения высшего и дополнительного профессионального образования;
- профессиональные образовательные планы и программы (основные и дополнительные);
- соответствующие государственные образовательные стандарты;
- органы управления профессиональным развитием государственных и муниципальных служащих и подведомственные им учреждения и предприятия [155].

Представим организационный порядок реализации работы по ДПО муниципальных служащих в субъектах Федерации Сибирского федерального округа на примере Томской области. ДПО муниципальных служащих по всем его видам (см. схему 5) осуществляется в образовательных учреждениях профессионального образования, определяемых на конкурсной основе в соответствии с действующим законодательством по государственному и муниципальному заказу [13, 15].

Государственный и муниципальный заказ на профессиональную переподготовку, повышение квалификации и стажировку муниципальных служащих формируется с учетом программ органов местного самоуправления и государственных органов по профессиональному развитию муниципальных служащих, основанных на индивидуальных планах профессионального развития муниципальных служащих. В целях ориентации ДПО на практическую деятельность и разработки корректирующих мероприятий при формировании государственного и муниципального заказа на программы профессионального развития муниципальных служащих проводится оценка эффективности программ обучения, которая включает:

- проведение входного и выходного тестирования знаний и навыков;

- анкетирование слушателей на предмет удовлетворенности программами обучения, их внедрения;
- анализ соответствия реализуемых учебных планов программам, прошедшим конкурсный отбор;
- оценку практической направленности проектов, разработанных в процессе обучения;
- контроль за выполнением требований к организации процесса обучения.

Как уже было отмечено выше, наиболее приоритетные требования к профессионализму современных муниципальных служащих в России связаны с ориентацией на повышение результативности их профессиональной деятельности и обеспечение высокого качества муниципальных услуг через активизацию диалога власти и населения. Соответственно эти ориентиры должны удерживаться при проектировании программ ДПО для муниципальных служащих и планировании их результатов. Программы ДПО, формируя и развивая профессионализм муниципальных служащих согласно заданным установкам, становятся при этом действенным средством повышения эффективности работы местной власти. Причем представляется весьма важным обратить внимание на то, что оценить реальное влияние программ ДПО муниципальных служащих на эффективность работы власти можно только с помощью специально осуществляемого мониторинга. Однако, как показывает анализ работ авторитетных специалистов в сфере профессионализации муниципальных служащих (В.А. Гневко, А.В. Новокрещенов, О.В. Рой, А.С. Цупко и др.), наряду с пониманием важности такого мониторинга его теоретические аспекты практически не разработаны. Необходимость отслеживания взаимосвязи программ ДПО для муниципальных служащих и изменений в их профессиональной деятельности также активно обозначается практиками – субъектами государственного и муниципального заказа на программы ДПО для кадров муниципальной службы (руководители органов государственного управления и местного самоуправления). Актуальность этой работы хорошо осознается также руководителями федеральных структур и муниципальных учреждений. По данным специально проведенного нами интервью (206 респондентов – руководителей федеральных структур, органов государственного управления, местного самоуправления, муниципальных учреждений и организаций), такое мнение выражают 93 % опрошенных.

Безусловно, в современной практике ДПО, как было показано на примере практики ДПО муниципальных служащих Томской области, про-

водится оценка эффективности программ обучения, которая чаще всего включает: проведение входного и выходного тестирования знаний и навыков; анкетирование слушателей на предмет удовлетворенности программами обучения; оценку практической направленности проектов, разработанных в процессе (по итогам) обучения; контроль за выполнением требований к организации процесса обучения. Вместе с тем такая оценка не предполагает отслеживания влияния образовательного воздействия на реальные изменения в служебной деятельности обучившегося специалиста, несмотря на то, что именно эти изменения и составляют основной смысл программ ДПО.

Акцентирование необходимости осуществлять целенаправленный мониторинг влияния программ ДПО на изменения в профессиональной деятельности обучившихся специалистов дает основания по-новому интерпретировать понятие результативности программ ДПО. При соблюдении обозначенных акцентов, на наш взгляд, появляется возможность говорить о практико-ориентированной результативности таких программ. Практико-ориентированная результативность программ ДПО муниципальных служащих определена нами как дидактическая характеристика образовательных результатов данных программ, отражающая наличие объективно диагностируемых положительных изменений в профессиональной деятельности специалиста, прошедшего обучение. Очевидно, что повышение уровня практико-ориентированной результативности программ ДПО муниципальных служащих будет достигнуто лишь при необходимом преобразовании всех аспектов этого процесса, как-то: постановка целей, планирование результатов, конструирование содержания образования, выбор способов организации образовательного взаимодействия и методов оценки образовательных результатов. Следовательно, основные направления развития теории и практики ДПО муниципальных служащих будут непосредственно связаны с обозначенными акцентами ее современных целей.

На рост приоритета практико-ориентированной результативности программ ДПО для муниципальных служащих указывает то, что в последнее время у муниципальных служащих стала особенно выраженной потребность к прохождению программ ДПО в виде стажировок. Стажировка, как правило, осуществляется в целях изучения лучшего профессионального опыта, приобретения или развития профессиональных и организаторских навыков для выполнения обязанностей по занимаемой или более высокой должности. В ходе нашей опытно-экспериментальной практики отработа-

ны программы стажировок как части профессиональной переподготовки муниципальных служащих.

Решению проблемы повышения практико-ориентированной результативности программ ДПО в значительной мере способствует использование индивидуальных планов (программ) профессионального развития муниципальных служащих, в которых для каждого специалиста на определенный (чаще межаттестационный) период дифференцированно подбирается вид ДПО в соответствии с его личной карьерной ситуацией и стратегией [269]. Однако использование такого подхода в системе профессионализации кадров муниципальной службы пока носит эпизодический, несистемный характер. Использование индивидуальных планов профессионального развития муниципальных служащих пока слабо увязывается с проектированием образовательного процесса ДПО муниципальных служащих.

Раскрывая особенности ДПО как основного института профессионализации муниципальных служащих, необходимо также отметить, что данная образовательная сфера является частью российской системы образования взрослых. Это даёт основания рассматривать ДПО муниципальных служащих как андрагогический процесс.

Специфика образования взрослых заключается в том, что это не просто надстройка к имеющемуся образованию, а целая область с особыми отношениями участников образовательного процесса, особой образовательной мотивацией, особыми целями [395]. Отличительные черты образования взрослых, способы его оптимальной организации, подходы к оценке качества – все эти и многие другие вопросы составляют содержание интенсивно развивающегося направления современной педагогической науки – андрагогики.

Рассмотрение сущности взрослости как онтогенетического периода и особенностей субъектной характеристики взрослого обучающегося в работах Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, Г. Крайга, С.Г. Вершловского, Ю.Н. Кулюткина, В.И. Слободчикова, В.И. Слуцкого, Е.И. Степановой, Г.С. Сухобской и других авторов позволяет сделать некоторые обобщения.

Современные взрослые люди в России определяют высокую ценность образования как фактора профессиональной и личностной успешности.

Взрослый – это онтогенетическое состояние, качественные характеристики которого определяют возможность проявления человеком субъектной позиции в роли обучающегося. Они таковы:

- осознание наличия собственных образовательных дефицитов;
- способность самостоятельно формировать цели собственного образования;
- потребность и способность выбирать время и форму образования;
- осознанный выбор и принятие активной или пассивной позиции в образовательном процессе;
- саморегуляция поведения в образовательном процессе;
- способность к социально-коммуникативной интеграции и перцептивной адекватности в ходе реализации образовательных коммуникаций;
- стремление и возможность привнести в обучение содержание собственного опыта.

Закономерности продуктивного обучения взрослых основательно представлены в работах зарубежных (С. Брукфилд, П. Джарвис, Д. Колб, М. Ноулз, Г. Лэйбоуви-Виф, К. Ригель, Дж. Роджерс, Р. Стернберг, П. Фрейре и др.) и отечественных (Н.О. Вербицкая, С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова, М.Г. Ермолаева, С.И. Змеёв, Л.Н. Лесохина, А.М. Митина, В.И. Подобед, З.Н. Сафина, Г.С. Сухобская и др.) исследователей.

На схеме 6 в обобщенном виде представлены факторы формирования учебной мотивации взрослых. Ее наличие во многом определяет активизацию субъектной позиции взрослого обучающегося.

Схема 6

Факторы формирования учебной мотивации взрослых

Обобщая данные сравнительного анализа взглядов разных исследователей по проблеме особенностей дополнительного образования взрослых, В.Ф. Хозов выделяет следующее [431].

• В современных отечественных и зарубежных исследованиях, посвященных проблемам обучения взрослых, полноценно раскрыты базовые принципы обучения взрослых. Имеющиеся несущественные расхождения во взглядах на этот вопрос объясняются тяготением тех или иных исследователей к технократическому или гуманитарному подходу к образованию.

• Процесс обучения как детей, так и взрослых подчиняется одним и тем же закономерностям. Отличие будет не в сущности закономерностей, а в форме и способах их проявления (А.А. Вербицкий).

• Для повышения эффективности обучения взрослых особое значение имеет, во-первых, сочетание традиционных и нетрадиционных форм и методов обучения; во-вторых, их соотнесенность с этапом обучения.

• Возрастание эффективности процесса обучения взрослых в значительной степени обеспечивается становлением личностно-профессиональной позиции преподавателя как андрагога.

В качестве иллюстрации определенного единства воззрений различных ученых на принципиальные основы обучения взрослых можно привести принципы обучения взрослых, разработанные санкт-петербургскими учеными, и андрагогические принципы, сформулированные С.И. Змеёвым [152–154].

Принципы обучения взрослых как участников образовательного процесса, разработанные группой санкт-петербургских ученых (В.П. Виноградов, Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына):

- Ценностное проживание.
- Применение активных форм обучения.
- Относительная «завершенность» процесса обучения, заключающаяся в оформленности его результатов.
- Погружение.
- Рефлексивное сопровождение в процессе обучения хода и результата образовательной деятельности.
- Согласованность коммуникативных культур.
- Информационная достаточность.
- Использование модульного принципа проектирования процесса обучения.

Основные андрагогические принципы обучения, по С.И. Змеёву:

- Приоритет самостоятельного обучения (принцип субъектности).
- Принцип совместной деятельности.
- Принцип опоры на опыт обучающегося.
- Индивидуализация обучения.
- Системность обучения.
- Контекстность обучения (термин А.А. Вербицкого).
- Принцип актуализации результатов обучения.
- Принцип элективности обучения.
- Принцип развития образовательных потребностей.
- Принцип осознанности обучения [152–154].

Отвечая на вопрос «Как обеспечить андрагогичность в образовании взрослых?», М.Г. Ермолаева приводит, на наш взгляд, интересные комментарии относительно реализации выделенных андрагогических принципов обучения [125–127]. Она отмечает, что препятствия для реализации идеи самостоятельности или субъектности при обучении взрослых возникают по следующим аспектам:

1) в целеполагании: цели в программах чаще всего сформулированы с позиции преподавателей (акцент на том, что будет делать преподаватель – обучать, знакомить, формировать, готовить); цели ограничены, в основном, предметной ориентацией (формирование конкретных профессиональных знаний или умений), без учета личностной компоненты (то, что связано с самопознанием, саморазвитием, самообразованием участников);

2) в построении содержания: в программе оно ограничено только нормативным пространством;

3) в технологическом отношении: предпочтение отдано фронтальным, лекционным формам.

Принцип самостоятельности смыкается с идеями:

– индивидуализации обучения, т.е. ориентации на конкретные образовательные потребности и цели учащихся, их уровень подготовки и другие особенности. В этом плане важен учет их избирательного отношения к целям, содержанию, способам реализации целей. Соответственно, необходимо, с одной стороны, усиление адресности программы, а с другой – воплощение идеи кооперативности в обучении, т.е. создание условий для совместного творчества во взрослой аудитории;

– вариативности, гибкости образовательной программы, т.е. создание условий для *выбора* учащимся целей, содержания, форм, методов, источ-

ников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения [126].

Реализация принципа осознанности, или рефлексивности, связана с созданием условий для осознания обучающимися собственного опыта, для работы со смыслами и ценностями не только их индивидуальной профессиональной деятельности, но и с осмыслением ими образовательного опыта для использования выводов, связанных с его содержанием, в деятельности тех организаций и коллективов, к которым взрослый обучающийся причастен. Это станет возможным, если андрагог будет содействовать созданию рефлексивной среды обучения, которая может быть обеспечена посредством следующих приемов:

* помощь в актуализации индивидуального опыта каждого участника;
* наличие установки на рефлексию содержания и результатов образовательного опыта обучающихся (данная установка может быть реализована при использовании специальных упражнений, заданий для самостоятельной работы, ведения рефлексивных дневников);
* организация процессов обсуждения таким образом, чтобы они стали «коллекционированием» опыта, когда участники, сопоставляя услышанное от других с собственными идеями и представлениями, могли продвигаться в собственной деятельности, помогая тем самым профессионально-личностному становлению других [126].

При реализации принципа развития образовательных потребностей следует понимать, что взрослые обучающиеся мотивированы учиться только тому, что, по их мнению, им нужно, – тому, что напрямую отвечает их интересам в конкретной актуальной ситуации профессиональной или личной жизни. Так, муниципальные служащие – слушатели современных программ дополнительного профессионального образования – ориентируют преподавателей, работающих с ними, рассматривать методы оптимизации муниципального управления по различным его аспектам; изучать подходы, обеспечивающие повышение качества муниципальных услуг.

Соответственно перед специалистами, конструирующими содержание образования взрослых (учебные планы) и рабочие программы учебных дисциплин, всегда стоит задача выяснения образовательных потребностей взрослых обучающихся. Вместе с тем обращение к потенциальным обучающимся с просьбой четко и конкретно сформулировать свой запрос, актуальные вопросы содержания образования на этапе моделирования учебных планов часто вызывает у них затруднения. Когда же обучающие-

ся включаются в ходе образовательного процесса в обсуждение разных проблем, у них появляются и вопросы, и предложения по содержанию образовательных программ. В этом плане работа с образовательными запросами слушателей, с формулировкой ими своих предложений по содержанию образования требует серьезных подготовительных организационных усилий. Причем здесь важно выявить не только явные, но и скрытые, т. е. пока неосознанные или невербализованные образовательные потребности.

Кроме того, важно учитывать то, что ориентироваться только на запросы и жизненный опыт обучающихся крайне недостаточно. Образование взрослых не может строиться только на сегодняшнем запросе слушателя. Целесообразно строить обучение, не только выявляя и восполняя сиюминутные «дефициты» обучающихся, но и способствуя развитию у них новых образовательных потребностей. Необходимо разъяснять взрослым обучающимся, показывать на убедительных конкретных примерах, что очень часто главным инструментом успешности выполнения какой-либо деятельности выступает не какое-то конкретное знание, а, например, способность его находить, т.е. определенные личностные качества. Именно их развитие должно быть актуализировано в андрагогическом процессе. В реализации принципа развития образовательных потребностей находят свое воплощение идеи личностно-ориентированного образования, его открытости, инновационности, предполагающие знакомство с прогрессивными образовательными идеями и наличие направленности образовательного процесса на их освоение.

Соблюдение принципа актуализации результатов обучения обеспечивает практико-ориентированность его результатов, т.е. возможность своевременного внесения взрослым обучающимся необходимых изменений в собственную профессиональную деятельность. Его можно рассматривать как наиболее существенный признак для любого курса в практике образования взрослых.

В контексте обозначенного принципа интерес представляют результаты на уровне конкретного продукта – проекты решения актуальных профессиональных проблем, новые идеи по совершенствованию различных аспектов собственной профессиональной деятельности, эссе, портфолио. По данным наших собственных исследований, особую ценность для взрослых обучающихся, включенных в программы дополнительного профессионального образования, представляют практико-ориентированные выпускные аттестационные работы, посвященные разработке актуальных

профессиональных проблем. Предложения, сформулированные в результате выполнения таких работ, проходят серьезную экспертную оценку и могут быть уверенно использованы в реальной профессиональной практике.

Обсуждая вопрос о реализации андрагогических принципов, нельзя не затронуть коммуникативный аспект процесса обучения взрослых. Коммуникативная компонента – важнейший аспект характеристики человека как субъекта какой-то деятельности (в данном случае учебной).

Установлено, что для обучения взрослых адекватны подходы, обеспечивающие интерактивность [76, 78, 79, 88, 103, 125, 160, 182, 186, 210, 219, 224, 232, 242, 244, 245, 268, 272, 273, 282, 305, 307–311, 316–318, 334, 352 и др.]. Социально-психологическую основу такой позиции составляет то, что отличительными чертами взрослого человека выступают способность к социально-коммуникативной интеграции и перцептивной адекватности в ходе реализации образовательных коммуникаций, а также наличие потребности привносить в обучение собственный жизненный опыт, расширять возможности его осознания и границы применения.

Перевод англоязычного термина «interactive learning» обозначает научение (стихийное или специально организованное), основанное на взаимодействии, и обучение, построенное на взаимодействии. Интерактивное обучение основано на прямом взаимодействии учащихся (обучаемых) с учебным окружением. Учебное окружение, или учебная среда, играет роль реальности, в которой участники находят для себя область осваиваемого опыта. При интерактивном обучении опыт учащегося – участника служит центральным источником учебного познания. В традиционном обучении преподаватель выполняет роль «фильтра», пропускающего через себя учебную информацию, в интерактивном – он выполняет роль помощника в работе группы (учебной), одного из источников информации. В интерактивном обучении преподаватель выступает в роли организатора взаимодействия участников с областью осваиваемого опыта [182, 184, 254, 356 и др.].

По сравнению с традиционным интерактивное обучение (ИАО) отличается характером взаимодействия обучающегося и обучающего: активность преподавателя уступает место активности обучающихся, педагогическая задача – создать условия для их инициативы. В таком обучении обучающиеся являются полноправными участниками образовательного взаимодействия, причем их опыт важен не менее, чем опыт ведущего, который не дает готовых знаний, но побуждает к самостоятельному поиску.

Углубленная работа с имеющимся опытом – характерная черта интерактивного обучения [182].

В контексте рассмотрения реализации идеи интерактивности в андрагогическом процессе представляется целесообразным обозначить еще один ее аспект – специфику роли преподавателя в процессе обучения взрослых.

С. Брукфилд, определяя роль преподавателя для успешного построения и реализации программ образования взрослых, разработал комплекс общих принципов организации и проведения обучения их результативного образования [463]. Им введено понятие «фасилитация», т.е. «содействие обучению». Позиция фасилитатора особенна тем, что преподавателю не обязательно знать конкретные рецепты («правильные ответы»), но необходимо знать, как их искать. По С. Брукфилду, фасилитация понимается как «оказание помощи взрослым в понимании и предпринятии соответствующих действий в окружающем их личном, социальном, профессиональном и политическом контекстах жизни» [Там же]. С. Брукфилд выделил 6 главных принципов обучения, соблюдение которых ведет к поддержке и развитию мотивации взрослых обучающихся, обеспечивая успешность их образовательной деятельности: добровольность участия; взаимное уважение; дух сотрудничества; практика; критическое размышление; самонаправленность [Там же].

Важной характеристикой фасилитации является ее направленность на создание у обучающихся «духа критической рефлексии», способствующей личностному развитию и нахождению эффективных подходов к разрешению рассматриваемых проблем. Фасилитация актуализирует личностный потенциал обучающегося и содействует его развитию [182].

Завершая характеристику ДПО как андрагогического процесса, можно резюмировать следующее:

Во-первых, реализация андрагогичности при осуществлении образовательных программ для взрослых предполагает соблюдение соответствующих принципов.

Во-вторых, предметом рефлексии взрослого обучающегося в образовательном процессе выступают, прежде всего, смыслы, связанные с его собственной профессиональной и личностной продуктивностью (это относится ко всем социальным ролям, которые выполняет конкретный взрослый).

В-третьих, содержание андрагогических программ не отличается статичностью, оно может корректироваться в ходе образовательного процес-

са по мере осознания взрослыми обучающимися собственных образовательных дефицитов и актуализации своего опыта в контексте осмысления содержания образовательной событийности.

В-четвертых, обучение взрослого чаще всего осуществляется в ситуации дефицита личного времени. Это требует четкой временной структуризации андрагогического процесса и обеспечения возможности ее индивидуализации в контексте временных особенностей организации жизнедеятельности отдельных обучающихся.

В-пятых, наиболее целесообразной для преподавателя в андрагогических программах является позиция фасилитатора.

На постановочном этапе нашего исследования было проведено анкетирование муниципальных служащих (опрошено 523 человека – участника программ ДПО), связанное с выяснением их оценки состояния ДПО как процесса профессионализации кадров муниципальной службы. Данные анкетирования актуализировали проблему нашего исследования и позволили уточнить его тему.

По итогам анализа данных анкетирования установлено, что 73 % муниципальных служащих обозначают важность ДПО для профессионального развития кадров муниципальной службы. Вместе с тем всего 29 % респондентов оценивают степень фактического влияния программ ДПО муниципальных служащих на уровень их профессионализма как высокую (при этом 53 % обозначают ее как среднюю и, соответственно, 18 % – как низкую). Такое распределение ответов на вопрос о степени влияния программ ДПО на уровень профессионализма муниципальных служащих позволяет сделать вывод о том, что ресурсы ДПО как основного фактора профессионализации специалистов данной профессиональной группы реализованы далеко не в полной мере. Этот вывод подтверждается тем, что 64 % опрошенных обозначают необходимость модернизации существующих подходов к реализации процесса ДПО. При этом 78 % опрошенных считают, что нужно увеличить количество стажировок муниципальных служащих как продуктивной формы их ДПО и более активно привлекать руководство органов местного самоуправления к процессу реализации программ ДПО. Значимость усиления ориентации программ ДПО на личностное развитие обучающихся обозначают 74 % участников анкетирования, а 66 % – увеличение доли индивидуальной работы с обучающимися в процессе ДПО. Несовершенство учебно-методической обеспеченности процесса ДПО и актуальность усиления направленности преподавателя на формирование у обучающихся способности продуктивно решать профес-

сиональные задачи отметили 62 % респондентов; 59 % муниципальных служащих говорили о необходимости углубления связи содержания программ ДПО с актуальными проблемами практики местного самоуправления; 51 % обозначили необходимость активизации диалога преподавателя и обучающихся в ходе реализации программ ДПО.

Также на первом этапе нашей исследовательской работы проводилось интервьюирование сотрудников департамента по работе с муниципальными образованиями администрации Томской области, по согласованию с которыми осуществляется формирование государственного заказа на перечень программ ДПО муниципальных служащих, а также управляющих делами муниципальных районов, традиционно курирующих кадровую работу в органах местной власти и глав муниципальных образований. Данная группа респондентов условно была обозначена нами как «работодатели».

Целью собеседования являлось выяснение позиции субъектов государственного и муниципального заказа на программы профессиональной подготовки муниципальных служащих относительно необходимости и направлений модернизации ДПО кадров местного самоуправления. Интервьюирование проводилось в форме неструктурированной беседы, с использованием преимущественно закрытых вопросов. В ходе беседы были актуализированы два вопроса:

• Существует ли необходимость модернизации ДПО муниципальных служащих?

• Каковы основные направления модернизации ДПО муниципальных служащих?

По итогам проведенного нами анализа материалов интервьюирования выявилось, что «работодатели» указали на необходимость модернизации ДПО муниципальных служащих. При этом основными позициями, которые требуют совершенствования в рамках модернизации, большинством опрошенных названы следующие (позиции, отмеченные более 65 % опрошенных):

• более активное привлечение руководства органов местного самоуправления (особенно непосредственных руководителей специалистов, направляемых на обучение) к участию в процессе ДПО – для определения заданий на обучение, для оценки результатов ДПО; для определения места конкретной программы ДПО в индивидуальной программе профессионального развития специалиста;

• усиление связи тем выпускных аттестационных и итоговых работ с актуальными проблемами практики органов местного самоуправления – для последующего практического внедрения их результатов;

• совершенствование методов оценки результативности программ ДПО в контексте их влияния на уровень профессионализма обучившихся специалистов и результативность деятельности органов местного самоуправления;

• использование в учебном процессе активных образовательных технологий, таких как модерация, тренинги профессионально значимых умений, разработка проектов, анализ конкретных ситуаций (включая изучение лучшего опыта муниципального управления); индивидуальное консультирование (коучинг);

• совершенствование качества учебно-методического обеспечения программ ДПО в контексте усиления их практической направленности;

• актуализация стажировок как продуктивного вида ДПО;

• использование потенциала технологий дистанционного обучения в системе управления профессиональным развитием кадров муниципальной службы.

Оценка современного состояния ДПО муниципальных служащих (анализ литературы, анкетирование муниципальных служащих – участников программ ДПО, опрос руководителей органов местного самоуправления и специалистов органов государственного управления, формирующих муниципальный и государственный заказ на профессиональную подготовку кадров муниципальной службы) позволяет сформулировать ряд недостатков в функционировании действующей отечественной системы ДПО муниципальных служащих, как-то:

• низкий уровень причастности непосредственных руководителей специалистов, направляемых на обучение, к процессу ДПО – для планирования результатов обучения, определения заданий на обучение, оценки результативности программ ДПО, определения места конкретной программы в индивидуальном профессиональном развитии специалиста;

• недостаточность связи содержания программ ДПО и тем выпускных аттестационных и итоговых работ с актуальными проблемами практики ОМСУ – для последующего практического внедрения результатов данных работ в деятельность органов местного самоуправления;

• несистематичность и недостаточность использования в процессе ДПО активных методов обучения, таких как модерация, тренинги профессионально значимых умений, разработка проектов, анализ конкретных си-

туаций (включая изучение лучшего опыта муниципального управления); индивидуальное консультирование (коучинг);

• недостаточная степень развитости практики использования стажировок (особенно зарубежных) как продуктивного вида ДПО муниципальных служащих;

• недостаточность использования потенциала дистанционного обучения в системе управления профессиональным развитием кадров муниципальной службы;

• низкий уровень индивидуализации образовательного сопровождения обучающихся специалистов в процессе ДПО;

• неразработанность методических подходов к диагностике результативности программ ДПО в контексте оценки их влияния на улучшение показателей служебной деятельности обучившихся специалистов и, соответственно, на результативность деятельности органов местного самоуправления.

Для достижения системой ДПО задач государственной кадровой политики в сфере профессионализации кадров муниципальной службы согласно современным требованиям к деятельности органов местного самоуправления, на наш взгляд, также представляют интерес данные по оценке фактического состояния профессионализма этих специалистов.

Нами проведены исследования о том, каких знаний (из какой научной области), по мнению муниципальных служащих, им не хватает в настоящее время для продуктивного решения задач служебной деятельности (табл. 5). В опросе участвовало 834 муниципальных служащих Томской области (главная, ведущая и старшая группы муниципальной службы).

Таблица 5

Характеристика образовательных потребностей муниципальных служащих

№ п/п	Область научного знания	Доля муниципальных служащих, отметивших профессиональный интерес к знаниям из данной научной области, %
1	Право	81
2	Экономика	43
3	Управление	42
4	Финансы	31
5	Психология	29
6	Риторика	29
7	Политология	24
8	Имиджелогия	24

Полученные нами данные анализа содержания образовательных потребностей муниципальных служащих не противоречат данным, полученным А.В. Новокрещеновым, авторитетным российским ученым-социологом в области проблем становления местного самоуправления в России. При изучении того, какие знания муниципальные служащие СФО считают наиболее важными для своей профессиональной состоятельности, им установлено, что большинство (75 %) муниципальных служащих на первое место ставят знание законодательства, на второе – знание жизни как таковой (42 %); далее последовательно идут экономические (45 %), управленческие (35 %), психологические (35 %), социологические (23 %), в области финансов (24 %), а также политологические (20 %) знания.

Данные, полученные А.В. Новокрещеновым, также показывают, что оценка уровня своего профессионализма муниципальных служащих, которые занимают более высокое положение в органах местного самоуправления, выше самооценки профессионализма тех, чье служебное положение невысоко. Руководящие работники муниципальной службы более высоко оценивают профессионализм своих коллег, чем рядовые.

Интерес вызывают данные самооценки сотрудников органов местного самоуправления по своей теоретической подготовке. 12 % респондентов оценивают теоретическую подготовку своих коллег как отличную, 50 % – как хорошую, 23 % – как удовлетворительную, 3 % – как неудовлетворительную и 1 % – как очень плохую [303].

Как уже отмечалось, муниципальная служба – особый вид профессиональной деятельности, требующий специальной профессиональной подготовки. Согласно данным А.В. Новокрещенова, по базовому профессиональному образованию муниципальные служащие СФО подготовлены следующим образом: 28 % имеют техническое образование, 32 % – экономическое, 25 % – педагогическое, 7 % – юридическое и 32 % – сельскохозяйственное [303].

Данные нашего собственного анализа по базовому профессиональному образованию глав муниципальных образований Томской области представлены в табл. 6.

Таблица 6

Данные об образования глав муниципальных образований Томской области (данные 2008 г.)

Наименование должностей	Данные	
	чел.	%
1	2	3
Главы муниципальных районов, городских округов, городских и сельских поселений, в том числе:	*139*	*100*
главы муниципальных районов, городских округов	20	14,4
главы поселений	119	85,6

Окончание табл. 6

1	2	3
Главы муниципальных образований, имеющие высшее профессиональное образование по специальности ГМУ, в том числе:	*25*	*18*
главы муниципальных районов и городских округов	3	12
главы городских и сельских поселений	22	88
Главы муниципальных образований, имеющие первое высшее образование различного профиля и переподготовку по специальности «ГМУ», в том числе:	*11 (4 – высшее, «ГМУ»)*	*8 (3)*
главы муниципальных районов и городских округов	1 – высшее«ГМУ»	9 (0,05)
главы городских и сельских поселений	10 (3 – высшее «ГМУ»)	9
Главы муниципальных образований, имеющие высшее образование различного профиля, в том числе:	*68*	*50*
главы муниципальных районов и городских округов	11	16
главы городских и сельских поселений	57	84
Главы муниципальных образований, имеющие среднее специальное образование, в том числе:	*28*	*20*
главы муниципальных районов и городских округов	2	7
главы городских и сельских поселений	26	93
Главы муниципальных образований, имеющие среднее полное образование	*3*	*2*
Главы муниципальных образований, имеющие среднее специальное образование и переподготовку по специальности «ГМУ»	*2*	*1*
Главы муниципальных образований, имеющие среднее профессиональное образование по специальности «ГМУ»	*1*	*0,05*
Главы МО, имеющие неполное среднее образование	*1*	*0,05*

Итак, анализ особенностей системы управления профессиональным развитием кадров муниципальной службы в России позволяет определить ДПО как основной институт их профессионализации. Это обусловлено тем, что в систему муниципальной службы приходят люди из различных социально-экономических сфер – образования, здравоохранения, сельского хозяйства, ЖКХ, бизнеса и т.д. Поэтому для формирования профессионализма кадров муниципальной службы ДПО имеет решающее значение, выполняя и компенсаторную, и адаптационную, и интеграционную функции. Соответственно на ДПО возлагаются особо важные задачи государственной кадровой политики в контексте формирования высокопрофессионального кадрового корпуса органов местного самоуправления.

Одной из современных тенденций профессионализации кадров муниципальной службы выступают разработка и реализация индивидуальных программ профессионального развития муниципальных служащих (по части вида ДПО (профессиональная переподготовка, повышение квалификации, стажировка) для конкретного специалиста на межаттестационный период).

Обозначение ДПО основным институтом профессионализации кадров муниципальной службы в нашей стране определяет то, что основные направления развития теории и практики этой образовательной сферы будут связаны, прежде всего, с определением таких педагогических подходов, которые обеспечат реализацию требований к профессионализму кадров муниципальной службы, обусловленных особенностями работы местной власти в современных условиях.

Анализ современных тенденций развития всей российской системы образования свидетельствует о том, что стратегическим ориентиром ее инноватизации называется компетентностный подход. Обозначение приоритета практико-ориентированной результативности программ ДПО муниципальных служащих как стратегического вектора развития теории и практики этой образовательной области концептуально соотносится с задачами компетентностного обновления системы профессионального образования в России.

1.4. Актуальные проблемы дополнительного профессионального образования муниципальных служащих как детерминанты целей его модернизации

Активизация роли дополнительного профессионального образования (ДПО) как средства повышения эффективности работы местной власти в современных условиях, отражающих направленность на инновационное развитие российской экономики, связана с повышением уровня практико-ориентированной результативности программ ДПО муниципальных служащих. Для этого необходимо принципиально новое проектирование всех процедур ДПО как процесса: целеполагание, планирование результатов, конструирование содержания образования, выбор способов организации образовательного взаимодействия и методов оценки образовательных результатов. Такое системное преобразование дидактических характеристик ДПО муниципальных служащих на процессуальном уровне отражает модернизацию отечественной практики профессионализации этих специалистов, обеспечивая ее качественно новое состояние, что выступает условием совершенствования деятельности местной власти, а соответственно, и всей системы местного самоуправления.

Понятие «модернизация» практически однозначно трактуется в большинстве словарей [63, 310, 386, 426 и др.]. Содержательную основу этого

термина отражают изменения в чем-либо соответственно современным требованиям, нормам.

Мы пониманием модернизацию дополнительного профессионального образования муниципальных служащих как его совершенствование за счёт введения дидактических новшеств, природа которых обусловлена ценностями, целями, требованиями, актуальными и перспективными задачами государственной стратегии развития образовательной системы и развития местного самоуправления в России. Такие изменения обеспечат способность ДПО муниципальных служащих достойно отвечать вызовам времени через выполнение социального и государственного заказа на подготовку высокопрофессионального штата кадров органов местного самоуправления – муниципальных служащих. Это связано с появлением качественно новых характеристик данной образовательной практики в контексте актуализации её потенциальных возможностей как средства повышения результативности работы местной власти согласно современным задачам социально-экономического развития нашей страны. Разработка дидактического обеспечения модернизации ДПО муниципальных служащих в России предполагает создание соответствующей дидактической концепции и реализующего её организационно-методического инструментария.

В данном параграфе будут раскрыты основные проблемы современной теории и практики дополнительного профессионального образования (ДПО) муниципальных служащих, которые являются важными для конкретизации содержания работы по его модернизации, точного обозначения характеристик и акцентов практико-ориентированной результативности программ ДПО муниципальных служащих. Данные проблемы обусловлены, прежде всего, характером первоочередных задач местного самоуправления, определяющих новые требования к профессионализму муниципальных служащих. В параграфе 1.2 были охарактеризованы наиболее актуальные задачи органов местного самоуправления на современном этапе его развития в России. Прежде всего это построение системы работы органов МСУ на основе программно-целевого подхода (разработка и реализация программ социально-экономического развития (ПСЭР) каждого муниципального образования). В настоящее время в Томской области разработаны ПСЭР для каждого муниципального образования. Для сотрудников органов местного самоуправления становится особенно актуальным осуществление мониторинга данных программ. Реализация

этой задачи требует вполне определенных профессиональных характеристик муниципальных служащих. Формирование таких характеристик должно быть актуализировано на уровне целей и содержания программ современных ДПО муниципальных служащих.

Еще раз акцентируем, что в настоящее время, в связи с Административной реформой, основным вектором совершенствования системы местного самоуправления в России выступает ориентир на повышение эффективности и результативности ее работы.

Местное самоуправление (МСУ), как уже было сказано в параграфе 1.1, представляет собой ту специфическую «ветвь власти», которая, участвуя в осуществлении задач государства, является наиболее близкой к народу и должна максимально полно учитывать интересы населения при решении различных вопросов местного значения. Главной целью управления муниципальным образованием является повышение уровня жизни населения. Достижению поставленной цели способствует обеспечение населения муниципальными услугами, которые определяют качество жизни. Перечень основных видов муниципальных услуг, оказываемых местной властью, определяет Федеральный закон от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации».

Одним из важнейших приоритетов при реформировании МСУ является построение целостной системы управления муниципальными услугами. Однако незавершенность процессов разграничения полномочий между региональным и муниципальным уровнями управления затрудняет построение данной системы. В настоящее время в муниципальных образованиях нет единого перечня муниципальных услуг, отсутствует система измеримых характеристик их качества, не ведется системный мониторинг результатов предоставления муниципальных услуг, не проводится анализ соотношения их цены и качества. Существующая схема организации сети муниципальных учреждений в должной мере не обеспечивает выполнение функций по оказанию населению социальных и иных муниципальных услуг. В сфере управления муниципальными услугами используются в основном организационно-административные методы, на территориях муниципальных образований слабо развита координация между органами МСУ и другими организациями, контролирующими предоставление муниципальных услуг [285].

Анализ специальной литературы показывает, что одним из действенных механизмов формирования цивилизованных отношений между властью, общественным самоуправлением, бизнесом и отдельным жителем выступает система управления качеством (СМК) ISO 9001:2000. Переход на международные стандарты системы управления качеством ISO 9001:2000 – это важное условие достижения нового качества предоставления услуг гражданам, обращающимся в органы местного самоуправления [106, 297].

Эффективность системы управления качеством ISO 9001:2000 муниципальных услуг сводится к минимизации бюрократизма, коррупции, своеволия, равнодушия чиновников к проблемам и запросам жителей муниципального образования. С другой стороны, происходят изменения мышления у жителей общины, связанные с преодолением боязни и опасения органов власти, осознанием их социальной и гражданской защищенности, повышением степени обратной связи в системе отношений «власть – житель» [106].

Заметим, что внедрение СМК – это инновационный метод оптимизации деятельности органов МСУ, обеспечивающий принципиально новые основания функционирования данной системы управления, играющей ключевую роль в решении задач социально-экономического развития муниципальных образований. Для перехода на международные стандарты системы управления качеством муниципальных услуг органам МСУ необходимо решить достаточно много задач. Одной из важнейших среди них является повышение уровня компетентности кадров МСУ в контексте их готовности продуктивно функционировать соответственно требованиям СМК.

Внедрение СМК требует принципиальных изменений в системе управления кадрами муниципальной службы, акцентирует совершенно новые задачи их профессионализации. Прежде всего актуализируется необходимость учить муниципальных служащих мыслить и действовать в соответствии с установками политики качества, строить работу, ориентируясь на результат, удовлетворяющий потребителей муниципальных услуг.

В Томской области поиск оптимальных организационно-методических подходов к решению данной задачи осуществляется в ходе проведения соответствующих научно-исследовательских работ (НИР). По заказу администрации Томской области в период с 2006 по 2009 гг. были проведе-

ны НИР, посвященные различным аспектам оптимизации деятельности органов местного самоуправления Томской области и профессионализации муниципальных служащих. В результате проведенных НИР:

• разработаны регламенты наиболее значимых и массовых муниципальных услуг в рамках создания СМК в администрации Асиновского района и администрации Моряковского сельского поселения (в пилотном режиме);

• подготовлены модельные правовые акты, регламентирующие работу органов МСУ по внедрению СМК;

• апробируются методы мониторинга качества муниципальных услуг в соответствии с их регламентами.

С 2009 г. под руководством специалистов департамента по работе с муниципальными образованиями администрации Томской области и при участии консультантов из числа ученых ФГОУ ВПО «Сибирская академия государственной службы» начата работа по созданию СМК в органах местного самоуправления всех муниципальных районов и городских округов Томской области.

Задачи профессионализации кадров муниципальной службы в контексте внедрения СМК решаются через использование таких форм работы, как включение муниципальных служащих и других специалистов, причастных к оказанию муниципальных услуг, в состав рабочих групп по моделированию и апробации регламентов муниципальных услуг; проведение внутрикорпоративной учебы для муниципальных служащих по вопросам внедрения СМК; постоянно действующий методический семинар по взаимообмену опытом органов МСУ разных муниципальных образований Томской области по созданию СМК.

В перспективе для формирования готовности кадров местного самоуправления успешно работать в системе новых требований по производству муниципальных услуг планируется включение в содержание программ дополнительного профессионального образования (ДПО) муниципальных служащих вопросов, связанных с функционированием СМК. В связи с этим в содержании программ ДПО особенно важно актуализировать формирование у муниципальных служащих ориентации на клиента. Связь между профессионализмом муниципальных служащих и качеством муниципальных услуг отражена на схеме 7.

Схема 7

Взаимосвязь между профессионализмом муниципальных служащих и качеством муниципальных услуг

Отметим, что до реформы МСУ от муниципальных служащих не требовалось мыслить категорией услуг. Актуализация требования к профессионализму этих специалистов – качественно оказывать услуги населению – ориентирует ДПО на формирование совершенно новой культуры их профессионального мышления и профессиональной деятельности.

Обозначая проблемы современной практики МСУ, необходимо отметить, что важное место среди них занимает также поиск продуктивных способов развития у муниципальных служащих инновационно-направленной культуры профессиональной деятельности. Ведь от способности кадров местной власти думать и действовать инновационно во многом зависит успешность решения задач инновационного развития экономики нашей страны. Формирование инновационно-направленной культуры профессиональной деятельности муниципальных служащих выступает одной из актуальных целей системы профессионализации этих специалистов, а соответственно, и целей их ДПО. Для достижения этой цели необходимо понимать дидактические закономерности формирования профессионализации муниципальных служащих средствами ДПО в направлении становления у них такой культуры профессиональной деятельности. Это, на наш взгляд, также входит в систему научно-педагогической работы по модернизации ДПО муниципальных служащих в России.

Следует отметить, что актуальные задачи и проблемы развития местного самоуправления выступают в качестве внутренних причин, определяющих необходимость модернизации ДПО кадров муниципальной службы. Это причины (детерминанты), которые, собственно, связаны с самой

системой местного самоуправления в России, ее современным состоянием и соответствующими требованиями к профессионализму кадров муниципальной службы.

Кроме этого, можно выделить внешние (по отношению к системе местного самоуправления) причины, обусловливающие необходимость модернизации ДПО кадров муниципальной службы. Эти причины отражают современные процессы реформирования всей отечественной системы образования и системы образования взрослых (куда входит ДПО) в частности как одного из ее элементов.

Как было сказано в предыдущих параграфах, стратегическим ориентиром развития российской системы образования является компетентностный подход. Соответственно в настоящее время требуют научной разработки вопросы, связанные с интеграцией компетентностного и андрагогического подходов (в том числе и в процесс ДПО муниципальных служащих). Компетентностный подход, как отмечалось, предполагает принципиальные изменения характера целеполагания в образовании. Данный подход ориентирует целевой вектор образования в направлении от знаний к компетентности как способности человека продуктивно решать различные проблемы собственной жизнедеятельности (личной и профессиональной).

Для конкретизации научных задач в контексте реализации компетентностного подхода как новой формирующейся парадигмы образования в России вообще и образования взрослых в частности можно воспользоваться видением А.А. Вербицкого [75].

По его мнению, любая новая парадигма образования будет реализована при соблюдении ряда условий:

– наличие в обществе ситуации осознания объективной необходимости перехода к новому типу обучения и готовность принять ее;

– накопление в образовательной практике обширного эмпирического опыта нового;

– формирование основательной педагогической теории, которая обобщит имеющийся эмпирический опыт, сделает его научным фактом и станет теоретической основой практических разработок в сфере образования (эта теория должна обладать свойством прогнозности и технологичности, в противном случае она не будет иметь серьезного прикладного значения);

– опора нового типа обучения на предшествующий, органично сочетаясь с лучшими традиционными образцами;

– модернизация всех звеньев педагогической системы (ценности, цели, содержание, методы, формы и средства обучения и контроля, образовательная среда, деятельность обучающих и обучающихся);

– решение не только всех прежних образовательных задач, причем на более высоком уровне, но и множества новых;

– создание учебников, отражающих сущность и содержание нового типа обучения, логику его развертывания;

– понимание основной массой педагогов теоретических и научно-методических основ нового типа обучения, возможность освоения конкретных педагогических технологий [75].

Анализ специальной литературы и осмысление перспектив развития ДПО в соответствии с концептами компетентностного подхода позволяет выделить основные направления научно-методических исследований, связанных с модернизацией андрагогической сферы [36, 76, 78, 101, 103, 107, 119, 128, 153, 154, 224, 333, 334, 356, 357, 381, 382 и др.]. К ним относятся:

1. Разработка методических основ определения и формулировки целей и планирования результатов ДПО в соответствии с философией компетентностного подхода.
2. Выявление способов конструирования содержания компетентностно-ориентированного ДПО.
3. Определение специфики организационно-методических характеристик компетентностно-ориентированного андрагогического процесса.
4. Апробация методических подходов, диагностических процедур и материалов, обеспечивающих управление качеством ДПО при реализации компетентностного подхода.
5. Развитие условий взаимосвязи и взаимодополняемости высшего профессионального образования и последипломного образования в контексте реализации компетентностной парадигмы профессионального образования как по аспекту содержания, так и по организационно-методической составляющей.
6. Разработка и реализация системы мер по формированию методической готовности преподавателей-андрагогов к реализации компетентностного подхода в условиях ДПО.

Выполнение этих разработок будет способствовать выходу российского ДПО на качественно новый уровень, соответствующий основным тенденциям развития мировой образовательной практики.

Все изложенное выше позволяет определить дидактические задачи по обеспечению решения проблем ДПО муниципальных служащих в России, обусловленных актуальными проблемами развития органов местного самоуправления (МСУ). Для наглядности представим эти задачи в виде табл. 7, где приняты сокращения: ВАР – выпускная аттестационная работа; ВТК – временный творческий коллектив; ДПО – дополнительное профессиональное образование; МСУ – местное самоуправление; СЭР – социально-экономическое развитие.

Таблица 7

Дидактические задачи, связанные с решением актуальных проблем дополнительного профессионального образования муниципальных служащих

Актуальные проблемы развития МСУ	Проблемы ДПО муниципальных служащих в соответствии с актуальными проблемами развития МСУ	Дидактические задачи, связанные с решением актуальных проблем ДПО муниципальных служащих
1	2	3
1. Определение перечня муниципальных услуг и разработка их регламентов (стандартов)	Как обеспечить соотношение стандартов профессиональной деятельности муниципальных служащих и стандартов их ДПО через перечень компетенций, обеспечивающих их способность осуществлять муниципальные услуги?	Формулировка целей и конструирование содержания программ ДПО на основе планирования компетенций, обеспечивающих способность муниципальных служащих определенного уровня местного самоуправления продуктивно осуществлять муниципальные услуги
2. Внедрение в органы местного самоуправления системы менеджмента качества муниципальных услуг	Как сформировать профессиональные компетенции муниципальных служащих, обеспечивающие их профессиональную успешность в условиях внедрения системы менеджмента качества муниципальных услуг?	Индивидуализация содержания программ ДПО (актуализация тех компетенций, которые необходимы муниципальному служащему, включенному в производство конкретной муниципальной услуги). Определение форм и методов обучения, обеспечивающих индивидуализацию программ ДПО

Продолжение табл. 7

1	2	3
3. Установление показателей результативности служебной деятельности муниципальных служащих каждого из уровней местного самоуправления (в соответствии с регламентами муниципальных услуг)	Как обеспечить взаимосвязь показателей результативности деятельности муниципальных служащих и показателей результативности программ их ДПО?	Соотношение целей, содержания и результатов образовательных программ с показателями результативности служебной деятельности муниципальных служащих каждого из уровней местного самоуправления. Определение методов обучения, обеспечивающих формирование компетенций муниципальных служащих, необходимых для достижения высокого уровня показателей результативности служебной деятельности (через индивидуализацию программ ДПО). Определение методических подходов, обеспечивающих диагностику результативности программ ДПО муниципальных служащих на основе соотношения целей и результатов образовательных программ с показателями результативности служебной деятельности муниципальных служащих. Актуализация деятельностно-личностного начала в содержании заданий для оценки сформированности компетенций, необходимых для достижения высоких показателей результативности служебной деятельности. Актуализация метода экспертных оценок в процессе диагностики результативности программ ДПО муниципальных служащих
4. Построение системы работы органов МСУ на основе программно-целевого подхода	Как обеспечить формирование профессиональных компетенций муниципальных служащих, обеспечивающих способность продуктивно осуществлять программы социально-экономического развития?	Обозначение в качестве результатов программ ДПО тех компетенций, которые обеспечат муниципальным служащим способность к разработке и реализации программ СЭР. Конструирование соответствующего содержания образования ДПО. Определение методов обучения, обеспечивающих формирование компетенций муниципальных служащих, необходимых для реализации программ СЭР

Окончание табл. 7

1	2	3
5. Определение механизмов (организационных, правовых, финансовых) межмуниципального взаимодействия.	Как обеспечить профессиональную готовность муниципальных служащих к осуществлению межмуниципального взаимодействия?	Обозначение в качестве целей ДПО тех компетенций, которые обеспечат муниципальным служащим способность к реализации межмуниципального сотрудничества. Конструирование соответствующего содержания образования ДПО. Определение методов обучения, обеспечивающих формирование компетенций муниципальных служащих, необходимых для реализации межмуниципального сотрудничества (бенчмаркинг – изучение лучшего опыта муниципального управления; стажировки; коллективные проекты; выполнение ВАР (выпускных аттестационных работ) в режиме ВТК (временных творческих коллективов))
6. Формирование кадрового резерва органов местного самоуправления и работа с ним	Каковы условия и механизмы формирования кадрового резерва органов местного самоуправления и его профессиональной подготовки для работы в новых условиях функционирования МСУ?	Разработка компетентностных моделей специалистов различных групп должностей муниципальной службы. Определение процедур и методов отбора претендентов в состав кадрового резерва, обеспечивающих возможность диагностики уровня необходимых (согласно разработанным моделям) компетенций. Определение перечня компетенций, формирование которых необходимо каждому из претендентов. Моделирование содержания индивидуальных образовательных программ для претендентов, обеспечивающих формирование необходимых компетенций. Определение образовательных технологий, обеспечивающих формирование компетенций, необходимых претендентам в состав кадрового резерва. Актуализация ротации как способа подготовки кадрового резерва органов МСУ
7. Развитие инновационной активности кадров муниципальной службы	Как обеспечить развитие инновационной активности муниципальных служащих в условиях ДПО?	Определение перечня компетенций, обеспечивающих инновационную активность муниципальных служащих. Выявление организационно-методических условий развития инновационной активности муниципальных служащих в условиях ДПО

Из таблицы видно, что данное содержание дидактических задач, связанных с практикой инновационных преобразований в сфере ДПО муниципальных служащих, соотносится с тремя основными вопросами:

- В чем состоят особенности методики определения профессиональных компетенций кадров муниципальной службы, обеспечивающих их способность качественно осуществлять муниципальные услуги? (Это связано с установлением соответствия стандартов профессиональной деятельности муниципальных служащих и стандартов их профессиональной подготовки).
- Как (посредством каких образовательных подходов, методик) можно сформировать профессиональные компетенции муниципальных служащих, обеспечивающих их профессиональную успешность при решении задач, обусловленных реформой МСУ?
- Как обеспечить взаимосвязь результативности программ профессиональной подготовки и результативности служебной деятельности муниципальных служащих? (Это требует разработки новой, компетентностно-ориентированной методики оценки результативности программ профессионального образования муниципальных служащих с опорой на показатели результативности их служебной деятельности).

Для решения названных задач в контексте модернизации российской практики ДПО муниципальных служащих представляется целесообразным изучение зарубежного опыта профессионализации чиновников в контексте адаптации его потенциала к российским условиям [71, 85, 90, 94, 99, 100, 121, 155, 159, 166, 170, 178, 179, 188, 201, 204, 205, 227, 228, 234, 236, 237, 239, 249, 264, 265, 276, 291, 297, 336, 360, 364 и др.].

Обращение к изучению теоретического и практического материала, отражающего опыт социально-экономически развитых стран (Германии, Франции, Канады, Голландии, США и др.) в сфере профессионализации кадров органов местного самоуправления, обусловлено тем, что в этих странах, по мнению авторитетных экспертов, весьма эффективные системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов органов государственного и муниципального управления. Изучение и осмысление зарубежного опыта профессиональной подготовки муниципальных служащих позволяет обозначить основные характеристики процесса подготовки управленческой элиты в развитых странах:

1. Несомненное предпочтение отдается освоению чиновниками (и претендентами в их профессиональное сообщество) программы MPA –

Master of Public Administration – «Специалист по государственному и муниципальному управлению».

2. В процессе обучения управленческой элиты основной акцент делается не на специальные теоретические знания, а на приобретение компетенций, отражающих способность к управлению большими организациями, продуктивному функционированию в команде; готовность системно и глубоко анализировать практические проблемы и разрабатывать эффективную стратегию их решения. Это обеспечивается посредством широкого использования в образовательном процессе таких методов обучения, как модерация, кейс-стади, тренинги, метод проектов, дискуссии, «мозговые штурмы» и т.п.

3. При выборе форм, инструментария профессиональной подготовки отдается предпочтение краткосрочному, но интенсивному обучению, стимулированию самообразования с созданием для этого соответствующих условий (например, использование дистанционного обучения, предоставление необходимых носителей информации).

4. Для максимально полного решения задач карьерного развития чиновников создаются организационно-методические условия, обеспечивающие индивидуализацию содержания образовательных программ.

5. С целью обеспечения гибкости и вариативности образовательных программ подготовки и повышения квалификации государственных и муниципальных служащих используется преимущественно блочно-модульный принцип их построения, что позволяет быстро приспосабливать содержание образования к актуальным потребностям текущего периода административной жизни в данном государстве.

6. К оценке результатов программ профессиональной подготовки чиновников широко привлекаются независимые эксперты, анализирующие, в частности, возможность и целесообразность использования продуктов образовательной деятельности обучившихся специалистов (например, их проектов), ставших итогом программ ДПО, для повышения результативности и эффективности работы органов власти.

В целом анализ зарубежной практики профессионализации чиновников в контексте выявления ее адаптационного потенциала для реализации в российских условиях показывает, что система профессионального образования муниципальных служащих за рубежом тесно связана с социальными задачами органов местного самоуправления, она обусловлена особенностями национальной образовательной сферы и отражает современные тенденции общественного развития в конкретном государстве.

Резюмируя содержание данного параграфа, отметим, что можно выделить две основные группы причин, выступающих детерминантами модернизации профессиональной подготовки муниципальных служащих:

• принципиально новые требования к профессионализму этих специалистов, обусловленные реформой системы местного самоуправления в России и отражающие обозначение безусловного приоритета результативности и эффективности деятельности служащих при решении ими любых задач в работе местной власти;

• необходимость компетентностного обновления всей современной отечественной системы профессионального образования.

Модернизация ДПО муниципальных служащих как процесса связана с реализацией изменений в нём по следующим аспектам: цели и содержание; организационно-методические характеристики; способы оценки результативности.

Основные направления развития теории и практики ДПО муниципальных служащих как важнейшего инструмента влияния на развитие местного самоуправления посредством повышения практико-ориентированной результативности программ профессионализации кадров местной власти будут непосредственно связаны с обозначенными акцентами инновационных преобразований данной образовательной сферы.

Необходимым условием успешности реализации данных преобразований является наличие целостной системы соответствующего педагогического знания, составляющего дидактический базис модернизации практики ДПО в России. Построение системы такого знания является одной из задач нашего исследования, её решение будет рассматрено ниже.

Выводы по первой главе

1. В настоящее время в нашей стране завершается реформа местного самоуправления как важнейшего института, обеспечивающего успешность становления гражданского общества. Следствием этой реформы стало выделение двух автономных уровней местной власти – районного и поселенческого. Это привело к появлению новой группы кадров – муниципальных служащих органов местного самоуправления поселенческого уровня и соответственно росту общего числа муниципальных служащих, изменению требований к содержанию и качеству их деятельности.

2. Муниципальная служба в России, обозначенная законодательно профессиональной деятельностью с 1998 г., находится на этапе становления и регулируется федеральными законами и законами субъектов Российской Федерации. Выделяется пять групп должностей муниципальной службы: высшая, главная, ведущая, старшая, младшая. В соответствии с причастностью муниципального служащего к какой-либо группе должностей ему вменяются определенные должностные функции.

3. Российским законодательством муниципальная служба определена как профессиональная деятельность. Основным содержанием профессиональной деятельности муниципальных служащих выступает исполнение вопросов местного значения посредством реализации должностных функций. Вопросы местного значения связаны с жизнеобеспечением конкретного муниципального образования; их перечень для каждого типа муниципальных образований определен законодательно.

4. Решающее значение для эффективного функционирования муниципальной службы имеет профессионализм ее кадров. Этот тезис подтверждается законодательным закреплением принципа профессионализма и компетентности в качестве одного из ведущих принципов современной муниципальной службы. Обозначение данного принципа определяет необходимость проведения научно-методических разработок, связанных с описанием профессионализма муниципальных служащих в компетентностном формате. Наличие компетентностных моделей специалиста муниципальной службы выступит условием конкретизации содержания понятия «профессионализм муниципальных служащих», обеспечит полноту его современной интерпретации. Основы компетентностной модели спе-

циалиста муниципальной службы заложены в содержании ФГОС ВПО третьего поколения по направлению подготовки 081100 «Государственное и муниципальное управление» (2010 и 2011 гг.).

5. Развитие профессионализма кадров муниципальной службы как формирующегося профессионального корпуса – важнейшее направление государственной и региональной кадровой политики. В соответствии со спецификой современной деятельности органов местного самоуправления в России основными ценностными ориентирами для развития профессионализма муниципальных служащих выступают: продуктивный диалог власти и населения; результативность служебной деятельности; ориентация на высокое качество муниципальных услуг, направленность на инновации.

6. Основными направлениями современной кадровой работы в системе профессионализации муниципальных служащих являются: отбор претендентов на вакантные должности; аттестация; формирование кадрового резерва муниципальной службы; непрерывное профессиональное развитие. Основой для интеграции всех кадровых процессов, обеспечивающих решение задач системы профессионализации муниципальных служащих, выступает ДПО. Одним из современных требований к профессионализации кадров муниципальной службы является реализация индивидуальных программ профессионального развития муниципальных служащих.

7. Дополнительное профессиональное образование выступает ключевым элементом системы профессионализации кадров муниципальной службы. Это обусловлено тем, что в эту систему более 80 % специалистов приходят без базового управленческого образования. И в процессе формирования профессионализма этих специалистов как муниципальных служащих ДПО выполняет компенсаторную, адаптационную и интеграционную функции.

8. Детерминантами модернизации ДПО муниципальных служащих в России выступают две основные группы причин:

• принципиально новые требования к профессионализму этих специалистов, обусловленные реформой системы местного самоуправления в России, и отражающие обозначение безусловного приоритета результативности и эффективности деятельности служащих при решении ими любых задач в работе местной власти;

• необходимость реформирования всей современной отечественной системы профессионального образования на основе компетентностного подхода.

9. Основным смыслом модернизации ДПО муниципальных служащих в направлении усиления его роли как средства повышения эффективности местной власти является рост практико-ориентированной результативности программ ДПО муниципальных служащих, которая предполагает изменение качественных характеристик образовательных результатов данных программ. Главным показателем практико-ориентированной результативности программ ДПО муниципальных служащих является наличие объективно диагностируемых положительных изменений в профессиональной деятельности специалиста, прошедшего обучение. Такие акценты результативности программ ДПО соотносятся с целями компетентностного обновления отечественной практики профессионализации муниципальных служащих.

10. Решение задач модернизации ДПО муниципальных служащих в обозначенном направлении связано с преобразованием этого процесса по всем его аспектам: постановка целей и планирование результатов, проектирование содержания, формы и методы организации образовательного взаимодействия, способы оценки результативности. Для успешной реализации данных преобразований образовательного процесса ДПО муниципальных служащих российской практике профессионализации муниципальных служащих необходима опора на целостную систему соответствующего педагогического знания.

Глава 2. Сущность дидактической концепции модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих в России

2.1. Теоретическое обоснование концепции модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих

Потребность отечественной практики дополнительного профессионального образования (ДПО) муниципальных служащих в системе педагогического знания, составляющего дидактический базис модернизации, обусловливает необходимость разработки соответствующей дидактической концепции.

Основной смысл общенаучной трактовки понятия «концепция» заключается в обозначении ее как определенного способа понимания какого-либо явления (процесса), представленного детально разработанной системой положений, связанных между собой и вытекающих одно из другого, что отражает целостность авторских взглядов на рассматриваемое явление [63, 64, 137, 189, 209, 283, 310, 311 и др.].

Для разработки дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих в России прежде всего необходимо ответить на вопрос о том, каковы теоретические ориентиры для построения содержания данной системы педагогического знания?

Как уже было сказано в первой главе, вся отечественная система образования в настоящее время реформируется на основе компетентностного подхода. Целостность и непрерывность (в современном ее понимании) как принципиальные характеристики системы образования убедительно аргументируют целесообразность рассмотрения компетентностного подхода как теоретической основы инноватизации сферы ДПО – элемента российской образовательной системы и, в частности, ДПО муниципальных служащих.

В работах отечественных и зарубежных авторов (В.И. Байденко, А.А. Андреев, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Ю. Колер, Дж. Равен, Ю.Г. Татур и др.), как уже отмечалось, достаточно отчетливо определены сущностные характеристики компетентностного подхода. Он основан

на компетентности как цели профессиональной подготовки специалиста. Содержательные акценты компетентностного подхода определяют практико-ориентированную направленность образовательных программ в противовес «рафинированному академизму». Так, А.А. Андреев отмечает, что главная интенция компетентностного подхода – усиление практической ориентации образования, выход за пределы «зуновского» образовательного пространства [37]. Компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы (Т.М. Ковалева); компетентностный подход – обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций; компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминацию), самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности [148]. В качестве инструментальных средств достижения целей компетентностного подхода специалисты называют такие образовательные конструкты, как компетенции и компетентности [147].

Принципиально значимым направлением современных научно-педагогических разработок является четкое обозначение понятийно-терминологического аппарата компетентностного подхода. Доказательством этого может служить, в частности, наличие неоднозначности в определении терминов «компетенция» и «компетентность», являющихся концептуально важными в понятийном ряду компетентностного подхода как формирующейся образовательной концепции. Содержательная характеристика данных терминов в сравнительном контексте с опорой на теоретические представления разных авторов представлена нами в параграфе 1.2 при раскрытии современных требований к профессионализму муниципальных служащих.

В специальной научно-педагогической литературе представлено достаточно большое количество материалов по проблеме реализации компетентностного подхода в российской системе образования. А.А. Вербицкий и О.Г. Ларионова осуществили попытку обобщить позиции разных авторов в данной области исследований и сделать некоторые выводы [75].

Внедрение идей компетентностного подхода в российское образование обусловливается процессами интеграции мировой экономики и европейской системы высшего образования, сменой образовательной парадигмы, богатством понятийного содержания термина «компетентностный подход», государственными предписаниями.

1. Существует большой разнобой в трактовке и разграничении понятий «компетенция» и «компетентность». В работах отечественных авторов «компетенция» чаще используется для определения границ области действия специалиста, а «компетентность» – для оценки качества его деятельности.

2. Понятие «компетентность» многоаспектно и сложно по структуре. Компоненты компетентности специалиста обладают свойствами вариативности, взаимозависимости, интегративности, кумулятивности, социальной и личностной значимости.

3. Компетентности субъекта образовательного процесса какого-либо учебного заведения, особенно профессионального, характеризуются системностью, культуросообразностью, социальностью, межпредметностью, надпредметностью, ситуативностью, практической ориентированностью, мотивированностью использования.

4. В перечне ключевых компетенций/компетентностей не меньшую, если не большую долю, чем предметные, занимают социальные (способность участвовать в принятии совместных решений, отвечать за свои действия и поступки, ненасильственно разрешать конфликты, жить и работать с людьми других культур и т.п.).

5. Цель профессионального обучения ориентирована не только на становление базовых компетентностей будущего специалиста для выполнения им нормативной деятельности в рамках своей компетенции, но и на формирование творческого потенциала развития, совершенствование личностных и профессиональных компетентностей в будущем.

6. Компетентности выпускников учебного заведения, а «не усвоение основ наук» – цель и результат деятельности образовательного учреждения.

В современном профессиональном образовании, как отмечает В.И. Байденко, намечается сдвиг от квалификационного подхода к компетентностному [49]. Квалификационный подход предполагает, что профессиональная образовательная программа увязывается с объектами (предметами) труда, соотносится с их характеристиками и не свидетельствует о том, какие способности, готовности, знания и отношения оптимально связаны с эффективностью жизни человека. Квалификация означает преобладание рамочной деятельности в устойчивых профессиональных полях и алгоритмах. Компетенция отвечает требованиям «плавающих» профессиональных границ, динамике профессий, их глобализации, разрушению профессиональных замкнутостей. Это не исключает требования

высокого уровня профессионализма в конкретных предметных областях. Компетенции предполагают контекстную целесообразность деятельности, контекстное творчество, контекстно-ролевую самоорганизацию, самоуправление, самооценивание, саморегулирование, самокоррекцию, самопозиционирование. Говоря о сдвиге квалификационного подхода в профессиональном образовании к компетентностному, имеется в виду не «отмена» квалификации, а ее недостаточность для обозначения нового интегрированного результата образования. Вопрос о компетенциях и квалификациях – это вопрос о целях образования, которые выступают активным ядром нормы качества образования, его стандартов.

В.И. Байденко считает, что компетентностный подход позволяет:

– перейти в профессиональном образовании от его ориентации на воспроизведение знания к применению и организации знания;

– «снять» диктат объекта (предмета) труда;

– положить в основание стратегию повышения гибкости для расширения возможности трудоустройства и выполняемых задач;

– поставить во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса;

– увязать более тесно цели с ситуациями применимости (используемости) в мире труда;

– ориентировать человеческую деятельность на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций [49].

При компетентностном подходе результаты образования и компетенции находятся в центре деятельности по реформированию образования [51]. При реализации компетентностного подхода более обоснованно принять термин «результаты образования» как более адекватный российской образовательной традиции (нежели термин «результаты обучения»). Это также можно связать с принятым в Законе РФ «Об образовании» пониманием образования как целенаправленного процесса воспитания и обучения.

В.И. Байденко так определяет результаты образования (речь идет о результатах высшего образования): это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, которые описывают, что должен будет в состоянии делать студент/выпускник по завершении всей или части образовательной программы [50]. Под компетентностным подходом к проектированию содержания образования целесообразно по-

нимать метод моделирования результатов образования как норм его качества. Это будет означать:

• отражение в системном и целостном виде образа результата образования;

• формирование результатов как признаков готовности студента/выпускника (специалиста) продемонстрировать соответствующие компетенции;

• определение структуры последних.

Если подвергнуть анализу многочисленные дефиниции результатов образования, то можно достаточно обоснованно выделить в них ключевые слова: «компетенции», «измеряемые достижения», «демонстрация», «делать». Логичным будет предположить, что относительно реализации компетентностного подхода корректной будет фраза «описание результатов образования на языке компетенций».

Рассуждая о перспективах компетентностного подхода в российском образовании, А.А. Вербицкий отмечает, что для его успешной реализации нужна опора на *развитую психолого-педагогическую теорию* или комплекс теорий. И в качестве такой теории, по мнению этого авторитетного ученого, вполне может выступать теория контекстного обучения [74]. Мы разделяем такое суждение. В связи с этим в данном параграфе целесообразным будет представить основные положения теории контекстного обучения.

Концепция знаково-контекстного обучения уже более 25 лет разрабатывается А.А. Вербицким и его учениками. Она представляет собой педагогический подход к реализации высшего профессионального образования [72]. Однако, анализ содержания данной теории в заданном контексте, на наш взгляд, позволит выявить некоторые положения, актуальные для построения концептуальных основ компетентностно-ориентированного ДПО. В целом теория знаково-контекстного обучения базируется на трех основных источниках:

• Деятельностная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной психологии [23, 230].

• Концептуально осмысленный с позиции этой теории многообразный эмпирический опыт использования форм, методов и средств инновационного, «активного» обучения.

• Категория «контекст», обеспечивающая смыслообразующее влияние будущей профессиональной деятельности студента на формы, процесс и результаты его учебной деятельности. Контекст определяется как система

внутренних и внешних факторов и условий жизнедеятельности человека, которая влияет на особенности восприятия, понимания и преобразования им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам.

Данная концепция лежит в русле деятельностной теории усвоения социального опыта. Посредством активной деятельности осуществляется присвоение социального опыта, развитие психических функций и способностей человека, систем его отношений с объективным миром, с другими людьми и самим собой. С этих позиций основной целью профессионального образования является формирование целостной структуры будущей профессиональной деятельности студента в период обучения в вузе.

Особо автор концепции останавливается на анализе предметного действия. Любое предметное действие совершается в социальном контексте, социально обусловлено, предполагает других людей, их отклик, личностную и социальную ответственность за совершаемое. Поэтому единицей анализа и учебной, и профессиональной деятельности должен выступать поступок как социально обусловленное и социально нормированное действие, опирающееся как на предметные, так и на социальные свойства окружающего мира [72].

А.А. Вербицкий обозначает противоречие между учебной деятельностью и деятельностью профессиональной. Для достижения целей формирования личности специалиста в вузе необходимо организовать такое обучение, которое обеспечивает переход, трансформацию одного типа деятельности (познавательного) в другой (профессиональный) соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов. Автор обращает внимание на то, что передовой педагогический опыт накопил достаточно много форм и методов для решения этой задачи: курсовое и дипломное проектирование по актуальной реальной производственной тематике, разбор конкретных производственных ситуаций, деловые игры, проблемные семинары, ориентированные на квалификационные характеристики специалиста. С помощью этих методов и форм воссоздается не только предметное, но и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. Включаясь в такую активную учебную работу, студент выполняет квазипрофессиональную деятельность, несущую в себе черты как учебной, так и профессиональной деятельности.

«Единицей» работы преподавателя и студента в контекстном обучении является *ситуация* во всей ее предметной и социальной неодно-

значности и противоречивости [72]. Ситуация несет в себе возможности развертывания содержания образования в его динамике, позволяет задать систему интеллектуальных и социальных отношений людей, вовлеченных в эту ситуацию.

А.А. Вербицкий выделяет 3 базовые формы деятельности студентов при реализации знаково-контекстного обучения: учебную деятельность академического типа (собственно учебная деятельность) с ведущей ролью лекции и семинара, квазипрофессиональную (деловые игры и другие игровые формы), учебно-профессиональную (НИРС, производственная практика, «реальное» дипломное проектирование) [72].

Согласно философии контекстного подхода содержание учебного предмета должно проектироваться не просто как система информации плюс деятельность по ее усвоению, а как предмет будущей профессиональной деятельности. В этом случае усвоение знаний с самого начала будет осуществляться в контексте этой деятельности, где знания будут выполнять функцию ориентировочной основы деятельности, средства ее регуляции, формы организации учебной работы студентов – функции форм воссоздания усваиваемого содержания.

Учебный предмет в контекстном обучении становится динамичным, соответствующим логике перехода от учения к труду, при этом имеется два существенных изменения: субъект учения с самого начала становится в деятельностную позицию, предмет которой постепенно превращается из учебного в практически профессиональный; требования со стороны профессиональной деятельности оказываются системообразующими, они задают контекстный принцип построения и развертывания не только отдельных учебных дисциплин, но и содержания всей подготовки специалистов в вузе.

Отбор содержания обучения в знаково-контекстном обучении отражает два встречных направления – со стороны науки и со стороны профессиональной деятельности [72]. Такое построение учебного предмета, по мнению А.А. Вербицкого, позволяет решить проблемы фундаментализации и профессионализации подготовки специалиста.

А.А. Вербицкий сопоставляет формы деятельности (активности) студентов: собственно учебную деятельность, квазипрофессиональную деятельность, учебно-профессиональную деятельность с тремя обучающими моделями: (1) семиотические обучающие модели; (2) имитационные обучающие модели; (3) социальные обучающие модели [72]. Представим характеристику этих моделей в табл. 8.

Таблица 8

Характеристика обучающих моделей (по А.А. Вербицкому)

Название обучающей модели	Характер учебных заданий	Единица активности обучающегося	Образовательный результат
1	2	3	4
Семиотические обучающие модели	Задания, предполагающие работу с текстом как семиотической системой, что обеспечит переработку знаковой информации. Такие задания ориентированы на индивидуальное присвоение информации	Слушание, чтение, говорение, письмо	Индивидуальное усвоение информации
Имитационные обучающие модели	Учебные задания предлагают выход обучающегося за рамки собственно текстов как знаковых систем путем соотнесения «вычерпываемой» из них информации для ситуаций будущей профессиональной деятельности. Знания превращаются в смыслы, определяющие личностное включение студента в осваиваемую предметную область деятельности. Здесь обучающийся, изучая какой-либо материал, не просто усваивает новую для него информацию, но и пытается на ее основе включить себя в ситуации решения каких-то профессиональных задач. Такое субъективное проживание информации выполняет функцию формирования смыслообразующих контекстов	Предметное действие, цель которого не только усвоение информации учебного текста, но и достижение на ее основе практически полезного эффекта	Формирование смыслообразующих контекстов
Социальные обучающие модели	Задания получают динамическую развертку в совместных, коллективных формах работы участников образовательного процесса. Включаются механизмы обучения и взаимодействия, появляется новый опыт – результаты совместных усилий. Такие модели реализуются в технологии игры, производственной практике по методу бригадного подряда и т.п. В таких моделях задается предметно-профессиональный и социальный контексты будущей деятельности специалиста	Поступок	Появление нового опыта

А.А. Вербицкий обращает особое внимание на то, что при контекстном обучении на протяжении всего периода обучения студента в вузе должен осуществляться контроль процесса превращения учебной деятельности в профессиональную. При этом контроль должен быть деятельностным: контролируется не уровень усвоения знаний, а ход и результаты действий на их основе, уровень сформированности познавательной, а затем и профессиональной мотивации, деятельности в целом. Средствами контроля могут служить наборы контрольных заданий, аттестационных конкретных ситуаций и деловые игры. Основой такого контроля является проверка способностей завтрашних специалистов выполнять профессиональные функции, решать задачи и проблемы, определенные модели специалиста. Процесс превращения студента в специалиста должен контролироваться не только преподавателем, но и самим студентом по четким, понятным ему личностно-значимым критериям.

Интеграция образования, производства и науки вместе с ориентацией на воспитание специалиста получает содержательное воплощение в новой технологии обучения, где студент может раскрыться и как субъект учебной деятельности, и как субъект будущей профессиональной деятельности.

В контекстном обучении реализуются следующие принципы: последовательного моделирования в формах учебной деятельности студентов целостного содержания и условий профессиональной деятельности специалистов; связи теории и практики; совместной деятельности; активности личности; проблемности; единство обучения и воспитания.

Соответственно концепции знаково-контекстного обучения деятельностная модель специалиста находит свое отражение в деятельностной модели его подготовки. Целостное содержание профессионального труда, представленное как система профессиональных проблем, задач и функций, выражается в системе учебных задач, проблем и функций, максимально приближенных по содержанию и форме к профессиональным. Это требует единой логики построения и развертывания в обучении не только каждой отдельной дисциплины, но и содержания всей подготовки специалистов в вузе. Единицей, задающей переход от профессиональной деятельности к учебной, от реальных задач и проблем к аудиторным, является деятельностный модуль.

Деятельностный модуль представляет собой определенное качество специалиста, формируемое в процессе деятельности обучающихся. Вся совокупность модулей составляет модель специалиста, дифференциро-

ванную по направлениям его подготовки. Модуль – это не совокупность знаний, умений и навыков, а некоторое системное качество специалиста, обеспечивающее ему возможности эффективного решения определенного круга профессиональных задач и проблем.

Понятие «деятельностный модуль» принципиально отличается от понятия «обучающий модуль», под которым понимается фрагмент содержания учебной дисциплины вместе с методическими материалами к нему.

Принципиальная характеристика модели специалиста, по мнению А.А. Вербицкого, такова:

• Она является деятельностной, т.е. представляет собой педагогический проект деятельности специалиста, системы решаемых им профессиональных функций и задач.

• Модель задает систему переходов от учебной деятельности студентов к профессиональной деятельности специалиста, т.е. является динамической.

• Модель дифференцирована по основным направлениям подготовки специалиста в вузе.

• Модель является прогнозной, т.е. ориентирует не на начальную должность, которую займет выпускник вуза сразу после его окончания, а охватывает достаточно длительную перспективу профессионального и должностного роста.

• В модели представлены не отдельные профессиональные функции, а целостное содержание деятельности специалиста.

Тот или иной набор деятельностных модулей обеспечивает развитие способности будущего специалиста решать реальные задачи и проблемы, осуществлять профессиональные функции. А.А. Вербицкий предлагает сгруппировать модули в следующие блоки: общеметодологический, конкретно-методологический, теоретический, практический, социальный [72]. Их общие характеристики выглядят следующим образом:

1. *Общеметодологический модуль:* способность специалиста относиться к реальности как теоретическому и развивающемуся объекту, уметь ставить цели деятельности и разрабатывать программы их достижения, учитывать влияние принимаемых решений на природу и общество, перестраивать свою деятельность, пересматривать сложившиеся в науке и в собственном сознании представления.

2. *Конкретно-методологический модуль*: способность анализировать реальность с позиций предмета конкретной науки, умение вести планирование, подготовку и проведение научного исследования в конкретной на-

учной области, видеть практическое приложение его результатов, осваивать содержание конкретной научной области.

3. *Теоретический модуль:* владение пониманием инвариантных законов существования природы и социума, системным содержанием наук.

4. *Практический модуль:* навыки решения научных и научно-прикладных задач.

5. *Социальный модуль:* воспитанность, нравственное поведение, ответственность, умение следовать нормам жизни коллектива, развивать их, быть участником совместной деятельности, владеть навыками профессионального взаимодействия и общения, принимать согласованные решения, организаторские способности и т.п.

Таким образом, деятельностный модуль, включая теоретическую, практическую, методологическую и социальную составляющие, представляет собой некое интегративное единство.

Подход модульного структурирования содержания профессионального образования относительно деятельностной модели специалиста, предложенный А.А. Вербицким, также вполне может быть адаптирован в ситуации реализации компетентностного подхода в ДПО муниципальных служащих. Согласно классификации компетенций на общекультурные и профессиональные, предложенные в содержании ФГОС ВПО по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» (2010 и 2011 гг.), в структуре компетентностной модели специалиста муниципальной службы соответственно может быть выделено два блока модулей. Такой подход целесообразно использовать при конструировании содержания компетентностно-ориентированного ДПО.

В логике компетентностного подхода содержание деятельностного модуля может быть связано с формированием конкретной компетенции или группы компетенций. Совокупность деятельностных модулей при этом будет системно и целостно отражать компетентностную модель специалиста. Понятие «компетентностная модель специалиста муниципальной службы» и структура этой модели раскрыты нами в параграфе 1.2. Причем согласно особенностям предлагаемой нами компетентностной модели специалиста муниципальной службы целесообразно выделять три группы деятельностных модулей при формировании содержания программ ДПО муниципальных служащих соответственно группам выделяемых компетенций: общекультурные, профессиональные (отражающие требования группы должностей муниципальной службы и курируемых специалистом

вопросов местного значения) и ключевые – особо значимые для профессиональной продуктивности любого муниципального служащего.

Осмысление теории знаково-контекстного обучения позволило прийти к суждению, что некоторые положения этой теории могут выступать теоретическими ориентирами для построения содержания концепции модернизации ДПО муниципальных служащих. Это можно аргументировать следующими положениями:

Во-первых, принцип контекстности (одна из ключевых позиций теории знаково-контекстного обучения) в современной отечественной андрагогической теории также определяется ключевым. А дополнительное профессиональное образование муниципальных служащих – это андрагогическая практика (см. параграф 1.3).

Во-вторых, философия знаково-контекстного обучения отражает ориентацию на достижение в образовательном процессе двух взаимосвязанных целей: гуманистической, личностно-ориентированной – развитие самоактуализирующейся личности специалиста и прагматической – развитие его способности продуктивно действовать (благодаря наличию определенных, профессионально значимых умений) в условиях профессиональной событийности, т.е. эффективно функционировать как профессионал. Такая установка соотносится с целевыми ориентирами компетентностного подхода. Компетентность в контексте ее рассмотрения как характеристики субъекта деятельности интегрирует и личностное, и деятельностное начала.

В-третьих, в теории контекстного обучения на основе ее ценностей (которые, как мы увидели, соотносятся и с ценностями андрагогичности, и с ценностями компетентностного подхода) четко определяется специфика организационно-методической обеспеченности образовательного процесса, что, при соответствующем осмыслении, может быть взято за основу для разработки соответствующего аспекта компетентностно-ориентированного дополнительного профессионального образования муниципальных служащих.

Причем, при реализации контекстного подхода в практике ДПО муниципальных служащих, в отличие от образовательного процесса в высшей школе, при организации обучения важно создать условия для перехода от профессиональной деятельности, субъектами которой являются обучающиеся специалисты, к их учебной деятельности с проявлением субъектной позиции в ней. Согласно теории А.А. Вербицкого это можно обеспечить

при актуализации ресурсов учебно-профессиональной и квазипрофессиональной деятельности с использованием активных методов обучения.

При осуществлении программ высшего профессионального образования в логике знаково-контекстного обучения управление учебной мотивацией обучающегося соотносится со следующей смысловой схемой: «учебная деятельность – профессиональная деятельность – учебная деятельность».

В условиях же дополнительного профессионального образования эта схема выглядит следующим образом: «профессиональная деятельность – учебная деятельность – профессиональная деятельность».

Следуя данной логической схеме, можно особым образом интерпретировать *принцип контекстности* при реализации программ ДПО. Контексты профессиональной деятельности определяют характер профессионально-образовательных потребностей специалиста – субъекта программ дополнительного профессионального образования, выступая ценностной и содержательной основой для проектирования всех дидактических характеристик этих программ. Далее, в процессе освоения специалистом программ ДПО, сконструированных при опоре на специфику содержания контекстов профессиональной деятельности и соответствующие профессионально-образовательные потребности, у обучающегося формируются новые профессиональные способности и личностные свойства, обеспечивающие новое качество его профессиональной деятельности, её новые контексты и смыслы.

Такое построение содержания ДПО, на наш взгляд, выступит фактором ориентации специалиста на профессиональное развитие, достижение высоких результатов служебной деятельности, что соотносится с задачами акмеологического сопровождения специалиста в андрагогических практиках (значимость теории акмеологии для разработки дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих будет показана ниже) [148].

Кроме того, реализация принципа контекстности (в его интерпретации, обозначенной выше) при осуществлении программ ДПО муниципальных служащих выступает фактором развития органов местного самоуправления по типу самообучающейся организации (значимость теории самообучающейся организации для разработки дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих будет показана ниже) [444]. Это обусловлено тем, что муниципальные служащие (сотрудники органов местного самоуправления), обучаясь по программам ДПО на

основе схемы «профессиональная деятельность – учебная деятельность – профессиональная деятельность», становятся носителями нового опыта и новой культуры образовательной деятельности, соотносящейся с установкой обучаться постоянно, в соответствии с изменениями профессиональной практики. Такая культура преобразовывает профессиональную среду органов местного самоуправления, его корпоративную культуру в направлении повышения ценности ДПО как возможности постоянно улучшать результаты деятельности отдельного сотрудника и организации в целом.

Единицей содержания образования, предметом обсуждения при образовательном взаимодействии согласно представленной выше трактовке принципа контекстности в программах ДПО муниципальных служащих будет выступать ситуация актуальной профессиональной практики местного самоуправления (муниципальной службы). Объективными основаниями для возникновения контекстов профессиональной деятельности муниципальных служащих выступают изменения в практике местного самоуправления и развитие теории местного самоуправления, а субъективными – профессиональный и личностный опыт (в динамике) специалистов, а также особенности картины мира, связанные со спецификой их базового профессионального образования.

Следуя далее мысли А.А. Вербицкого о том, что для успешного становления и реализации компетентностного подхода в российском образовании (в нашем случае – компетентностный подход к ДПО) ему необходима опора на «развитую психолого-педагогическую теорию или комплекс теорий», мы осуществили теоретический анализ и других (помимо знаково-контекстного обучения) теорий, отражающих современное психолого-андрагогическое знание. Данные этого анализа показывают, что в контексте рассматриваемой задачи интерес вызывают: теория проблемного обучения (Дж. Дьюи, А.В. Брушлинский, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.), теория личностно-ориентированного обучения (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя и др.) и акмеология (О.С. Анисимов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Э.Ф. Зеер и др.).

Рассмотрим кратко положения данных теорий, которые могут быть актуализированы в процессе разработки ценностно-принципиальных характеристик компетентностно-ориентированного ДПО.

Под *проблемным обучением* сегодня понимается организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством обучающего проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность

учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей [67, 68, 138, 161, 181, 231, 240, 255–259, 338, 361 и др.].

Главная особенность этого вида обучения состоит в том, что обучающий может подсказать новые источники информации, может просто направлять мысль обучающихся в нужном направлении для самостоятельного поиска *(при этом обучающийся становится субъектом учебной деятельности, а его обучение – активным)*. Но в результате обучающиеся должны самостоятельно или через совместные усилия решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных областей, получить реальный и ощутимый результат. Решение проблемы, таким образом, приобретает контуры проектной деятельности. Суть проблемного обучения – стимулировать интерес обучающихся к определенным проблемам и организовывать решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний. Другими словами, «от теории к практике»: соединение академических знаний с практическими умениями.

Целью проблемного обучения выступает развитие познавательных навыков обучающихся, критического мышления, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве. Этот вид обучения отражает доминанту самостоятельной деятельности обучающихся – индивидуальной, парной или групповой, которую выполняют обучающиеся в течение определенного отрезка времени. Проблемное обучение всегда предполагает решение обучающимися какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, технологий. Результаты работы обучающихся, выполненной в процессе проблемного обучения, должны быть что называется «осязаемыми», т.е. если это теоретическая проблема – конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению.

Проблемное обучение отражает реализацию нескольких этапов: осознание проблемной ситуации, формулировку проблемы на основе анализа ситуаций, решение проблемы, включающее выдвижение, смену и проверку гипотез, проверку решения. Этот процесс развертывается по аналогии с прохождением трех фаз мыслительного акта, по С.Л. Рубинштейну, который возникает в проблемной ситуации и включает осознание пробле-

мы, ее решение и конечное умозаключение [353]. Поэтому проблемное обучение основывается на аналитико-синтетической деятельности обучающихся, реализуемой в рассуждении, размышлении. Проблемное обучение – эвристический, исследовательский тип обучения с большим развивающим потенциалом.

Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации – проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций.

Особенности содержания образования при проблемном обучении разрабатывали и исследовали Дж. Дьюи, Т.В. Кудрявцева, И.Я. Лернер, М.М. Махмутов, А.М. Матюшкин, Д.В. Оконь и др.

Проблемные ситуации могут быть различными: по содержанию неизвестного, по уровню проблемности, по виду рассогласования информации, по другим методическим особенностям.

Проблемные методы – это методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности обучающихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами явление или закон.

На основе анализа специальной литературы можно определить методические приемы создания преподавателем проблемных ситуаций в андрагогическом процессе [36, 48, 78, 79, 83, 136, 176, 194, 206, 208, 275, 296, 308, 309 и др.]. Они таковы:

• подведение обучающихся к противоречию и предложение им самим найти способ его разрешения;

• сталкивание противоречий практической деятельности;

• изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос;

• предложение рассмотреть явление с различных позиций (например, командира, юриста, финансиста, психолога);

• побуждение обучающихся делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;

• формулировка проблемных теоретических и практических заданий (например, исследовательских);

• постановка проблемных задач (например, с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошиб-

ками, с ограниченным временем решения, на преодоление «психологической инерции» и др.).

В целом данные приемы могут быть реализованы в следующих типах образовательных ситуаций: ситуация неопределенности; ситуация конфликта; ситуация предположения; ситуация опровержения; ситуация несоответствия; ситуация неожиданности. Именно эти ситуации очень часто отражают действительность любой профессиональной практики. Соответственно их использование в ДПО оказывается весьма адекватным для формирования ряда компетенций.

Вариантами проблемного обучения являются поисковые и исследовательские методы (метод проектов, кейс-стади, модерация), при которых учащиеся ведут самостоятельный поиск и исследование проблем, творчески применяют и добывают знания [116, 117, 132, 165, 181, 191, 213, 218, 289, 304, 317, 319, 320, 334, 349, 359 и др.].

Анализ сущностной характеристики проблемного обучения убеждает, что его использование в компетентностно-ориентированном ДПО обеспечит формирование всех компонентов, определяющих «архитектуру» компетенций: когнитивного, деятельностного, личностного.

В рамках акмеологии осуществляется исследование вершин профессиональных достижений человека. Центральной задачей акмеологии является определение закономерностей, условий и факторов, обеспечивающих возможность достижения высшей ступени развития человека, его акме, а также выявление возможных препятствий, возникающих на этом пути [30, 31, 40, 56, 57, 80, 111–114, 142–144, 243, 315, 350 и др.].

Согласно наиболее распространенной трактовке, акме – это достижение совершенства, максимальной зрелости, вершины, «звездного часа» в развитии человека [56].

Основным фактором достижения вершин профессионализма выступает самоактуализация, основанная на реализации своего личностно-профессионального потенциала. Самоактуализирующиеся личности не только обладают большими потенциальными возможностями, но и умеют восполнять свой потенциал, владеют техниками его актуализации [471, 472].

По А. Маслоу, основными психологическими характеристиками самоактуализирующейся личности являются:

• активное восприятие действительности и способность хорошо ориентироваться в ней;

• принятие себя и других людей такими, какие они есть;

• непосредственность в поступках и спонтанность в выражении своих мыслей и чувств;

• сосредоточенность внимания на том, что происходит вовне, а не во внутреннем мире, собственных чувствах и переживаниях;

• обладание чувством юмора;

• развитые творческие способности;

• неприятие условностей, но без показного их игнорирования;

• способность к глубокому пониманию жизни;

• установление с окружающими людьми доброжелательных личных отношений;

• способность оценивать жизнь с объективной точки зрения, беспристрастно [251].

Движение к вершинам профессионализма требует от человека определенных специфических качеств. В первую очередь, это акме-направленная мотивация. Она включает мотивацию достижения в профессиональной деятельности, мотивацию саморазвития и самореализации, мотивацию автономности и независимости отдельного человека в ходе индивидуального развития, мотивацию творческого вклада в профессию [148].

Включенность человека в акме-ориентированный процесс развития стимулирует специфические акме-способности, как-то: жизнеспособность (витальность), лабильность способов решения жизненных ситуаций и переключаемость; способность строить и реализовывать индивидуальную стратегию своего развития; опираться на «восходящее сравнение», т.е. усложнять задачи предстоящего этапа развития по сравнению с задачами настоящего этапа [112, 143, 148 и др.].

Целью акмеологического сопровождения в андрагогическом процессе является содействие развитию профессиональной компетентности взрослого.

Акмеологическое сопровождение в андрагогическом процессе может осуществляться по следующим направлениям:

• анализ целей, задач и функций продуктивного выполнения конкретной профессиональной деятельности с учетом перспектив профессионального становления специалиста;

• составление прогнозных моделей деятельности и личности;

• подбор диагностических методик и процедур экспертного мониторинга профессионализма и мастерства специалистов;

• отбор и конструирование психотехнологий развития профессионально-психологического потенциала работника, необходимого для эффективного выполнения труда;

• проектирование методики оценки деятельности и компетенции работников;

• обеспечение профессионального самосохранения и психологической безопасности специалистов;

• психологическое содействие в преодолении трудностей объективного и субъективного характера, блокаторов профессиональной деятельности, решении сложных конфликтных ситуаций, установлении эмоционально благополучных взаимоотношений;

• подготовка обоснованных предложений по профессиональному развитию специалиста [148].

Таким образом, рассмотрение сущности акмеологической теории позволяет отнести акме к ценностям компетентностно-ориентированного образования взрослых, а акме-направленность определить его принципом. Соответственно акме-направленность может быть обозначена как сущностная характеристика компетентностно-ориентированного ДПО. Ведь в определении компетентности как характеристики специалиста заложены положения, соотносящиеся с определениями акме.

Идея самоактуализации обучающегося (с его уникальной индивидуальностью и особенностями субъектного опыта) и как следствие развитие его личности средствами образовательного процесса является также одной из главных в *теории личностно-ориентированного обучения*. Акценты такого обучения: стимулирование его осмысленности; оказание помощи личности в осуществлении индивидуального саморазвития. При этом в образовательном процессе посредством фасилитаторской позиции обучающего происходит развитие личностных ресурсов обучающегося. Помогающие взаимоотношения здесь рассматриваются как механизм раскрытия потенциала обучающегося [182].

Идеи личностно-ориентированного образования соотносятся с ценностями современной андрагогики и компетентностного подхода (по части личностной компоненты компетенций и компетентности).

З.Н. Сафина, рассматривая вопрос о путях реализации компетентностного подхода в обучении взрослых, предлагает опираться также на идею *самоменеджмента* как теоретическую предпосылку проектирования компетентностно-ориентированного процесса обучения взрослых [356, 357]. Эта идея заключается в тезисе о том, что наиболее совершен-

ной моделью управления развитием является «управление человека самим собой», «осознанное и осмысленное саморегулирование» [396]. Если управление – это целенаправленное изменение, которое задается извне, то самоуправление – процесс, который регулируется субъектом. В контексте приобретения компетентности субъект самоуправления объекты управления определяет сам: это могут быть учебная и познавательная деятельность; коммуникация как технология общения и отношения с другими субъектами; инновационная деятельность и др.

На наш взгляд, самоменеджмент (самоуправление) можно рассматривать как организационно-деятельностный механизм самоактуализации (одна из ключевых идей акмеологии и личностно-ориентированного обучения). Наличие у человека умений, обеспечивающих самоменеджмент, выступает фактором самоактуализации личности.

Становление компетентности взрослого обучающегося в контексте идеи самоуправления можно представить в виде следующих этапов: постановка проблемы; целеполагание; планирование; самоконтроль. Проблема в данном случае отражает различные противоречия, связанные с развитием компетентности взрослого обучающегося. В зависимости от ответов на вопросы о собственной компетентности образовательная ситуация в андрагогическом процессе проектируется и конструируется самим обучающимся через самообразование, взаимообучение и поиск (или моделирование) подходящих образовательных программ (а не просто выбор из предложенного). Обучающийся специалист в этом случае становится не просто потребителем образовательных услуг, а их заказчиком [36].

Идея самоменеджмента как одного из теоретических оснований предлагаемой нами концепции модернизации ДПО муниципальных служащих сопряжена с двумя важными явлениями в профессиональной и образовательной деятельности этих специалистов при рассмотрении их с системных оснований – в качестве двух взаимосвязанных элементов системы профессионализации (профессионального развития) этих специалистов.

Во-первых, самоменеджмент в системе профессионализации муниципальных служащих выступает важным условием продуктивности их самообразовательной деятельности, выступающей, наряду с ДПО, одной из форм непрерывного профессионального развития специалиста. Причем самообразование муниципальных служащих в рамках самоменеджмента может осуществляться как проявление абсолютно самостоятельной активности специалиста по решению им задач своего профессионального развития, так и в виде управляемого самообразовательного процесса,

например при актуализации ресурсов дистанционного обучения [438]. И тот и другой подход будут адекватны для процесса ДПО муниципальных служащих в силу того, что это андрагогический процесс, а также в силу высокой степени служебной загруженности и регламентированности деятельности этих специалистов, что очень часто затрудняет их обучение в аудиторной форме. Приоритет самообразования (как механизма программ ДПО) более всего адекватен для муниципальных служащих, работающих в органах местного самоуправления сельских поселений (особенно сильно отдаленных географически от региональных центров). Это связано с невозможностью муниципальных служащих таких муниципальных образований отлучиться от должностных обязанностей (и от сельского быта с его особенностями) на долгое время (в сельских поселениях на одном специалисте, как правило, «замыкается» несколько вопросов местного значения) и скромностью местных бюджетов.

Во-вторых, идея активизации самоменеджмента муниципального служащего в процессе ДПО является ценной для разработки содержания нашей дидактической концепции ещё и потому, что она отражает сущность одного из смысловых механизмов самообучающейся организации. А модель такой организации всё больше и больше начинает актуализироваться как перспективное новшество в практике управления, особенно теми сферами, которым присущи интенсивные изменения.

В чём же основные отличия самообучающейся организации? Самообучающаяся организация, согласно самому широко распространенному определению этого понятия, – это организация, работники которой обучаются, изучают и совершенствуют сам процесс обучения, а также осознанно изменяют окружающую их действительность [444]. Смысловой акцент приведенного определения самообучающейся организации «осознанно изменять окружающую действительность» весьма созвучен идее, отражающей основное предназначение органов местного самоуправления, – улучшать качество жизни населения конкретного муниципального образования. В настоящее время эта идея получает конкретное воплощение в программах социально-экономического развития муниципальных образований с ориентацией на реализацию инновационного потенциала территорий, что непременно должно находить подтверждение в результатах деятельности местной власти (см. главу 1). Соответственно стратегический вектор органов местного самоуправления в направлении развития по типу самообучающейся организации будет в полной мере отражать

современные требования к организации деятельности органов местного самоуправления и их кадров – муниципальных служащих.

Самообучающаяся организация отличается ещё и тем, что она создаёт условия для обучения и развития всех работников, находится в процессе постоянного самосовершенствования и, таким образом, постоянно изменяет себя и окружающий мир. Одно из важнейших условий становления организации по типу самообучающейся – это заинтересованность и готовность к изменениям в модели мышления, согласно особенностям происходящих перемен, руководителей всех уровней в организации.

Наиболее известными в нашей стране концепциями самообучающихся организаций являются американская концепция П. Сенге и европейская, разработанная Т. Бойделом, Н. Диксоном, П. Сенджем [444].

Концепция П. Сенге построена на выделении пяти «умений» организации, как-то: мастерство в совершенствовании личности; мышление посредством конструирования новых интеллектуальных моделей; общее видение; групповое обучение; системное мышление [365].

Причем, по мнению П. Сенге, важно, чтобы все эти умения развивались не по отдельности, а в совокупности – системно. П. Сенге считает, что важно также понимать и то, что самообучающаяся организация предполагает, что обучение – это не простое накопление знаний, а осмысленное развитие умения их использовать.

Согласно концепции европейских авторов самообучающаяся организация должна обладать такими характеристиками:

– обучающийся подход к выработке стратегии развития организации;

– партисипативная политика управления (политика отражает ценности всего коллектива, а не только её топ-менеджеров);

– информационная открытость;

– учёт и контроль деятельности организации;

– внутренний обмен услугами;

– гибкие механизмы вознаграждения;

– структура, предоставляющая работникам возможности;

– постоянное «сканирование» окружающей среды;

– совместные проекты организации и связанных групп;

– климат, способствующий обучению;

– постоянное саморазвитие каждого сотрудника [444].

Главной ценностью самообучающейся организации является развитие навыков и умений работников эффективно использовать теоретические знания на практике. Поэтому самообучающаяся организация ориенти-

руется на образовательную стратегию для своих сотрудников «обучение действием», суть которой состоит в том, что при освоении работником новых видов деятельности происходит развитие (формирование) новых компетенций. С помощью такой образовательной стратегии организация и её сотрудники учатся преодолевать разрыв между теорией предполагаемых действий и практикой.

Современная практика местного самоуправления, как уже отмечалось, динамично развивается и изменяется: совершенствуется правовое поле, регламентирующее деятельность органов местного самоуправления и муниципальной службы, нарабатывается инновационный региональный опыт деятельности органов местной власти по продуктивному решению вопросов местного значения во взаимодействии с населением; апробируются подходы к управлению качеством муниципальных услуг; оптимизируется система кадровой работы муниципальной службы и др.

Высокая степень интенсивности изменений в сфере местного самоуправления в России, и, соответственно, всё более актуализирующаяся необходимость оперативно и эффективно реагировать на эти изменения за счёт профессионализма кадров обосновывают, на наш взгляд, целесообразность рассматривать в качестве важнейшей перспективной задачи института ДПО содействовать развитию органов местного самоуправления по типу самообучающейся организации. Это также должно найти отражение в содержании дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих.

Следует отметить, что успешность развития органов местного самоуправления по типу самообучающейся организации, прежде всего, зависит от наличия соответствующих ценностей и соответствующей культуры мышления у руководства местной власти. Поэтому формирование установок на грамотное управление изменениями в практике местного самоуправления и муниципальной службы (с ориентацией на принципы работы самообучающейся организации) непременно должно найти отражение в целях современных программ ДПО для руководителей органов местного самоуправления.

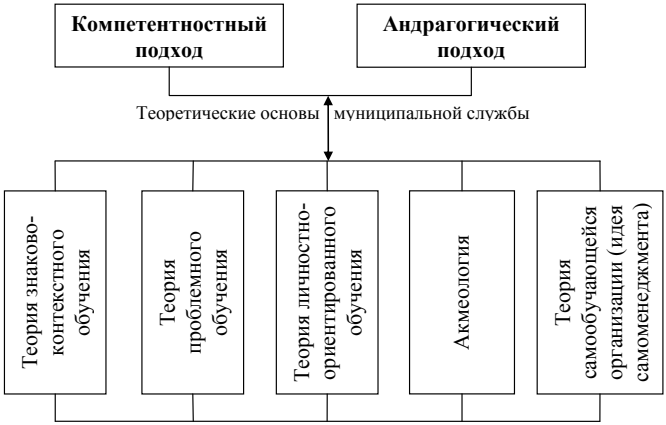
Развитие органов местного самоуправления в России по типу самообучающейся организации, на наш взгляд, выступит фактором обеспечения важнейшего требования к профессионализму кадров современной муниципальной службы – постоянно учиться работать по-новому. Это требование к профессионализму муниципальных служащих, связанное с профессиональной готовностью этих специалистов мобильно и продуктивно

реагировать на изменения, выступает одновременно одной из ключевых характеристик современного специалиста муниципальной службы как специалиста эксклюзивной, новой для России, активно развивающейся профессиональной группы. Оно должно найти отражение в перечне ключевых компетенций специалистов муниципальной службы.

Итак, рассмотрев сущность компетентностного подхода, можно заключить, что данная образовательная стратегия при опоре на развитые психолого-педагогические теории знаково-контекстного, проблемного, личностно-ориентированного обучения, акмеологическое знание и теорию самообучающейся организации может выступать в качестве отправного содержательного ориентира для разработки дидактической концепции модернизации российской андрагогической практики ДПО муниципальных служащих.

Схема 8

Теоретические основы дидактической концепции модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих



На основе обобщения всего изложенного в данном параграфе, можно сказать, что ведущая идея дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих в России будет сопряжена с мыслью о необходимости интеграции их профессиональной и образовательной практики как условия повышения практико-ориентированной результативности образовательных программ в соответствии с приоритетами социально-экономического развития регионов. Причем основание такой интеграции находится в плоскости дефиниций компетентностного подхода как новой,

формирующейся, образовательной теории при её опоре на сложившееся педагогическое знание. Осуществление интеграции профессиональной практики и практики ДПО муниципальных служащих связано с необходимостью формирования позиции руководителей органов местной власти как субъектов ДПО муниципальных служащих. Для этого необходимо проведение целенаправленной организационно-методической работы по активному привлечению работодателей к проектированию и реализации образовательных программ и участию в мониторинге влияния образовательных воздействий на результативность служебной деятельности обучившихся специалистов.

Концепция таких преобразований ДПО муниципальных служащих и организационно-методические особенности её осуществления будут рассмотрены далее.

2.2. Содержание дидактической концепции модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих

Как было отмечено в параграфе 2.1, в общенаучном понимании разработка концепции предполагает обозначение определенного способа понимания какого-либо явления (процесса), которое раскрывается в содержании взаимодополняющих положений, связанных в целостную смысловую композицию в соответствии с определенной ключевой (концептуальной) идеей авторского замысла.

Содержание данного параграфа посвящено раскрытию содержания дидактической концепции модернизации дополнительного профессионального образования (ДПО) муниципальных служащих, что составляет решение одной из задач исследования в соответствии с его программой (см. параграф 1.1).

Анализ педагогического знания в рамках поиска теоретического обоснования дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих в России, представленный в предыдущем параграфе, позволил сформулировать ключевую (ведущую) идею и содержательные положения данной концепции.

Ключевая идея концепции: обеспечение целостности, единства и взаимосвязи *результатов* профессиональной деятельности и *результатов* ДПО муниципальных служащих посредством использования *нового* дидактического основания, в качестве которого выступает *компетенция.*

Реализация ключевой идеи предлагаемой дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих в России требует наличия отлаженных организационно-методических механизмов интеграции профессиональной и образовательной практики этих специалистов. Обязательным условием осуществления такой интеграции является формирование позиции руководителей органов местной власти как субъектов ДПО муниципальных служащих. Позиция работодателя (представителя работодателя – непосредственного руководителя специалиста, направляемого на обучение) как субъекта ДПО муниципальных служащих предполагает его активное участие в процессах проектирования и реализации образовательных программ, а также в мониторинге влияния образовательных воздействий на результативность служебной деятельности обучившихся специалистов.

Обозначение компетенции как нового дидактического основания для интеграции профессиональной практики и практики ДПО муниципальных служащих определяет возникновение *нового дидактического явления – компетентностно-ориентированной профессионализации кадров муниципальной службы в условиях ДПО*.

Компетентностно-ориентированная профессионализация кадров муниципальной службы в условиях ДПО понимается нами как процесс непрерывного профессионального развития муниципальных служащих посредством программ ДПО, дидактические характеристики которых проектируются и реализуются на основе компетентностной модели специалиста муниципальной службы (см. параграф 1.2). Дидактическими характеристиками программ ДПО муниципальных служащих выступают: цели, задачи, планируемые результаты, содержание образования, методы, формы, средства организации образовательного взаимодействия, способы контроля образовательных результатов.

Осуществление дидактических преобразований в процессе ДПО муниципальных служащих при обеспечении компетентностно-ориентированной профессионализации этих специалистов выступит одним из важных факторов развития органов местного самоуправления по типу самообучающейся организации (см. параграф 2.1).

Целью модернизации ДПО муниципальных служащих на основе компетентностно-ориентированной профессионализации этих специалистов будет выступать повышение *практико-ориентированной результативности программ ДПО* муниципальных служащих в соответствии с современными особенностями деятельности органов местного

самоуправления, обусловленными стратегическими задачами социально-экономического развития России.

Под практико-ориентированной результативностью программ ДПО муниципальных служащих понимается дидактическая характеристика образовательных результатов данных программ, отражающая наличие объективно диагностируемых положительных изменений в профессиональной деятельности специалиста, прошедшего обучение.

Для успешного практического воплощения ключевой идеи предлагаемой нами дидактической концепции необходимо чётко обозначить *принципы компетентностно-ориентированной профессионализации кадров муниципальной службы в условиях ДПО*. Нами сформулированы таковые на основе установления (путем теоретического анализа) соответствующих закономерностей.

Принципы компетентностно-ориентированной профессионализации кадров муниципальной службы в условиях ДПО позволяют ответить на вопросы о том, как те или иные научно-педагогические *закономерности* профессионального развития муниципального служащего посредством программ ДПО могут быть реализованы на практике. Кроме того, в практическом смысле очень важно понимать *требования,* обеспечивающие реализацию каждого из принципов. Поэтому в рамках раскрытия содержания нашей дидактической концепции представляется целесообразным не только обозначить принципы компетентностно-ориентированной профессионализации кадров муниципальной службы в условиях ДПО, сформулированные нами, но и показать закономерности, из которых эти принципы вытекают, а также раскрыть требования, обеспечивающие реализацию названных принципов.

– *Принцип актуализации компетентностной модели специалиста при проектировании программ ДПО муниципальных служащих.*

Данный принцип отражает следующие дидактические закономерности: во-первых, для достижения результатов программ ДПО в форме компетенций обучающихся специалистов, обеспечивающих повышение уровня их профессиональной результативности при выполнении служебных должностных функций (практико-ориентированная результативность программ ДПО), необходимо чётко планировать данные компетенции предполагаемыми результатами программ ДПО; во-вторых, для успешного планирования результатов программ ДПО в форме компетенций важно обозначить перечни общекультурных и ключевых компетенций муниципальных служащих, а также перечни тех компетенций, которые со-

ставляют основу профессиональной продуктивности (результативности) муниципального служащего в соответствии с группой должностей муниципальной службы и вопросами местного значения (см. параграф 1.2, схема 1).

Основными требованиями, обеспечивающими реализацию данного принципа, выступают: наличие перечней общекультурных и ключевых компетенций муниципальных служащих; наличие перечней профессиональных компетенций для каждой из групп должностей муниципальной службы и перечней профессиональных компетенций, обеспечивающих продуктивность решения вопросов местного значения; спланированность результатов программ ДПО в форме компетенций, которые необходимо формировать (развивать) у обучающихся специалистов; опора на перечни компетенций, запланированные в качестве результатов программ ДПО, при проектировании содержания образования, форм и методов образовательного взаимодействия и способов оценки практико-ориентированной результативности образовательных программ.

– *Принцип обозначения ключевых компетенций муниципальных служащих как приоритетного основания для проектирования инвариантной компоненты содержания программ их ДПО.*

Закономерную основу данного принципа составляет необходимость обеспечивать приоритет формирования ключевых компетенций муниципальных служащих в силу того, что эти компетенции отражают уникальность и эксклюзивность задач, содержания, направленности, методов и форм профессиональной деятельности этих специалистов. Кроме того, при оценке фактического состояния профессионализма муниципальных служащих установлено (как закономерность), что он имеет существенные дефициты именно в части сформированности у этих специалистов ключевых компетенций, что обусловлено непрофильностью базового профессионального образования кадров местного самоуправления. Кадровый состав муниципальной службы в основном укомплектован специалистами, не имеющими специального управленческого образования по специальности (направлению подготовки) «Государственное и муниципальное управление».

Реализация данного принципа будет обеспечена при соблюдении таких требований: наличие перечня ключевых компетенций муниципального служащего и детальная разработанность показателей их сформированности; выделение в структуре содержания любой программы ДПО муниципальных служащих инвариантной компоненты, обеспечивающей

формирование ключевых компетенций; актуализация оценки сформированности (развитости) ключевых компетенций муниципальных служащих в содержании процедур оценки результативности программ ДПО.

– *Принцип полисубъектности при организации образовательного взаимодействия в процессе ДПО муниципальных служащих.*

Закономерности, лежащие в основе принципа, отражают, во-первых, зависимость повышения практико-ориентированной результативности программ ДПО муниципальных служащих от степени активности участия работодателя в процессе проектирования, реализации и оценки результативности образовательных программ; во-вторых, зависимость повышения практико-ориентированной результативности программ ДПО муниципальных служащих от степени сформированности позиции субъектов образовательного взаимодействия у его участников; а в-третьих, особенности контекстно-организованного образовательного взаимодействия при осуществлении андрагогических программ ДПО (см. параграф 2.1, авторская интерпретация принципа контекстности при его реализации в процессе ДПО).

Данный принцип требует, чтобы субъектами образовательного взаимодействия при проектировании, реализации и оценке результативности образовательных программ выступали: обучающийся специалист, его работодатель (непосредственный руководитель специалиста, направляемого на обучение, как представитель работодателя), преподаватель.

– *Принцип акме-направленности процесса ДПО муниципальных служащих.*

Этот принцип вытекает из закономерностей достижения работником вершин профессионализма, отражающих необходимость соблюдения при реализации программ профессионального развития муниципального служащего его ориентации на высокие личные профессиональные результаты как условия и как фактора высокой результативности деятельности всей организации (в нашем случае – органы местного самоуправления). Важно отметить, что акме-направленность компетентностно-ориентированной профессионализации муниципальных служащих приобретает особое значение в контексте обозначения ее фактором развития органов местного самоуправления по типу самообучающейся организации.

Акме-направленность программ ДПО муниципальных служащих будет достигнута при наличии отлаженных мотивационных механизмов достижения муниципальным служащим высоких результатов служебной деятельности. Такие механизмы могут быть сопряжены как с внутрилич-

ностными структурами (и их следует развивать в процессе ДПО), так и со способностью руководителей органов местной власти стимулировать сотрудников для достижения высоких профессиональных результатов.

– Принцип приоритета индивидуализации образовательного сопровождения профессионального развития муниципального служащего в процессе ДПО.

Закономерным началом данного принципа выступает то, что профессионально-образовательные потребности муниципальных служащих существенно разнятся. Эти различия соотносятся с такими характеристиками профессиональной деятельности муниципальных служащих: уровень и профиль базовой профессиональной подготовки; должность; стаж и опыт работы в органах местной власти; количество и содержание курируемых вопросов местного значения (объём и сложность видов служебной деятельности); социально-экономические особенности муниципального образования (территория, количество жителей, демографические характеристики населения и т.д.) и соответствующая специфика деятельности органов местного самоуправления в нём. Следует подчеркнуть, что в соответствии с выделенными признаками картина служебной деятельности каждого муниципального служащего практически всегда уникальна.

В качестве требований, обеспечивающих реализацию данного принципа, нами определены: установление индивидуальных компетентностных дефицитов муниципальных служащих при направлении их для обучения по программам ДПО (при непосредственном или опосредованном участии работодателя); наличие организационно-методических механизмов, обеспечивающих возможность специалистам обучаться по индивидуальным учебным планам при освоении программ ДПО, содержание которых проектируется с учётом индивидуальных компетентностных дефицитов обучающихся специалистов. Индивидуальные компетентностные дефициты муниципального служащего определяются нами как перечень тех компетенций (среди них могут быть и общекультурные, и ключевые, и профессиональные), которые обозначаются конкретным обучающимся специалистом и его непосредственными руководителями как недостаточно развитые (имеющие средний и низкий уровни выраженности в поведении и деятельности).

Перечни формируемых (развиваемых) компетенций как целевые ориентиры компетентностно-ориентированной профессионализации муниципальных служащих в условиях ДПО в различных образовательных

программах могут быть разными в зависимости от содержательной направленности этих программ.

– *Принцип элективно-модульного структурирования содержания программ ДПО муниципальных служащих.*

Этот принцип следует из закономерностей, отражающих системные взаимосвязи и целостность дидактической композиции целей и содержания образования. Если в качестве планируемых результатов программы ДПО как средства компетентностно-ориентированной профессионализации муниципальных служащих обозначаются перечни компетенций, то целесообразно использовать модульное структурирование содержания образовательных программ. При этом модуль рассматривается дидактическим средством формирования отдельной компетенции (или группы компетенций). Использование модульного структурирования программ ДПО выступает оптимальным методическим приёмом, обеспечивающим возможность обучающемуся специалисту самостоятельно (в соответствии со своими профессионально-образовательными потребностями, индивидуальными компетентностными дефицитами) определять содержание этой программы, выбирая для изучения те модули, которые будут формировать (развивать) нужные специалисту компетенции.

Требованиями, обеспечивающими реализацию данного принципа в процессе решения задач компетентностно-ориентированной профессионализации кадров муниципальной службы, на наш взгляд, являются следующие: разработанность методических требований к структурно-содержательным аспектам модуля как дидактического средства формирования компетенции; наличие банка разработанных базовых модулей для формирования общекультурных, ключевых и профессиональных компетенций муниципальных служащих; наличие отлаженных организационно-методических механизмов постоянного обновления содержания модулей в соответствии с изменениями в теории и практике местного самоуправления; разработанность методических приёмов сопровождения элективности при конструировании содержания программ ДПО обучающимся специалистом.

– *Принцип асинхронной накопительности учебных часов при освоении образовательных программ повышения квалификации муниципальных служащих.*

В основе данного принципа – закономерность, отражающая целесообразность асинхронной организации процесса освоения программ повышения квалификации в силу особенностей профессиональных характери-

стик кадров муниципальной службы (см. закономерные начала принципа *приоритета индивидуализации образовательного сопровождения профессионального развития муниципального служащего в процессе ДПО).* Заметим, что повышение квалификации (краткосрочное и среднесрочное) является одним из видов программ ДПО, наиболее широко применяемых в практике профессионализации кадров муниципальной службы.

Названный принцип – следствие того, что местное самоуправление в России находится в процессе стремительного развития, а муниципальная служба является очень молодым социальным институтом и сферой профессиональной деятельности (ей чуть более 10 лет). Это сопровождается частыми изменениями в содержании правового поля данной сферы, высокой активностью процессов наработки инновационных региональных практик местного самоуправления.

Для осуществления принципа асинхронной накопительности учебных часов при освоении образовательных программ повышения квалификации в практике ДПО муниципальных служащих требуется: наличие разработанных методических рекомендаций по организации программ ДПО по асинхронной организационной схеме; наличие локальных нормативно-правовых документов органов местного самоуправления о возможности прохождения повышения квалификации сотрудником в межаттестационный период по асинхронной схеме; готовность образовательных учреждений, обеспечивающих повышение квалификации муниципальных служащих, реализовывать образовательный процесс повышения квалификации по асинхронной организационной схеме; переход образовательного учреждения на работу с индивидуальным учебным планом специалиста как альтернативу работы по учебному плану группы обучающихся при организации образовательного процесса повышения квалификации; наличие методической обеспеченности асинхронной накопительности учебных часов (в частности, индивидуальной карты учёта накопления учебных часов обучающегося специалиста при повышении квалификации; такая карта заполняется специалистом органов местного самоуправления по согласованию с методическими службами образовательных учреждений, осуществляющих программы ДПО).

– Принцип приоритета интерактивности и рефлексивности при организации процесса ДПО муниципальных служащих.

Закономерно, что реализация образовательного потенциала программ ДПО, обеспечивающих компетентностно-ориентированную профессионализацию муниципальных служащих, достигает тем более высокого

уровня, чем выше степень рефлексивно-самообразовательной активности обучающегося специалиста, предполагающей его способность мотивированно становиться субъектом непрерывного профессионального образования, выходя за рамки формализованного образовательного процесса. Закономерной необходимостью при решении задач компетентностно-ориентированной профессионализации муниципальных служащих выступает также использование интерактивности на всех этапах процесса ДПО. Компетентностный ресурс интерактивности в андрагогической практике (каковой является и ДПО муниципальных служащих) заключается в возможности обсуждения обучающимся специалистом своих профессиональных проблем в контексте развития (формирования) компетенций, необходимых для продуктивного решения (что соотносится с достижением высоких результатов профессиональной деятельности), с другими специалистами (например, более опытными). Результативность программ ДПО муниципальных служащих, направленных на их компетентностно-ориентированную профессионализацию, тем выше, чем более точно и полно определены компетентностные дефициты обучающихся специалистов и чем более адекватно определены формы и методы обучения для их устранения.

Также интерактивность как характеристика процесса ДПО в логике компетентностно-ориентированной профессионализации муниципальных служащих предполагает полисубъектную направленность (характеристика принципа полисубъектности при организации образовательного взаимодействия в процессе ДПО муниципальных служащих представлена выше).

Данный принцип реализуется посредством соответствующих методов обучения. Соответственно требования, сопряженные с соблюдением данного принципа в практике, прежде всего касаются выбора тех методов обучения, которые обеспечат актуализацию компетентностных ресурсов интерактивности и рефлексивности при организации процесса ДПО муниципальных служащих.

– *Принцип непрерывности мониторинга формирования компетенций (становления компетентности) обучающихся в процессе ДПО муниципальных служащих.*

Установление данного принципа является следствием осмысления положений, в основе которых лежат закономерности новой, компетентностной дидактики, как-то: процесс становления компетентности является непрерывным и пролонгированным во времени (она формируется на основе

«обучения и развития на протяжении всей жизни»; моделирование результатов образования следует осуществлять как планирование норм его качества при проектировании содержания программ ДПО; в процессе реализации программ ДПО, направленных на компетентностно-ориентированную профессионализацию муниципальных служащих, важно обеспечить переход от оценки знаний к оценке компетенций при диагностике результативности образовательных программ.

Среди требований, обеспечивающих осуществление данного принципа, наиболее важными являются: разработанность показателей сформированности компетенций (обозначения их уровневой заданности) и индикативной обеспеченности диагностических процедур оценки сформированности компетенций обучающихся; наличие методических рекомендаций по обеспечению непрерывного мониторинга формирования компетенций в ходе программ ДПО.

– *Принцип приоритета сочетания аудиторного и дистанционного обучения в процессе ДПО муниципальных служащих.*

Данный принцип сформулирован нами на основе следующих закономерных начал: при реализации андрагогических программ, каковыми являются программы ДПО муниципальных служащих, одним из ключевых продуктивных механизмов образовательной деятельности обучающихся является их самообразовательная активность; при организации процесса ДПО муниципальных служащих целесообразно использовать такие формы обучения, которые позволяют максимально продуктивно использовать средства на повышение квалификации специалистов – в силу крайней скромности бюджетов муниципальных образований (особенно сельских территорий); местное самоуправление в России отличает очень высокий уровень постоянных разноплановых изменений, связанных с интенсивностью становления этого социального института и его качественно новыми современными задачами, следовательно, программы ДПО муниципальных служащих только тогда смогут обеспечить постоянно изменяющиеся профессионально-образовательные потребности муниципальных служащих, когда в них будут заложены отлаженные дидактические механизмы достижения высокого уровня мобильности и вариативности содержания этих программ (один из таких механизмов сопряжен с использованием дистанционного обучения); разнообразие картин служебной деятельности муниципальных служащих, связанное со спецификой деятельности органов местной власти и отражающее разноплановую уникальность каждого муниципального образования, порождает необходимость индивидуали-

зации программ ДПО муниципальных служащих (*принцип приоритета индивидуализации образовательного сопровождения профессионального развития муниципального служащего в процессе ДПО),* что может быть также обеспечено на основе использования ресурсов дистанционного обучения; для обеспечения возможности сочетания инвариантной и вариативной компонент программ ДПО целесообразно использование сочетания дистанционной (вариативная компонента с учетом *принципа элективно-модульного структурирования содержания программ ДПО)* и аудиторной (инвариантная компонента, с актуализацией интерактивности при организации образовательного взаимодействия и с ориентацией на бенчмаркинг) форм обучения муниципальных служащих; для развития самоменджмента муниципальных служащих и их самообразовательной активности, что выступает фактором развития органов местного самоуправления по типу самообучающейся организации (см. параграф 2.1), необходимо использовать соответствующие образовательные технологии, в частности, технологии дистанционного обучения.

Соблюдение принципа приоритета сочетания аудиторного и дистанционного обучения в процессе ДПО муниципальных служащих требует: наличия отлаженных методических механизмов дидактического конструирования программ ДПО муниципальных служащих на основе выделения двух компонент их содержания (инвариантной и вариативной); для реализации вариативной компоненты целесообразно использовать дистанционное обучение с учетом *принципа элективно-модульного структурирования содержания программ ДПО;* для осуществления же инвариантной компоненты наиболее продуктивным будет использование аудиторной формы обучения, что обеспечит максимальную актуализацию ресурса интерактивности (при опоре на соответствующие методы обучения) в контексте обсуждения и осмысления лучшего (инновационного) опыта муниципального управления.

На наш взгляд, обозначение данных принципов существенно дополнит имеющееся дидактическое знание, отражающее современное состояние тех его аспектов, которые связаны с обозначением принципиальных основ реализации ДПО муниципальных служащих. При реализации программ ДПО муниципальных служащих в настоящее время образовательные учреждения ориентируются, в основном, на следующие принципы [155]:

1. Обеспечение опережающего характера обучения.

Реализация этого принципа связана с определением и анализом проблем развития территории, решение которых требует дополнительного обучения муниципальных служащих, выявлением приоритетных направлений и целей обучения, формированием системы мер, направленных на обеспечение дополнительного профессионального образования этих работников и создание действенной системы контроля над вводом ее реализации.

2. Преемственность процессов обучения.

Преемственность процессов подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации муниципальных служащих в соответствии с требованиями образовательных стандартов предполагает такую организацию обучения, когда содержание текущей учебы связано с предыдущим обучением, и обеспечивает необходимое качество выполнения должностных обязанностей.

3. Целевая направленность обучения.

Реализация этого принципа связана с обеспечением интенсификации и оптимизации учебного процесса, развитием послевузовского образования (аспирантура, докторантура, соискательство, магистратура). При этом возможно использование многообразных форм получения образования: очная, очно-заочная (вечерняя), заочная, дистанционное образование, экстернат в специальных образовательных учреждениях повышения квалификации, по месту работы муниципальных служащих, самообразование и т.п.

4. Научность.

Этот принцип предусматривает организацию образовательного процесса на основе внедрения в обучение результатов научных исследований, анализа современной практики муниципального управления, отечественного и зарубежного опыта.

5. *Функционирование системы обучения преимущественно на основе государственного и муниципального заказа.*

Этот принцип предполагает проведение обучения за счет средств федерального, региональных и местных бюджетов при возможном привлечении других финансовых источников. Государственный заказ на переподготовку и повышение квалификации муниципальных служащих является одной из форм государственной поддержки местного самоуправления. Он определяет периодичность и сроки обучения в зависимости от форм и видов обучения, создает предпосылки для формирования механизма

финансирования затрат на обучение служащих из федерального бюджета. Госзаказ размещается среди образовательных учреждений на конкурсной основе. В качестве заказчиков выступают органы государственного и муниципального управления.

6. *Единое научно-методическое управление деятельностью всех элементов системы ДПО государственных и муниципальных служащих.*

Для совершенствования системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации государственных и муниципальных служащих по специальности «Государственное и муниципальное управление» выделяются государственные вузы, которые осуществляют региональную координацию учебной деятельности по образовательным округам.

7. Участие заказчиков на образовательные услуги в процессе управления обучением.

В системе ДПО муниципальных служащих действуют три основных субъекта: муниципальный служащий, проходящий обучение; учебное заведение, реализующее программу обучения; орган местного самоуправления, заинтересованный в получении квалифицированного, компетентного специалиста. Эффективное взаимодействие всех заинтересованных будет повышать действенность системы. Однако анализ практики ДПО муниципальных служащих в России показывает, что реализация принципа участия заказчиков на образовательные услуги в процессе управления обучением осуществляется формально [190, 249, 277, 335, 351, 386, 429, 437 и др.]. В основном руководители органов местного самоуправления участвуют лишь в определении актуальной тематики программ повышения квалификации, эпизодически в работе государственных комиссий по защите выпускных работ слушателей по итогам обучения. Система работы по организации взаимодействия образовательных учреждений с субъектами государственного и муниципального заказа на программы ДПО муниципальных служащих, на организационно-методическом уровне реализующей все этапы работы – от планирования образовательных результатов программ ДПО до их детальной оценки – на сегодня отсутствует. Есть лишь некоторые ее фрагменты. Поэтому введение *принципа полисубъектности при организации образовательного взаимодействия в процессе ДПО муниципальных служащих* позволит существенно дополнить и расширить образовательные смыслы принципа *участия заказчиков на образовательные услуги в процессе управления обучением,* дать ему новое дидактическое звучание.

Раскрывая содержание нашей дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих в России, представляется более подробно остановиться на характеристике перечня ключевых компетенций муниципального служащего. Целесообразность введения данной группы компетенций в структуре компетентностной модели специалиста муниципальной службы была обоснована нами в параграфе 2.1.

Перечень «ключевых» компетенций муниципального служащего, определяющий уникальность его профессиональной деятельности, по нашему мнению, необходимо использовать не только при проектировании программ ДПО, но и в решении других задач профессионализации кадров местного самоуправления. На него необходимо ориентироваться в различных кадровых процедурах, связанных с оценкой профессионализма муниципальных служащих (конкурс на вакантную должность, аттестация, отбор в состав кадрового резерва), и в процессе проектирования программ профессиональной подготовки муниципальных служащих.

Для решения задачи формирования перечня ключевых компетенций муниципального служащего нами использовались метод экспертных оценок и метод парных сравнений (Л. Терстоун) [107].

Работа по формированию перечня ключевых компетенций муниципального служащего на основе использования метода парных сравнений включала следующие этапы:

1. Определение цели исследования: создание образа «идеального муниципального служащего» как инструмента совершенствования системы кадровой работы в ОМСУ по следующим направлениям: отбор претендентов на вакантные должности муниципальной службы; повышение объективизации результатов аттестации муниципальных служащих; повышение результативности образовательных программ профессиональной подготовки муниципальных служащих; формирование резерва кадров для местной власти и работы с ним.

2. Формирование и структурирование перечня компетенций: анализ специальной литературы по управлению персоналом, теории местного самоуправления, психологии профессиональной деятельности, теории управления и теории организации и нормативно-правовых документов: 131-ФЗ, 25-ФЗ, Закона Томской области от 11.09.2007 № 198-ОЗ «О муниципальной службе в Томской области», ФГОС ВПО по направлению подготовки 081100 «Государственное и муниципальное управление» (2010, 2011 гг.).

3. Определение состава экспертных групп. В состав экспертных групп включены (всего 488 человек):

– группа глав муниципальных образований (30 человек), включая руководителей органов местного самоуправления муниципальных районов, городских и сельских поселений, имеющих стаж муниципальной службы не менее трех лет;

– группа вновь избранных глав муниципальных образований (16 человек), включая руководителей органов местного самоуправления муниципальных районов, городских и сельских поселений;

– группа управляющих делами (35 человек), представляющих руководство органов местного самоуправления муниципальных районов, городских и сельских поселений;

– группа руководителей структурных подразделений органов местного самоуправления (42 человека), включая руководителей управлений, комитетов, начальников отделов;

– группа депутатов представительных органов местного самоуправления (48 человек);

– группа кадрового резерва органов местного самоуправления (18 человек);

– группа руководителей и специалистов органов государственного управления (36 человек);

– группа руководителей и специалистов федеральных структур (18 человек);

– группа руководителей муниципальных учреждений и организаций (35 человек);

– группа преподавателей, не менее трех лет участвующих в реализации образовательных программ профессиональной подготовки муниципальных служащих (24 человека), в том числе преподаватели из числа специалистов-практиков;

– группа муниципальных служащих – слушателей программ профессиональной переподготовки (64 человека);

– группа представителей сельской интеллигенции (120 человек);

– группа представителей малого и среднего сельского бизнеса (38 человек).

4. Подготовка таблиц парных сравнений и проведение интервью.

В результате был получен перечень ключевых компетенций муниципальных служащих с обозначением их рейтинговых позиций (табл. 9).

Таблица 9

Перечень ключевых компетенций

№ п/п	Ключевые компетенции муниципальных служащих
1	Понимание значения местного самоуправления как основного фактора становления гражданского общества
2	Понимание миссии, основных целей и задач муниципальной службы
3	Понимание особенностей муниципального менеджмента
4	Понимание нормативно-правовых основ местного самоуправления
5	Способность к продуктивному взаимодействию с представителями местного сообщества в рамках решения вопросов местного значения
6	Понимание роли и места конкретного муниципального образования для решения задач социально-экономического развития региона
7	Способность продуктивно и мобильно реагировать профессиональными действиями на изменения в практике местного самоуправления
8	Ориентация на клиента при участии в процессе оказания муниципальных услуг
9	Способность к осуществлению задач межмуниципального взаимодействия
10	Способность формировать положительный имидж местной власти
11	Понимание социально-экономических и культурных особенностей местного сообщества
12	Способность выявлять и реализовывать инновационный потенциал муниципального образования

Схема 9

Единство и взаимосвязь результатов профессиональной деятельности муниципальных служащих и результатов программ их дополнительного профессионального образования

На схеме 9 показан концептуально-дидактический замысел модернизации ДПО муниципальных служащих в России, сопряженный с идеей обеспечения целостности, единства и взаимосвязи результатов профессиональной деятельности муниципальных служащих и результатов их дополнительного профессионального образования на компетентностной основе.

Организационно-методический инструментарий решения задач компетентностно-ориентированной профессионализации кадров муниципальной службы в условиях ДПО включает обозначение приёмов проектирования целей, содержания и результатов программ, выбор соответствующих форм и методов организации образовательного взаимодействия и определение способов оценки результативности образовательных программ, согласованных с названными принципами дидактической концепции.

Основные приоритеты педагогической деятельности при осуществлении программ ДПО муниципальных служащих в контексте достижения целей их компетентностно-ориентированной профессионализации: строгая ориентация на повышение практико-ориентированной результативности программ ДПО; актуализация компетентностного потенциала полисубъектного взаимодействия в рамках образовательных программ; фасилитаторская позиция; направленность на достижение собственного акме.

Завершая раскрытие содержания дидактической концепции, модернизации ДПО муниципальных служащих, представляется важным обозначить, что инструментальным средством (оно интегрирует все обозначенные выше элементы организационно-методического инструментария осуществления дидактической концепции) её реализации является компетентностно-ориентированная программа дополнительного профессионального образования этих специалистов. Такая программа выступит организационно-методическим механизмом компетентностно-ориентированнной профессионализации кадров органов муниципальной службы в условиях ДПО.

Методика реализации компетентностно-ориентированной программы дополнительного профессионального образования муниципальных служащих будет представлена в следующем параграфе.

2.3. Компетентностно-ориентированная программа дополнительного профессионального образования муниципальных служащих как средство осуществления дидактической концепции его модернизации

Решая задачу разработки методики осуществления компетентностно-ориентированной программы (КОП) как средства реализации предложенной дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих в России, представляется важным, прежде всего, раскрыть особенности образовательного взаимодействия субъектов компетентностно-ориентированного процесса ДПО кадров муниципальной службы.

Образовательный процесс – это многоаспектная сфера взаимодействия. Это и собственно учебное взаимодействие обучающего и обучающегося, это и взаимодействие обучающихся между собой; это и межличностное взаимодействие, которое может по-разному активизировать образовательное взаимодействие.

В традиционном образовании (знаниевая парадигма) учебное взаимодействие описывается схемой S → O (S – преподаватель, это активный субъект, инициирующий обучение, передающий знание, формирующий умение, контролирующий и оценивающий их; O – обучающийся, который пассивно принимает воздействие, реализующееся субъектом). Характер учебного взаимодействия при компетентностном подходе отражает личностно-ориентированную направленность организации образовательного процесса [339, 357 и др.]. Соответственно, это – двухстороннее (субъект-субъектное) взаимодействие. Оно может быть описано схемой: $S_1 \leftrightarrows S_2$, где S_1 – преподаватель и S_2 – обучающийся, образуют общий совокупный субъект (S) $S_1 \rightleftarrows S_2$, характеризующийся общностью цели. Если преподаватель работает в группе, члены которой также взаимодействуют между собой, то в его задачи входит формирование этой группы как совокупного субъекта, учебные усилия которого также должны быть направлены на достижение общей цели. Складывающаяся при этом схема учебного взаимодействия представляет собой сложное образование, прочность которого во многом зависит от установления психологического контакта между участниками взаимодействия.

Психологический контакт отражает общность психического состояния, вызывающую взаимопонимание в совместной деятельности, связанную с обоюдной заинтересованностью и доверием друг к другу сторон взаимодействия. Контакт осознается и переживается субъектами взаимодействия как положительный, подкрепляющий его фактор. Психологическими ме-

ханизмами контакта выступают: эмоциональное сопереживание, вызываемое личностной значимостью предмета взаимодействия, отношением сторон к процессу взаимодействия (это обеспечивает взаимопонимание, общность и согласованность взаимодействия); мыслительное (интеллектуальное) содействие, сомышление, определяемое мотивированной включенностью обеих сторон в одну и ту же деятельность [32, 34, 69, 75, 185, 271, 320 и др.].

Содержание и техники организации образовательного взаимодействия субъектов андрагогического процесса при контекстном подходе должны обеспечивать формирование у обучающихся необходимых компетенций как основы компетентности.

Специфика реализации компетентностного подхода в образовании взрослых, особенности образовательного взаимодействия в этом процессе требуют от преподавателя особой культуры его профессиональной деятельности. Изменение характеристик образовательного процесса в системе образования взрослых соответственно компетентностной парадигме на основе изменения качества образовательного взаимодействия по схеме личностно-ориентированной направленности образования предполагает повышение уровня личностной активности не только обучающихся, но и преподавателей. При этом преподаватель становится личностью, которую по содержанию профессиональной деятельности отличают следующие качества: умение проектировать и мобильно модифицировать структуру содержания образовательного процесса, использовать и сочетать различные методы обучения, осуществлять педагогическую рефлексию.

Инструментальным средством реализации задач компетентностного обновления ДПО кадров российской муниципальной службы, в соответствии с содержанием соответствующей дидактической концепции, как было отмечено в параграфе 2.2, выступает компетентностно-ориентированная образовательная программа (КОП).

Для понимания особенностей компетентностно-ориентированной программы ДПО муниципальных служащих целесообразно осуществление сравнительного анализа ее дидактических характеристик с характеристиками традиционной программы ДПО этих специалистов. Результаты такого сравнения, проведенного нами на основе анализа современной педагогической литературы, представлены в табл. 10.

Таблица 10

Сравнение дидактических характеристик традиционных и компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих

Характеристики программ ДПО	Традиционная программа	Компетентностно-ориентированная программа
1	2	3
Цели программ ДПО	*Субъекты целеполагания и планирования образовательных результатов*	
	Преподаватель	Работодатель (его представители); обучающиеся специалисты; преподаватели; внешние эксперты
Результаты программ ДПО	*Форма образовательных результатов*	
	Знания, умения, навыки	Компетенции (освоенные способы деятельности и поведения)
Содержание программ ДПО	*Индивидуализация учебного плана*	
	Отсутствует (используется учебный план группы обучающихся специалистов)	Обеспечивается (используется индивидуальный учебный план обучающегося специалиста)
	Способ структурирования содержания образования	
	Дисциплинарный подход к структурированию (каждая учебная дисциплина формирует определенные ЗУНы)	Блочно-модульное структурирование содержания образования (каждый модуль обеспечивает формирование определенной компетенции)
Особенности организации процесса ДПО	*Методы обучения и особенности педагогической деятельности*	
	Методы обучения	
	Преобладание репродуктивных методов обучения	Преобладание активных методов обучения (модерация, тренинг, кейс-стади, метод проектов и т.п.)
	Субъекты педагогической деятельности	
	Преподаватель	Преподаватель; работодатель (его представители); специалисты-практики (аудиторное обучение и обучение в режиме включения в различные виды профессиональной деятельности);
	Временной режим обучения	
	Синхронность режима обучения (все обучаются в едином временном режиме)	Асинхронность обучения (индивидуальный временной режим)

Окончание табл. 10

1	2	3
Оценка результатов программ ДПО	*Субъекты оценки образовательных результатов*	
	Преподаватель	Работодатель (его представители); обучающиеся специалисты; преподаватели; внешние эксперты
	Методы оценки образовательных результатов	
	В рамках учебного процесса; преобладание формализованных методов	За рамками учебного процесса; метод экспертных оценок; актуализация портфолио

Из таблицы видно, что реализация компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих связана с преобразованием этого процесса по всем его аспектам: постановка целей и планирование результатов, проектирование содержания, формы и методы организации образовательного взаимодействия, способы оценки результативности. Причем важнейшей особенностью таких программ является то, что в процессах их проектирования, реализации и диагностики образовательных результатов, наряду с преподавателями и обучающимися, участвуют также работодатели (или их представители), специалисты-практики (внешние независимые эксперты). Это связано с формированием позиции работодателей (руководителей органов местной власти) как субъектов ДПО муниципальных служащих. Решение данной задачи становится возможным через проведение целенаправленной организационно-методической работы по активному привлечению работодателей к проектированию и реализации образовательных программ (в качестве консультантов, преподавателей, модераторов) и участию в мониторинге влияния образовательных воздействий на результативность служебной деятельности обучившихся специалистов.

Нами определены ролевые позиции работодателя (или его представителей – руководителей структурных подразделений органов местного самоуправления, направляющих специалистов на обучение) как субъекта компетентностно-ориентированных программ ДПО кадров муниципальной службы, как-то: консультант, эксперт, преподаватель. Обозначенные ролевые позиции работодателя как субъекта ДПО муниципальных служащих связаны с проявлением конкретных форм его участия в данном процессе, осуществляемых через определенные виды деятельности. Охарактеризуем их.

Консультант:

- Участвует в планировании результатов программ ДПО (определяет те компетенции, которые должны быть развиты или сформированы у специалистов в соответствии с задачами их служебной деятельности).
- Консультирует разработчиков программ ДПО при составлении её тематического плана и определении содержания каждой из тем.
- Участвует в обсуждении выбора методов обучения (тренинги, дискуссии, проектирование, модерация, изучение лучшего опыта) муниципальных служащих по каждой из тем программы ДПО.
- Участвует в обсуждении выбора формы обучения муниципальных служащих по конкретной программе ДПО: аудиторная, дистанционная, смешанная.
- Участвует в определении форм контроля образовательных результатов программ ДПО (тесты, выполнение служебного задания, защита проекта и т.д.).
- Формулирует тему (проблему) итоговой (аттестационной) работы, которую должен выполнить специалист по результатам освоения программы ДПО.
- Готовит служебное задание на обучение (определяет форму материалов, которые необходимо представить специалисту по итогам освоения программы ДПО) в соответствии с потребностями органов местного самоуправления, направившими его на повышение квалификации.
- Участвует в согласовании с образовательным учреждением сроков и графиков обучения муниципальных служащих по конкретной программе ДПО.

Эксперт:

- Участвует в экспертизе качества учебно-методических материалов, используемых для реализации программ ДПО.
- Участвует в экспертизе качества преподавания.
- Участвует в экспертизе качества итоговых (аттестационных) работ обучившихся специалистов.
- Участвует в экспертизе качества выполнения специалистом, направленным на обучение, его служебного задания.
- Оценивает влияние образовательной программы на положительные изменения в профессиональной деятельности обучившихся специалистов (в соответствии с установленным временным интервалом после обучения).

Преподаватель (модератор):

- Проводит учебные занятия.
- Руководит выполнением итоговых (аттестационных) работ (или выступает в качестве консультанта при их выполнении обучающимися специалистами).

Реализация данных ролей работодателя требует в процессе ДПО соответствующего организационно-методического обеспечения. Нами разработана форма служебного задания муниципальному служащему, направляемому на обучение по программе ДПО.

Также нами разработан регламент подготовки служебного задания специалисту, направляемому на обучение по программам ДПО. С помощью данного регламента руководством органов местного самоуправления определяется то, что необходимо подготовить проучившемуся специалисту по итогам повышения квалификации в соответствии с потребностями органов местного самоуправления (табл. 11).

Таблица 11

Регламент процедуры подготовки руководством органов местного самоуправления служебного задания специалисту, направляемому на обучение по программе ДПО

№ п/п	Действия руководства органов местного самоуправления в рамках процедуры подготовки служебного задания специалисту, направляемому на обучение по программам ДПО (повышения квалификации, профессиональной переподготовки)
1	Проведение собеседования руководителя структурного подразделения со специалистом по его профессиональным затруднениям (актуальным проблемам структурного подразделения) в соответствии с тематикой программы. *Название программы и ее тематический план прилагаются*
2	Формулировка рабочего варианта проблемы (темы) итоговой (выпускной аттестационной) работы специалистом, направляемым на обучение
3	Обсуждение и уточнение рабочего варианта проблемы (темы) итоговой (выпускной аттестационной) работы специалиста с его непосредственным руководителем
4	Обсуждение и утверждение вида отчетных материалов, которые должны быть представлены обучившимся специалистом по результатам выполнения итоговой работы (практические рекомендации, проекты нормативных правовых документов, программ и т.п.)
5	Обсуждение и согласование рабочего варианта темы итоговой (выпускной аттестационной) работы и ее результатов с заместителем главы администрации, курирующим сферу деятельности специалиста, направляемого на обучение
6	Подготовка и утверждение текста служебного задания специалисту, направляемому на обучение, его непосредственным руководителем и заместителем главы администрации, курирующим сферу деятельности специалиста, направляемого на обучение

Примечание. Руководитель структурного подразделения – непосредственный руководитель специалиста, направляемого на обучение.

Нами разработана форма экспертной карты для оценки непосредственным руководителем результатов освоения муниципальным служащим программы ДПО.

По данным специально проведенного нами опроса руководителей структурных подразделений органов местного самоуправления (всего 53 человека) выявлено, что они имеют следующие виды затруднений при проявлении субъектной позиции в процессе ДПО: затруднения, связанные с формулированием (точность, ясность, конкретность) текстов служебных заданий при обозначении проблем (тем) итоговых работ и предполагаемых результатов программ ДПО, обозначают 71 % опрошенных; затруднения при реализации функций эксперта осознаются 78 % респондентов; на затруднения по осуществлению педагогической (преподавательской) деятельности указывают 82 % опрошенных, а 54 % от их общего количества в качестве затруднения при участии в программах ДПО муниципальных служащих выделяют высокий уровень служебной занятости.

Приведенные данные актуализируют необходимость акцентировать в программах повышения квалификации руководителей органов местного самоуправления аспекты, связанные с формированием их позиции как субъектов ДПО муниципальных служащих, что, в свою очередь, выступит фактором развития корпоративной культуры органов местной власти в направлении их функционирования как самообучающейся, инновационно-ориентированной организации. Такая ориентация, на наш взгляд, является актуальной для большинства организаций и учреждений современной России в соответствии с задачами и планами ее социально-экономического развития на ближайшие десятилетия.

Осмысление принципов предлагаемой нами дидактической концепции модернизации дополнительного профессионального образования в России через призму преломления требований, обеспечивающих их реализацию, для решения задачи разработки *методики осуществления компетентностно-ориентированной программы (КОП) ДПО*, позволило выявить совокупность педагогических действий (процедур) по осуществлению этой дидактической работы.

Представляется важным акцентировать, что реализация КОП ДПО предполагает соблюдение принципа приоритета индивидуализации образовательного сопровождения профессионального развития муниципального служащего в процессе ДПО (обоснование представлено в параграфе 2.2, а также в табл. 10). Для обозначения этой принципиально важной особенности КОП ДПО муниципальных служащих считаем целесообразным обозначить её лексически, определяя КОП ДПО как инди-

видуальную. Осуществляя различные виды образовательных программ в системе ДПО муниципальных служащих на основе предложенной нами дидактической концепции, вполне логичным будет определять любую из них индивидуальной компетентностно-ориентированной, конкретизируя, однако, вид образовательной программы (ИКОП повышения квалификации, ИКОП профессиональной переподготовки).

Дидактический алгоритм, лежащий в основе методики реализации индивидуальной компетентностно-ориентированной образовательной программы дополнительного профессионального образования (ИКОП ДПО) муниципальных служащих, разработанный нами, включает три этапа: установочно-рефлексивный; обучающе-развивающий; итогово-рефлексивный.

Характеристика этих этапов представлена в табл. 12.

Таблица 12

Характеристика этапов реализации индивидуальной компетентностно-ориентированной программы ДПО муниципальных служащих

Название этапа	Содержание педагогической деятельности
Установочно-рефлексивный	Диагностика исходного уровня сформированности компетенций специалистов, направленных на обучение по программе ДПО; определение универсальных и индивидуальных компетентностных дефицитов обучающихся; формирование индивидуальной карты компетентностных дефицитов для каждого обучающегося; моделирование образовательной программы для учебной группы с выделением инвариантной компоненты (обязательной для всех обучающихся) и вариативной – индивидуальной для каждого обучающегося
Обучающе-развивающий	Реализация основного содержания образовательной программы по инвариантной (обязательной для всех обучающихся) компоненте в контактной (аудиторной) форме обучения; реализация вариативной (индивидуальной) компоненты в дистанционной форме
Итогово-рефлексивный	Организация диагностики практико-ориентированной результативности образовательной программы

Как видно из таблицы, осуществление данного дидактического алгоритма предполагает установление универсальных и индивидуальных компетентностных дефицитов обучающихся специалистов – субъектов программ ДПО. Использование таких понятий, на наш взгляд, обусловлено ключевой идеей нашей дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих – использовать компетентностные основания для обеспечения единства, целостности и взаимосвязи результатов про-

фессиональной деятельности муниципальных служащих и результатов их ДПО.

Компетентностные дефициты муниципальных служащих определяются нами как группа тех компетенций, которые определяются (осознаются и обозначаются) обучающимися, работодателями и преподавателями как недостаточно развитые (имеющие средний и низкий уровни выраженности в поведении и деятельности).

К универсальным компетентностным дефицитам отнесены те компетенции, которые дефицитны более чем для 60 % обучающихся специалистов.

Индивидуальные компетентностные дефициты – это те компетенции, которые недостаточно развиты у конкретного муниципального служащего.

Понятия «индивидуальные компетентностные дефициты» и «универсальные компетентностные дефициты» используются нами *относительно* характеристик профессионального развития муниципальных служащих, отнесенных к одной учебной группе в рамках организации работы по освоению этими специалистами различных программ ДПО.

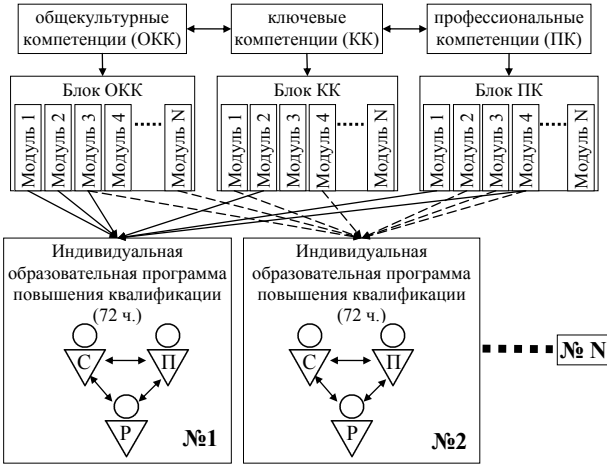
Апробация ИКОП ДПО осуществлялась нами в ходе научно-исследовательской работы (НИР) «Реализация индивидуальных образовательных программ повышения квалификации кадров местного самоуправления с использованием технологии дистанционного обучения» (по заказу администрации Томской области в 2008 г.). Дидактический алгоритм реализации ИКОП ДПО муниципальных служащих апробировался в рамках этой НИР на примере программ краткосрочного повышения квалификации. В качестве примера приведем механизм конструирования содержания ИКОП краткосрочного повышения квалификации муниципальных служащих на схеме 10, где С – специалист, направленный на обучение; Р – непосредственный руководитель специалиста; П – преподаватель; ⟶ - - - ▸ – выбор модулей в соответствии с индивидуальными компетентностными дефицитами обучающихся специалистов.

Важно подчеркнуть, что дидактический алгоритм, составляющий основу методики реализации индивидуальной компетентностно-ориентированной образовательной программы дополнительного профессионального образования (ИКОП ДПО) муниципальных служащих (см. табл. 12), одним из организационно-дидактических механизмов имеет сочетание дистанционного и аудиторного обучения (см. содержание авторской дидактической концепции, параграф 2.2) [171–174, 280, 322, 446,

451, 452 и др.]. Особое значение при осуществлении образовательного процесса в аудиторной форме имеет выбор преподавателем адекватных методов обучения для формирования компетенций обучающихся. Далее (в следующей главе, посвященной анализу практики реализации предлагаемой нами дидактической концепции) этот вопрос будет рассмотрен нами более детально. Для полноценного решения образовательных задач по вариативной компоненте образовательных программ решающее значение имеет качество учебно-методических материалов, используемых для формирования компетенций в дистанционной форме, и возможность получения обучающимися необходимых дистанционных консультаций у преподавателей. В содержании учебно-методических материалов для реализации вариативной компоненты должны быть особенно актуализированы дидактические средства для формирования личностной и деятельностной составляющих формируемых компетенций. Методические материалы, направленные для решения этой локальной задачи, разработаны нами в ходе выполнения НИР «Разработка и организация экспертизы учебно-методического комплекса по учебной дисциплине «Муниципальный менеджмент» для обеспечения информационной и методической поддержки реализации дистанционных образовательных программ повышения квалификации муниципальных служащих Томской области», 2007 г.

Схема 10

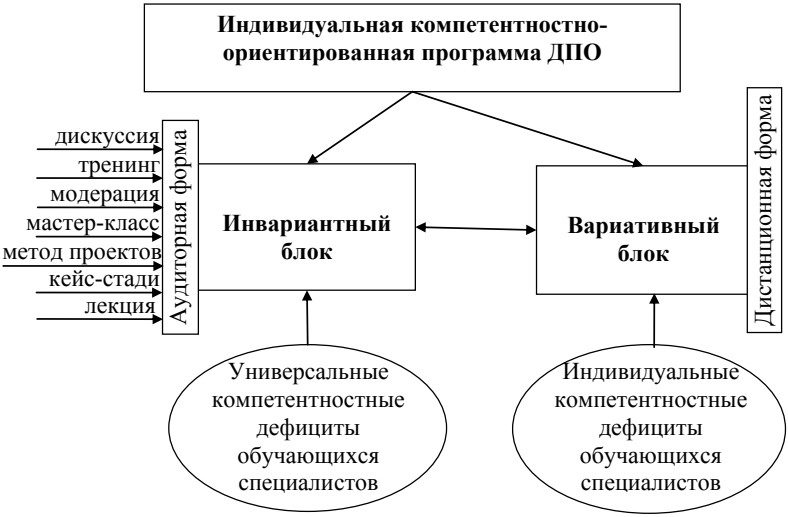
Конструирование содержания индивидуальной компетентностно-ориентированной программы овышения квалификации муниципальных служащих



Структура и организационно-методические особенности ИКОП среднесрочного повышения квалификации (72 ч) муниципального служащего представлены на схеме 11.

Схема 11

Организационно-методические особенности индивидуальной компетентностно-ориентированной программы дополнительного профессионального образования муниципального служащего



Решение задач компетентностно-ориентированной профессионализации муниципальных служащих посредством реализации программ ДПО требует организации образовательного взаимодействия субъектов андрагогического процесса, характеризующегося следующими особенностями: активность, осознанность, целенаправленность действий взаимодействующих сторон.

Причем активность как характеристика образовательного взаимодействия одновременно выступает характеристикой обучающего (преподавателя), обучающегося и его работодателя (или представителя работодателя) как субъектов этого взаимодействия. Такие особенности образовательного взаимодействия при реализации компетентностно-ориентированного ДПО муниципальных служащих отражают реализацию принципа полисубъектности (содержание авторской дидактической концепции, параграф 2.2).

Важным условием успешного достижения задач компетентностно-ориентированной профессионализации муниципальных служащих средствами ДПО выступает соответствующая готовность преподавателей.

Нами проводилось эмпирическое исследование (методы анкетирования и интервьюирования) профессионально-образовательных потребностей преподавателей – субъектов КОП ДПО в контексте их готовности осуществлять такие программы. В опросе участвовало 87 преподавателей (преподаватели высшей школы, участвующие в программах ДПО муниципальных служащих, и специалисты-практики, также выступающие в подобной роли).

По данным проведенного нами опроса был установлен следующий перечень компетенций, которые преподаватели обозначают как весьма актуальные для становления их позиции как субъектов компетентностно-ориентированного ДПО муниципальных служащих, а именно:

– понимание особенностей компетентностной картины профессиональной деятельности современного муниципального служащего (с учетом требований различных должностных групп муниципальной службы);

– понимание дидактических закономерностей компетентностно-ориентированной профессионализации кадров муниципальной службы;

– способность планировать образовательные результаты в форме компетенций;

– способность определять показатели сформированности компетенций муниципальных служащих;

– способность проектировать индикаторы (процедуры их использования) для оценки сформированности компетенций муниципального служащего;

– способность выбирать адекватные методы обучения для формирования тех или иных компетенций у обучающихся специалистов;

– способность обеспечивать роли фасилитатора, модератора и коуча в образовательном процессе;

– способность активизировать рефлексивную и самообразовательную активность обучающихся специалистов при реализации КОП ДПО;

– владение приемами организации продуктивного образовательного взаимодействия с непосредственными руководителями специалистов, направленных на обучение по программам ДПО;

– владение методическими приемами разработки учебно-методических материалов для формирования компетенций обучающихся специалистов при дистанционном обучении.

Именно эти компетенции должны быть обозначены планируемыми результатами программ повышения квалификации педагогических кадров по формированию их готовности к реализации КОП ДПО муниципальных служащих.

Также на основе анализа специальной литературы и данных нашего эмпирического исследования (опрос преподавателей) установлено, что наиболее продуктивными методами развития педагогического профессионализма преподавателей в плане их готовности осуществлять КОП ДПО муниципальных служащих выступают: включение их в работу органов муниципальной власти в качестве консультантов, экспертов; выполнение преподавателями определенных видов работ (например, научно-исследовательских), связанных с различными проблемами развития МСУ, совместно с практиками – муниципальными служащими.

Завершая, можно резюмировать, что методика реализации компетентностно-ориентированной программы дополнительного профессионального образования муниципальных служащих отражает преобразование данного процесса по следующим аспектам: целеполагание, планирование образовательных результатов и приемы конструирования содержания образования; организационно-деятельностные характеристики взаимодействия субъектов образовательных программ; способы диагностики образовательных результатов.

Дидактический алгоритм реализации компетентностно-ориентированной программы ДПО муниципальных служащих включает три этапа: установочно-рефлексивный, обучающе-развивающий, итогово-рефлексивный. Каждый из этапов имеет свои задачи, решение которых в целостности обеспечивает индивидуальное образовательное сопровождение процесса развития профессиональной компетентности муниципального служащего в процессе ДПО.

При реализации компетентностно-ориентированных программ ДПО цели образования и предполагаемые образовательные результаты будут обозначаться в форме компетенций, надлежащих формированию или развитию у муниципальных служащих. Причем обозначение целей и планирование результатов компетентностно-ориентированных программ осуществляются на основе принципа полисубъектности (субъектами целеполагания выступают обучающиеся, работодатели, преподаватели).

Целевой перечень компетенций при моделировании компетентностно-ориентированных программ ДПО формируется на основе выявления универсальных (характерных для большинства обучающихся) и индивидуальных компетентностных дефицитов обучающихся.

Модификационными формами компетентностно-ориентированной программы ДПО муниципальных служащих могут выступать индивидуальная компетентностно-ориентированная программа профессиональной переподготовки, индивидуальная компетентностно-ориентированная программа повышения квалификации (краткосрочного и среднесрочного).

Компетентностно-ориентированные программы ДПО муниципальных служащих конструируются в соответствии с особенностями индивидуальных образовательных потребностей обучающихся, обусловленных их компетентностными дефицитами, при участии работодателей (или их представителей) и преподавателей. Работодатели, наряду с независимыми экспертами, участвуют также в процессе определения индивидуальных заданий итоговой аттестации муниципальных служащих по программам ДПО и выступают в качестве экспертов при их оценивании.

В качестве организационно-технологического механизма индивидуализации программ ДПО целесообразно использовать сочетание дистанционной и контактной (аудиторной) форм обучения с сохранением элективно-модульного принципа к конструированию их содержания в соответствии с компетентностными дефицитами обучающихся.

Выводы по второй главе

1. Анализ теории и практики дополнительного профессионального образования кадров муниципальной службы показывает, что к настоящему времени обозначились предпосылки для модернизации данной андрагогической области. В качестве таковых выступают:

• сложившиеся (действующие) подходы к ДПО муниципальных служащих, отражающие принципы профессионализации этих специалистов в соответствии с установками государственной кадровой политики России;

• накопление в системе ДПО муниципальных служащих достаточно большого количества проблем, связанных, во-первых, с потребностью перестраивать образовательный процесс на основе принципиально новых требований к профессионализму кадров муниципальной службы (в связи с реформой местного самоуправления в России), и, во-вторых, с необходимостью реформирования всей отечественной образовательной системы, и ДПО как ее сегмента, на основе компетентностного подхода;

• наличие в педагогической науке состоятельных теорий, способных выступить в качестве теоретико-методологического базиса модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих.

2. Целесообразность обозначения компетентностного подхода в качестве концептуальной основы модернизации ДПО кадров муниципальной службы может быть аргументирована с двух позиций. Первая связана с требованиями современной законодательной базы муниципальной службы рассматривать профессионализм кадров муниципальной службы в контексте категории «профессиональная компетентность» (такой принцип муниципальной службы отражен в 25-ФЗ – основном законе РФ, регламентирующем муниципальную службу как профессиональную деятельность). Вторая позиция отражает статус компетентностного подхода как инновационной стратегии развития всей системы образования в России в соответствии с мировыми тенденциями.

3. Дидактическая концепция модернизации ДПО муниципальных служащих в России содержательно согласуется со следующими положениями:

– Программы ДПО муниципальных служащих должны учитывать специфические отличия местной власти как института прямой демократии от власти государственной, их содержательные акценты обусловлены требованиями к профессионализму муниципальных служащих в соответствии с современными особенностями работы органов местного самоуправления.

– Отечественную систему ДПО муниципальных служащих важно организовывать таким образом, чтобы она была адаптирована к механизму профессионального (в частности, карьерного) развития специалистов.

– Основным механизмом, обеспечивающим повышение практико-ориентированной результативности программ ДПО муниципальных служащих, является интеграция их профессиональной и образовательной практики.

– Дидактическим средством решения задач модернизации ДПО муниципальных служащих выступает компетентностно-ориентированная образовательная программа.

– Основой для проектирования компетентностно-ориентированных образовательных программ ДПО муниципальных служащих выступает компетентностная модель специалиста, обеспечивающая возможность конструировать содержание образовательных программ на основе модульного принципа, а для формирования перечней и содержания отдельных учебных модулей как единицы содержания программ ДПО перечни компетенций муниципальных служащих: ключевых – определяющих уникальность его профессиональной деятельности, общекультурных, профессиональных (связанных с обеспечением служебных функций согласно группе должностей и курируемым вопросам местного значения).

– Образовательное взаимодействие при осуществлении компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих целесообразно осуществлять на основе принципа полисубъектности. При этом субъектами образовательного процесса выступают: обучающийся специалист, его непосредственный руководитель (как представитель работодателя), преподаватели (в том числе практики – специалисты органов местного самоуправления, госуправления, федеральных структур и т.п.) и методисты-тьюторы. Полисубъектность как принципиальная характеристика образовательного взаимодействия при осуществлении компетентностно-ориентированных программ ДПО будет реализована на всех этапах образовательного процесса: от постановки целей и планиро-

вания результатов до оценки его практико-ориентированной результативности.

– При реализации компетентностно-ориентированных образовательных программ ДПО муниципальных служащих необходимо соблюдение требований принципа андрагогичности, а именно: индивидуализация образовательного сопровождения профессионального развития специалиста (вариативность содержания программ за счет элективно-модульного принципа его структурирования); увеличение доли самообразовательной деятельности обучающихся специалистов, в том числе за счет актуализации потенциала дистанционного обучения.

– Выбирая методы обучения в процессе проектирования компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих приоритет следует отдавать тем, которые ориентированы не на трансляцию знаний, а на формирование способов мышления, общения и поведения (профессиональных компетенций муниципального служащего), при актуализации ресурсов интерактивного образовательного взаимодействия, как-то: модерация, кейс-стади, метод проектов, дискуссия, тренинги.

– Для оценки практико-ориентированной результативности программ ДПО необходимо осуществлять непрерывный мониторинг влияния образовательных воздействий на результативность профессиональной деятельности муниципального служащего.

Методика реализации компетентностно-ориентированной программы дополнительного профессионального образования муниципальных служащих обеспечивает преобразование данного процесса по следующим аспектам: целеполагание, планирование образовательных результатов и приемы конструирования содержания образования; организационно-деятельностные характеристики взаимодействия субъектов образовательных программ; способы диагностики образовательных результатов.

В дидактическом алгоритме, обеспечивающем методику реализации компетентностно-ориентированной программы ДПО муниципальных служащих, целесообразно выделить три этапа: установочно-рефлексивный, обучающе-развивающий, итогово-рефлексивный. Каждый из этапов имеет свои задачи индивидуального образовательного сопровождения компетентностно-ориентированной профессионализации муниципального служащего в процессе ДПО.

Наиболее продуктивными методами развития педагогического профессионализма преподавателей в плане их готовности осуществлять КОП ДПО муниципальных служащих выступают: включение их в работу орга-

нов муниципальной власти в качестве консультантов, экспертов; выполнение преподавателями определенных видов работ (например, научно-исследовательских), связанных с различными проблемами развития МСУ совместно с практиками – муниципальными служащими.

Реализация компетентностно-ориентированной программы ДПО муниципальных служащих требует наличия разработанности её основных организационно-методических аспектов, что будет представлено в следующей главе.

Глава 3. Реализация дидактической концепции модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих

3.1. Проектирование компетентностно-ориентированной программы дополнительного профессионального образования муниципальных служащих как дидактического средства его модернизации

Как было показано в параграфе 2.3, средством реализации предлагаемой концепции модернизации дополнительного профессионального образования (ДПО) муниципальных служащих является компетентностно-ориентированная образовательная программа (КОП).

В нашей исследовательской практике дидактическое проектирование КОП предполагало создание прообраза образовательного процесса ДПО в соответствии с принципами предложенной дидактической концепции. Собственно процесс проектирования КОП включал продумывание и обозначение всех дидактических характеристик такой программы: целеполагание, планирование результатов, организация полисубъектного образовательного взаимодействия, оценку образовательных результатов. Совокупность этих характеристик и определяет методические особенности КОП ДПО муниципальных служащих.

В данном параграфе будет раскрыта методика реализации компетентностно-ориентированной программы (КОП) ДПО муниципальных служащих, отражающая названные характеристики, а именно:

- методические приёмы постановки целей и планирования результатов КОП ДПО муниципальных служащих;
- особенности конструирования содержания КОП ДПО муниципальных служащих;
- организационные подходы, обеспечивающие реализацию КОП ДПО муниципальных служащих;
- методы обучения (как способы организации деятельности обучающихся специалистов в образовательном взаимодействии с другими субъектами компетентностно-ориентированного ДПО), обеспечивающие формирование компетенций муниципальных служащих, необходимых

для достижения высокого уровня показателей результативности служебной деятельности;

- способы приобщения муниципальных служащих к участию в научно-исследовательской работе (НИР) как условие развития их профессиональной компетентности;
- особенности проектирования диагностических процедур и материалов для оценки результативности КОП ДПО муниципальных служащих.

Как уже отмечалось, дополнительное профессиональное образование муниципальных служащих (ДПО) может осуществляться на основе программ профессиональной подготовки, среднесрочного и краткосрочного повышения квалификации и стажировок.

Основой содержания программ профессиональной переподготовки (500 ч) по направлению 081100 «Государственное и муниципальное управление» выступает ФГОС ВПО. Вариативная часть таких программ конструируется в соответствии с профессионально-образовательными потребностями обучающихся, обусловленными особенностями их служебной деятельности.

Отличительными чертами программ повышения квалификации и стажировок является то, что здесь нет единых норм содержания образования, нет жесткой привязанности к ФГОС ВПО. Поэтому содержание ДПО для программ повышения квалификации и стажировок носит не предметный, а проблемный, междисциплинарный характер.

Содержание ДПО муниципальных служащих, как и содержание образования вообще, определяется его целями и задачами. В контексте принципов компетентностно-ориентированного образования стратегической целью программ ДПО будет выступать содействие становлению компетентности обучающегося через формирование определенных компетенций как наперед заданных норм, характеризующих образовательные результаты.

Нами сформулированы принципы компетентностно-ориентированной профессионализации муниципальных служащих в процессе их ДПО (см. параграф 2.2). Рассмотрим, каким образом проектируется содержание ДПО муниципальных служащих в контексте данных принципов.

Принцип актуализации компетентностной модели специалиста при проектировании программ ДПО требует, прежде всего, наличия таких моделей. Это актуализирует задачу их разработки согласно схеме, предложенной нами в параграфе 1.2. Как уже было показано, при разработке

компетентностной модели специалиста (муниципального служащего) и паспорта муниципальной должности необходимо учитывать группу должностей муниципальной службы, к которой причастен данный специалист, и сферу муниципального управления (культура, образование, здравоохранение, ЖКХ, транспорт и т.п.), которую он курирует. Соответственно будут формироваться перечни компетенций, конкретизирующие компетентностную модель специалиста муниципальной службы (МС). Наличие перечней компетенций позволит определить перечни учебных модулей (*принцип элективно-модульного структурирования содержания компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих*) для конструирования содержания образовательных программ. При этом обеспечиваются соотношение, целостность и взаимосвязь конкретной компетенции (группы компетенций) и содержания соответствующего учебного модуля.

Компетентностно-ориентированное целеполагание при проектировании программ ДПО *муниципальных служащих* предполагает формулировку целей таких программ в соответствии с перечнем компетенций, необходимых для формирования (планируемые результаты).

Специфика компетенции как образовательного результата рассматривалась нами в параграфах 1.2 и 2.1. В.И. Байденко рекомендует использовать для формулировки компетенций, в качестве одного из основных вариантов понятие «способность» (например, «способность продуктивно работать в команде») [50]. Мы разделяем данную точку зрения. В понятие «способность» включается умение, наряду со знаниями и личностными характеристиками.

Современный толковый словарь русского языка так определяет способность: 1) возможность, умение производить какие-либо действия, делать что-либо, осуществлять какую-либо деятельность, вести себя каким-либо образом; 2) индивидуальные особенности человека, обусловливающие предрасположенность к осуществлению какого-либо вида деятельности; природная одаренность, талантливость [386].

А.В. Петровский рассматривает способность как умение, как освоенный субъектом способ выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях [327].

Задачи компетентностно-ориентированного ДПО будут связаны с формированием у муниципальных служащих компетенций как способностей к выполнению каких-либо видов деятельности специалиста в рамках

служебных функций (эти функции должны быть отражены в должностной инструкции специалиста).

Заметим, что в отличие от способности готовность специалиста к продуктивной служебной деятельности как определенная личностная характеристика включает мотивационную компоненту. Поэтому формирование готовности муниципальных служащих к успешному выполнению профессиональных задач в значительной степени зависит от работодателей, одной из функций которых является управление мотивацией персонала.

Анализ литературы по проблеме внедрения в практику отечественного профессионального образования показывает также, что для обозначения компетенций целесообразно использовать термин «понимание» (А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Е. Коробов, Ю.Г. Татур и др.). В широком смысле понимание – это установление существенных связей или отношений между явлениями реальной действительности посредством применения (использования) знаний [203]. Понимание связано с процедурой осмысления, установления смыслов, его можно рассматривать как когнитивное состояние, как одну из форм мыслительного процесса. В качестве основных параметров понимания чаще всего выделяют глубину, отчетливость, полноту и обоснованность [203]. Эти параметры важно удерживать при решении дидактических задач, связанных с проектированием оценочно-диагностических характеристик компетентностно-ориентированных образовательных программ.

Важно подчеркнуть, что современная тенденция к стандартизации муниципальных услуг определяет разработку стандартов профессиональной деятельности муниципальных служащих (в соответствии с занимаемой должностью и курируемой сферой жизнедеятельности муниципального образования). Данные стандарты составят основу их должностных регламентов, с одной стороны, а с другой – выступят основой формирования целей и задач программ ДПО в форме необходимых компетенций, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности муниципальных служащих, и, соответственно, определят содержание их ДПО. Одним из методов работы по стандартизации муниципальных услуг выступает функциональный анализ деятельности органов местного самоуправления.

Как уже отмечалось, согласно установкам ФГОС ВПО по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» (2010, 2011 гг.), целесообразно разделить компетенции на две группы: общекультурные и профессиональные. Нами обоснована необходимость выделения

также группы «ключевых» компетенций муниципальных служащих, особо важных для их профессиональной состоятельности, с помощью которых можно уверенно идентифицировать специалиста муниципальной службы. Данный подход к структурированию профессиональной компетентности муниципального служащего мы использовали для обозначения целей и планирования результатов компетентностно-ориентированных программ ДПО для муниципальных служащих и, соответственно, для моделирования их содержания. Причем для решения задач формирования профессионализма муниципальных служащих, в силу специфики их деятельности, вторую группу компетенций (профессиональных) (см. параграф 1.2) целесообразно делить на две подгруппы:

• компетенции, необходимые для выполнения служебных функций в соответствии с требованиями группы должностей;

• компетенции, необходимые для выполнения служебных функций в соответствии с курированием вопросов местного значения (они связаны со сферой муниципального управления – образование, культура, общественное питание, благоустройство и т.п.), вмененными в круг обязанностей муниципального служащего.

Перечни компетенций, необходимых муниципальным служащим для выполнения служебных функций в соответствии с требованиями группы должностей, также сформулированы нами на основе разработок, проведенных в ходе выполнения НИР «Разработка технологии формирования кадровых резервов исполнительных органов государственной власти Томской области», 2007 г.

Перечни компетенций, необходимых муниципальному служащему для выполнения служебных функций в соответствии с курированием вопросов местного значения (в соответствии со сферой муниципального управления), на наш взгляд, должны быть сформулированы преподавателями, обеспечивающими изучение конкретных модулей в ходе реализации программ ДПО. Для этого необходимо актуализировать механизмы образовательного взаимодействия с обучающимся специалистом и его работодателем (непосредственным руководителем) (см. параграф 2.3). Основой для формулировки компетенций этой подгруппы выступают результаты НИР «Функциональный анализ деятельности ОМС как условие оптимизации их организационной структуры (на примере исполнения полномочий по решению вопросов местного значения ОМС муниципальных районов и сельских поселений)», 2006 г., где обозначены виды деятельности муниципальных служащих по каждому вопросу местного значения [6].

Принцип полисубъектности при организации образовательного взаимодействия в процессе ДПО муниципальных служащих.

Субъектами моделирования содержания программ ДПО выступают: обучающиеся, работодатели (непосредственные руководители обучающихся специалистов как представители работодателя), преподаватели, методисты-тьюторы. Сущность и особенности реализации данного принципа были раскрыты нами в параграфах 2.2 и 2.3. Для реализации данного принципа, а также *принципа приоритета индивидуализации образовательного сопровождения профессионального развития муниципального служащего в процессе ДПО* необходимо выявить компетентностные дефициты обучающихся – муниципальных служащих (в нашем исследовании – по части общекультурных и ключевых компетенций). Этот процесс, как было отмечено в параграфе 2.3, предполагает наличие перечня тех компетенций, которые определяются (осознаются и обозначаются) обучающимися, работодателями и преподавателями как недостаточно развитые (имеющие средний и низкий уровни выраженности в поведении и деятельности).

Для определения компетентностных дефицитов муниципальных служащих – участников программ ДПО, на наш взгляд, наиболее адекватны методы анкетирования и экспертного анализа.

В процесс анкетирования целесообразно включать три категории респондентов – обучающихся, работодателей и преподавателей, участвующих в реализации программ дополнительного профессионального образования (в том числе из числа специалистов-практиков). Работодатели (главы муниципальных образований поселенческого уровня, управляющие делами, руководители структурных подразделений администраций муниципальных образований районного и поселенческого уровней) представляют те органы местного самоуправления, откуда специалисты направляются на обучение. При включении работодателей в процесс анкетирования с ними необходимо проводить разъяснительную работу, в содержании которой важно подчеркивать намерение образовательного учреждения сделать ДПО муниципальных служащих более качественным. Преподаватели подключаются к анкетированию на основе полученных результатов письменного опроса обучающихся и работодателей. В их анкетах указываются те компетенции, которые получают высокую степень дефицитности и у обучающихся, и у работодателей. Преподаватели оценивают степень дефицитности и других компетенций (не обозначенных таковыми обучающимися и работодателями) также посредством анализа

данных, полученных в результате выполнения обучающимися специальных заданий, ориентированных на оценку сформированности компетенций (задания-индикаторы; подход к их разработке будет представлен далее – в параграфе 3.2). Кроме того, преподаватели анализируют те позиции, по которым обнаруживаются существенные расхождения в оценках развитости компетенций обучающимися и работодателями. Далее преподаватели на основе данных трехсторонней оценки компетентностных дефицитов средствами своих учебных дисциплин (модулей) воздействуют на их устранение.

Обоснованность использования метода анкетирования при выявлении компетентностных дефицитов обучающихся определяется их способностью к проявлению субъектной позиции в андрагогическом процессе при наличии соответствующих условий.

Для формирования перечня профессиональных компетенций, актуальных для муниципальных служащих – субъектов программ ДПО, нами также предлагается использовать анкетирование с открытыми вопросами, предполагающими выяснение содержания профессионально-образовательных потребностей специалистов, направленных на прохождение программ ДПО. Кроме того, специалистам также можно предложить написание эссе на тему: «Я оказываю муниципальные услуги населению: чему мне нужно учиться?»

Участие работодателей (непосредственных руководителей специалистов, направляемых на обучение) в процессе проектирования целей, содержания и результатов программ ДПО целесообразно организовывать через подготовку ими служебного задания (по специальной форме) на специалиста, направляемого на обучение (см. параграф 2.3).

При необходимости в процессе подготовки такого служебного задания непосредственный руководитель может обсуждать его содержание со специалистом, направляемым на обучение. Включение в содержание данного служебного задания аспекта, связанного с профессиональным ростом специалиста, отражает требование акме-направленности компетентностно-ориентированных программ ДПО.

Данные анкетирования и содержание служебных заданий анализируются специально подготовленным методистом-тьютором, ответственным за организационно-методическую работу с группой специалистов, направленных на обучение, и обсуждаются с преподавателями, причастными к реализации программ ДПО, для формулировки выводов о состоянии компетентностных дефицитов каждого муниципального служащего.

Далее для реализации требований *приоритета индивидуализации образовательного сопровождения профессионального развития муниципального служащего в процессе ДПО* выявляются универсальные и индивидуальные компетентностные дефициты муниципальных служащих.

К универсальным компетентностным дефицитам, как показано в параграфе 2.3, относятся те компетенции, которые дефицитны более чем для 60 % обучающихся.

Основным организационно-методическим средством реализации дидактических задач модернизации ДПО муниципальных служащих в контексте усиления роли ДПО как инструмента повышения эффективности местной власти выступает компетентностно-ориентированная образовательная программа (КОП). КОП дополнительного профессионального образования строится на основе учебных модулей, отражающих содержание различных компетенций муниципальных служащих и обеспечивающих их формирование.

Модульный подход к конструированию содержания образования (А.А. Вербицкий, Н.В. Бородина, С.Н. Горычева, М.Т. Громкова, Лаврентьева Н.Б. и др.) обеспечивает индивидуальную образовательную траекторию взрослого обучающегося [66, 102, 104, 212, 220, 224, 326 и др.].

Модульность позволяет конструировать КОП ДПО как индивидуальную образовательную программу муниципального служащего, согласованную с актуальными контекстами его профессиональной деятельности, а соответственно, и содержанием профессионально-образовательных потребностей (см. параграф 2.1, анализ знаково-контекстного обучения как теоретического основания для разработки дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих).

Модуль как учебная единица обладает рядом «родовых» признаков. Он включает в себя как завершенная тематически и по времени структурная единица: цели и содержание образования; результаты образования; формы (методы, технологии) преподавания и учебной деятельности обучающихся; организационные формы образовательного процесса; частоту преподавания модуля; соотношение контактных часов и самостоятельной работы; продолжительность в часах; трудозатраты; уровни достижений; инструментарий и критерии оценивания [357]. Другими словами, учебный модуль понимается как некий процессуально-информационный блок, обеспечивающий формирование определенной компетенции у обучающе-

гося специалиста (включая формирование понятий, понимания сути явлений, способов деятельности, личностных характеристик и т.д.).

Такое понимание модуля созвучно его смысловой трактовке, заданной в теории знаково-контекстного обучения и рассматриваемой в данной работе как одно из теоретических оснований авторской дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих.

Для модульной технологии основными принципами, определяющими цели, отбор содержания, организацию и управление, являются следующие:

– принцип модульности (обучение строится по отдельным функциональным узлам-модулям);

– принцип деятельности (выделение модулей происходит в соответствии с содержанием изучаемой деятельности);

– принцип структуризации содержания обучения на отдельные логические завершенные части (структурирование материала модуля на более мелкие части-шаги);

– принцип гибкости (модульные программы легко адаптируются к индивидуальным заказам и уровням подготовки обучаемых, могут составлять части других программ);

– принцип осознанной перспективы (четкое определение заданных компетенций).

При реализации андрагогических программ дополнительного образования главные отличия модульной технологии от традиционной состоят в следующем:

– отбор содержания обучения производится в результате системного анализа деятельности специалиста, которую разделяют на отдельные действия и операции (т.е. разрабатывается функциональная структура деятельности специалиста);

– структура модульной программы соотносится со структурой деятельности специалистов и состоит из отдельных элементов, называемых модулями, которые представляют собой законченную часть работы с четко обозначенным началом и концом (в то же время каждый модуль является структурным элементом модульной программы обучения);

– для изучения каждого модуля программы обучения разрабатываются специальные методические пособия, в которых содержатся необходимая информация для формирования определенных знаний и навыков, контролирующие задания или тесты;

– для каждого обучаемого можно составить индивидуальную программу обучения на основе базовой модульной программы с учетом заказа на образование и уровня стартовой подготовки [273].

Сущность модульного обучения, основанного на компетентностном подходе, заключается в самостоятельной работе обучаемых с раздаточным обучающим материалом, который содержит программу действий, банк информации, дополнительные материалы и методические рекомендации по достижению поставленных целей. Такое обучение помогает установить профессиональные отношения педагога и обучаемого, построенные на диагностической основе.

Общими особенностями проектирования и реализации индивидуальных компетентностно-ориентированных программ на основе модульной технологии являются:

• субъект-субъектные взаимодействия образовательного учреждения (консультанта, андрагога), обучающегося и работодателя в процессе проектирования модульной программы;

• диагностика содержания потребностей в обучении;

• иерархизация образовательных потребностей и обозначение целостной образовательной проблемы [357].

Индивидуальная модульная КОП, обеспечивая восполнение индивидуальных компетентностных дефицитов обучающихся, решает еще и задачи, связанные с реализацией *принципа акме-направленности* при реализации компетентностно-ориентированных программ ДПО. Ведь феномен акме отражает ориентацию на проживание человеком собственного жизненного пути (в том числе по его профессиональному аспекту) в контексте адекватного определения и успешного решения индивидуальных личностных задач, обеспечивающих самореализацию. Индивидуальная КОП может выступать в качестве образовательного инструмента решения таких задач, особенно если в ее содержании, наряду с формированием профессиональных компетенций, актуализируются задачи развития личности (что в большей степени отражено в содержании общекультурных компетенций).

В контексте решения задач ДПО как базового инструмента профессионализации муниципальных служащих перечни компетенций по всем обозначенным выше позициям (ключевые, общекультурные, профессиональные) составляют основу для создания банка учебных модулей, с помощью которых можно формировать содержание различных образо-

вательных программ (соблюдая принцип вариативности содержания программ ДПО).

Важным элементом процесса проектирования модульной КОП ДПО выступает соотнесение ее целей с планируемыми результатами. Это можно осуществлять с помощью специальных таблиц-матриц (табл. 13).

Таблица 13

Соответствие целей программы и результатов обучения при реализации компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих (фрагмент)

		Результаты образовательной программы									
Цели образовательной программы		Р1	Р2	Р3	Р4	Р5	Р6	Р7	Р8	Р9	Р10
	Ц1	+	+	+							
	Ц2				+	+	+	+			
	Ц3							+	+	+	+

Использование таких матриц соответствия целей и результатов обучения помогает наглядно показать, какие результаты обучения позволят достичь тех или иных целей программы [58]. Они помогают также системно спроектировать структуру содержания КОП ДПО муниципальных служащих. Кроме того, использование такого подхода целесообразно и для визуализации (наглядности) учета образовательных достижений слушателей программ ДПО. Причем при использовании индивидуальных модульных КОП ДПО подобная таблица составляется для каждого слушателя как для структурирования содержания его программы, так и для учета образовательных достижений.

Индивидуализация содержания образовательных программ в контексте определения индивидуальных компетентностных дефицитов обучающихся обеспечивается посредством реализации *принципа элективно-модульного конструирования содержания образования.* Немаловажно и то, что каждая индивидуальная компетентностно-ориентированная программа (ИКОП) ДПО (профессиональной переподготовки, повышения квалификации) согласовывается при этом с непосредственным руководителем обучающегося *(принцип полисубъектности)*. Руководители соотносят содержание ИКОП ДПО с данными о фактически выполняемых функциях специалиста и перспективах его профессионального развития. Непосредственные руководители обучающихся утверждают также индивидуальные задания итоговой аттестации муниципальных служащих по программам ДПО и выступают в качестве экспертов при их оценивании.

Далее рассмотрим особенности организационно-деятельностного и оценочно-диагностического аспектов предложенной методики реализа-

ции КОП ДПО муниципальных служащих в контексте решения задачи их проектирования.

В параграфе 2.3 было показано, что на организационном уровне реализацию КОП ДПО целесообразно осуществлять, используя сочетание аудиторной и дистанционной форм обучения (это один из принципов предлагаемой нами концепции модернизации ДПО муниципальных служащих).

При проектировании собственно деятельностного аспекта предлагаемой нами методики реализации КОП ДПО муниципальных служащих важно определить методы обучения, обеспечивающие формирование компетенций муниципальных служащих, необходимых для достижения высокого уровня показателей результативности служебной деятельности, как запланированных образовательных результатов программ ДПО.

Для определения специфики методов обучения, обеспечивающих результативность компетентностно-ориентированной программы ДПО муниципальных служащих необходимо соотнести принципы, лежащие в ее основе (см. параграф 2.2), с особенностями современных методов обучения, а также проанализировать результаты опыта использования современных методов обучения для формирования компетенций взрослых обучающихся. Нами проведены анализ и оценка возможностей современных методов обучения для реализации компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих. Представляя данные такого анализа, прежде всего, заметим, что выбор метода обучения всегда обусловлен, прежде всего, целями и предполагаемыми (ожидаемыми) результатами образовательного процесса. Если целью образовательного процесса определяется формирование и развитие компетенций как основы становления компетентности, то, следовательно, эта цель может быть достигнута посредством использования методов обучения, надежно обеспечивающих формирование компетенций как заранее заданных норм образовательного результата.

Как уже отмечалось, развитие компетентности (как результат компетентностно-ориентированных образовательных программ) предполагает наличие у обучающегося существенных количественных и качественных изменений личностного характера. Такие изменения, связанные с преобразованием когнитивных, эмоционально-волевых, коммуникативных, ценностных свойств, будут определять значимые и видимые поведенческие модификации. Это во многом определяет специфику методов обу-

чения при реализации компетентностно-ориентированных программ. Для достижения целей образования, сформулированных в «компетентностном формате», целесообразно использовать такие методы обучения, которые обеспечат переориентацию традиционного обучения на принципиально новые основания, связанные с развитием личности, с изменением позиции обучающегося в образовательном процессе, когда он по-настоящему становится субъектом – активным участником образовательного процесса.

В связи с актуализацией субъектного статуса обучающегося специалиста при реализации компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих (как андрагогического процесса), особого внимания заслуживает рассмотрение технологий активизации обучения (активных методов обучения) взрослых.

В педагогической литературе к активным методам обучения относятся те, посредством которых организаторы образовательного процесса целенаправленно побуждают обучающихся занять активную субъектную позицию [138, 180, 181, 361 и др.].

В классификации Г.К. Селевко выделяются педагогические технологии (методы обучения) на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (по направлению модернизации существующей системы образования). К таким технологиям автор относит технологии проблемного обучения, игровые технологии, коммуникативные технологии. Следуя данной классификации, можно обозначить соответствующие указанным технологиям активные методы обучения.

Представляется важным также заметить, что с помощью активных методов обучения может быть обеспечено интерактивное обучение (см. параграф 1.3) в андрагогическом процессе ДПО.

М.Г. Ермолаева, отвечая на вопрос, какие подходы сегодня наиболее востребованы в образовании взрослых, что, по сути, является также и ответом на вопрос, посредством каких методов можно обеспечить продуктивность образования взрослых, в качестве доминирующих определяет четыре подхода [126]:

- проектный;
- исследовательский;
- коммуникативно-диалоговый;
- игровой.

З.Н. Сафина, рассматривая инновационные тенденции в образовании взрослых, также подчеркивает, что в андрагогическом процессе целесообразно использовать методы обучения, направленные на личностное развитие взрослых (дискуссию, метод проектов, кейс-стади, метод портфолио, игровые технологии), в основе которых – субъект-субъектные отношения преподавателя и обучающегося, когда образовательное пространство выступает зоной актуального и перспективного развития личности [357]. Подобного мнения придерживаются и другие ученые – специалисты в области андрагогики.

Сравнительный анализ требований андрагогичности к процессу образования взрослых, с одной стороны, и установок компетентностного подхода – с другой, показывает концептуальное единство их позиций по аспекту выбора методов обучения при реализации компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих.

Сформированность (или повышение уровня сформированности) компетенции как результат ДПО муниципальных служащих предполагает наличие личностных изменений у обучающихся и развитие их деятельностно-операциональных способностей (что, собственно, и влечет за собой изменения в поведении – рост компетентности). Такие изменения, как уже было сказано выше, могут быть обеспечены исключительно через актуализацию субъектной позиции обучающегося в процессе ДПО. Эту задачу невозможно решить средствами традиционных (трансляционных) технологий. Ее решение обеспечивают активные методы обучения (схема 12).

Схема 12

Активные методы обучения как средство актуализации субъектной позиции обучающегося при реализации компетентностно-ориентированных программ ДПО

Особо отметим, что использование активных методов обучения для реализации КОП ДПО муниципальных служащих является отражением содержания разработанной нами дидактической концепции модернизации этой образовательной практики. При теоретическом обосновании данной концепции нами осуществлялось обращение к педагогическим теориям знаково-контекстного, личностно-ориентированного и проблемного обучения. В содержании всех названных теорий дидактическим приоритетом обозначается формирование субъектной позиции обучающегося. Непременным условием достижения этого авторы названных теорий определяют применение активных методов обучения в образовательном процессе.

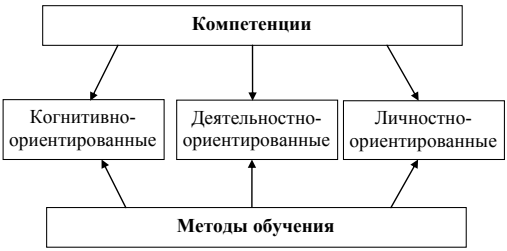
В контексте нашего исследования весьма интересной представляется типология активных образовательных технологий, приведенная Э. Зеером и Э. Сыманюк [147]. Авторы предлагают классифицировать педагогические технологии, а соответственно, и методы обучения следующим образом:

- когнитивно-ориентированные технологии;
- деятельностно-ориентированные технологии;
- личностно-ориентированные технологии.

Такой подход к классификации методов обучения целесообразно соотнести с типологией компетенций в соответствии с их «индивидуальными» акцентациями (доминанта знания-понимания; либо умений – способов деятельности; либо личностных ориентаций, ценностей, качеств). По мнению В.И. Байденко, компетенции (соответственно их акцентациям) можно разделить на когнитивно-ориентированные, деятельностно-ориентированные, ценностно(личностно)-ориентированные. Общность оснований для идентификации (классификации) компетенций и методов их формирования представлена на схеме 13.

Схема 13

Общность оснований для идентификации компетенций и методов обучения



Соотношение, отраженное в схеме, выступает принципиальной основой для выбора методов обучения, адекватных для формирования тех или иных компетенций обучающихся специалистов, согласно целям конкретных программ ДПО.

Одной из модификационных форм компетентностно-ориентированной программы ДПО муниципальных служащих, на наш взгляд, является программа повышения квалификации этих специалистов на основе выполнения обучающимися конкретных, значимых для практики местного самоуправления научно-исследовательских разработок является. Данная программа в полной мере отвечает принципам реализации компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих (см. параграф 2.2).

Научно-исследовательской работе как виду деятельности обучающихся при реализации компетентностно-ориентированных программ ДПО, на наш взгляд, должна быть отведена достаточно значимая роль. Во-первых, результаты НИР активно используются для конструирования содержания программ ДПО. Ведь многие проблемы местного самоуправления получают свое разрешение именно в ходе специально осуществляемых научных разработок. Без их проведения подчас просто невозможно выявление подходов к решению актуальных задач развития местного самоуправления. Во-вторых, участие муниципальных служащих в НИР рассматривается нами как фактор развития профессиональной компетентности муниципальных служащих по части становления компетенции организации и проведения исследований (группа общекультурных компетенций ФГОС ВПО по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление», 2010, 2011 гг.).

Необходимым организационно-методическим условием, обеспечивающим результативность компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих, является наличие надежного диагностического инструментария для ее оценки. Рассмотрению этого условия будет посвящен следующий параграф.

Анализ специальной литературы и данных наших собственных научно-педагогических исследований по проблеме реализации компетентностного подхода в практике дополнительного профессионального образования показывает, что реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ предполагает наличие методической основы осуществления управления процессом достижения компетентностно-запланированных образовательных результатов. В связи с этим необхо-

димы обозначение и разработанность методического инструментария для оценки сформированности компетенций как результатов образования компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих.

На основе метода моделирования представляется возможным определить основные элементы такого методического инструментария. Таковыми выступают:

• компетентностно обозначенные цели программ ДПО (на основе планирования результатов образования в форме компетенций через установление универсальных и индивидуальных компетентностных дефицитов обучающихся);

• разработанность показателей сформированности каждой из компетенций;

• индикативная обеспеченность оценки сформированности компетенций в рамках конкретного метода обучения (наличие банка индикаторов);

• разработанность процедуры использования индикаторов сформированности компетенций в рамках конкретного метода обучения.

Многие специалисты справедливо отмечают, что самым сложным в диагностике и оценивании результатов компетентностно-ориентированных образовательных программ является то, что компетентность как образовательный результат, как правило, не «улавливается» количественными методами. Их можно наблюдать в «ситуации включения» человека в деятельность [36, 43, 139, 151, 225 и др.].

При оценке результативности компетентностно-ориентированных андрагогических программ в условиях образовательного учреждения эти ситуации проектируются.

Такая ситуация может быть создана, в частности, на основе актуализации *метода изучения продуктов деятельности* [137]. Этот метод позволяет опосредованно оценить сформированность знаний и навыков, интересов и способностей человека (компетенций) на основе анализа продуктов его деятельности. Особенность этого метода заключается в том, что эксперт (диагност) не вступает в контакт с самим человеком, а имеет дело с продуктами его предшествующей деятельности. Поэтому в широком плане изучение продуктов деятельности – это изучение последствий предпринятых усилий, внесенных изменений, реальных сдвигов в жизненных позициях, системе отношений и ценностей человека. Изучение продуктов деятельности позволяет судить о достигнутом уровне деятельности и о самом процессе выполнения поставленных задач. При этом важ-

но иметь представление об уровне готовности субъекта к определенным видам деятельности, о характере заданий и условиях, в которых они выполнялись [36].

Вместе с тем при определенных организационных условиях реализации таких программ можно планировать оценку их результативности посредством методов, предполагающих выход за пределы образовательного процесса – в реальную профессиональную деятельность.

Это становится возможным в системе дополнительного профессионального образования, когда существует заинтересованность работодателя отслеживать траекторию профессионального развития специалиста в контексте его карьерного роста.

На наш взгляд, наиболее адекватным методом оценки динамики развития компетентности взрослых обучающихся посредством выхода за пределы образовательного процесса – в реальную профессиональную деятельность (когда оценивается влияние образовательного воздействия на изменения в профессиональном поведении) выступает метод обобщения независимых характеристик. Данный метод может быть использован как самостоятельный и в рамках аттестации как совокупности диагностических процедур оценки профессиональной компетентности специалиста.

Метод обобщения независимых характеристик заключается в том, что по заранее заданной форме берутся письменные отзывы (характеристики) на специалиста от нескольких человек (минимум 3–5). Причем тот, кого оценивают, об этом не знает. Совпадение оценок и рекомендаций дает основания полагать, что они близки к истинным. Данный метод может быть адаптирован для использования при оценке результативности компетентностно-ориентированных программ ДПО, предполагающих ее отсроченность во времени (относительно времени окончания образовательного процесса). В этих целях можно использовать специальные формализованные экспертные карты оценки развития профессиональной компетентности специалиста, в содержании которых показателями заданы оцениваемые компетенции и предложены шкалы по их оценке (при шкалировании удобнее использовать баллы от 0 до 3, соотносящиеся с уровнями развитости компетенций: 3 балла – высокий; 2 балла – средний; 1 балл – низкий; 0 – отсутствие компетенции вообще). Компетентностный «прирост» специалиста как результат влияния соответствующих программ ДПО определяется методом сравнения экспертных оценок до прохождения специалистом образовательной программы и после этого. Экспертами должны выступать люди, которые непосредственно могут наблюдать про-

явления компетенций (по соответствующим показателям) в профессиональном поведении специалиста, прежде всего непосредственные руководители, их заместители.

В настоящее время, когда в практику управления организацией широко внедряется концепция управления по результатам, при оценке компетентностных «приростов» обучившихся специалистов целесообразно использовать реальные (определенные соответствующими нормативными правовыми актами, например, должностными инструкциями) показатели результативности деятельности отдельного специалиста.

Как уже отмечалось, для осуществления оценочно-диагностических процедур при реализации компетентностно-ориентированных программ ДПО, помимо компетентностно-определенных целей и запланированных результатов таких программ, должны быть определены показатели сформированности компетенций. В широком смысле показатель – это качественная или количественная характеристика отдельных свойств объектов и процессов, на основании которой можно контролировать процесс или изменения состояния наблюдаемого объекта [63]. Показатель сформированности компетенции – это свойство (характеристика) субъекта учебной деятельности, объективно выражающее наличие в его поведении определенных компонентов компетенции: когнитивных, деятельностных, личностных. Это достаточно конкретные, легко идентифицируемые свойства, не отличающиеся интегральностью.

Методически при разработке показателей сформированности компетенций следует иметь в виду: если «архитектура» компетенции включает три составляющие – *когнитивную* (знание и понимание), *деятельностную* (практическое и оперативное применение знаний) и *личностную* (личностные качества, установки, ценностные ориентации), то каждая из названных сторон должна быть учтена в системе показателей сформированности компетенций.

Через использование методов проектирования, интервьюирования, анкетирования и метода экспертных оценок нами разработан авторский вариант показателей сформированности общекультурных компетенций (на основе авторского перечня общекультурных компетенций, представленном в содержании ФГОС ВПО по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» (подготовка бакалавра и магистра), 2010, 2011 гг.). Данная разработка, на наш взгляд, может быть использована как в практике ДПО муниципальных служащих, так и практике высшей школы. Также нами с помощью экспертного метода (в разра-

ботке участвовали 68 преподавателей, реализующих программы высшего и дополнительного профессионального образования по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление») определены акцентации каждой из приведенных компетенций в соответствии с типологией, предложенной В.И. Байденко [50].

Основным критерием для определения акцентации компетенции выступает доминирующая форма ее проявления в поведении человека (в учебной или реальной жизненной ситуации): *демонстрация понимания чего-либо* – когнитивно-ориентированные компетенции; *демонстрация действия* (предметного, вербального, коммуникативного, интеллектуального и др.) – деятельностно-ориентированные компетенции; *демонстрация личностных проявлений* (позиции, качества, установки и т.п.) – личностно-ориентированные компетенции. Однако иногда бывает сложно установить точно акцентацию компетенции. В таком случае, видимо, целесообразно устанавливать (определять) *некую формулу акцентаций* конкретной компетенции (см. табл. 14–17).

Таблица 14

Компетенции социального, профессионального и образовательного взаимодействия

№ п/п	Компетенция / акцентация компетенции (К – когнитивная; Д – деятельностная; Л – личностная)	Показатели сформированности компетенций
1	2	3
1	Способность продуктивно осуществлять деловую переписку на родном языке / *Д*	Знание и соблюдение языковых норм; умение ясно и кратко излагать мысли; знание и соблюдение норм делового письма; дисциплинированность, внимательность
2	Способность продуктивно вести переговоры / *Д – Л*	Знание правил ведения переговоров; умения слушания; умения аргументирования; умения интонирования; умения устной презентации; готовность учитывать точки зрения и интересы других; толерантность, эмпатия; коммуникабельность, самообладание; доброжелательность; позитивное отношение к людям; тактичность, умение убеждать; умение объяснять; умение формулировать суждение, оценку какого-либо события, факта; ориентация на результат
3	Способность продуктивно работать в команде / *Д – Л*	Знание принципов и методов продуктивного взаимодействия в команде; готовность к кооперации со специалистами из других областей и соответствующие умения; знание этических норм взаимодействия в команде и готовность следовать им; эмпатия, коммуникабельность, самообладание; доброжелательность и тактичность; позитивное отношение к людям; умение учитывать мнения и особенности поведения окружающих; ориентация на результат; толерантность

Окончание табл. 14

1	2	3
4	Ориентация на клиента / *Д – Л*	Эмпатичность, коммуникабельность, целенаправленность, информированность о потребностях и особенностях клиента; знание принципов, норм и методов клиенто-центрированного поведения; умение осуществлять приемы клиенто-центрированного поведения; доброжелательность и тактичность
5	Владение техникой публичного выступления / *Д – Л*	Знание типологии видов публичного выступления и понимание особенностей каждого из видов; знание методов подготовки публичной речи; умение конструировать содержание публичной речи; сформированность умений осуществления публичного выступления; умение оценивать качество собственного публичного выступления и определять способы его совершенствования; эмпатия, стрессоустойчивость, самообладание
6	Способность к предупреждению и конструктивному разрешению конфликтов / *Д – Л*	Знание типологии конфликтов; понимание особенностей каждого типа конфликта; знание принципов и правил предупреждения и конструктивного разрешения конфликтов; знание этических норм поведения в конфликте; умения использовать знание техник конструктивного конфликторазрешения в конкретных ситуациях; умение рефлексивно оценивать собственное поведение в конфликте и определять способы его модификации, эмпатия; креативность; доброжелательность и тактичность
7	Способность организовывать проведение каких-либо мероприятий / *Д – Л*	Умение ставить цели и задачи по их достижению; умение планировать; умение адекватно определять и распределять ресурсы для выполнения планов; умение координировать; умение быстро принимать решения в условиях неопределенности; ответственность; добросовестность; стрессоустойчивость; доброжелательность и тактичность; умение организовать себя и других в условиях многозадачности; ориентация на результат

Таблица 15

Компетенции организации и проведения исследований

№ п/п	Компетенция / акцентация компетенции (К – когнитивная; Д – деятельностная; Л – личностная)	Показатели сформированности компетенций
1	2	3
1	Способность к анализу и синтезу / *Д*	Умение разлагать целое на части и наоборот; умение детализации, умение структурировать информацию; умение классифицировать; умение выделять главное и второстепенное; умение формулировать суждения
2	Широкий кругозор (общая образованность) / *К*	Наличие широких базовых знаний в различных областях

Продолжение табл. 15

1	2	3
3	Владение способами продуктивного проблеморазрешения / *Д*	Понимание сущности проблемы как явления; умение выделять и формулировать проблему; владение широкими базовыми знаниями в различных областях; умение целеполагания и постановки задач; генерирование идей; умение определять средства достижения поставленных задач; умение определять и актуализировать ресурсы для достижения поставленных задач относительно решения проблемы, креативность; умение формулировать суждение, оценку какого-либо события, факта; ориентация на результат
4	Способность применять знания на практике /*Д*	Наличие умений, отражающих применение знаний к решению практических задач; креативность
5	Владение базовыми приемами исследовательской деятельности / *Д*	Понимание сущности и принципов исследовательской деятельности; знание методов исследовательской деятельности; умение использовать приемы исследовательской деятельности в решении конкретных исследовательских задач, рефлексивность, умение планировать
6	Способность быстро адаптироваться к новым ситуациям / *Д-Л*	Наличие широких базовых знаний в различных областях; умение быстро настраиваться на новое; умение применять имеющиеся знания и опыт для решения новых задач; креативность; коммуникабельность; рефлексивность
7	Системное видение / *К*	Понимание взаимосвязей и взаимозависимостей между явлениями и событиями жизни; понимание надпрофессиональных связей; понимание принципов системного переноса знания
8	Широкомасштабное мышление / *Д-К*	Наличие широких базовых знаний в различных областях; понимание взаимосвязей и взаимозависимостей между явлениями и событиями жизни; умение мыслить поликонтекстно
9	Способность к проектной деятельности / *Д*	Владение техниками фандрайзинга; умения продуктивного проблеморазрешения; умение конструировать; умения, связанные с внедрением проектов, креативность; ориентация на результат
10	Способность мыслить и действовать инновационно / *Д*	Креативность; владение методами поиска нового; генерирование новых идей, готовность к поддержке творчества; владение техниками бенчмаркинга; умение быстро настраиваться на новое; ориентация на новые возможности
11	Способность быть модератором / *Д-Л*	Умение применять не административные, а диалоговые методы управления деловым общением с коллегами, партнерами, участниками временных коллективов; готовность к интеграции; умения стимулировать креативное поведение других, побуждать высказывать различные мнения и подходы, делиться опытом, эмпатия; коммуникабельность; наблюдательность; доброжелательность и тактичность (позитивное отношение к людям); ориентация на результат

Окончание табл. 15

1	2	3
12	Способность к медиации / *Д-Л*	Готовность позиционировать дело, организацию; умения, необходимые для посреднической деятельности, умения формирования имиджа, в том числе средствами СМИ, рекламы, умения презентации дела, организации; коммуникабельность; доброжелательность и тактичность
13	Гибкость мышления / *Д-Л*	Владение широкими базовыми знаниями в различных областях; умение перестраивать ход мысли в соответствии с происходящими изменениями (информационными, ситуационными и т.п.); готовность рассматривать различные варианты решения интеллектуальных задач; креативность
14	Способность к критической оценке событий / *Д*	Владение широкими базовыми знаниями в различных областях; знание правил и этических норм конструктивной критики; аналитические умения; умение обоснованно (аргументированно) формулировать критические суждения

Таблица 16

Компетенции самосовершенствования (самоорганизации и самоуправления)

№ п/п	Компетенция / акцентация компетенции (К – когнитивная; Д – деятельностная; Л – личностная)	Показатели сформированности компетенций
1	2	3
1	Эффективная самопрезентация / *Д – Л*	Уверенность в себе; рефлексивность; знание принципов и методов эффективной самопрезентации; умение осуществлять техники и приемы эффективной самопрезентации; самообладание
2	Рефлексивность / *Л – К*	Наличие установки на перспективное и ретроспективное обдумывание всех своих личных и профессиональных проблем; ориентация на самопознание в контексте самосовершенствования; использование прописывания собственных мыслей при продумывании какой-либо значимой проблемы (в том числе прописывание собственных целей, планов, письменный анализ жизненных достижений и неудач); владение интеллектуальными алгоритмами продуктивного проблеморазрешения (включая развитую способность к установлению причинно-следственных связей и корреляционных зависимостей) и как следствие высокий уровень способности к нахождению адекватных средств для успешного достижения различных жизненных целей; направленность на широкоаспектный и глубокий анализ событий собственной жизнедеятельности (альтернатива поверхностности и примитивности анализа)

Окончание табл. 16

1	2	3
3	Способность к самокритике / *Л*	Рефлексивность; навыки самопознания; установка на самосовершенствование; способность формулировать критические суждения
4	Мобильность / *Л – Д*	Умение выделять главное; умение быстро настраиваться на новое; знание приемов самомобилизации и умение осуществлять их; установка на быстрое и качественное выполнение каких-либо действий
5	Способность выполнять работу самостоятельно / *Л – Д*	Знание принципов и приемов оптимальной организации самостоятельной работы; умение целенаправленно, без внешних воздействий, организовать свою работу; умение планировать свою деятельность; умение принимать решения и действовать самостоятельно; рефлексивность; умение самооценки результативности собственной деятельности
6	Способность брать на себя ответственность / *Л*	Готовность отвечать за последствия всех своих поступков; самообладание; стрессоустойчивость
7	Способность работать концентрированно и дисциплинированно / *Д*	Знание принципов и методов оптимальной организации трудовой деятельности; умение выполнять нормативные требования, предъявляемые к результатам трудовой деятельности; знание правил организации трудовой деятельности, обеспечивающих способность концентрироваться и следование им, дисциплинированность; ориентация на результат
8	Способность продуктивно управлять временем / *Л – Д*	Знание принципов и методов продуктивного управления временем; умение планировать в контексте продуктивного распределения времени; владение приемами визуализации при структурировании времени; умение организовывать собственную жизнедеятельность на основе временной спланированности
9	Инициативность / *Л*	Социальная активность; настойчивость, наличие установки на преодоление трудностей; наличие установки на осознание возможностей и овладение ими; исполнение намного большего, чем обозначено какими-либо формальными требованиями; предвидение определенных возможностей или проблем, неочевидных для остальных, и подготовка к ним
10	Здоровьесберегающая направленность поведения / *Д – Л*	Значимость здоровья как личностной ценности; наличие установки на здоровый образ жизни; знание принципов и методов здоровьесберегающего поведения; наличие привычек, отражающих следование нормам здорового образа жизни; владение навыками самонаблюдения и самопознания; наблюдательность; рефлексивность; оптимистическая установка по отношению к жизни и людям; позитивное отношение к людям.

Таблица 17

Компетенции самостоятельной познавательной деятельности

№ п/п	Компетенция / акцентация компетенции (К – когнитивная; Д – деятельностная; Л – личностная)	Показатели сформированности компетенций
1	Владение методами познания / *К – Д*	Знание научных методов получения знаний и умение применять их; умение использовать методы научно-исследовательской работы; умение находить и анализировать информацию из различных источников; умение перерабатывать информацию и определять способы ее использования
2	Менеджмент знания (учебная компетенция – «умение учиться») / *Д*	Ценность образования как фактора личностной успешности; наличие установки на непрерывное образование – «образование в течение всей жизни»; высокий уровень поисковой и познавательной активности (любознательность); умение распознавать собственные «знаниевые дефициты» и владение навыками их устранения; мотивационная готовность учиться
3	Владение информационными технологиями / *Д*	Базовые навыки работы в операционной системе MS Windows, в среде текстового процессора MS Word; знание основ технологии функционирования электронных таблиц; умения, обеспечивающие технологии обработки числовых данных; базовые навыки работы в среде табличного процессора MS Excel; умения поиска информации с помощью справочно-правовых систем (например, «Гарант», «КонсультантПлюс»); базовые навыки работы в сети Internet: использование информационных и коммуникационных служб Internet для решения практических задач (например, обмен сообщениями с помощью электронной почты); умения, необходимые для создания презентаций в Power Point

Помимо определения показателей сформированности компетенций, при формировании оценочных средств, адаптированных к компетентностному подходу, возникает необходимость формулировать поведенческие индикаторы (или индикаторы определенных поведенческих способов демонстрировать компетенции в процессе аттестационных (оценочных) процедур).

Сущность понятия «индикатор» заложена в его энциклопедических определениях [386]. Заметим, что нецелесообразно отождествление понятий «индикатор» и «показатель», что иногда встречается в научно-педагогических разработках.

Индикатор оценки сформированности компетенции – это средство, с помощью которого можно диагностировать изменения состояния компе-

тенций по определенным показателям. Индикаторами оценки сформированности компетенции могут быть специальные диагностические задания.

По мнению Ю. Колера, главное в описании результатов компетентностного образования – ключевое «двусловие»: «умею делать» [193]. Это – исходная установка для описания результатов образования на языке компетенций, определения показателей и индикаторов их сформированности. Однако в соответствии с акцентациями компетенций следует акцентировать и индикаторы оценки сформированности компетенций.

Нами сформулированы основные требования к моделированию индикаторов для оценки уровня сформированности компетенций:

1. Опора на операциональные особенности метода обучения, в рамках которого используется индикатор.

2. Доминанта деятельностного начала в характере заданий-индикаторов (актуализация метода анализа продуктов деятельности в процессе оценки сформированности компетенций).

3. Целевая и критериальная определенность индикаторов (наличие диагностично поставленных целей у заданий-индикаторов и обозначение критериев их достижения).

4. Введение шкалы для оценки уровня сформированности компетенций.

5. Использование специальных диагностических карт для оценки уровня сформированности компетенции в рамках конкретной технологии.

На основе данных требований можно сконструировать типовые задания-индикаторы для оценки сформированнности компетенций при использовании различных активных методов обучения при реализации компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих (табл. 18).

Таблица 18

Индикативная обеспеченность оценки сформированности компетенций при использовании активных методов обучения для реализации программ ДПО

Метод обучения	Индикаторы для оценки сформированности компетенций
1	2
Кейс-стади	Решение обучающимся кейсов, содержательно включающих ситуации, адекватные для оценки сформированности отдельных компетенций. Самостоятельное моделирование обучающимся кейсов по заданной проблеме. Экспертиза обучающимся решений кейсов, предложенных другими

Продолжение табл. 18

1	2
Метод проектов	Выполнение обучающимся диагностических упражнений по оценке сформированности отдельных умений (целеполагания, формулировки проблемы; определение плана проектных работ; определение результативности проекта и т.д.). Осуществление обучающимся публичной защиты проектов. Деятельность обучающегося по сопровождению внедрения проектов (оценивают специально назначенные эксперты, лучше из числа работодателей – критерии оценки предлагаются экспертам). Экспертиза обучающимся проектов, разработанных другими
Игра	Самостоятельное моделирование обучающимся игровых сюжетов в соответствии с заданными темами (проблемами). Осуществление обучающимся игровых ролей, определенных ведущим. Самооценка обучающимся проигрывания собственных игровых ролей, определенных ведущим. Оценка других при проигрывании ими игровых ролей, определенных ведущим. Модификация обучающимся содержания игровых сюжетов в соответствии с задачами, поставленными ведущим. Написание обучающимся резюме, отражающих экспертизу результативности проведенной игры
Дискуссия	Самостоятельное определение обучающимся тем дискуссий по проблемам в той или иной области. Самостоятельная разработка обучающимся сценариев дискуссии на заданную тему. Выполнение обучающимся роли участника дискуссии. Написание обучающимся резюме, отражающих экспертизу результативности проведенной дискуссии. Экспертная оценка обучающимся выступлений отдельных участников дискуссии. Рефлексивная оценка (письменная) обучающимся собственного поведения в дискуссии
Портфолио	Рефлексивная оценка обучающимся собственных профессиональных достижений на основе данных портфолио (с заданной периодичностью). Разработка обучающимся мотивированной программы собственного профессионального развития (на полугодие, год, три года). Разработка обучающимся структуры портфолио (на определенный период времени)
Модерация	Осуществление обучающимся роли модератора. Написание обучающимся резюме, отражающих экспертизу результативности проведенной модерации. Экспертная оценка обучающимся выступлений отдельных участников модерации. Рефлексивная оценка (письменная) обучающимся собственного поведения в модерации

Окончание табл. 18

1	2
Тренинг, видеотренинг	Самостоятельное моделирование обучающимся упражнений тренинга для формирования и оценки сформированности той или иной компетенции. Выполнение обучающимся диагностических упражнений в тренинге, позволяющих оценить сформированность той или иной компетенции. Обозначение обучающимся индивидуальных компетентностных дефицитов на основе просмотров и анализа материалов видеотренингов. Разработка обучающимся программы собственного компетентностного развития на основе рефлексивной оценки собственного поведения в тренинге

Из табл. 18 видно, что особенности приведенных индикаторов определяются приемами осуществления оценки при диагностике образовательных результатов в зависимости от процессуальной специфики того или иного метода обучения.

Заметим, что предлагаемые индикаторы оценки сформированности компетенций выступают одновременно и средствами формирования компетенции внутри определенного метода обучения. Это отражает принцип системности, обеспечивающий функционирование метода обучения как способа достижения образовательного результата.

Использование данных индикаторов должно осуществляться в рамках определенных диагностических процедур. При конструировании таких процедур необходимо учитывать специфику метода обучения, посредством которого формируется компетенция, и сформированные в современной педагогической теории принципы и методы осуществления педагогического контроля.

Индикативная определенность диагностики компетенций позволяет выявить несформированность отдельных компонентов компетенций у обучающихся: знание-понимание, умения, личностные качества. Ведь в андрагогической практике часто случаются такие ситуации, когда обучающийся констатирует у себя (на уровне входной оценки состояния компетенций методом анкетирования) низкий уровень сформированности определенной компетенции. Но при диагностике этой компетенции посредством специальных заданий-индикаторов выявляется дефицитарность какого-то одного аспекта этой компетенции: нет, например, определенных знаний, или не сформированы умения, определяющие компетенцию, или плохо развиты (а иногда отсутствуют вообще) установки, мировоззренческие позиции, личностные качества, нормы поведения, обеспечивающие проявление данной компетенции в жизнедеятельности человека.

Приведем пример. Обучающийся – участник программы повышения квалификации (муниципальный служащий) определяет у себя низкий уровень сформированности такой компетенции, как способность продуктивно осуществлять деловую переписку на родном языке. Преподаватель предлагает ему выполнить диагностическое задание (индикатор в рамках метода кейс-стади): Написать служебную записку своему руководителю с просьбой о перенесении сроков предоставления отчета о работе вашего отдела на две недели. Анализ результатов выполнения задания по определенной оценочной шкале, используемой преподавателем, показывает, что обучающийся знает и соблюдает языковые нормы, умеет ясно и кратко излагать мысли, но не знает и не соблюдает нормы делового письма, а также проявляет признаки невнимательности. Соответственно преподаватель обозначает конкретные элементы оцениваемой компетенции, нуждающиеся в коррекции, и предлагает обучающемуся тренировочные упражнения и ситуационные задачи, выполнение которых обеспечит такую коррекцию.

Как уже было отмечено раньше, среди компетенций, в силу их акцентаций, можно выделить когнитивно-ориентированные, деятельностно-ориентированные, личностно-ориентированные. Следовательно, для оценки степени сформированности различно акцентированных компетенций нужны соответствующие (когнитивно-, деятельностно-, личностно-ориентированные) индикаторы. Причем, как уже отмечалось, субъектами оценки результативности компетентностно-ориентированных программ выступают обучающийся специалист, его работодатель (или его представители), независимые эксперты (стейкхолдеры) и преподаватель. Это отвечает требованиям принципа полисубъектности при реализации компетентностно-ориентированных программ (табл. 19).

Таблица 19

Акцентация компетенции как основа выбора методов диагностики ее сформированности

Компетенции	Субъекты оценки и методы диагностики		
	обучающийся	преподаватель	работодатель (независимый эксперт)
1	2	3	4
Когнитивно-ориентированные *(доминанта когнитивной компоненты – «знание–понимание»)*	Анкетирование, интервьирование	Тестирование. Проверка решений ситуационных задач. Проверка контрольных работ. Оценка разработок, проектов. Анализ эссе	Собеседование. Экспертиза разработок, проектов. Оценка изменений в служебном поведении

Окончание табл. 19

1	2	3	4
Деятельностно-ориентированные *(доминанта деятельностной компоненты – «способность делать»)*	Анкетирование, интервьирование	Проверка контрольных работ (контрольных практико-ориентированных заданий. Проверка решений ситуационных задач Оценка разработок, проектов	Экспертиза разработок, проектов. Оценка изменений в служебном поведении
Личностно-ориентированные *(доминанта ценностно-мотивационной компоненты – «желание, намерение, мотивированность»*	Анкетирование, интервьирование	Собеседование. Наблюдение. Анализ эссе	Собеседование. Оценка изменений в служебном поведении

На основе анализа научно-методической литературы по проблемам педагогических измерений (Б. Блум, А.А. Вербицкий, Е.Т. Коробов, Е. Креславская, М.Г. Минин, Н.С. Михайлова, А.И. Субетто, Ю.Г. Татур и др.) нами также разработаны характеристики основных элементов диагностического аппарата оценки сформированности компетенций в соответствии с их акцентациями (табл. 29, 30).

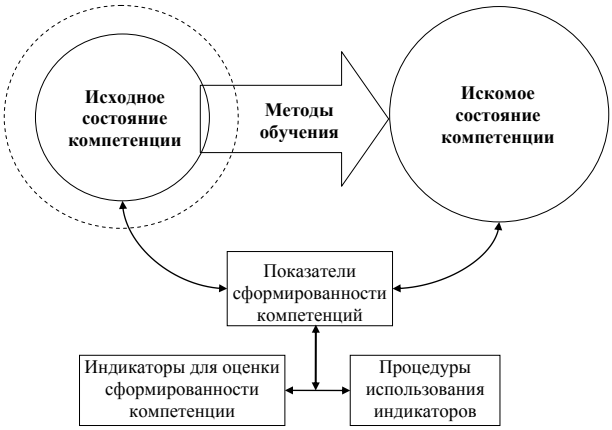
Следует особо обратить внимание, что использование предлагаемого нами диагностического аппарата оценки уровня сформированности компетенций специалиста как запланированных результатов компетентностно-ориентированных программ ДПО предполагает актуализацию метода анализа продуктов деятельности и метода экспертной оценки.

Процесс формирования компетенций у муниципальных служащих при реализации компетентностно-ориентированной программы их ДПО представлен в виде схемы 14.

Предлагаемые методические основы реализации оценочно-диагностического обеспечения компетентностно-ориентированных программ ДПО для муниципальных служащих – ориентир для андрагогов в осуществлении локальных методических разработок для решения конкретных образовательных задач.

Схема 14

Формирование компетенций у муниципальных служащих в процессе реализации компетентностно-ориентированных программ ДПО



Резюмируя содержание данного параграфа, можно сформулировать некоторые обобщенные суждения относительно методических особенностей компетентностно-ориентированной программы ДПО муниципальных служащих как дидактического средства его модернизации.

Инновационные аспекты ДПО муниципальных служащих, касающиеся проектирования целей, содержания и результатов компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих, таковы:

- Использование компетентностных моделей специалистов муниципальной службы как основы для определения целей и планируемых результатов компетентностно-ориентированных программ ДПО.
- Построение содержания компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих по модульному типу. Для конструирования содержания таких программ целесообразно выделять три группы модулей: модули, обеспечивающие формирование ключевых компетенций, модули формирования общекультурных компетенций и модули, обеспечивающие формирование профессиональных компетенций. Третью группу модулей (профессиональных) целесообразно делить на две подгруппы: модули формирования компетенций, необходимых для выполнения служебных функций в соответствии с требованиями группы должностей; модули формирования компетенций, необходимых для выполнения служебных функций в соответствии с курированием вопросов местного

значения (они связаны со сферой муниципального управления – образование, культура, общественное питание, благоустройство и т.п.), вмененными в круг обязанностей муниципального служащего.

- Акме-направленная индивидуализация содержания программ ДПО в контексте формирования тех компетенций, которые необходимы конкретному муниципальному служащему для успешного личностного и профессионального развития. Это осуществляется посредством выделения универсальных и индивидуальных компетентностных дефицитов муниципальных служащих – субъектов программ ДПО и реализации индивидуальных КООП ДПО.

Основные элементы организационно-методической работы по проектированию целей и содержания КОП ДПО муниципальных служащих:

– выявление компетентностных дефицитов муниципальных служащих, направленных для прохождения программ ДПО, в контексте успешности осуществляемой ими профессиональной деятельности (анкетирование, экспертная оценка, деятельностные диагностические процедуры);

– дифференциация компетентностных дефицитов специалистов, пришедших на обучение, на индивидуальные и универсальные (анкетирование, экспертная оценка);

– определение перечня учебных модулей для изучения каждым обучающимся в соответствии с его индивидуальными компетентностными дефицитами.

Для реализации компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих (по организационному аспекту) целесообразно использовать сочетание дистанционной и контактной (аудиторной) форм обучения с сохранением элективно-модульного принципа к конструированию их содержания в соответствии с компетентностными дефицитами обучающихся.

Важнейший дидактический ресурс компетентностно-ориентированного ДПО муниципальных служащих составляют активные методы обучения. Детальное исследование компетентностных возможностей активных методов обучения, разделение их на личностно-ориентированные, деятельностно-ориентированные и когнитивно-ориентированные позволит преподавателю проектировать и реализовывать процесс ДПО с учетом индивидуально-личностных особенностей и характера компетентностных дефицитов обучающихся, выстраивать взаимосвязанную систему действий, направленную на получение прогнозируемого результата.

Оценку результативности компетентностно-ориентированных программ ДПО целесообразно осуществлять на четырех уровнях диагностики (принцип полисубъектности): обучающийся специалист, преподаватель, непосредственный руководитель обучившегося специалиста (субъект муниципального (государственного) заказа на программы ДПО); внешние эксперты. Для оценки результативности компетентностно-ориентированной программы ДПО муниципальных служащих в режиме мониторинга положительных изменений в профессиональной деятельности обучившихся специалистов, а также динамики их личностно-профессионального развития особо важное значение имеет метод анализа продуктов деятельности и метод экспертных оценок.

3.2. Опытно-экспериментальная проверка дидактической концепции модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих

В данном параграфе будет представлено описание формирующего эксперимента, отражающего реализацию основных принципов предложенной дидактической концепции модернизации дополнительного профессионального образования (ДПО) муниципальных служащих посредством осуществления компетентностно-ориентированной программы.

Опытно-экспериментальная работа по апробации предложенной дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих осуществлялась нами на базе филиала ФГОУ ВПО «Сибирская академия государственной службы» в г. Томске в ходе реализации программ ДПО муниципальных служащих Томской области и выполнения шести научно-исследовательских работ (НИР) по заказу администрации Томской области в период с 2005 по 2010 гг. В процесс опытно-экспериментальной работы было включено 1964 человека.

В целях соблюдения методологического принципа объективности при оценке результативности нашей опытно-экспериментальной работы на ее поисковом этапе нами были сформированы контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы. Муниципальные служащие КГ проходили обучение по традиционным программам ДПО (краткосрочное повышение квалификации, 72 ч; профессиональная переподготовка, 500 аудиторных часов), в то время как участники ЭГ были включены в процесс ДПО по индивидуальным компетентностно-ориентированным программам (ИКОП) ДПО. В состав экспериментальной группы (ЭГ) входило 597 муниципаль-

ных служащих, а в состав контрольной (КГ) – 603 муниципальных служащих. Муниципальные служащие и ЭГ, и КГ в основном (85 %) являлись специалистами ведущей группы должностей муниципальной службы. Средний возраст участников экспериментального процесса – 42,5 года; стаж муниципальной службы – в среднем 6 лет. Все респонденты имели высшее образование, опыт обучения по программам ДПО (краткосрочное повышение квалификации, 72 ч). Специалистов, имеющих базовое образование по специальности «Государственное и муниципальное управление», ни в одной из выделенных групп не было. Из состава КГ 24 % специалистов прошли обучение по программе профессиональной переподготовки по направлению «Государственное и муниципальное управление» (500 аудиторных часов); в составе муниципальных служащих ЭГ таких специалистов не было.

Формирующий эксперимент включал преобразование процесса ДПО муниципальных служащих по всем его аспектам: постановка целей и планирование результатов, проектирование содержания, формы и методы организации образовательного взаимодействия, способы оценки результативности.

Описание дидактического алгоритма реализации компетентностно-ориентированной программы (КОП) ДПО, включающего установочно-рефлексивный, обучающе-развивающий и итогово-рефлексивный этапы, было представлено в параграфе 2.3.

Согласно данному алгоритму на установочно-рефлексивном этапе проектируются цели, содержание и результаты КОП ДПО. Выявление компетентностных дефицитов муниципальных служащих (в нашей опытно-экспериментальной работе – по части общекультурных и ключевых компетенций) позволило получить данные об универсальных компетентностных дефицитах (по данному аспекту их профессиональной компетентности) муниципальных служащих (69 % – специалисты органов местного самоуправления поселенческого уровня).

Для оценки уровня развитости предлагаемых в анкете компетенций (общекультурных и ключевых) респондентам была предложена следующая шкала: 3 балла – высокий уровень развитости компетенции; 2 балла – средний уровень развитости компетенции; 1 балл – низкий уровень развитости компетенции; 0 баллов – отсутствие компетенции вообще. В характеристики уровней развитости компетенций при использовании предлагаемых анкет были заложены следующие показатели: *высокий уровень* отражает стабильное получение высоких результатов в видах служебной

деятельности, обеспечиваемых данной компетенцией; *средний уровень* отражает ситуативное получение высоких результатов в тех видах служебной деятельности, которые обеспечиваются компетенцией; *низкий уровень* отражает частые (практически постоянные) существенные затруднения специалиста в видах его деятельности, связанных с данной компетенцией. Анкетированием было охвачено 426 человек. Данные, полученные в процессе анкетирования обучающихся и работодателей, представлены в табл. 20.

Таблица 20

Данные об универсальных компетентностных дефицитах (по общекультурным компетенциям) муниципальных служащих

Рейтинговая позиция компетенции в группе (по критерию дефицитности)	Компетенция	Доля обучающихся, обозначивших средний и низкий уровни развитости компетенции, %	Доля работодателей, обозначивших средний и низкий уровни развитости компетенции, %
1	2	3	4
1. Компетенции социального, профессионального и образовательного взаимодействия			
1	Владение техникой публичного выступления	66	71
2	Способность продуктивно вести переговоры	65	70
3	Способность продуктивно осуществлять деловую переписку на родном языке	64,6	69
4	Способность к предупреждению и конструктивному разрешению конфликтов	61	70
	Способность работать в команде	*52*	*71*
2. Компетенции организации и проведения исследований			
1	Владение способами продуктивного проблеморазрешения	72	75
2	Способность применять знания на практике	70	69
3	Способность к анализу	69	74
4	Способность быстро адаптироваться к новым ситуациям	63	68
5	Гибкость мышления	61	69
6	*Способность к проектной деятельности*	*63*	*86*
	Способность мыслить и действовать инновационно	*52*	*84*

Окончание табл. 20

1	2	3	4
	Широкий кругозор – общая образованность	*43*	*73*
	Системное видение	*41*	*79*
3. Компетенции самосовершенствования (самоорганизации и самоуправления)			
1	Здоровьесберегающая направленность поведения	74	56
2	Рефлексивная культура	68	69
3	Эффективная самопрезентация	68	65
4	Способность продуктивно управлять временем	66	75
	Способность работать концентрированно и дисциплинированно	*47*	*63*
4. Компетенции самостоятельной познавательной деятельности			
1	Владение информационными технологиями	77	79
2	*Менеджмент знания (учебная компетенция – «умение учиться»)*	*54*	*69*
3	Владение методами познания	64	69

Из таблицы видно, какие компетенции определяют универсальные компетентностные дефициты муниципальных служащих по каждой группе общекультурных компетенций. Кроме того, вызывают интерес те позиции, по которым наблюдается существенное расхождение в оценках уровня развитости компетенций, данных обучающимися и работодателями (в таблице они выделены курсивом). Анализ этих позиций преподавателями (посредством дополнительной диагностики) позволяет уточнить содержание компетентностных дефицитов обучающихся специалистов, адекватно сформулировать цели компетентностно-ориентированных программ ДПО и реализовать на практике андрагогический принцип развития образовательных потребностей взрослых обучающихся.

Приведенные данные также обосновывают необходимость актуализации формирования общекультурных компетенций в системе целей компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих.

При реализации КОП ДПО муниципальных служащих перечни компетенций, отражающие компетентностные дефициты обучающихся специалистов (ключевые, общекультурные, профессиональные), составляют основу для формирования банка учебных модулей, с помощью которых можно формировать содержание различных образовательных программ

(соблюдая принцип элективно-модульного структурирования содержания программ ДПО муниципальных служащих).

В табл. 21 приведен фрагмент перечня учебных модулей, разработанных нами, для формирования профессиональных компетенций муниципальных служащих по части исполнения вопросов местного значения посредством компетентностно-ориентированных программ ДПО.

Таблица 21

Перечень учебных модулей, используемых для формирования профессиональных компетенций муниципальных служащих по части исполнения вопросов местного значения

(фрагмент)

№ пп	Тема учебного модуля	Количество часов
1	Управление муниципальным бюджетом и финансовыми потоками	6
2	Стратегическое планирование развития на муниципальном уровне	8
3	Управление землепользованием и градостроением	6
4	Управление функционированием и развитием инфраструктуры (ЖКХ)	4
5	Управление обеспечением и развитием местной социальной сферы	6
6	Работа с населением и общественностью	8
7	Правовое регулирование деятельности органов местного самоуправления по управлению муниципальной собственностью	10
8	Нормативно-правовое регулирование земельных отношений, землепользования, градостроительства и жилья, развития инфраструктуры муниципального образования (территориальный опыт)	8
9	Муниципальные финансы: формирование местных бюджетов	8
10	Прогнозирование развития муниципального образования. Комплексная оценка уровня социально-экономического развития муниципального образования	12
11	Стратегия жизнеобеспечения населения на территории муниципального образования (электро-, тепло-, газо-, водоснабжение, транспортное и торговое обслуживание)	12
12	Муниципальное управление в сфере здравоохранения, образования и культуры	8
13	Механизмы межмуниципального взаимодействия	6
14	Исполнение государственной и муниципальной функции: рассмотрение обращений граждан	4
15	Система эффективного документооборота: Контроль исполнения документов	6
16	Система эффективного документооборота: Письма и обращения	6
17	Кадровая политика муниципального образования	8

Данные модули использовались нами при конструировании краткосрочных (18–72 часа) программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки (500 ч) муниципальных служащих.

Типовой модульной программой краткосрочного повышения квалификации муниципальных служащих в нашей опытно-экспериментальной работе была программа «Актуальные вопросы местного самоуправления».

Основу системы учебно-методической обеспеченности каждого модуля как дидактической единицы содержания данной программы составляет соответствующий учебно-методический комплекс (УМК). УМК включает: компетентностно-дидактическую карту модуля; рабочую программу; конспект лекций; блок тренировочных заданий (тесты, упражнения, ситуационные задачи, контрольные вопросы и задания) и блок контрольных заданий, структурированный по образцу блока тренировочных заданий. В качестве дидактического примера в табл. 22 компетентностно-дидактические карты некоторых модулей.

Таблица 22

Компетентностно-дидактическая карта модулей

Название модуля (количество часов)	Цели	Результаты (формируемые компетенции)	Содержание
I. Кадровая политика муниципального образования *(8 ч)*	*Ц1*. Развитие способности продуктивно решать задачи реализации кадровой политики на муниципальном уровне	*Р1*. Понимание миссии, основных целей и задач муниципальной службы в реализации кадровой политики муниципального образования. *Р2*. Умение определять параметры кадрового потенциала местного сообщества и выбирать адекватные подходы к рациональному использованию человеческих ресурсов. *Р3*. Способность принимать и осуществлять управленческие решения, обеспечивающие реализацию муниципальной кадровой политики	1. Муниципальная кадровая политика: особенности, приоритеты. 2. Роль муниципальной службы в реализации муниципальной кадровой политики. 3. Управление трудовыми ресурсами в муниципальном образовании. 4. Кадровая работа в системе муниципальной службы как отражение муниципальной кадровой политики

Окончание табл. 22

1	2	3	4
II. Работа с населением и общественностью (8 ч)	*Ц2.* Развитие способности к осуществлению взаимодействия органов местного самоуправления с населением и общественными объединениями	*Р4.* Понимание значения местного самоуправления как основного фактора становления гражданского общества. *Р5.* Понимание миссии, основных целей и задач муниципальной службы как социального института, обеспечивающего взаимодействие власти и населения при решении местных вопросов. *Р6.* Умение выбирать способы взаимодействия с населением в зависимости от типа местного сообщества. *Р7.* Умение выбирать формы вовлечения граждан в муниципальную деятельность.	1. Принципы взаимодействия органов местного самоуправления с институтами гражданского общества. 2. Деятельность, органов местной власти, ориентированная на формы непосредственного осуществления населением местного самоуправления. 3. Эффективная коммуникация как инструмент актуализации человеческого ресурса в муниципальном управлении
III. Механизмы межмуниципального взаимодействия (6 ч)	*Ц2.*Формирование у слушателей систематизированного представления о механизмах межмуниципального взаимодействия органов местного самоуправления, направленного на развитие межтерриториальной экономической интеграции	*Р8.* Понимание механизмов межтерриториального взаимодействия в целях развития интеграции. *Р9.* Умение анализировать процессы и определять тенденции развития межрайонных экономических связей, обосновывать выбор форм политики, применяемых для решения задач развития интеграции. *Р10.* Умение определять целевые ориентиры совместного развития районов, предлагать меры стимулирования развития межрайонных экономических связей, оценивать возможность использования разных направлений экономической политики для стимулирования экономического роста. *Р11.* Умение выбирать формы вовлечения граждан в муниципальную деятельность (на уровне решения задач межмуниципального взаимодействия)	1. Система взаимодействия территорий. Ее эффективность и влияние на развитие экономики. 2. Механизм межтерриториального взаимодействия. 3. Планирование и организация межтерриториального взаимодействия. 4. Развитие межтерриториальной кооперации и концентрации разрозненных ресурсов

В процессе опытно-экспериментальной работы при проведении эмпирических исследований по выявлению специфики методов обучения, обеспечивающих реализацию компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих, нами получены данные (использование метода опроса), отражающие оценку влияния активных методов обучения на формирование (развитие) различных компонентов ключевых компетенций у обучающихся.

В табл. 23 в процентах указана доля респондентов (от общего количества участников опроса – 487 человек), обозначивших предпочтением(ями) какую(ие)-либо из предлагаемых в анкете позиций:

КК (когнитивный компонент формируемых компетенций) – метод существенно влияет на формирование понимания каких-либо вопросов;

ДК (деятельностный компонент формируемых компетенций) – метод существенно влияет на формирование умений, способов деятельности;

ЛК (личностный компонент формируемых компетенций) – метод существенно влияет на развитие личности (развивает личностные качества, формирует установки, ценностные ориентации).

Таблица 23

Влияние активных методов обучения на формирование компетенций, %
(по оценкам муниципальных служащих – субъектов ДПО)

№ пп	Метод обучения	КК	ДК	ЛК
1	Кейс-стади	91	88	47
2	Метод проектов (индивидуальные проекты)	87	92	31
3	Метод проектов (парные, групповые проекты)	85	89	83
4	Игра	86	89	83
5	Дискуссия	89	29	81
6	Модерация	92	89	89
7	Тренинг:			
	коммуникативный	34	93	87
	личностного роста	29	91	87

Из таблицы видно, что такие методы обучения, как игра, модерация и метод проектов (при реализации группового проектирования), одинаково целесообразны для формирования и личностно-, и деятельностно-, и когнитивно-ориентированных компетенций, в то время как кейс-стади целесообразно применять для когнитивно- и деятельностно-ориентированных компетенций, дискуссию – для когнитивно- и личностно-ориентированных компетенций; коммуникативный тренинг,

как и тренинг личностного роста, обеспечивает формирование деятельностно- и личностно-ориентированных компетенций.

Эти данные не противоречат выводам о компетентностных возможностях активных методов обучения, полученным нами путем теоретического анализа.

Представляется важным обозначить некоторые выводы, полученные в ходе обсуждения с участниками программ ДПО компетентностных возможностей активных методов обучения. Так, 73 % взрослых обучающихся отмечают, что осмысление и понимание методов усвоения учебной информации при ответах на вопросы соответствующей анкеты (и беседы) существенно повышают уровень сформированности у них таких компетенций, как менеджмент знания («умение учиться») и владение методами познания. Эти компетенции по результатам проведенного нами эмпирического исследования определены как универсально дефицитные для муниципальных служащих (см. параграф 3.1). Большинство респондентов из числа обучающихся муниципальных служащих обозначают важность понимания технологических механизмов развития их профессиональной компетентности в андрагогическом процессе для дальнейшего выбора программ дополнительного образования по основанию их особенностей, связанных с методами обучения. На наш взгляд, обсуждение с взрослыми обучающимися выбора методов обучения в ходе реализации образовательных программ выступает важным условием актуализации субъектной позиции взрослого в андрагогическом процессе, дефицит наличия которой создает трудности для достижения целей компетентностно-ориентированного образования. Заметим, при оценке компетентностного потенциала дискуссии как метода обучения в процессе устного опроса (по типу стандартизированной беседы) большинство респондентов обозначили ее возможности для формирования лишь тех умений, которые необходимы для развития деятельностно-ориентированнных компетенций социального взаимодействия.

Понимание возможностей активных методов обучения для формирования тех или иных компетенций в соответствии с их акцентациями обеспечит решение важной дидактической задачи в рамках реализации компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих – задачи выбора преподавателем адекватных методов обучения для достижения запланированных результатов этих программ. В табл. 24 приведены некоторые дидактические примеры решения этой задачи.

Таблица 24

Акцентация компетенции как основа выбора метода обучения
(дидактический пример)

Компетенция	Акцентация компетенции	Показатели сформированности компетенции	Метод обучения как способ формирования компетенции
Способность продуктивно управлять временем	Деятельностно-ориентированная	*Знание* принципов и методов продуктивного управления временем; *умение* планировать в контексте продуктивного распределения времени; *владение* приемами визуализации при структурировании времени; *умение* организовывать собственную жизнедеятельность на основе временной спланированности	Игра, тренинг, модерация, мастер-класс
Понимание последствий влияния собственной деятельности на природу и общество	Когнитивно-ориентированная	Широкие базовые *знания* в различных областях; *знания,* касающиеся влияния какой-либо деятельности на природу и общество; *понимание* сущности ответственности как личностного качества; *понимание* принятых в обществе этических норм; экологические и эстетические ценности; *знание и понимание* основных норм безопасности жизнедеятельности; эмпатия	Кейс-стади, дискуссия, модерация

В рамках формирующего эксперимента апробировались также разработанные нами подходы к реализации диагностических процедур оценки результативности КОП ДПО. В процессе опытно-экспериментальной работы нами использовались элементы оценочно-диагностического инструментария КОП ДПО муниципальных служащих, представленные в табл. 25, 26).

Таблица 25

Характер показателей и индикаторов оценки сформированности компетенций в соответствии с их акцентациями

Акцентации компетенций	Характер показателей и индикаторов
Когнитивно-ориентированные	Отражают преимущественно демонстрацию понимания чего-либо *(основные формы проявления: суждения и умозаключения)*
Деятельностно-ориентированные	Отражают преимущественно демонстрацию действия *(основная форма проявления: собственно действие как совокупность операций)*
Личностно-ориентированные	Отражают преимущественно демонстрацию личностных проявлений *(основные формы: личностное качество, личностная позиция)*

Таблица 26

Характеристика уровней сформированности компетенций в соответствии с их акцентациями

Уровень сформированности компетенции	Акцентация компетенции	Общая характеристика уровня сформированности компетенции
Высокий (3 балла)	Когнитивно-ориентированная	Глубина, отчетливость (ясность), полнота, обоснованность, разумная оригинальность (нестандартность) суждений и умозаключений; способность устанавливать причинно-следственные взаимосвязи самостоятельно
	Деятельностно-ориентированная	Полнота и верная последовательность операций, составляющих действие; точность и уверенность выполнения
	Личностно-ориентированная	При систематическом наблюдении *обнаруживаются* поведенческие признаки проявления личностного качества (позиции) *во всех ситуациях* учебной, профессиональной и другой деятельности
Средний (2 балла)	Когнитивно-ориентированная	Незначительные дефициты глубины, ясности, полноты, обоснованности суждений и умозаключений; способность устанавливать причинно-следственные взаимосвязи самостоятельно проявляется при наличии внешней помощи
	Деятельностно-ориентированная	Полнота и верная последовательность операций, составляющих действие; незначительные неточности в выполнении отдельных операций
	Личностно-ориентированная	При систематическом наблюдении поведенческие признаки проявления личностного качества (позиции) в учебной, профессиональной и другой деятельности *обнаруживаются эпизодически*

Окончание табл. 26

1	2	3
Низкий (1 балл)	Когнитивно-ориентированная	Поверхностность, неясность, узость, эмпиричность и необоснованность суждений и умозаключений, неспособность устанавливать причинно-следственные взаимосвязи даже при наличии внешней помощи
	Деятельностно-ориентированная	Неспособность воспроизвести верную последовательность операций, составляющих действие
	Личностно-ориентированная	При систематическом наблюдении *не обнаруживаются* поведенческие признаки проявления личностного качества (позиции)

Таблица 27

Диагностическая карта для оценки сформированности компетенций (пример)

ФИО обучающегося

Компетенция	Показатели сформированности	Метод обучения	Индикатор оценки сформированности, цель задания, критерии достижения цели	Шкала для оценки сформированности компетенции
Способность продуктивно вести переговоры	Знание правил ведения переговоров; умения слушания; умения аргументирования; умения интонирования; умения устной презентации; готовность учитывать точки зрения и интересы других; толерантность, эмпатия; коммуникабельность, самообладание; доброжелательность; позитивное отношение к людям; тактичность, умение убеждать; умение объяснять; умение формулировать суждение, оценку какого-либо события, факта	Игра (ролевая)	*Задание (индикатор)* – осуществление обучающимся игровых ролей, определенных ведущим (например, роль – рекламного агента, позиционирующего продукцию компании потенциальным клиентам) *Цель* – достижение договоренности при ведении переговоров на заданную тему на основе соблюдения принципов и методов ведения переговоров. *Критерии достижения цели* – наличие полной или частичной договоренности (уточняется, что конкретно) при ведении переговоров на заданную тему	3 балла – **высокий** уровень (демонстрирует 100–70 % знаний, умений, личностных качеств, обеспечивающих компетенцию; игровая цель достигнута полностью). 2 балла – **средний** уровень (демонстрирует 70–50 % знаний и умений, обеспечивающих компетенцию; игровая цель достигнута не менее чем на 70 %, есть дефициты по личностному аспекту ведения переговоров). 1 балл – **низкий** уровень (демонстрирует менее 50 % знаний и умений, обеспечивающих компетенцию; игровая цель достигнута менее чем на 50 %). 0 баллов – отсутствие компетенции (не демонстрирует знаний и умений, обеспечивающих компетенцию; игровая цель не достигнута)

В качестве методической иллюстрации приведем также пример деятельностно- и личностно-ориентированных индикаторов сформированности компетенций. Эти индикаторы были использованы для проведения индивидуальной беседы (анкеты) при реализации КОП ДПО на основе тренинга как метода обучения. Приведенные индикаторы прошли успешную апробацию в ходе выполнения НИР «Разработка технологии формирования кадрового резерва органов исполнительной власти Томской области» (Государственный контракт № 429 от 3 сентября 2007 г.).

Методика проведения анкетирования. Анкетирование можно проводить индивидуально с каждым претендентом (в специально определенное для него время), но более целесообразно (с точки зрения временных затрат) – проведение анкетирования для всей группы кандидатов единовременно. Продолжительность анкетирования: из расчета 2 мин на один вопрос с общим дополнительным временем 5 минут. Рекомендуется включать в анкету 10–15 вопросов.

Для проведения анкетирования каждому участнику необходимо подготовить лист с вопросами. Причем, некоторые вопросы могут быть сформулированы в форме заданий, отражающих актуализацию деятельностных и когнитивных аспектов, диагностируемых компетенций.

Примерные вопросы (задания) для анкеты кандидатам на вакантную должность (в кадровый резерв) высшей и главной групп муниципальной службы представлены в табл. 28.

Таблица 28

Оценка сформированности компетенций муниципальных служащих посредством метода опроса

Показатель сформированности компетенции	Типовой проверочный вопрос / задание-индикатор	Желательный ответ / результат	Балл
1	2	3	4
Ориентация на результат	Как Вы считаете, каким образом нужно оценивать успешность работы руководителя? ИЛИ Опишите свою работу за последний месяц	Ответ должен содержать критерии (показатели) результативности. ИЛИ В ответе должны прозвучать слова, подразумевающие достижение результата (сделал, подготовил, заключил договор, разработал план, провел анализ и т.п.)	0–3
Ориентация на новые возможности	Что Вы выберете: вести уже существующее направление или развивать абсолютно новое?	Должен выбрать новое направление	0–3

Продолжение табл. 28

1	2	3	4
Умение брать на себя ответственность	Почему одни люди добиваются успехов в карьере, а другие – нет? ИЛИ Были ли у Вас неудачи, ошибки в работе? Чем они вызваны?	В первую очередь, это зависит от самого человека. ИЛИ Да, были. В них была и часть моей вины	0–3
Лидерская позиция	Опишите самый интересный проект в Вашей профессиональной деятельности	Должен рассказать о себе как о лидере, организаторе, а не как о простом участнике команды или одиночке, действующем самостоятельно	0–3
Умение убеждать	Приведите как можно больше преимуществ конкуренции как формы человеческих отношений. ИЛИ Докажите, что межличностный конфликт – это не всегда плохо	Должен привести как минимум 2–3 аргумента	За каждый аргумент – 1 балл
Умение расставлять приоритеты	Сформулируйте три первоочередные цели руководителя при создании комитета, управления, отдела	Должен назвать адекватные цели	0–3
Умение объяснять	Объясните, почему целесообразно создавать кадровый резерв муниципальной службы? ИЛИ Объясните, каким образом человек может лучше планировать свое время?	Объяснение должно быть логичным и достаточно подробным	0–3
Умение формулировать проблему, цель	Сформулируйте какую-либо актуальную проблему муниципального управления. Какую цель можно поставить перед Вашим комитетом, (управлением, отделом) для решения данной проблемы?	Проблема должна быть сформулирована четко, кратко и точно. Она должна быть актуальной. Цель должна быть конкретной, измеримой, соответствующей проблеме, реальной, привязанной к срокам	0–3

Продолжение табл. 28

1	2	3	4
Умение мыслить стратегически	Сформулируйте стратегические направления развития местного самоуправления в области	Должен назвать не менее трех стратегических направлений развития государственного управления в области	0–3
Наличие собственного мнения и способность его отстаивать в сочетании с умением учитывать мнение других	Вы хороший специалист? Почему Вы так считаете?	В ответе должно присутствовать как свое мнение (я считаю..., я чувствую..., я знаю..., я думаю... и т.п.), так и ссылка на внешние показатели и мнение других (результаты выполнения каких-то мероприятий, признание, формальные показатели профессиональных достижений, приведение мнений авторитетных специалистов).	0–3
Умение планировать	Предложите план проведения (назвать типичное мероприятие, которое проводится Вашим отделом). Назовите основные принципы, по которым Вы планируете свой день	Должен представить четкий целесообразный план. Должен назвать не менее трех принципов, они не должны входить в противоречие с теми, которые приняты в системе муниципальной службы	0–3 0–3
Высокий уровень детальности (способности к анализу)	Как Вы выбирали последнее место работы?	Должен назвать как минимум 3–4 критерия, по которым он выбирал место работы. Если он дает односложный ответ, то это указывает на поверхностность мышления и недостаточность развитости аналитических способностей	За каждый критерий – 1 балл
Позитивное отношение к людям	Что можете сказать о тех коллективах, в которых работали раньше?	Должны преобладать позитивные характеристики	0–3
Готовность учитывать мнения и особенности поведения окружающих, действовать по ситуации	Представьте себе ситуацию: Вам приходится достаточно длительное время общаться с человеком, который Вам не очень приятен. Как Вы поступите?	Оптимальный ответ: Я постараюсь найти в нем то, что мне понравится, и расположить себя к нему. Допустимый ответ: я буду общаться с ним ровно: работа есть работа	0–3

Окончание табл. 28

1	2	3	4
Умение работать в условиях многозадачности, умение расставлять приоритеты	Сколько задач Вам в процессе своей профессиональной деятельности приходится держать под контролем? Назовите их. ИЛИ Перечислить реальные задачи начальника отдела на месяц, попросить спланировать их выполнение и расставить приоритеты	Задач должно быть 7±2 (в том числе связанных с управлением людьми) – достаточно масштабных и разнотипных ИЛИ Хорошо составленный план и адекватно расставленные приоритеты	За две задачи – 1 балл ИЛИ 0–3
Внимательность, грамотность письма	Предложите кандидату прочесть текст из 5–8 сложных предложений и исправить стилистические, пунктуационные, орфографические ошибки (в тексте должно быть допущено 3-5 ошибок)	Должен исправить все ошибки	0–3
Аналитические умения, умение решать проблемы	Предложить для решения реальную серьезную проблемную ситуацию, отражающую специфику сферы будущей деятельности, решение которой Вы знаете	Должен предложить пошаговый план решения проблемы	0–3
Готовность учиться	Почему одни люди постоянно стремятся повышать свою квалификацию, а другие – нет?	Хорошо, если кандидат объяснит, почему стремятся повышать квалификацию; плохо, если расскажет, почему этого делать не надо. Допустимо, если объяснит обе позиции	0–3

В ходе формирующего эксперимента подтвердилось предположение, что с точки зрения выбора форм обучения при реализации КОП ДПО муниципальных служащих наиболее продуктивным является сочетание дистанционного и контактного (аудиторного) обучения. При проведении специального анкетирования 79 % муниципальных служащих (всего опрошено 457 человек), прошедших обучение по индивидуальным КОП ДПО краткосрочного повышения квалификации, отметили целесообразность такого организационного подхода к реализации КОП ДПО.

Также в процессе опытно-экспериментальной проверки эффективности дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих нами апробировалась такая форма организации деятельности обучающегося специалиста в рамках компетентностно-ориентированных программ повышения квалификации, как включенность специалиста в выполнение научно-исследовательских разработок прикладного характера. Такой вид деятельности обучающегося специалиста в процессе ДПО выступает одной из форм обучения в рамках проекта, реализуя принцип «обучение в действии».

Согласно данным, полученным нами в ходе опытно-экспериментальной работы (метод экспертных оценок), в перечень компетенций, которые будут развиваться у муниципальных служащих вследствие причастности к научно-исследовательской деятельности, входят: способность к проектной деятельности; способность мыслить и действовать инновационно; способность к анализу; владение способами продуктивного проблеморазрешения; системное видение; рефлексивность; способность переносить полученные знания в социальную реальность; владение методами познания; умение учиться; способность к критической оценке событий; владение базовыми приемами исследовательской деятельности; способность побуждать коллег высказывать различные мнения и стимулировать их креативное поведение.

Включение специалистов местного самоуправления в процесс научно-исследовательской деятельности осуществлялось в ходе выполнения различных НИР, выполняемых временными творческими коллективами по заказам администрации Томской области. Организационно-методическими приемами приобщения кадров МСУ к научно-практическим исследованиям выступали: включение муниципальных служащих в состав рабочих групп и временных творческих коллективов при выполнении НИР; привлечение их в качестве консультантов и экспертов при реализации научно-исследовательских проектов; приобщение муниципальных служащих к разработке методических материалов, отражающих результаты проведенных НИР. Кроме того, муниципальные служащие, являясь участниками НИР и будучи при этом слушателями программ профессионального образования, исследуют и разрабатывают определенные аспекты данных НИР в рамках своих выпускных аттестационных работ. Это определяет практико-ориентированный характер данных работ, когда в результате их выполнения появляются конкретные научно-практические разработки и

рекомендации, актуальные и значимые для практики местного самоуправления.

Примером реализации методики компетентностно-ориентированной программы повышения квалификации на основе выполнения обучающимися специалистами проектных работ может выступать выполнение ими НИР «Разработка программы социально-экономического развития муниципального образовании (конкретного района)» в рамках прохождения курса повышения квалификации. Такая программа была спроектирована как тематический *курс повышения квалификации (72–102 ч)* «Современные проблемы социально-экономического развития муниципального образования». *Она включала шесть разделов*.

1) Теоретические основы разработки программы социально-экономического развития муниципального образования *(6 ч, лекции)*.

2) Разработка программы социально-экономического развития муниципального образования: тренинг умений *(6 ч, тренинг)*.

3) Разработка программы социально-экономического развития муниципального образования: научно-исследовательский практикум *(научно-исследовательские и проектные работы при консультационном сопровождении преподавателей, 40–70 ч)*.

4) Разработка программы социально-экономического развития муниципального образования: прохождение экспертной процедуры *(анализ экспертных заключений и устранение замечаний при консультационном сопровождении преподавателей, 10 ч)*.

5) Публичная защита проекта программы социально-экономического развития муниципального образования: депутатские слушания *(4 ч)*.

6) Анализ опыта разработки программы социально-экономического развития муниципального образования: рефлексивный практикум *(дискуссия и индивидуальные консультации, 6 ч.)*

Такие программы были реализованы нами в ходе опытно-экспериментальной практики в семи муниципальных образованиях Томской области (муниципальные районы и сельские поселения) в 2005–2008 гг. Всего в данных программах повышения квалификации участвовало 256 муниципальных служащих.

Реализация нашей опытно-экспериментальной работы включала оценку динамики роста профессиональной компетентности кадров местного самоуправления под влиянием их участия в НИР. Приведем эмпирические данные, отражающие мнение респондентов (муниципальных

служащих – участников различных НИР, всего 218 человек) о том, какие компетенции наиболее существенно развиваются под влиянием участия в такой деятельности. Так, рост уровня владения методами познания отмечают 79 % респондентов; владения способами продуктивного проблеморазрешения – 78 %; владения базовыми приемами исследовательской деятельности – 74 %; системного видения – 65 %; способности побуждать коллег высказывать различные мнения и стимулировать их креативное поведение – 61 %; способности к проектной деятельности – 60 %; рефлексивности – 57 %; способности мыслить и действовать инновационно – 54 %.

Для оценки эффективности предложенной дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих на основе опытно-экспериментальной проверки необходимо определить критерии и показатели её эффективности. Рассмотрим некоторые авторские подходы, отражающие раскрытие этого вопроса.

Так, Ю.И. Иванов считает, что показатели, характеризующие качество подготовки кадров, делятся на непосредственные и опосредованные [158]. Непосредственные показатели позволяют оценить знания «в чистом виде», в ходе их приобретения, а опосредованные – в процессе применения. Они взаимно дополняют друг друга. Их одновременное использование в интегративной форме повышает объективность оценки, помогает выявить достижения и недостатки образовательного процесса.

Непосредственные показатели одинаковы для всех видов обучения и делятся на объективные и субъективные. К первым относятся те, которые связаны с внешней оценкой результатов образовательного процесса. Субъективные показатели отражают степень удовлетворенности муниципальных служащих процессом и итогами обучения. Для оценки непосредственных результатов обучения Ю.И. Иванов предлагает систему показателей, которая состоит из трех коэффициентов: коэффициента приращения знаний, коэффициента качества выпускных (аттестационных) работ, коэффициента удовлетворенности слушателей полученными знаниями в учебных заведениях последипломного обучения [158]. Показатели непосредственных результатов обучения представляют собой относительные величины, изменяющиеся в пределах от нуля до единицы.

В контексте нашего исследования представляют интерес коэффициент приращения знаний (в нашем случае компетенций) и коэффициент качества выпускных итоговых (аттестационных) работ. Он определяется как отношение защищенных выпускных работ, рекомендованных к вне-

дрению в практику, в учебный процесс или к опубликованию, к общему количеству защищенных работ.

А.В. Новокрещенов предлагает три группы показателей оценки результативности программ ДПО для муниципальных служащих: для оценки развития объекта управления, для оценки функционирования аппарата управления и для оценки деловых и личностных качеств руководителя [301].

Оценка развития объекта управления: динамика экономического развития, состояние социально-психологического климата, характеристика изменения социальной структуры, уровня социально-политической напряженности.

Оценка функционирования аппарата управления: оптимальность структуры управления, качество управленческих решений, организационно-правовой уровень работы, техническая оснащенность управления, качество нравственно-психологического климата в аппарате, непроизводительные потери рабочего времени, рациональность структуры рабочего времени.

Оценка деловых и личностных качеств руководителя: уровень теоретических знаний, уровень общей культуры, уровень профессионализма, личностные качества.

Согласно мнению Е.А. Литвинцевой, необходимо включать в оценочную технологию эффективности обучения программ ДПО (по части работы с кадровым резервом органов управления) четыре уровня измерения:

- степень удовлетворенности профессиональной подготовкой;
- реально усвоенные знания;
- сформировавшиеся компетенции;
- изменения в управленческой деятельности и повышение эффективности деятельности органов местного самоуправления и служащих как результат дополнительного профессионального образования [235].

Приведем некоторые комментарии относительно авторских позиций, связанных с введением такого уровня оценки результативности программ ДПО, как «развитие объекта управления» (А.В. Новокрещенов) или «эффективность деятельности органов местного самоуправления» (Е.А. Литвинцева). Действительно, логично связывать результаты ДПО с изменением качественных характеристик деятельности органов местного самоуправления (ОМС). Как нами уже подчеркивалось, основой такого соотношения могут выступать стандарты качества муниципальных услуг, по сути, составляющих основу стандартов профессиональной деятельности муниципальных служащих. Данные стандарты, с одной стороны, бу-

дут выступать базой для проведения мониторинга качества муниципальных услуг, а с другой – станут точно определять содержание программ ДПО для муниципальных служащих. Однако в настоящее время на уровень диагностики такую логическую схему вывести затруднительно. Это обусловлено прежде всего тем, что стандарты качества муниципальных услуг в настоящее время находятся в стадии разработки.

Вместе с тем, на наш взгляд, деятельность ОМС может оцениваться (и выступать одним из уровней измерения результативности программ ДПО муниципальных служащих) уже сегодня в соответствии с современным уровнем разработанности нормативно-правовых и организационно-методических основ отечественной системы местного самоуправления. Такую оценку, в частности, можно осуществлять через диагностику качества профессиональной деятельности муниципальных служащих. Ведь очевидно, что позитивные изменения в качестве профессиональной деятельности отдельных муниципальных служащих как следствие влияния программ ДПО положительно повлияют на качество деятельности ОМС вообще.

В целом заметим, что многие отечественные и зарубежные ученые, раскрывая современные подходы к реализации диагностики результатов образования акцентируют необходимость актуализации таких методов, которые позволили бы оценить степень и характер личностных и деятельностных изменений у обучившихся. В контексте модернизации ДПО это соотносится с принципом акме-направленности образовательных программ. Для выполнения его требований нами обоснована целесообразность актуализации метода анализа продуктов деятельности и метода экспертных оценок в содержании диагностических процедур по оценке эффективности андрагогических программ вообще и программ ДПО как их разновидности.

На основе анализа современных подходов к оценке эффективности андрагогических программ и в соответствии с принципами, согласно которым построена предложенная нами дидактическая концепция модернизации ДПО муниципальных служащих (см. главу 2), в качестве критериев ее результативности мы обозначили: удовлетворенность обучившихся практико-ориентированной результативностью программ ДПО; положительные изменения в профессиональной деятельности муниципальных служащих после прохождения программ ДПО; внутреннюю мотивацию муниципальных служащих обучаться по программам ДПО, не обусловленную необходимостью прохождения аттестации; уровень сформированности у обучившихся компетенций, запланированных в качестве результа-

тов программ ДПО. Способы оценки результативности компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих по данным критериям представлены в табл. 29, где приняты следующие сокращения: ВАР – выпускная аттестационная работа; ДПО – дополнительное профессиональное образование; ОМС – органы местного самоуправления.

Таблица 29

Критерии и показатели оценки эффективности дидактической концепции ДПО муниципальных служащих

Критерии результативности компетентностно-ориентированных программ ДПО	Показатели результативности компетентностно-ориентированных программ ДПО	Методы оценки / субъекты оценки
1	2	3
1. Удовлетворенность обучающихся (муниципальных служащих) практико-ориентированной результативностью программ ДПО	• Влияние программы ДПО на развитие видов деятельности, необходимых для профессиональной продуктивности; • влияние программы на формирование новых видов деятельности, обеспечивающих успешность решения актуальных и перспективных задач служебной деятельности; • наличие акме-эффектов от программ ДПО	Анкетирование, эссе / мун. служащие, обучившиеся по программам ДПО
2. Положительные изменения в профессиональной деятельности муниципальных служащих после прохождения программ ДПО	• Наличие положительных изменений в качестве выполнения служебных поручений специалистом после обучения по программе ДПО; • наличие экспертных заключений на ВАР обучившихся специалистов, отражающих рекомендации к внедрению в практику ОМС	Интервью, анкетирование, анализ продуктов деятельности, метод экспертных оценок / работодатели (непосредственные руководители), независимые эксперты
3. Внутренняя мотивация муниципальных служащих обучаться по программам ДПО, не обусловленная необходимостью прохождения аттестации	• Стремление обучившегося специалиста быть включенным в число сотрудников, направляемых на обучение по программам ДПО, не обусловленное необходимостью прохождения аттестации; • обозначение обучившимся специалистом новых профессионально-образовательных потребностей, которые целесообразно удовлетворять через обучение по программам ДПО	Анкетирование, интервьюирование / муниципальные служащие, обучившиеся по программам ДПО; непосредственные руководители обучившихся специалистов

Окончание табл. 29

1	2	3
4. Уровень сформированности у обучившихся компетенций, запланированных в качестве результатов программ ДПО	• Повышение уровня сформированности когнитивно-ориентированных компетенций (знаний) – коэффициент усвоения знаний, А.А. Кывырялг; • коэффициент успешности обучения, А.В. Усова; • высокий уровень сформированности деятельностно-ориентированных компетенций (умений)	Анкетирование, тестирование, результаты контрольных работ, выполнения проектных разработок / муниципальные служащие, обучившиеся по программам ДПО; преподаватели

Таким образом, диагностический инструментарий, реализованный в ходе опытно-экспериментальной работы, отражает сформулированные нами принципы компетентностно-ориентированного ДПО муниципальных служащих: акме-направленности; полисубъектности при организации образовательного взаимодействия в процессе ДПО; непрерывности мониторинга формирования компетенций обучающихся в процессе ДПО.

Для оценки эффективности компетентностно-ориентированных программ ДПО, а соответственно, и предложенной дидактической концепции сравнивались данные результатов обучения муниципальных служащих контрольной и экспериментальной групп (программа профессиональной переподготовки по направлению «Государственное и муниципальное управление», 500 аудиторных часов; программы повышения квалификации «Актуальные вопросы местного самоуправления», 72 ч, «Современные технологии эффективного муниципального управления», 72 ч, «Организационно-правовые вопросы местного самоуправления», 100 ч, 120 ч и др.) по всем обозначенным критериям и показателям оценки эффективности (табл. 29).

Результаты анализа анкетных данных по первому критерию представлены в табл. 30.

Таблица 30

Удовлетворенность обучившихся (муниципальных служащих) практико-ориентированной результативностью программ ДПО

(данные анкетирования и анализа эссе)

№ п/п	Показатель	ЭГ, доля слушателей, %	КГ, доля слушателей, %
1	Влияние программы ДПО на развитие видов деятельности, необходимых для профессиональной продуктивности	86	52
2	Влияние программы на формирование новых видов деятельности, обеспечивающих успешность решения актуальных и перспективных задач служебной деятельности	92	41
3	Акме-эффекты программ ДПО	79	34

Из таблицы видно, что по всем обозначенным показателям, отражающим удовлетворенность обучающихся качеством программ ДПО, муниципальные служащие экспериментальной группы показывают существенно более высокие результаты.

Прокомментируем каждую из позиций, представленных в табл. 30.

Доля слушателей, отметивших значимость программы ДПО для развития видов деятельности, необходимых для профессиональной продуктивности, выше в ЭГ, видимо, потому, что при реализации компетентностно-ориентированных программ (КОП) ДПО осуществляется четкое соотношение содержания КОП с теми функциями (видами деятельности), которые выполняет муниципальный служащий, осваивающий эту программу. Кроме того, реализация разработанной нами дидактической концепции предполагает соблюдение принципа полисубъектности при организации образовательного взаимодействия в процессе ДПО (в том числе и по части моделирования содержания программ ДПО). Одним из субъектов этого процесса выступает непосредственный руководитель муниципального служащего, направленного на обучение. Непосредственный руководитель, обозначая перед своим подчиненным актуальные и перспективные служебные задачи и оценивая результаты его труда, выступает в определенной мере экспертом. Поэтому непосредственный руководитель ориентирует муниципального служащего на изучение тех учебных модулей, которые помогут устранить имеющиеся компетентностные дефициты и более результативно выполнять свои должностные функции.

Позиция сравнительного анализа, связанная с выявлением значительно более высокой доли муниципальных служащих ЭГ, отметивших влияние программы на формирование новых видов деятельности, обеспечивающих успешность решения актуальных и перспективных задач служебной деятельности, тоже объяснима. Это обусловлено тем, что при реализации компетентностно-ориентированных программ ДПО их содержание моделируется с активным участием самого обучающегося и его работодателя, и это позволяет точно определить то, какие новые виды деятельности, необходимые для успешного решения актуальных и перспективных задач практика местного самоуправления, целесообразно в процессе ДПО освоить муниципальному служащему.

Особо следует прокомментировать данные по показателю, связанному с оценкой обучающимися акме-эффектов от программ ДПО.

Оценка акме-эффектов КОП ДПО осуществлялась нами на основе анализа содержания эссе обучившихся специалистов на тему «Как я могу использовать результаты обучения для своего профессионального разви-

тия?» Такое эссе предлагалось написать муниципальным служащим и экспериментальной, и контрольной групп (контрольный этап нашей опытно-экспериментальной работы). При анализе эссе выявлялось то, обозначает ли в его содержании муниципальный служащий, прошедший обучение по программе ДПО, ее влияние на:

- развитие каких-либо личностных качеств (личностный рост), важных для высоких профессиональных достижений;
- возникновение потребности дополнительно обучаться по программам ДПО, расширяющим и углубляющим какие-либо аспекты освоенной программы для повышения профессионализма;
- желание позиционировать перед руководством новый уровень своих профессиональных возможностей для дальнейшего служебного роста;
- наличие потребности реализовать материалы выпускной (итоговой) работы в своей профессиональной деятельности для ее совершенствования;
- возникновение потребности в наставничестве и преподавательской деятельности;
- наличие появившейся потребности заниматься научно-исследовательской или проектной деятельностью;
- желание участвовать в профессиональных конкурсах;
- намерение заниматься новыми видами профессиональной деятельности.

Наличие в содержании эссе обучающихся специалистов хотя бы одной из обозначенных позиций рассматривалось нами как проявление акме-эффектов.

Следует обратить внимание, что при осуществлении нашей опытно-экспериментальной работы написание обучающимися эссе предусматривалось также и на ее поисково-констатирующем этапе. На данном этапе муниципальным служащим экспериментальной и контрольной групп в содержании эссе предлагалось представить свое рассуждение в контексте ответа на вопрос: «Какие результаты, важные для моего профессионального развития, я ожидаю от обучения?». Анализ эссе на предмет наличия в их содержании акме-ожиданий обучающихся проводился по тем же позициям, которые обозначены выше (анализ эссе специалистов на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы). Данные сравнительного анализа содержания эссе муниципальных служащих экспериментальной и контрольной групп на поисково-констатирующем и контрольном этапе

нашей опытно-экспериментальной работы для наглядности представим в виде табл. 31.

Таблица 31

Отражение акме-ожиданий и акме-эффектов от программ ДПО в содержании эссе муниципальных служащих экспериментальной и контрольной групп

Этапы опытно-экспериментальной работы	Доля слушателей, обозначивших в содержании эссе акме-ожидания и акме-эффекты от программ ДПО, %	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Поисково-констатирующий этап (акме-ожидания)	29,5	32
Контрольный этап (акме-эффекты)	79	34

Из таблицы видно, что большинство муниципальных служащих и экспериментальной, и контрольной групп на поисково-констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы в содержании своих эссе не обозначают акме-ожиданий от программ ДПО. По-видимому, одной из причин такой ситуации выступает то, что предыдущий опыт ДПО муниципальных служащих не отражает акме-аспектов (традиционные программы ДПО не нацелены на достижение акме-эффектов).

Анализ содержания представленных эссе на итоговом этапе педагогического эксперимента позволяет сделать заключение о том, что значительно большее количество муниципальных служащих ЭГ, по сравнению с муниципальными служащими КГ, указывают на наличие акме-эффектов от программ ДПО, на наш взгляд, потому, что КОП ДПО индивидуализированы. А это выступает условием более глубокого осмысления обучающимся влияния образования на его профессиональное и личностное развитие. Кроме того, в ходе реализации КОП ДПО обучающийся имеет больше возможностей для индивидуального общения с преподавателем. При этом часто преподаватель играет роль консультанта, наставника, помогающего обучающему увидеть новые перспективы применения результатов образования, особенно по части разработок выпускной (итоговой) работы обучающегося. По нашему мнению, также немаловажную роль для проявления акме-эффектов при реализации компетентностно-ориентированных программ ДПО играет включенность работодателя (непосредственного руководителя) в образовательное взаимодействие, когда он имеет возможность целенаправленно обсуждать со своим подчиненным и вопросы, связанные с проявлением его личностных особенностей в служебной деятельности, и перспективы его карьерного роста. Также зачастую непосредственный руководитель открывает для себя новые сто-

роны профессионализма своего сотрудника при анализе продуктов его образовательной деятельности.

Для оценки результативности компетентностно-ориентированной модели ДПО по критерию изменений в профессиональной деятельности муниципальных служащих после прохождения программ ДПО использовались методы экспертной оценки, анкетирования и интервьюирования непосредственных руководителей обучающихся. Результаты анализа данных по этому критерию представлены в табл. 32, где ВАР – выпускная аттестационная работа; ОМС – органы местного самоуправления.

Таблица 32

Положительные изменения в профессиональной деятельности муниципальных служащих как результат компетентностно-ориентированных программ ДПО,% (данные анкетирования, экспертных оценок, интервьюирования работодателей)

№ п/п	Показатель	ЭГ	КГ
1	2	3	4
1	Наличие положительных изменений в качестве выполнения служебных поручений специалистом после обучения по программе ДПО	71 *(работодатели)*	39 *(работодатели)*
2	Наличие экспертных заключений на ВАР обучившихся специалистов, отражающих рекомендации к внедрению в практику ОМС	92 *(эксперты)*	54 *(эксперты)*

Данные, представленные в таблице, демонстрируют наличие изменений в профессиональной деятельности преимущественно у муниципальных служащих ЭГ.

На наш взгляд, доля непосредственных руководителей, отметивших положительные изменения в качестве выполнения служебных поручений специалистом после обучения по КОП ДПО, значительно выше в экспериментальной группе потому, что задачи и содержание таких программ конструировались в четком соответствии с индивидуальными компетентностными дефицитами обучающихся. Эти программы были непосредственно направлены на формирование новых элементов служебного поведения обучающихся. Данные изменения были планируемыми и прогнозируемыми. КОП ДПО выступала средством их достижения.

Разница данных ЭГ и КГ по второму показателю, обозначенному в табл. 32, по нашему видению, обусловлена тем, что при реализации компетентностно-ориентированных программ ДПО тематика выпускных итоговых (аттестационных) работ определяется при участии непосредственных руководителей обучающихся. Руководители хорошо знают про-

блемы органов местного самоуправления и способны обозначить тематику проектов, разработок, предложений, программ и т.п., необходимых для разрешения этих проблем.

По показателям повышения внутренней мотивации муниципальных служащих обучаться по программам ДПО (третий критерий, см. табл. 29) результаты нашей опытно-экспериментальной работы выглядят следующим образом: доля слушателей, обозначивших после обучения новые профессионально-образовательные потребности, которые целесообразно удовлетворять через освоение программ ДПО, в ЭГ составляет 48 %, а в КГ – 19 %; доля непосредственных руководителей, отметивших у обучившихся специалистов по итогам освоения программ ДПО стремление быть включенным в число сотрудников, направляемых на обучение по подобным программам, не обусловленное необходимостью прохождения аттестации, в ЭГ – 44 %, в то время как в КГ – 11 %.

Четвертым критерием оценки результативности компетентностно-ориентированной модели ДПО была сформированность компетенций, запланированных в качестве результатов программ ДПО. По данному критерию в качестве показателя выступала доля слушателей, отметивших существенное влияние программ ДПО на устранение индивидуальных компетентностных дефицитов. Это выявлялось методом опроса (анкетирование). Среди муниципальных служащих – 83 % респондентов отметили влияние программ ДПО на устранение индивидуальных компетентностных дефицитов. В контрольной группе на это указали лишь 31 % опрошенных.

По данному критерию выявлялось также повышение уровня сформированности когнитивно-ориентированных компетенций у слушателей экспериментальной группы или знаний у слушателей контрольной группы при помощи коэффициента усвоения знаний (А.А. Кыверялг), [221]. Уровень усвоения знаний оценивался на основе результатов контрольных срезов (на поисковом и констатирующем этапах педагогического эксперимента) посредством тестирования слушателей и выполнения ими контрольных работ. Формула определения коэффициента усвоения знаний выглядит следующим образом:

$$К_{уз} = \frac{n}{N},$$

где n – число правильно выполненных заданий;

N – число заданий, предложенных в контрольном срезе.

Примеры типовых контрольных работ, используемых для контроля сформированности когнитивно-ориентированных компетенций у муни-

ципальных служащих на итоговом этапе педагогического эксперимента, представлены в Приложении 24.

Результаты контрольных срезов на поисковом и итоговом этапах педагогического эксперимента по определению уровня $К_{уз}$ муниципальных служащих контрольной и экспериментальной групп (средние значения) представлены в табл. 33, где $К_{уз}$ ЭГ – коэффициент усвоения знаний муниципальных служащих экспериментальных групп; $К_{уз}$ КГ – коэффициент усвоения знаний муниципальных служащих контрольных групп.

Таблица 33

Уровень сформированности когнитивно-ориентированных компетенций в экспериментальной группе и знаний в контрольной группе по итогам педагогического эксперимента

(на основе коэффициента усвоения знаний А.А. Кыверялга)

№ контрольного среза	$К_{уз}$ ЭГ	$К_{уз}$ КГ	$К_{уз}$ ЭГ	$К_{уз}$ КГ
	Поисковый этап		Итоговый этап	
1.	*0,4*	0,3	*0,8*	0,4
2.	*0,4*	0,5	*0,7*	0,5
3.	*0,5*	0,5	*0,9*	0,5
Среднее значение:	*0,4*	0,4	*0,8*	0,5

Данные табл. 33 наглядно демонстрируют разницу уровня коэффициента усвоения знаний муниципальных служащих контрольной и экспериментальной групп по итогам педагогического эксперимента. На наш взгляд, основным фактором существенного повышения уровня коэффициента знаний в экспериментальной группе является высокий уровень учебно-профессиональной мотивации муниципальных служащих, обусловленный индивидуализацией и акме-направленностью образовательного сопровождения профессионального развития муниципальных служащих посредством компетентностно-ориентированных программ ДПО.

Для достоверности полученных результатов нами определялся коэффициент успешности, на основании которого определялась эффективность нашей дидактической концепции по рассматриваемому показателю. Методика определения коэффициента успешности заимствована у А.В. Усовой [421].

Коэффициент успешности (ν) определяется по формуле

$$\nu = \frac{К_{уз}(2)}{К_{уз}(1)},$$

где $К_{уз}(1)$ – коэффициент усвоения знаний в начале эксперимента,

$К_{уз}(2)$ – коэффициент усвоения знаний в конце эксперимента.

Согласно этой методике, педагогический эксперимент считается эффективным, если значение ν больше единицы. На основании полученных данных мы определяли коэффициент успешности для сформированности

когнитивно-ориентированных компетенций у муниципальных служащих экспериментальной группы:

$$\nu = \frac{0,8}{0,4} = 2;$$

Коэффициент успешности свидетельствует об эффективности процесса формирования когнитивно-ориентированных компетенций у муниципальных служащих, обучавшихся по компетентностно-ориентированным программам ДПО.

Доля слушателей, демонстрирующих высокий уровень сформированности деятельностно-ориентированных компетенций (умений), выявлялась нами посредством установления количества слушателей, показавших высокий уровень при выполнении контрольных заданий-индикаторов практического характера (решение ситуационных задач, разработка проектов документов, программ и т.п.). Данная процедура оценки осуществлялась преподавателями. Для оценки уровня сформированности деятельностно-ориентированных компетенций преподавателями использовались табл. 27, 28. По данному показателю среди муниципальных служащих экспериментальной группы высокий уровень продемонстрировали 49 % от общего количества испытуемых, а в контрольной группе – лишь 23 %.

Итак, по итогам опытно-экспериментальной проверки предложенной дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих можно заключить, что компетентностно-ориентированная программа ДПО выступает эффективным организационно-методическим средством реализации данной концепции.

Результативность компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих тем выше, чем более точно и полно установлены компетентностные дефициты обучающихся специалистов и чем более адекватно определены формы и методы обучения для их устранения в соответствии с акцентациями формируемых компетенций (когнитивно-, деятельностно-, личностно-ориентированные). Реализация образовательного потенциала компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих достигает тем более высокого уровня, чем выше степень рефлексивно-самообразовательной активности обучающегося специалиста.

Анализ компетентностных дефицитов муниципальных служащих показывает необходимость актуализации ключевых и общекультурных компетенций на уровне целей и содержания программ ДПО этих специалистов.

Диагностический инструментарий для оценки сформированности компетенций как результатов компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих включает: разработанность показателей сформированности каждой из компетенций, определяемой предполагаемым результатом программы ДПО; индикативную обеспеченность оценки сформированности компетенций (наличие банка индикаторов); введение уровней (шкал) для оценки уровня сформированности компетенций; разработанность процедуры использования индикаторов сформированности компетенций в рамках конкретной образовательной технологии.

Выводы по третьей главе

1. Специфика профессиональной деятельности муниципальных служащих и характер их компетентностных дефицитов показывает необходимость актуализации ключевых и общекультурных компетенций на уровне целей и содержания программ ДПО.

2. Сформированность (или повышение уровня сформированности) компетенции как результат компетентностно-ориентированных программ ДПО предполагает наличие личностных изменений у обучающихся и развитие их деятельностно-операциональных способностей, что можно диагностировать через анализ особенностей поведения и деятельности. Такие изменения связаны с актуализацией субъектной позиции обучающегося в образовательном процессе. Решение этой задачи обеспечивают активные методы обучения, практически воплощающие идеи проблемного и знаково-контекстного обучения в преломлении к специфике андрагогической практики.

3. Классификация компетенций в соответствии с их акцентациями на когнитивно-ориентированные, деятельностно-ориентированные и личностно-ориентированные может выступать основой для выбора преподавателем методов обучения, адекватных целям конкретных компетентностно-ориентированных программ ДПО. Среди активных методов обучения также можно выделить когнитивно-, деятельностно-, личностно-ориентированные.

4. Методический инструментарий для формирования компетенций как результатов компетентностно-ориентированных программ ДПО включает: разработанность показателей сформированности каждой из компетенций, определяемой предполагаемым результатом программы ДПО; обозначенность компетентностных возможностей активных методов обучения; индикативную обеспеченность оценки сформированности компетенций (наличие банка индикаторов); введение уровней (шкал) для оценки уровня сформированности компетенций; разработанность процедуры использования индикаторов сформированности компетенций в рамках конкретной образовательной технологии.

5. Особое место в системе методов оценки результативности компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных слу-

жащих занимают методы, связанные с оценкой влияния этих программ на положительные изменения в профессиональной и личной жизни человека. Использование именно таких (качественных) методов представляется особенно актуальным при реализации компетентностно-ориентированнных программ ДПО.

6. Оценка предложенной дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих по критериям, отражающим удовлетворенность обучившихся практико-ориентированной результативностью образовательных программ, положительные изменения в профессиональной деятельности муниципальных служащих после прохождения программ ДПО, внутреннюю мотивацию муниципальных служащих обучаться по программам ДПО, не обусловленную необходимостью прохождения аттестации, уровень сформированности у обучившихся компетенций, запланированных в качестве результатов программ ДПО, показала ее эффективность.

7. Успешность опытно-экспериментальной работы по апробации дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих дает основания для обозначения ее в качестве теоретико-методологической основы для модернизации данной образовательной сферы. Отдельные элементы дидактического обеспечения модернизации дополнительного профессионального образования муниципальных служащих в контексте идеи компетентностно-ориентированной профессионализации этих специалистов при соответствующей адаптации могут успешно применяться для решения задач компетентностного обновления специалистов других профессиональных групп (прежде всего кадров государственной служ бы).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время в нашей стране завершается реформа местного самоуправления как важнейшего института, обеспечивающего успешность становления гражданского общества. Следствием этой реформы стало выделение двух автономных уровней местной власти – районного и поселенческого. Это привело к появлению новой группы кадров – муниципальных служащих органов местного самоуправления поселенческого уровня и соответственно росту общего числа муниципальных служащих, изменению требований к содержанию и результатам их деятельности.

Муниципальная служба в России, находясь на этапе становления, регулируется федеральными законами и законами субъектов Российской Федерации.

Законодательно выделяется пять групп должностей муниципальной службы: высшая, главная, ведущая, старшая, младшая. В соответствии с причастностью муниципального служащего к какой-либо группе должностей ему вменяются определенные должностные функции.

Российским законодательством муниципальная служба определена как профессиональная деятельность. Основным содержанием профессиональной деятельности муниципальных служащих выступает исполнение вопросов местного значения посредством реализации должностных функций. Вопросы местного значения связаны с жизнеобеспечением конкретного муниципального образования; их перечень для каждого типа муниципальных образований определен законодательно.

Решающее значение для эффективного функционирования муниципальной службы имеет профессионализм ее кадров. Этот тезис подтверждается законодательным закреплением принципа профессионализма и профессиональной компетентности в качестве одного из ведущих принципов современной муниципальной службы.

Ключевую роль в решении задач профессионального развития кадров муниципальной службы играет институт дополнительного профессионального образования (ДПО). Анализ и интерпретация данных нашего исследования позволили сделать ряд выводов:

1. Системная модернизация экономики России, связанная с реализацией ее стремления успешно интегрироваться в мировое социально-

экономическое пространство и уверенно развиваться как «сервисное государство», обусловливает существенные изменения в деятельности местной власти. В соответствии со спецификой современной деятельности органов местного самоуправления (МСУ) в нашей стране в качестве ключевых требований к профессионализму муниципальных служащих выступают: ориентация на высокое качество муниципальных услуг; способность осуществлять продуктивное взаимодействие власти и населения при решении вопросов местного значения; результативность и эффективность служебной деятельности; способность мыслить и действовать инновационно.

2. Поиск продуктивных дидактических механизмов формирования высокопрофессионального штата муниципальной службы является крупной научно-педагогической проблемой общероссийского масштаба, заслуживающей самого пристального внимания и самостоятельного исследования. Решение этой проблемы обеспечит выполнение социального заказа по созданию надежного кадрового фундамента российской практики местного самоуправления как основы гражданского общества. Сложившаяся к настоящему времени отечественная система ДПО кадров муниципальной службы далеко не в полной мере реализует свой потенциал в плане решения задач профессионализации кадров органов местного самоуправления в контексте формирования их профессиональной способности достойно отвечать вызовам времени.

3. Необходимым условием развития ДПО муниципальных служащих, выступающего базовым процессом их профессионализации, является модернизация данной образовательной практики в направлении активизации ее роли как средства повышения эффективности работы местной власти в современной социально-экономической ситуации. Решение задач модернизации ДПО муниципальных служащих связано с преобразованием этого процесса по всем его аспектам. Теоретико-методологическим ориентиром для построения целостной системы педагогического знания, составляющего дидактический базис модернизации ДПО муниципальных служащих, выступает компетентностный подход. Это может быть аргументировано с двух позиций. Первая связана с требованиями современной законодательной базы муниципальной службы рассматривать профессионализм кадров муниципальной службы в контексте категории «профессиональная компетентность». Вторая позиция отражает статус компетентностного подхода как инновационной стратегии развития всей системы образования в России.

4. Для решения задач модернизации ДПО муниципальных служащих в заданном направлении требуется конкретизация компетентностной модели профессионализма муниципальных служащих: во-первых, по части обозначения перечней профессиональных компетенций муниципальных служащих в контексте причастности к группе должностей муниципальной службы и специфике служебной деятельности специалистов в соответствии с курируемыми вопросами местного значения; во-вторых, через определение перечня «ключевых» компетенций, которые особо значимы для профессиональной успешности муниципального служащего любой должностной группы и позволяют точно идентифицировать компетентностную характеристику муниципального служащего от подобной характеристики государственных служащих и специалистов других профессиональных групп.

5. Ведущей идеей дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих в России выступает идея обеспечения целостности, единства и взаимосвязи результатов профессиональной деятельности и результатов ДПО муниципальных служащих посредством использования нового дидактического основания, в качестве которого выступает компетенция. При таком подходе к ДПО муниципальных служащих становится возможным обозначение нового дидактического явления – компетентностно-ориентированной профессионализации кадров муниципальной службы в условиях ДПО, отражающего цели и содержание процесса интеграции их профессиональной и образовательной практики по компетентностным основаниям для повышения практико-ориентированной результативности образовательных программ в соответствии с приоритетами социально-экономического развития регионов.

6. Осуществление ведущей идеи предложенной дидактической концепции связано с формированием позиции руководителей органов местной власти как субъектов ДПО муниципальных служащих, что становится возможным через проведение целенаправленной организационно-методической работы по активному привлечению работодателей к проектированию и реализации образовательных программ и участию в мониторинге влияния образовательных воздействий на результативность служебной деятельности обучившихся специалистов.

7. Основными принципами, отражающими содержание дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих, выступают:

– принцип актуализации компетентностной модели специалиста при проектировании программ ДПО муниципальных служащих;

– принцип обозначения ключевых компетенций муниципальных служащих как приоритетного основания для проектирования инвариантной компоненты содержания программ их ДПО;

– принцип полисубъектности при организации образовательного взаимодействия в процессе ДПО муниципальных служащих;

– принцип акме-направленности процесса ДПО муниципальных служащих;

– принцип приоритета индивидуализации образовательного сопровождения профессионального развития муниципального служащего в процессе ДПО;

– принцип элективно-модульного структурирования содержания программ ДПО муниципальных служащих;

– принцип асинхронной накопительности учебных часов при освоении образовательных программ повышения квалификации муниципальных служащих;

– принцип приоритета интерактивности и рефлексивности при организации процесса ДПО муниципальных служащих;

– принцип непрерывности мониторинга формирования компетенций (становления компетентности) обучающихся в процессе ДПО муниципальных служащих;

– принцип приоритета сочетания аудиторного и дистанционного обучения в процессе ДПО муниципальных служащих.

8. Организационно-методическим средством реализации дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих является компетентностно-ориентированная образовательная программа, содержание которой построено на основе учебных модулей, обеспечивающих формирование различных компетенций муниципальных служащих как запланированных результатов образовательного процесса.

9. Результативность компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих тем выше, чем более точно и полно выявлены компетентностные дефициты обучающихся специалистов и чем более адекватно определены формы и методы обучения для их устранения в соответствии с акцентациями формируемых компетенций (когнитивно-, деятельностно-, личностно-ориентированные).

Акме-эффекты компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих обеспечиваются тем более полно, чем в большей степени индивидуализировано образовательное сопровождение профессионального развития специалиста при оптимальном сочетании ауди-

торного и дистанционного обучения с актуализацией самообразовательно-рефлексивной позиции обучающегося и приоритета интерактивности при организации образовательного взаимодействия.

10. Методами развития у преподавателей педагогических компетенций, необходимых для реализации компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих, выступают: включение их в работу органов муниципальной власти в качестве консультантов, экспертов; выполнение преподавателями определенных видов работ (например, научно-исследовательских), связанных с различными проблемами развития МСУ совместно с практиками – муниципальными служащими.

11. Данные опытно-экспериментальной проверки компетентностно-ориентированных программ ДПО муниципальных служащих доказывают эффективность предложенной дидактической концепции и её организационно-методического инструментария.

12. Результаты педагогического исследования, полученные в ходе апробации дидактической концепции модернизации ДПО муниципальных служащих, могут быть использованы не только для развития образовательной практики профессионализации кадров местного самоуправления в России, но и для развития других андрагогических практик.

ЛИТЕРАТУРА

1. Европейская хартия местного самоуправления (совершено в Страсбурге 15.10.1985) // Собрание законодательства РФ. 7 сент. 1998. № 36. Ст. 4466.

2. Конституция Российской Федерации. Принята всенародным голосованием 12.12.1993 // Рос. газ. 1993. 25 дек.

3. Концепция кадровой политики администрации Томской области на период до 2010 года: постановление администрации Томской области от 14.09.07 г. № 142 а.

4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 нояб. 2008 г. № 1662-р).

5. Об использовании дистанционных образовательных технологий: приказ № 137 Министерства образования и науки РФ от 06.05.2005 г.

6. Об образовании [Электронный ресурс] : Федеральный закон РФ от 13 янв. 1996 г. № 12-ФЗ (с последующими изм. и доп.). Доступ из информац.-правовой системы «ГАРАНТ».

7. Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон Российской Федерации от 6 окт. 2003 г. № 131-ФЗ (ред. от 08.11.2007). Доступ из информац.-правовой системы «ГАРАНТ».

8. Об основах муниципальной службы в Российской Федерации : СЗ РФ. 1998. № 2. Ст. 224.

9. Об оценке эффективности деятельности органов местного самоуправления городских округов и муниципальных районов [Электронный ресурс] : Указ Президента РФ от 28 апр. 2008 г. № 607. Доступ из информац.-правовой системы «ГАРАНТ».

10. Об утверждении типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов [Электронный ресурс] : Постановление Правительства Российской Федерации № 610 от 26 июня 1995 г. (в ред. постановлений Правительства РФ от 10.03.2000 № 213, от 23.12.200 №2 № 919, от 31.03.2003 № 175). Доступ из информац.-правовой системы «ГАРАНТ».

11. О высшем и послевузовском профессиональном образовании [Электронный ресурс] : Федеральный закон РФ от 22 авг. 1996 г. № 125-ФЗ (с последующими изм. и доп.). Доступ из информац.-правовой системы «ГАРАНТ».

12. О дополнительном профессиональном образовании государственных гражданских служащих [Электронный ресурс] : Указ Президента Российской Федерации № 1474 от 28.12. 2006. Доступ из информац.-правовой системы «ГАРАНТ».

13. О муниципальной службе в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон Российской Федерации от 2 марта 2007 г. № 25-ФЗ (ред. от 02.03.2007). Доступ из информац.-правовой системы «ГАРАНТ».

14. О муниципальной службе в Томской области [Электронный ресурс] : Закон Томской области от 11 сент. 2007 г. № 198-ОЗ (ред. от 11.09.2007). Доступ из информац.-правовой системы «ГАРАНТ».

15. О размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных и муниципальных нужд [Электронный ресурс] : Федеральный закон Российской Федерации от 21.07.2005 г. № 94-ФЗ. Доступ из информац.-правовой системы «ГАРАНТ».

16. О ратификации Европейской хартии местного самоуправления : федеральный закон Российской Федерации от 11 апр. 1998 г. № 55-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 1998. № 36. Ст. 4466.

17. Об утверждении программы «Развитие муниципальной службы Томской области на 2011–2013 годы» : распоряжение Администрации Томской области № 248-ра от 30.03.2011 г.

18. Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 081100 – Государственное и муниципальное управление (квалификация (степень) «магистр») : приказ Министерства образования и науки РФ № 123 от 15.02.2010 г.

19. Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 081100 – Государственное и муниципальное управление (квалификация (степень) «бакалавр») : приказ Министерства образования и науки РФ № 41 от 17.01.2011 г.

20. О федеральной программе «Реформирование и развитие системы государственной службы Российской Федерации (2009–2013 годы)» : Указ Президента РФ № 261 от 10.03.2009 г.

21. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года (утв. Указом Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 г. № 537).

22. Стратегия социально-экономического развития Сибири до 2020 года (утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 5 июля 2010 г. № 1120-р).

23. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 1980. 335 с.

24. Аверьянов А.Н. Система: философская категория и реальность. М. : Мысль, 1976. 188 с.

25. Агапова О.В. Дополнительное профессиональное образование в России: безграничные ограниченные возможности // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. № 1. С. 97–103.

26. Агапонов С.В. и др. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий / под ред. О. З. Джалиашвили. СПб. : БХВ–Петербург. 2003. 336 с.

27. Адизес И. Управляя изменениями. СПб. : Питер, 2008. 326 с.

28. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. М. : Советское радио, 1974. 272 с.

29. Акофф Р., Гринберг Д. Преобразование образования / пер. с англ. Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2009. 196 с.

30. Акмеологии : учеб. 2-е изд., перераб. / под общ. ред. А.А. Деркача. М. : РАГС, 2006. 424 с.

31. Акмеологическая оценка профессиональной компетентности государственных служащих : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / под общ. ред А. А. Деркача. М. : РАГС, 2009. 166 с.

32. Акопова М.А. Теория и методология реализации личностно-ориентированного подхода в условиях выбора дополнительных образовательных программ : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2004. 368 с.

33. Актуальные вопросы развития муниципальных образований / под общ. ред. И.Н. Барцица, В.В. Бакушева. М. : РАГС, 2008. 300 с.

34. Алексеева Л.Ф. Активность в жизнедеятельности человека. Томск : ЦНТИ, 2000. 320 с.

35. Ананьев Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. М. : Знание, 1972. 32 с.

36. Андрагогика постдипломного педагогического образования : науч.-метод. пособие / под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. СПб. : СПбАППО, 2007. 196 с.

37. Андреев А. Знания или компетенции // Высшее образование в России. 2005. № 2. С. 3–11.

38. Андреев А.А. Интернет в системе непрерывного образования // Высшее образование в России. 2005. № 7. С. 91–93.

39. Анисимов О.С., Деркач А.А. Основы общей и управленческой акмеологии. М. : РАГС, 1995. 264 с.

40. Анисимов О.С. Рефлексивная акмеология : учеб.-метод. пособие / под общ. ред. А.А. Деркача. М. : РАГС, 2007. 218 с.

41. Аношкин А.П. Педагогическое проектирование систем и технологий обучения : учеб. пособие. Омск : ОмГПУ, 1997. 140 с.

42. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного развития // Психологический журнал. 1980. Т. 11, № 2. С. 52–60.

43. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами / пер. с англ. под ред. С. К. Мордовина. СПб. : Питер, 2004. 832 с.

44. Арнаутов В. В. Опыт инновационно-моделирующей деятельности по проектированию образовательных процессов // Педагогика. 1998. № 1. С. 18–23.

45. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб. пособие. М. : Высшая школа, 1980. 368 с.

46. Асанов В.Л., Иванов В.Н., Мельников С.Б. Муниципальный менеджмент : учеб. пособие для вузов / Акад. наук социал. технологий и мест. Самоуправления. 3-е изд., перераб. М. : Муниципальный мир, 2005. 360 с.

47. Афанасьев В.Г. Системность и общество. М. : Политиздат, 1980. 368 с.

48. Ахметова Д., Гурье Л. Преподаватель вуза и инновационные технологии // Высшее образование в России. 2001. № 4. С. 138–144.

49. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.

50. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.

51. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск : ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. 176 с.

52. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж : ВГУ, 1977. 304 с.

53. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.

54. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М. : Ин-т профессионального образования России, 1995. 336 с.

55. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. 271 с.

56. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения. М. : Флинта ; Наука, 1998. 168 с.

57. Бодалев А.А. О феномене акме и некоторых закономерностях его формирования и развития // Мир психологии. 1995. № 3. С. 17–28.

58. Боев О.В., Коростелева Е.Н., Чучалин А.И. Проектирование магистерских программ на основе планирования компетенций специалистов / под ред. А. И. Чучалина. Томск : Изд-во Том. политех. ун-та, 2007. 63 с.

59. Боженов С.А. Проблемы и практика разработки программы развития муниципальных кадров // Управление персоналом. 2009. № 6. С. 45–51.

60. Бойко Е.А. Развитие кадрового потенциала муниципального образования : электрон. учеб.-метод. комплекс / Е.А. Бойко, В.Н. Меньшова, В.А. Ларин. М. : РАГС, 2007. 227 с.

61. Бойко Е.А., Фахрутдинова А.З. Актуальные вопросы подготовки кадров для органов власти в контексте реализации федеральной программы «Реформирование и развитие системы государственной службы в Российской Федерации (2009–2012 гг.)» // матер. междунар. науч.-практ. конф. «Подготовка кадров для государственной и муниципальной службы в условиях реформ: диалог власти, науки и образования» 23–25 апр. 2009 г. Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2009. С. 22–29.

62. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.

63. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 2000. 1536 с.

64. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. С. 320.

65. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. СПб. : Питер, 2001. С. 83.

66. Бородина Н.В. Основы разработки модульной технологии обучения : учеб. пособие / Н.В. Бородина, Н.Е. Эрганова. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. 83 с.

67. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М. : Знание, 1983. 124 с.

68. Брунер Дж. Психология познания. М. : Прогресс, 1977. 413 с.

69. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия / пер. с англ. СПб. : Питер, 2002. 304 с.

70. Бутко Е., Мосичева И., Шестак В. Дополнительное образование в России. XXI век // Высшее образование в России. 2005. № 5. С. 3–10.

71. Василенко И.А. Административно-государственное управление в странах Запада: США. Великобритания. Франция. Германия : учеб. пособие. М. : Логос, 1998. 168 с.

72. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высшая школа, 1991. 207 с.

73. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 38–52.

74. Вербицкий А.А., Креславская Е.Е. Диагностика понимания в контекстном обучении // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 26–31.

75. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции // Вестник высшей школы. 2006. № 5. С. 19–25.

76. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход // Новые знания. 2001. № 2. С. 15–19.

77. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.

78. Вербицкая Н.О. Теория и технология образования взрослых на основе витагенного (жизненного) опыта : дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2002. 372 с.

79. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. 2003. № 8. С. 3–8.

80. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М. : НМЦСПО, 1999. 538 с.

81. Вишняков А. Административная реформа: цели и средства // Государственная служба. 2003. № 5. С. 23–31

82. Виханский О.С. Менеджмент : учеб. / О.С. Виханский, А.И. Наумов. 3-е изд. М. : Гардарики, 2001. 528 с.

83. Войтик И.М. Развитие рефлексивного мышления государственных служащих в профессиональном образовании : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. : РАГС, 2000. 23 с.

84. Волков А.М., Микадзе Ю.В., Солнцева Г.Н. Деятельность: структура и регуляция : психологический анализ. М. : Изд-во МГУ, 1987. 215 с.

85. Вульфсон Б.Л. Последипломное образование в развитых странах // Педагогика. 1993. № 3. С. 7–15.

86. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика-Пресс, 1969. 536 с.

87. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. М. : Книжный дом, 1999. 332 с.

88. Гамезо М.В., Герасимова С.В., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. М. : Педагогическое общество России; Изд. дом «Ноосфера», 1999. 272 с.

89. Гапоненко А.Л., Иванов В.Н., Мельников С.Б. Муниципальная кадровая политика: подготовка команд профессиональных региональных и муниципальных менеджеров : учеб. пособие для вузов / Акад. наук социал. технологий и мест. самоуправления. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Муниципальный мир, 2006. 304 с.

90. Гаргай В.Б. Развитие системы повышения квалификации учителей в Великобритании (конец XIX – конец XX века) : автореф. дис. … д-ра пед. наук. Новосибирск : ГОУ ДПО «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», 2006. 51 с.

91. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика : учеб. пособие. М. : Флинта ; Наука, 2003. 768.

92. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М. : Совершенство, 1998. 608 с.

93. Гимаев И. Профессионализм кадров муниципальных образований – основа становления местного самоуправления // Государственная служба. 2004. № 5 (31). С. 72–75.

94. Глазунова Н.И. Государственное и муниципальное (административное) управление : учеб. М. : ТК Велби ; Проспект, 2008. 560 с.

95. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2 т. Т. 2. М. : Мир, 1992. С. 277–317.

96. Горб В.Г. Компетентностный подход к аттестации и квалификационному экзамену государственных гражданских служащих // Государственная служба. 2008. № 1. С. 6.

97. Горб В.Г. Методологические основы проектирования стандартов профессиональной подготовки // Государственная служба. 2009. № 3. С. 39–44.

98. Горячева С.И. Модульное обучение : метод. рекомендации. Н.-Нов. : Изд-во НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1997. 52 с.

99. Государственная служба. Кадры на рубеже веков: зарубежный опыт : Реферативный бюллетень. 1998. № 3. 124 с.

100. Гричук А.Г. Подготовка кадров для органов местного самоуправления, муниципальных предприятий, учреждений // Чиновник. 2002. № 5(21). С. 23–32.

101. Гришанова Н.А. Компетентностный подход в обучении взрослых. М. : Изд. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 24 с.

102. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие для вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 415 с.

103. Громкова М.Т. Андрагогика. Теория и практика образования взрослых. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 496 с.

104. Громкова М.Т. Андрагогическая модель целостного образовательного процесса : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 375 с.

105. Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования: (Технология прорыва в будущее). М. : Независимый методологический университет, 1992. 192 с.

106. Гудзь П.В. Инновационные технологии муниципального управления (или о пионерной практике внедрения системы управления качеством ISO 9001:2000 в мэрии города на муниципальные услуги) [Электронный ресурс]. URL : http://www.siora.ru/ru/articles/iso9001_mun (дата обращения : 20.04.2009).

107. Гусев А.Н., Измайлов Ч.А., Михалевская М.Б. Измерения в психологии : общий психологический практикум. 2-е изд. М. : Смысл, 1998. 286 с.

108. Давыдов В.П., Образцов П.И., Уман А.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования : учеб. пособие. М. : Логос, 2006. 128 с.

109. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность… // Педагогика. 2003. № 4. С. 21–26.

110. Дергалев С.И. Управление профессиональной подготовкой кадров муниципальной службы в регионе // Регионология. 2008. № 1. С. 34–42.

111. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М. : РАГС, 1993. 23 с.

112. Деркач А.А., Анисимов О.С. Основы общей и управленческой акмеологии : учеб. пособие. М : РАГС, 1995. 264 с.

113. Деркач А.А. и др. Реализация концепции «Я» в системе жизненных отношений личности: акмеологический аспект. М. : РАУ, 1993. 156 с.

114. Деркач А.А., Селезнева Е.В., Михайлов О.В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен. М. : РАГС, 2008. 96 с.

115. Джексон П. Импровизация в тренинге / пер. с англ. СПб. : Питер, 2002. 256 с.

116. Джонс Дж. К. Методы проектирования / пер. с англ. 2-е изд., доп. М. : Мир, 1986. 326 с.

117. Дитрих Я. Проектирование и конструирование: системный подход. М. : Мир, 1981. 456 с.

118. Добреньков В.И., Кравченко А.И. Методы социологического исследования : учеб. М. : ИНФА, 2004. 768 с.

119. Дорожкин Е.М. Дополнительное профессиональное образование специалистов лесного профиля : дис. … д-ра пед. наук. Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2006. 341 с.

120. Друкер П. Задачи менеджмента в XXI веке : учеб. пособие / пер. с англ. М. : Вильямс, 2000. 272 с.

121. Дырка С. Формы рекрутации на основе компетенций при управлении людскими ресурсами // Государственная служба. 2007. № 3. С. 93–95.

122. Дьяченко М.И., Кандыбивич Л.А. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия. Минск , 1998. 224 с.

123. Евдокимов М.А. Совершенствование организационных форм дистанционного обучения : дис. ... д-ра пед. наук. М. : Российская академия образования, 2006. 393 с.

124. Егоршин А.П. Управление персоналом : учеб. пособие. Н. Новгород : НИМБ, 1999. 624 с.

125. Ермолаева М.Г. Особенности технологий постдипломного образования // Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества. СПб. : Спец. литература, 2003. 239 с.

126. Ермолаева М.Г. Интерактивность в обучении: коммуникация или диалог? // Постдипломное образование: проблемы качества. СПб. : АППО, 2006. С. 45–57.

127. Ермолаева М.Г. Игра в образовательном процессе : метод. пособие. СПб. : УПМ, 2003. 64 с.

128. Есенкова Т.Ф. Управление качеством образования в учреждениях дополнительного профессионального образования: опыт и перспективы // Постдипломное образование в системе непрерывного образования. СПб. : СПбАППО, 2005. С. 72–93.

129. Ефимов В.М., Комаров В.Ф. Введение в управленческие имитационные игры. М. : Наука, 1980. 270 с.

130. Ефремов Г.Г. Формы и направления работы представительных органов местного самоуправления / Г.Г. Ефремов. Новосибирск : Наука, 2005. 216 с.

131. Жабреев А.А. Современный российский чиновник: наброски к социологическому портрету // Социс. 1996. № 6. С. 17–21.

132. Жезлова С.А. Модерация как инновационная форма повышения квалификации учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома : Костромской гос. университет им. Н.А. Некрасова, 2000. 166 с.

133. Жигалова И.А., Токмашева Ю.В. Проектирование системы менеджмента качества подготовки государственных и муниципальных служащих в высших учебных заведениях РФ // матер. междунар. науч.-практ. конф. «Подготовка кадров для государственной и муниципальной службы в условиях реформ: диалог власти, науки и образования», 23–25 апреля 2009 г. Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2009. С. 139–143.

134. Жукова Е.А. Профессионализм: социально-философский аспект : дис. … канд. филос. наук. Томск, 2009.

135. Жукова Е.А. Понятие «профессионализм» в системе смежных понятий // Культура научного поиска : сб. науч. трудов, посвящ. 5-летию кафедры педагога-исследователя и 65-летию В.А. Дмитриенко / под ред. Л.С. Сысоевой. Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2003. С. 127–139.

136. Завгородняя А., Ямпольская Д. Групповые формы обучения с использованием метода конкретных ситуаций // Новые знания. 2003. № 3. С. 21–28.

137. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М. : Академия, 2006. 208 с.

138. Загрекова Л.В. Теория и технология обучения : учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Л.В. Загрекова, В.В. Николина. М. : Высшая школа, 2004. 157 с.

139. Заир-Бек Е.С. Современные подходы к измерениям в образовании в современной международной практике // тез. на II респ. науч.-практ. конф. «Новые технологии в образовании». URL : http://cde.sakha.ru/arxiv/Vilyi/IIVil/tez.HTM (дата обращения: 21.05.2010).

140. Зайченко Т.П. Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения : дисс. ... д-ра пед. наук. СПб. : Российский государственный пед. университет им. А.И. Герцена. 2005. 347 с.

141. Зайченко Т.П. Основы дистанционного обучения: теоретико-практический базис : учеб. пособие. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 167 с.

142. Зазыкин В.Г., Чернышев А.П. Акмеологические проблемы профессионализма. М. : НИИВО, 1993. 48 с.

143. Зазыкин В.Г. Акмеологические проблемы развития профессионала // Современные психотехнологии в образовании, бизнесе, политике : матер. междунар. науч.-практ. конф. М. : РАГС, 2001. С.31–32.

144. Замотаев А.А. Местное самоуправление: основные понятия и термины. М. : Муниципальная власть, 1999. 288 с.

145. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. М. : Изд. центр «Академия», 2008. 192 с.

146. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие. М. : Моск. психолого-социальный институт, 2005. 216 с.

147. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 22–28.

148. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. М. : Изд. центр «Академия», 2006. 240 с.

149. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования // Проблемы качества образования. Кн. 2. Компетентность человека – новое качество результата образования : матер. XIII Всерос. совещ. Москва; Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. С. 4–15.

150. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 4. С. 20–27.

151. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 23–29.

152. Змеёв С.И. Технологии обучения взрослых : учеб. пособие М. : Изд. Центр «Академия», 2002. 128 с.

153. Змеёв С.И. Основы андрагогики : учеб. пособие для вузов. М. : Флинта, 1999. 152 с.

154. Змеёв С.И. Становление андрагогики: развитие теории и технологии обучения взрослых : дис. ... д-ра пед. наук. М. : 2000. 179 с.

155. Зотов В.Б. Система муниципального управления: обязанности муниципального служащего и ограничения, связанные с муниципальной службой / В. Б. Зотов. СПб. : Питер, 2007. С. 323–337.

156. Ибрагимов И.М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: учеб. пособие / под ред. А.Н. Ковшова. М. : Изд. центр «Академия», 2005. 336 с.

157. Иванов В. Основные направления совершенствования системы дополнительного профессионального образования государственных гражданских служащих // Государственная служба. 2007. № 5. С. 5–12.

158. Иванов Ю.И. Проблемы оценки эффективности подготовки и повышения квалификации управленческих кадров // Подготовка кадров управления: модель обучения. Вып. 3. М. : РАГС, 1994. С. 3–12.

159. Игнатов В.Г., Бутов В.И. Местное самоуправление: российская практика и зарубежный опыт : учеб. пособие. М. : ИКЦ МарТ; Ростов н/Д : Изд. центр «МарТ», 2005. 352 с.

160. Игошина И.А., Кухарев К.М., Резник С.Д. Управление персоналом : практикум: деловые игры, тесты и конкретные ситуации : учеб. пособие для вузов. М. : Инфра-М, 2002. 212 с.

161. Идеи Дж. Дьюи и Чикагская лабораторная школа / Т.В. Цирлина. На пути к совершенству. М. : Сентябрь, 1997. 146 с.

162. Ильин Г.И. Качество дополнительного профессионального образования // Новые знания. 2001. № 1. С. 47–52.

163. Ильин Г.И. Образование после образования (от педагогической парадигмы к образовательной) // Новые знания : журнал по проблемам образования взрослых. 2000. № 1. С. 64–69.

164. Ильина Л.Н. Педагогические условия совершенствования качества подготовки государственных гражданских и муниципальных служащих в системе высшего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева, 2007. 218 с.

165. Инновационные процессы в педагогической практике и образовании / под ред. Г. Н. Прозументовой. Барнаул; Томск : Алтайская академия экономики и права, 1997. 128 с.

166. Ицковиц Г. Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии / Генри Ицковиц ; пер. с англ. под ред. А.Ф. Уварова. Том. : Изд-во Томск. гос. ун-та систем упр. и радиоэлектроники, 2010. 238 с.

167. Кабашов С.Ю. Местное самоуправление в Российской Федерации : учеб. пособие. М. : Флинта ; Наука, 2009. 352 с.

168. Каган М.С. Человеческая деятельность: (Опыт системного анализа). М. : Политиздат, 1974. 328 с.

169. Как провести социологическое исследование / под ред. М.К. Горшкова, Ф.Э. Шереги. М. : Политиздат, 1990. 288 с.

170. Канаев Н.М. Образование взрослых в программной деятельности ЮНЕСКО – импульс V Гамбургской конференции // Новые знания : журнал по проблемам образования взрослых. 2000. № 1. С. 34–39.

171. Капустин Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования : дис. ... д-ра пед. наук. М. : Институт содержания и методов обучения РАО, 2007. 298 с.

172. Каракозов С.Д. Развитие предметной подготовки учителя информатики в контексте информатизации образования : дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2005. 427 с.

173. Карпенко М.П. Концепция национальной программы развития всеобщего и непрерывного образования на основе информационных коммуникационных технологий // Инновации в образовании. 2005. № 1. С. 6–19.

174. Карпенко М.П. Дистанционные технологии – ключ к массовому образованию XXI века // Высшее образование сегодня. 2002. № 7/8. С. 4–11.

175. Карпов А.В. Психология менеджмента. М. : Гардарики, 2000. 584 с.

176. Келли Г., Армстронг Р. Тренинг принятия решений / пер. с англ. СПб. : Питер, 2001. 224 с.

177. Келс Г.Р. Процесс самооценки: Руководство для самооценки для высшего образования / пер. с англ. О. Бухиной. М. : Изд. центр научных и учебных программ, 1999. 151 с.

178. Кибанова А.Я. Управление персоналом организации. М. : Инфра-М., 2003. 286 с.

179. Китчен Г. Реструктуризация муниципалитетов: можно ли извлечь уроки из опыта Канады? // Муниципальное право. 2003. № 4. С. 27–33.

180. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. М. : Знание, 1989. 173 с.

181. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: (Анализ зарубежного опыта). Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.

182. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // MAQYSTER. 1999. № 5. С. 85–95.

183. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических школах. М. : Арена, 1994. 222 с.

184. Кларин М.В. Корпоративный тренинг от А до Я : науч.-практ. пособие. М. : Дело, 2002. 224 с.

185. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях : учеб. пособие. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1995. 224 с.

186. Климов Е.А. Психология профессионала. М. : Изд-во «Институт практической психологии». Воронеж : НПО «МО-ДЭК», 1996. 400 с.

187. Клищ Н. Показатели результативности на государственной службе // Государственная служба. 2007. № 3. С. 67–74.

188. Кнорринг В. Социальное управление. Государство, коллектив, личность : учеб. М. : Экзамен, 2008. 687 с.

189. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М. : Академия, 2000. 176 с.

190. Когда заказчик заодно с вузом // Государственная служба. 2010. № 4. С. 22–23.

191. Козлова Н.В., Сивицкая Л.А., Качалов Н.А. Инновационные образовательные технологии как условие развития профессиональных компетенций преподавателей высшей школы // Известия Том. политех. ун-та. 2006. Т. 309, № 4. С. 240–243.

192. Кокин И.А. Муниципальная служба и Трудовой кодекс в России / И.А. Кокин. Обнинск : Ин-т муницип. упр., 2004. 290 с.

193. Колер Ю. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы европейского пространства высшего образования // Высшее образование в Европе. 2003. № 3. С. 51–58.

194. Колесникова И.А. Основы технологической культуры педагога. СПб. : Дрофа, 2003. 288 с.

195. Колин К.К. Системная модернизация России и проблемы развития информационного общества // Государственная служба. 2010. № 2. С. 32–37.

196. Колин К.К. Информационное развитие в информационном обществе // Открытое образование. 2009. № 3. С. 63–72.

197. Комраков Е.С. Проектировочная деятельность тьютора в системе открытого дистанционного профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : АПКиППРО, 2004. 26 с.

198. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М. : Наука, 1980. 255 с.

199. Концепция Административной реформы в Российской Федерации в 2006–2008 годах : утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 25 октября 2005 г. № 1789 р // СЗ РФ. 2005. № 46. С. 4720.

200. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года : приказ Министерства образования РФ № 393 от 11.02.02 г.

201. Копытов А.Д., Пальянов М.П., Семина О.А. Модернизация профессионального образования в США // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. № 1. С. 59–63.

202. Корниенко Н.А. Психология и педагогика : учеб. пособие. 2-е изд. Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2004. 480 с.

203. Коробов Е.Т. Понимание как дидактическая проблема // Московский психологический журнал. 2010. № 11. С. 34–43.

204. Королев М., Романькова Н. Гарантии качества профессионального образования // Государственная служба. 2008. № 5. С. 36–40.

205. Королев М. Гарантии качества профессионального образования: как их обеспечить // Государственная служба. 2010. № 4. С. 33–37.

206. Корсаков М., Афонин А., Капицци В. Активные методы обучения (разработка и использование в бизнес-образовании) : практ. руководство. М. : Изд-во ГУУ, 2001. 88 с.

207. Косинский П.Д., Жигалова И.А. Современные механизмы социального партнерства в подготовке государственных и муниципальных служащих // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. № 1. С. 72–75.

208. Котова Д.И. Формирование профессиональной компетенции стратегического планирования у муниципальных служащих : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург : Российский гос. профессионально-педагогический ун-т, 2007. 231 с.

209. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие. М. : Академия, 2006. 400 с.

210. Крайг Г. Психология развития. СПб. : Питер, 2000. 992 с.

211. Кристофер Э., Смит Л. Тренинг лидерства / пер. с англ. СПб. : Питер, 2001. 317 с.

212. Кроше Э. Руководство по модульной системе профессионально-технического образования. Международная организация труда. Женева, 1996. 86 с.

213. Крюков М.М., Крюкова Л.И. Принципы отражения экономической действительности в деловых играх. М. : Наука, 1988. 204 с.

214. Кудрявцева Т.В. Проблемное обучение – истоки, сущность, перспективы. М. : Знание, 1991. 152 с.

215. Кузнецов С.А. Толковый словарь русского языка. М. : Рипол Классик Норинт, 2008. 960 с.

216. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. М. : Высшая школа, 1989. 119 с.

217. Кулаков А.В. Вновь образованные муниципальные образования: с чего начать : в помощь депутатам вновь образованных муниципальных образований – поселений / под ред. Р. З. Алтынбаева. М. : Ключ-С, 2005. 112 с.

218. Кулюткин Ю.П. Эвристические методы в мыслительной деятельности и в обучении взрослых : автореф. дис. … док-ра психол. наук. Л., 1971. 42 с.

219. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М. : Просвещение, 1985. 128 с.

220. Курсакова А.В. Технология проектирования учебно-методического комплекса в системе открытого дистанционного профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : АПКиППРО, 2007. 19 с.

221. Кыверялг А.Л. Методы исследования в профессиональной подготовке. Таллин : Валгус, 1980. 324 с.

222. Лаврентьева Н.Б. Социально-психологические проблемы внедрения образовательных технологий // Вестник Алтайской академии экономии и права. Барнаул, 1998. С. 115–120.

223. Лаврентьева Н.Б. Педагогические основы разработки и внедрения модульной технологии обучения в высшей школе : дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 1999. 393 с.

224. Лазаренко И.Р. Управление инновационными процессами в системе дополнительного профессионального образования управленческих педагогических кадров : дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2006. 379 с.

225. Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе / пер. с англ. М. : HIPPO, 2005. 384 с.

226. Лапин В. А. Реформа местного самоуправления и административно-территориальное устройство России / В.А. Лапин, В.Я. Любовный ; Акад. нар. хоз-ва при Правительстве РФ. М. : Дело, 2005. 238 с.

227. Лаптев А., Бударина А. Программы профессионального развития государственных служащих в Канаде // Государственная служба. 2006. № 2. С. 18–25

228. Лаптев А., Кочегура А. Британский опыт реализации программ профессионального развития государственных гражданских служащих // Государственная служба. 2008. № 4. С. 65–72.

229. Ледовская О. Модель специалиста формируют психологи. Беседа с директором Центра планирования и прогнозирования карьеры РАГС Юрием Синягиным // Государственная служба. 2010. № 2. С. 41–44.

230. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 139 с.

231. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981. 188 с.

232. Лесохина Л.Н. К обществу образованных людей: (Теория и практика образования взрослых). СПб. : ИОВ РАО, 1998. 271 с.

233. Ли Д. Практика группового тренинга / пер. с англ. СПб. : Питер, 2009. 224 с.

234. Литвинцева Е.А. Государственная служба в зарубежных странах. М. : РАГС, 2003. 129 с.

235. Литвинцева Е.А. Государственная кадровая стратегия: формирование эффективного резерва // Государственная служба. 2009. № 3. С. 35–39.

236. Лобанов В.В. Работа с высшим административным персоналом в США и других зарубежных странах. М. : РАГС, 2006. 230 с.

237. Лобанов В. Госслужба США: подготовка высших руководителей // Государственная служба. 2009. № 6. С. 64.

238. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 444 с.

239. Люхтерхандт Г. Местное самоуправление в новых землях Германии. Берлин, 2002. 126 с.

240. Маврин С.А. Педагогические системы и технологии : учеб. пособие для студентов педагогических вузов. Омск : ОмГПУ, 1998. 158 с.

241. Макагон Т.И. Местные (муниципальные) сообщества в социально-философском дискурсе о системе местного самоуправления в современной России : автореф. ... канд. филос. наук. Томск : ТГУ, 2009. 31 с.

242. Макареня А.А., Суртаева Н.Н. Интегральные процессы в образовании взрослых как фактор развития интеллектуального и социокультурного потенциала регионов. СПб.; Тюмень : Изд-во ТОГИРРО, 2001. 160 с.

243. Максимова В.И. Акмеология: новое качество образования : книга для педагогов. СПб. : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2002. 160 с.

244. Максютова Р.М., Московцева О.В. Психологическое сопровождение обучения взрослых как один из факторов повышения эффективности постдипломного образования // Постдипломное образование в системе непрерывного образования. СПб. : СПбАППО, 2005. С. 46–54.

245. Макшанов С.И. Психологический тренинг в профессиональной деятельности : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1998. 322 с.

246. Малкова И.Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Томск : ТГУ, 2008. 42 с.

247. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука: (логико-методологический анализ). М. : Мысль, 1983, С. 63.

248. Маркова А.К. Психология профессионализма. М. : Знание, 1996. 308с.

249. Марченко И.П. Особенности формирования кадрового потенциала государственной (муниципальной) службы в современной России. Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2004. 304 с.

250. Масленникова Е.В. О классификации видов деятельности в органах власти // Власть. 2009. № 12. С. 35–38.

251. Маслоу А. Психология бытия / пер с англ.; отв. ред. С. Н. Иващенко. М. : «Рефл-бук», 1997. 274 с.

252. Матирко В.И. Проблема кадровой политики в государственном аппарате // Муниципальная власть. 1999. № 3. С. 18–24.

253. Матирко В.И. Основные подходы к оценке эффективности обучения управленческих кадров // Подготовка кадров управления: модели обучения. М., 1994. Вып. 3. С. 19–23.

254. Матросов В.Л., Трайнев В.А., Трайнев И.В. Интенсивные педагогические и информационные технологии. М. : Изд. дом «Дашков и К», 2000. Т. 1. 282 с.

255. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М. : Педагогика, 1972. 208 с.

256. Матюшкин А.М. Проблемы развития профессионального теоретического мышления // Новое в теории и практике обучения. М. : Знание, 1980. С. 3–47.

257. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 5–17.

258. Матяш Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования // Педагогика. 2000. № 4. С. 23–31.

259. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. М. : Педагогика, 1975. 402 с.

260. Менеджмент качества современного вуза // Стратегический менеджмент вуза : учеб. пособие / А.Л. Гавриков, В.И. Исаев, Т.А. Каплунович и др. / под ред. А.Г. Гаврикова. Великий Новгород : Изд-во НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. 328 с.

261. Медведев Д.А. Вступительное слово на совещании по вопросам формирования резерва управленческих кадров 23 июля 2008 года (Московская область, Горки).

262. Ментс М. ван. Эффективное использование ролевых игр в тренинге / пер. с англ. СПб. : Питер, 2001. 208 с.

263. Меньшова В.Н. Организация государственной и муниципальной службы : учеб. пособие. Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2008. 368 с.

264. Мерфи Н., Никсон М. Взгляд в будущее: профессиональное образование в XXI столетии // Высшее образование в Европе. 1993. № 4. С. 127–142.

265. Местное самоуправление в Германии. М. : Германский Фонд международного правового сотрудничества, 1996. 124 с.

266. Местное самоуправление: проблемы и пути решения / под ред. С.Н. Юрковой. СПб. : Общество «Знание», 2000. 198 с.

267. Методические рекомендации по комплексной оценке и прогнозу социально-экономического развития муниципальных образований / под ред. С.В. Картышова, В.Ю. Ульяшина. М. : ФГНУ «Российский научный центр государственного и муниципального управления», 2004. 223 с.

268. Методы эффективного обучения взрослых : учеб.-метод. пособие. М. : РАГС. Институт повышения квалификации государственных служащих РАГС при Президенте РФ, 1999. 154 с.

269. Минеева Т.М. Методические рекомендации по управлению профессиональным развитием государственных гражданских служащих // Технологии кадровой работы в органах государственной власти : метод. комплекс. Ч. 1. Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2006. С. 150.

270. Миронова Н.И. Местное самоуправление как социальный институт. М. : РАГС, 2000. 186 с.

271. Митина А.М. Зарубежные исследования учебной мотивации взрослых // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. 2004. № 2. С. 56–65.

272. Митина А.М. Зарубежные исследования когнитивных стилей обучения взрослых / Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2006. № 4. С. 82–90.

273. Митина А.М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ : дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2005. 417 с.

274. Михайлова Н.С., Минин М.Г., Муратова Е.А. Разработка фонда оценочных средств в проектировании образовательных программ : учеб. пособие. Томск : Изд-во Том. политех. ун-та, 2007. 213 с.

275. Микалко М. Тренинг интеллекта / пер. с англ. СПб. : Питер, 2006. 149 с.

276. Михеев В. Инновации в профессиональной подготовке государственных служащих // Государственная служба. 2008. № 2. С. 12–18.

277. Мищенко О.А., Мищенко И.В. Актуальные вопросы кадрового и организационного обеспечения органов местного самоуправления в Алтайском крае // матер. междунар. науч.-практ. конф. «Подготовка кадров для государственной и муниципальной службы в условиях реформ: диалог власти, науки и образования», 23–25 апр. 2009 г. Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2009. С. 372–378.

278. Модель И.М. Профессиональная культура: общесоциологический аспект : автореф. дис. … канд. филос. наук. Свердловск, 1983. 22 с.

279. Молотков Ю.И., Сидоркин А.В. Моделирование системы управления профессиональным развитием государственных и муниципальных служащих в Томской области // матер. междунар. науч.-практ. конф. «Подготовка кадров для государственной и муниципальной службы в условиях реформ: диалог власти, науки и образования», 23–25 апр. 2009 г. Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2009. С. 188–204.

280. Монахов В.М., Коледа А.В., Монахов Н.В. и др. Новая дидактика: технология проектирования современной модели дистанционного образования : учеб. пособие. М. : Знание, 2000. 256 с.

281. Морозова О.П. Развитие профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2002. 488 с.

282. Мосичева И., Шестак В. Дополнительное образование: проблемы и новые задачи российской высшей школы // Высшее образование в России. 2007. № 3. С. 63–69.

283. Муниципальное управление: энциклопедический словарь / А.С. Адамович и [и др.] ; под общ. ред. В.К. Егорова, И.Н. Барцица ; РАГС при Президенте РФ. М. : РАГС, 2008. 476 с.

284. Муниципальная кадровая политика: подготовка команд профессиональных региональных и муниципальных менеджеров : учеб. пособие для вузов / А. Л. Гапоненко [и др.] ; Акад. наук социал. технологий и мест, самоупр. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Муниципальный мир, 2006. 304 с.

285. Муниципальный менеджмент : учеб. пособие для вузов / В.Л. Асанов [и др.]; Акад. наук социал. технологий и мест, самоупр. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Муниципальный мир, 2005. 360 с.

286. Муниципальная служба : справ. пособие / А.М. Володин, А.А. Немчинов. М. : Дело и Сервис, 2002. 384 с.

287. Мухаметзянова Г.В. Новые парадигмы педагогической науки – теоретико-методологическое основание фундаментальных исследований профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. № 1. С. 18–22.

288. Мушаева В.И. Психолого-акмеологические особенности профессиональной деятельности государственных служащих регионального управления : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. : РАГС, 2001. 24 с.

289. Мюллер В., Вигман С. Нетрадиционные методики для образования взрослых / пер. с нем. Г.В. Снежинской. М. : Центральный институт непрерывного образования общества «Знание» России (ЦИНО), 1998. 72 с.

290. Мясников В., Найденова Н. Компетенции и педагогические измерения // Народное образование. 2006. № 9. С. 147–151.

291. Настольная книга консультанта по проблемам местного самоуправления / под ред. С.Н. Юрковай, Х. Пюндта, Э. Макварта. М. ; СПб. : Знание, 2000. 200 с.

292. Незнамова Е.А. Местное самоуправление: прошлое, настоящее, будущее. М. : РАГС, 2009. 268 с.

293. Некрасов В., Скобкарев А. Формирование и реализация кадровой политики муниципального района // Государственная служба. 2007. № 4. С. 63–71.

294. Немчинов А.А. Муниципальная служба : справ. пособие / А.А. Немчинов, А.М. Володин. М. : Дело и Сервис, 2002. 384 с.

295. Непрерывное образование и потребность в нем / отв. ред. Г.А. Клюрачев. ИКСИ РАН. М. : Наука, 2005. 173 с.

296. Никандров Н.Д. Проблемное обучение. // Воспитание школьников. 1983. № 12. С. 12–16.

297. Никифоров П.А. Мировой опыт развития органов местного самоуправления // Менеджмент сегодня. 2009. № 1 (49). С. 2–11.

298. Никонова М.В. Содержание социально-психологической компетентности муниципальных служащих и будущих специалистов с различными типами профессиональных установок : автореф. дис. … канд. психол. наук. Самара : Изд-во СГПУ, 2007. 21 с.

299. Новокрещенов А.В. Становление местного самоуправления в постсоветской России. Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2009. 212 с.

300. Новокрещенов А.В. Самоорганизация территориальных общностей и местное самоуправление. Новосибирск : Наука, 2002. 480 с.

301. Новокрещенов А.В., Пшеничникова Т.Д. Муниципальная власть и муниципальные служащие. Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2000. 183 с.

302. Новокрещенов А.В., Таушканов Н.Н. Государственные и муниципальные служащие: оценка профессионализма и потребности обучения. Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2001. 156 с.

303. Новокрещенов А.В., Таушканов Н.Н. Оценка кадрового потенциала муниципальных служащих Сибирского федерального округа : отчет по НИР. Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2007. 96 с.

304. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. М. : Изд. центр «Академия», 1999. 224 с.

305. Ноулз М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. М. : Изд. центр НМЦ СПО, 1998. 234 с.

306. Образование взрослых: опыт и проблемы / под ред. С.Г. Вершловского. СПб. : ИВЭСЭП; Знание, 2002. 167 с.

307. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: монографическая серия: в 4 т. Т. 3: Психологические основы образования взрослых / под ред. Ю.Н. Кулюткина. Кн. 1: Образование взрослых: социально-психологические проблемы, поиски решения / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. СПб. : ИОВ РАО, 2000. 184 с.

308. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики : монографическая серия: в 4 т. Т. 4: Технологии обучения взрослых в различных образовательных системах / под ред. А.Е. Марона. Кн. 1: Теоретико-методологические основы проектирования технологий обучения взрослых / под ред. А.Е. Марона. СПб. : ИОВ РАО, 2000. 216 с.

309. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики : монографическая серия: в 4 т. Т. 4: Технологии обучения взрослых в различных образовательных системах / под ред. А.Е. Марона. Кн. 2: Проектирование новых институциональных форм образования взрослых / под ред. Е.А. Соколовской, Т.В. Шадриной. СПб. : ИОВ РАО, 2000. 216 с.

310. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М. : Азъ, 1993. С. 29–40.

311. Оконь В. Введение в общую дидактику / пер. с пол. М. : Высшая школа, 1990. 382 с.

312. Оконь В. Основы проблемного обучения. М. : Педагогика, 1968. 154 с.

313. Осейчук В. Как преодолеть кадровый голод на гражданской и муниципальной службе? // Государственная служба. 2010. № 2. С. 38–41.

314. Осницкий А.К. Умение саморегуляции в профессиональном самоопределении // Вопросы психологии. 1992. № 1–2. С. 52–59.

315. Основы общей и прикладной акмеологии / под ред. А.А. Деркача и А.А. Бодалева. М. : РАГС, 1995. 338 с.

316. Павлючков Г.А. Кейс-стади. Новая активная форма бизнес-образования : учеб. пособие / Г.А. Павлючков, О.А. Никифоров. Кемерово : Кузбассвузиздат, 1997. 62 с.

317. Панина Т.С., Вавилова А.Н. Современные способы активизации обучения. М. : Изд. центр «Академия», 2006. 176 с.

318. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности : учеб. пособие. СПб. : Знание; ИВЭСЭП, 2001. 496 с.

319. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала : учеб. пособие. СПб. : ИВЭСЭП : Знание, 2003. 536 с.

320. Панфилова А.П., Громова Л.А., Богачек И.А., Абчук В.А. Основы менеджмента : полное руководство по кейс-технологиям / под ред. В.П.Соломина. СПб. : Питер, 2004. 240 с.

321. Панькова А.Г. Организационно-педагогическое обеспечение оценки управленческого персонала (государственных, муниципальных служащих) : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. университет, 2000. 160 с.

322. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат, 2-е изд. М. : Академия, 2008. 400 с.

323. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / под общ. ред. А.А. Деркача. М. : РАГС, 2005. 258 с.

324. Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. 482 с.

325. Петрова О.Е., Сивицкая Л.А. Роль личности преподавателя при реализации парадигмы соучастия в образовательном процессе // Матер. III регион. межвуз. науч.-практ. конф. «Воспитание в условиях вузовского социума». Вып. 1. М. : Изд-во ТПУ, 2002. С. 226–229.

326. Петров А.Ю. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы // Вестник высшей школы. 2004. № 10. С. 6–10.

327. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М. : Политиздат, 1982. 255 с.

328. Петрушенко Л.Л. Единство системности, организованности и самодвижения. М. : Мысль, 1975. 286 с.

329. Печчеи А. Человеческие качества / пер. с англ. О.В. Захаровой. 2-е изд. М. : Прогресс, 1985. 312 с.

330. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии : учеб. пособие. М. : МПУ, 1996. 270 с.

331. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение. М. : Профиздат, 1991. 192 с.

332. Платова Е.Э. Современные проблемы эффективности дополнительного профессионального образования в России // Дополнительное образование. 2004. № 1. С. 30–32.

333. Подобед В.И. Системное управление образованием взрослых. СПб. : ИОВ РАО, 2000. 232 с.

334. Практическая андрагогика : метод. пособие. Кн. 1: Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. СПб. : ИОВ РАО, 2003. 414 с.

335. Проблемы качества профессиональной подготовки и повышения квалификации кадров государственной гражданской и муниципальной службы в Уральском федеральном округе и пути их решения [Электронный ресурс] : доклад на конференции 27 мая 2010 г. помощника полномочного представителя Президента Российской Федерации в Уральском федеральном округе. URL : http://www.ucsms.ru/pages2.php?id=8 (дата обращения: 18.09.2010).

336. Прудников А. С. Местное самоуправление (управление) в зарубежных странах : учеб. пособие. М. : ЮНИТИ-ДАНА ; Закон и право, 2007. 271 с.

337. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. СПб. : Прайм Еврознак, 2002. 656 с.

338. Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. М. : ПЕРСЭ; РАНИП, 2002. С. 34–50.

339. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М. : Политиздат, 1990. 324 с.

340. Рабочая книга социолога / под ред. Г.В. Осипова. М. : Наука, 1983. 477 с.

341. Пушкарев Н.Ф., Троицкая Е.В., Пушкарев Н.Н. Практикум по кадровому менеджменту. Деловые игры. М. : Финансы и статистика, 2000. 160 с.

342. Пшеничникова Т.Д. Педагогические условия формирования профессионального мастерства муниципальных служащих методом проектов в процессе повышения квалификации : автореф. дис. … канд. пед. наук. Томск: Институт образования Сибири, Дальнего Востока и Севера РАО, 2003. 17 с.

343. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. М. : КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. 396 с.

344. Радченко А.И. Основы государственного и муниципального управления: системный подход : учеб. 3-е изд., перераб. и доп. М. : ИКЦ Март; Ростов н/Д: Изд. центр «Март», 2007. 608 с.

345. Развитие профессиональных компетенций специалиста в условиях модерниза-ции российского образования : сб. статей Всерос. науч. конф. «Модернизация национальной системы высшего образования и проблемы интеграции вузов России в мировое образовательное пространство». Новосибирск : НГУ, 2005. 228 с.

346. Рай Л. Развитие навыков эффективного общения / пер. с англ. СПб. : Питер, 2002. 288 с.

347. Реализация требований новой редакции Федерального закона «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» к формированию территориальной и организационной основ местного самоуправления : метод. пособие / под ред. А.Н. Широкова, С.Н. Юрковой. М. : РНЦ ГМУ, 2004. 170 с.

348. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб. : Питер, 2000. 432 с.

349. Резник С.Д., Соколов С.Н., Бондаренко В.В. Персональный менеджмент: Тесты и конкретные ситуации : учеб. пособие / под общ. ред. С. Д.Резника. М. : Инфра-М, 2003. 256 с.

350. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия. Теория, современная практика и применение / пер. с англ. Г. Рожковой [и др.]. М. : Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2002. 507 с.

351. Рой О.М. Трансформация системы подготовки кадров государственного и муниципального управления в условиях Административной реформы // Вопросы государственного и муниципального управления. 2009. № 1. С. 151–156.

352. Романенко Н.М., Касьяненко Н.А., Кузибецкий А.Н. Центр модераторов – инновационная структура в региональной системе непрерывного педагогического образования // Вестник КГПУ. 1996. № 1. С. 49–52.

353. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. 400 с.

354. Самоукина Н.В. Организационно-обучающие игры в образовании. М. : Народное образование, 1996. 112 с.

355. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М. : ЭКМОС, 1999. 352 с.

356. Сафина З.Н. Взрослый обучающийся: ценностно-мотивационные ориентации // Новые знания. 2004. № 3. С. 12–14.

357. Сафина З.Н. Инновационные тенденции в становлении региональной системы образования взрослых : дис. ... д-ра пед. наук. Великий Новгород, 2005. 441 с.

358. Сафронова В.М. Прогнозирование и моделирование в социальной работе : учеб. пособие. М. : Академия, 2002. 192 с.

359. Сборник деловых игр, конкретных ситуаций и практических задач / под ред. В. И. Матирко. М. : Высшая школа, 1991. 255 с.

360. Седрати Ж. Профессиональное образование во Франции сегодня // Матер. Всерос. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы реализации современной модели профессионального образования». Кемерово : ГОУ «Кемеровский региональный институт развития профессионального образования», 2009. С. 201–208.

361. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М. : Народное образование, 1998. 256 с.

362. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. 22 с.

363. Селезнева Н.А. Размышления о качестве образования: международный аспект // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 35.

364. Семенов С.А. Программы дополнительной квалификации Master of Public Administration (MPA): принципы и особенности реализации в России // Матер. междунар. науч.-практ. конф «Подготовка кадров для государственной и муниципальной службы в условиях реформ: диалог власти, науки и образования», 23–25 апр. 2009 г. Новосибирск: Изд-во СибАГС, 2009. С. 67–74.

365. Сенге П. Танец перемен: новые проблемы самообучающихся организаций. М. : Олимп-Бизнес, 2004. 186 с.

366. Сергеева В.П., Каскулова Ф.В., Гринченко И.С. Современные средства оценивания результатов обучения : учеб.-метод. пособие / под общ. ред. В. П. Сергеевой. М. : АПКиППРО, 2006. 116 с.

367. Сергиенко И.В. Моделирование дистанционного образования как системы интегрирующих обучающих технологий : дис. ... д-ра пед. наук. Ижевск : Удмурд. гос. ун-т, 2005. 382 с.

368. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М. : Логос, 1999. 145 с.

369. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. М. : Речь, 2007. 208 с.

370. Сидоркин А.В. Состояние и перспективы кадрового потенциала государственной и муниципальной службы в Томской области // Матер. междунар. науч.-практ. конф. «Подготовка кадров для государственной и муниципальной службы в условиях реформ: диалог власти, науки и образования», 23–25 апреля 2009 г. Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2009. С. 402–410.

371. Симонов М.В. Педагогика : курс лекций. Волгоград : Учитель, 1996. 70 с.

372. Синенко В.Я. Современная модель повышения квалификации работников образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. № 1. С. 91–94.

373. Система муниципального управления : учеб. / под ред. В.Б. Зотова. М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2006. 624 с.

374. Скрипник К.Д., Мокрянин М.Н., Воробей Л.В. и др. Управленческая деятельность: решения, тренинги, оценки. М. : ПРИОР, 1999. 126 с.

375. Скурихина Т.Г., Затлер В.А. Применение программно-целевого подхода к решению проблем финансирования повышения квалификации муниципальных служащих в субъектах СФО РФ // Матер. междунар. науч.-практ. конф. «Подготовка кадров для государственной и муниципальной службы в условиях реформ: диалог власти, науки и образования», 23–25 апр. 2009 г. Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2009. С. 305–309.

376. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика : учеб. пособие. М. : Академия, 2007. 480 с.

377. Слемнев М.Л. Простое и сложное в природе и познании. Минск : Наука и техника, 1979. 176 с.

378. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38–50.

379. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов. М. : Школа-Пресс, 1995. 384 с.

380. Смит Г.К. Тренинг прогнозирования поведения: тренинг сенситивности / пер. с англ. М. : Речь, 2001. 256 с.

381. Смышляева Л.Г., Пшеничникова Т.Д. Метод проектов в образовании современных муниципальных служащих при повышении квалификации. Томск : Изд-во ФГУ «Томский ЦНТИ», 2001. 138 с.

382. Смышляева Л.Г. Технологии компетентностно-ориентированного образования взрослых. Томск : Изд-во ТПУ, 2008. 212 с.

383. Смышляева Л.Г. Компетентностный подход к формированию профессионализма муниципальных служащих // Государственная служба. 2009. № 2. С. 38–41.

384. Смышляева Л.Г., Пшеничникова Т.Д., Минеева Т.М. Инновации в профессиональной подготовке муниципальных служащих // Высшее образование в России. 2010. № 4. С. 49–53.

385. Смышляева Л.Г. Компетентностное обновление дополнительного профессионального образования: теоретические и организационно-методические основы // Компетентностное обновление на разных ступенях образования / под ред. С.И. Поздеевой. Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2010. С. 155–174.

386. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб. : Норинт; М. : РИПОЛ классик, 2008. 960 с.

387. Соколова И.Б. Основные концептуальные положения оценки качества повышения квалификации государственных и муниципальных служащих // Государство, политика, социум: вызовы и стратегические приоритеты развития: междунар. конф., 25–26 нояб. 2010 г. : сб. статей. Ч. 2 / сост. И.Д. Тургель. Екатеринбург, 2010. С. 221–224.

388. Степанова Е.И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. СПб. : Алетейя, 2000. 288 с.

389. Стимсон Н. Подготовка и представление тренинговых материалов / пер. с англ. СПб. : Питер, 2002. 160 с.

390. Столярова О.Ю. Проект МАТРА «Преодоление дистанции между органами местного самоуправления и населением в Новосибирской, Томской, Кемеровской областях и Алтайском крае» // Реформа местного самоуправления: опыт России и Франции : сб. статей. Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2006. С. 134–138.

391. Стратегия развития Томской области до 2020 года. Томск : Дельтаплан, 2007. 96 с.

392. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб. ; М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.

393. Сулейманов М.Н. Методологические и теоретические вопросы исследования профессионализации : автореф. дис. … д-ра филос. наук. Свердловск, 1991. 18 с.

394. Сумароков В.З. Состояние и перспективы развития кадрового потенциала муниципальной службы: социологический анализ : дис. ... канд. социол. наук. Пенза, 2007. 178 с.

395. Сухинин В.П. Проектирование системы дополнительного профессионального образования на основе международных стандартов ИСО-9000 : дис. … д-ра пед. наук. Тольятти : Тольят. госуниверситет, 2002. 364 с.

396. Сухобская Г.С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики // Новые знания. 2002. № 4. С. 17–21.

397. Тарговски Э. Цивилизационный подход в образовании XXI века // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. № 1. С. 13–18.

398. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : матер. ко второму заседанию методологического семинара: авторская версия. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 16 с.

399. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20–26.

400. Татур Ю.Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 22–31.

401. Технологии кадровой работы в органах государственной власти: метод. комплекс. Ч. 1 / под общ. ред. Е.А. Бойко. Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2006. 300 с.

402. Таушканов Н.Н. Подготовка кадров для государственной и муниципальной службы: требования времени и возможности реализации // Матер. междунар. науч.-практ. конф. «Подготовка кадров для государственной и муниципальной службы в условиях реформ: диалог власти, науки и образования», 23–25 апр. 2009 г. Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2009. С. 75–80.

403. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М. , 2008. 45 с.

404. Тепфер Й. Модерация как средство повышения эффективности работы на собраниях и заседаниях [Электронный ресурс] 2004. 27 дек. URL : www. ngosnews.ru/nwfa/method/04_skill.htm (дата обращения: 14.11.2007).

405. Тимофеев Н.С. Государство, местное самоуправление и гражданское общество: аспекты и пределы взаимодействия // Конституционное и муниципальное право. 2005. № 9. С. 23–31.

406. Ткаченко Е.В. Человек, образование, профессия, личность // Образование и наука: Изв. УрО РАО. 2004. №2(26). С. 129–140.

407. Ткаченко Е.В. Проблемные вопросы развития профессионального образования в России // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. № 1. С. 10–13.

408. Томани К. Местное самоуправление в Японии // Вестник Моск. ун-та. 1998. № 5. С. 23–31.

409. Торн К., Маккей Д. Полное руководство по тренингу / пер. с англ. М. : Инфра-М, 2002. 244 с.

410. Торн К., Маккей Д. Тренинг. Настольная книга тренера / пер. с англ. СПб. : Питер, 2008. 240 с.

411. Торндайк Э. и др. Психология обучения взрослых. М. : Гос. учебно-пед. изд-во, 1931. 213 с.

412. Торп С., Клиффорд Дж. Коучинг: руководство для тренера и менеджера. СПб. : Питер, 2004. 224 с.

413. Трайнев В.А. Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии: методология и практика проведения. М. : Владос, 2005. 303 с.

414. Турчинов А.И. Профессионализация и кадровая политика: проблемы развития теории и практики. М. : Моск. психолого-социальный институт, 1998. 272 с.

415. Тясто М.В. Кафедра ЮНЕСКО в СибАГС как площадка международного и межсекторного взаимодействия // Матер. междунар. науч.-практ. конф. «Подготовка кадров для государственной и муниципальной службы в условиях реформ: диалог власти, науки и образования», 23–25 апр. 2009 г. Новосибирск : Изд-во СибАГС, 2009. С. 546-553.

416. Уильямс Р. Управление деятельностью служащих. СПб. : Питер, 2004. 224 с.

417. Уман А.И. Технологический подход к обучению. М. : МГПУ им. Ленина; Орел : ОГУ, 1997. 208 с.

418. Управление персоналом : учеб. / под общ. ред. А.И. Турчинова. М. : РАГС, 2008. 608 с.

419. Управление персоналом. Практикум: ролевые и деловые игры / под ред. М.Н. Кулапова. М. : Экзамен, 2003. 128 с.

420. Уроки для взрослых : пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / под ред. О.В. Агаповой [и др.]. СПб. : Тускарора, 2003. 78 с.

421. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. М. : Педагогика, 1986. 176 с.

422. Уэбстер Ф. Теория информационного общества / под ред. Е.А. Вартановой. М. : Аспект. Пресс, 2004. 400 с.

423. Файоль А., Эмерсон Г., Тейлор Ф., Форд Г. Управление – это наука и искусство. М. : Республика, 1992. 352 с.

424. Федоров А.В. Медиаобразование в Канаде // Высшее образование в России. 2002. № 1. С. 116–118.

425. Федоров А.В. Медиаобразование во Франции // Вестник высшей школы. 2001. № 3. С. 46–47.

426. Философская энциклопедия: в 5 т. Т. 2 / гл. ред. В.Ф. Константинов. М. : Советская энциклопедия, 1962. 576 с.

427. Фромм Э. Человек для себя / пер. с англ. Л.А. Чернышевой. Минск : Коллегиум, 1992. 253 с.

428. Хаидов С.К. Пути развития личностных качеств муниципальных служащих : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. : РАГС, 2007. 24 с.

429. Харлофф Э. Местные органы власти в Европе. М. : Финансы и статистика, 1992. 207 с.

430. Хёфер П. Отбор модераторов, их задачи и основные условия для их деятельности // Вестник КГПУ. 1996. № 1. С. 49–52.

431. Хозов В.Ф. Гуманизация дополнительного образования взрослых : дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2003. 165 с.

432. Холодкова И.В. Дидактические условия интеграции очной и дистанционной форм обучения : дисс. ... канд. пед. наук. М., 2009. 173 с.

433. Хрестоматия по эффективности управления образованием: мотивационный программно-целевой подход / под ред. И. К. Шалаева. Барнаул : БГПУ, 2003. 820 с.

434. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

435. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентностный подход к моделированию последипломного образования // Теория и практика последипломного образования : сб. науч. статей / под ред. А.И. Жука. Гродно : ГрГУ, 2003. С. 256–260.

436. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и применение). СПб. : Питер Ком, 1998. 608 с.

437. Цупко А.С., Яхонтов В.И. Подготовка специалистов для работы в условиях совершенствования системы управления в муниципальных образованиях // Социология государственной и муниципальной службы. 2009. Вып. 3(8). С. 23–31.

438. Черепанов Н.П. Управляемое самообразование муниципальных служащих как средство повышения квалификации : автореф. дис. ... пед. наук. Новокузнецк, 2009. 23 с.

439. Чертенко А.Л. Социальная компетентность как фактор повышения профессионализма служащих местного самоуправления // Чиновник. 2005. № 5 (39). С. 41–47.

440. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М. : Народное образование, 1996. 160 с.

441. Шабанов А.Г. Моделирование процесса дистанционного обучения в системе непрерывного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул : Барнаул. гос. пед. ун-т, 2004. 41 с.

442. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26–31.

443. Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. М. : Дом педагогики, 2000. 544 с.

444. Шермет М.А. Управление изменениями : учеб. пособие. М. : Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2011. 128 с.

445. Шестак Н.В., Шестак В.П. Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2009. № 3. С. 29–38.

446. Ширшов Е. Электронная дидактика как основа информационно-педагогических технологий // Вестник высшей школы. 2003. № 4. С. 46–48.

447. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг образования. 1999. С. 15–20.

448. Шленов Ю., Мосичева И., Шестак В. Непрерывное образование в России // Высшее образование в России. 2005. № 3. С. 36–49.

449. Штофф В.А. Роль моделей в познании. Л. : Наука, 1973. 128 с.

450. Шумянкова Н.В. Муниципальное управление : учеб. пособие. М. : Экзамен, 2004. 639 с.

451. Щенников С.А. Теоретические основы создания образовательных электронных изданий. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2002. 86 с.

452. Щенников С.А. Особенности учебных материалов в системе открытого дистанционного образования взрослых // Управление персоналом. 2002. № 9 (74). С. 32–38.

453. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М. : Эксперимент, 1993. 156 с.

454. Элерс Д. Местное самоуправление в Германии // Государство и право. 2002. № 3. С. 68–74.

455. Эллис А., Фоутс Д. Педагогические инновации. Кострома : КОИПКРО, 1999. 189 с.

456. Эльконин Д.Б. Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.

457. Эффективные механизмы подготовки государственных служащих как условие реализации их экономических и социальных функций: зарубежный опыт // Экономика труда: Социально-трудовые отношения : учеб. / под общ. ред. Н. А. Волгина, Ю. Г. Одегова. М. : Экзамен, 2004. С. 120–136.

458. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного образования. Каунас : Швиеса, 1989. 271 с.

459. Яблокова Е.А., Синягин Ю.В., Мельничук А.С. Психолого-диагностическое обеспечение профессиональной подготовки кадров государственной службы // Современные психотехнологии в образовании, бизнесе, политике : матер. междунар. науч.-практ. конф. М. : РАГС, 2001. С. 25–29.

460. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе // Библиотека журнала «Директор школы». М., 1996. № 2. 96 с.

461. Якунин В.А. Педагогическая психология : учеб. пособие. СПб. : Европейский институт экспертов, 1998. 639 с.

462. Янг С. Системное управление организацией. М. : Советское радио, 1972. 210 с.

463. Brookfield S.D. Developing critical thinkers. San Fransisco-Oxford, 1991.

464. Flannery D. D. Global and Analytical Ways of Processing Information // New Directions for Adult and Continuing Education. Vol. 59: Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning / Ed. by D. D. Flannery. San Francisco, 1993.

465. Herzberg F. The Motivation to Work. Chichester, 1972.

466. Jarvis P.Adult and Continuing Education. Theory and Practice. London, 1995.

467. Johnstone J. W. C., Rivera R. J. Volunteers for Learning. Chicago, 1965.

468. Kohler Jürgen. Universität Grecfswald. Schlüsselkompetenzen und «employability» in Bologna Prozess. Konferenz Schlüsselkompetenzen: Schlüssel zu mehr (Aus.) Bildungsqualität und Beschäftigungsfähigkeit? Heidelberg, 22 und 23 Januar 2004.

469. Kolb D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. N.J.: Englewood Cliffs, NJ, 1984.

470. Morstain B.R., Smart J.C. Reason for Participation in Adult Education Courses: a Multivariate Analysis of Group Difference // Adult Education. Vol. 24, № 2. Washington, DC, 1974.

471. Rogers A. Teaching Adults. Buckingham, Phill, 1996.

472. Rogers J. Adults Learning. Buckingham; Philadelphia, 1998.

473. Sternberg R. J. Allowing for Thinking Styles // Educat. Leadership. 1994. Vol. 5, № 3.

Научное издание

Смышляева Лариса Германовна

ДИДАКТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ
МОДЕРНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В РОССИИ

Редактор *В.Г. Лихачева*
Компьютерная верстка *А.С. Маркушенко*

Подписано в печать 6.12.2011
Формат 60x841/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times New Roman Cyr.
Печ. л. 15,5; усл. печ. л. 14,4; уч.-изд. л. 15,2.
Тираж 1000. Заказ №

ООО «Издательство ТГУ », 634029, г. Томск, ул. Никитина, 4
Типография ООО «Интегральный переплет»,
634040, г. Томск, ул. Высоцкого, 28, стр. 1