

вает проведение экспертиз и публичных защит рабочих программ, учебных курсов, пособий, междисциплинарных, межкафедральных учебно-методических семинаров; создание творческих коллективов из представителей разных кафедр, вузов для подготовки учебно-методических материалов, что позволит повысить качество преподавания учебных дисциплин.

Литература

1. Каптерев П.Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды// Педагогика. 1992. № 3 - 4.

В.Б.Полуянов

ОСНОВАНИЯ МАРКЕТИНГА МЕНЕДЖМЕНТА СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества должны обеспечиваться содержанием образования, формирование и реализация которого подразумевают помимо наличия специализированного социального института управление функционированием последним. Успешность функционирования традиционно связывается с понятием “эффективность”, характеризующим соотношение затрат и результатов деятельности любой системы. В зависимости от того, какие затраты и результаты принимаются во внимание, различают экономическую, социально-экономическую, социальную, экологическую эффективность. Однако четких границ между этими понятиями не существует, нет не только общей теории эффективности, но и единого и общепринятого определения самого понятия “эффективность” [12, 25]. Наибольшую трудность здесь представляет трактовка результата функционирования, зачастую имеющего многоаспектный характер использования и соответственно многоаспектно оце-

ниваемого. Поэтому рассмотрению вопросов эффективности функционирования должна предшествовать формализация предназначения системы.

С кибернетических позиций жизнедеятельность любой саморазвивающейся системы предполагает наличие комплексного эталона поведения, в котором отражается стратегическая цель - сохранение длительной стабильности при экономном расходовании усилий. Управление в подобной системе сводится к коррекции поведения, обеспечивающего достижение стратегической цели. Корректировка производится на основании соотнесения и установления соответствия между значениями фактических и эталонных диагностических показателей. При этом стратегическая цель может быть достигнута различными вариантами поведения, отличающимися величиной затрачиваемых усилий. В этом случае говорят о результативности и эффективности функционирования.

Результативность - внешняя характеристика системы, измеряющая достижение целей ее функционирования.

Эффективность - внутренняя характеристика системы, измеряющая использование ресурсов при данной результативности ее функционирования.

По мнению П.Дракера, результативность является следствием того, что “делаются нужные, правильные вещи” (doing the right things), а эффективность является следствием того, что “правильно создаются эти самые вещи” (doing things right) [14, с. 48]

Качество функционирования сложной системы однозначно связывается с качеством функционирования, а следовательно, и результатом деятельности каждого структурного элемента системы. И именно поэтому наблюдается многовариантность подходов не только к трактовке эффективности системы, но и в определении вида и содержания деятельности, эффективность которой должна оцениваться.

Диагностичность количественных и качественных оценок предполагает наличие четких и диагностических критериев соответствия конечного результата целесообразной деятельности некоему эталону, а также показателей, характеризующих степень этого соответствия. Только при таком условии возможно

управление и регулирование функционированием любой системы, обеспечивающей получение результата, задуманного как цель, при наименьших ресурсных затратах.

Общепринято, что система образования должна характеризоваться социально-экономической эффективностью [9, 13, 19, 23], хотя приоритет в одних случаях отдается экономической [18], а в других – социальной эффективности [9]. Некоторые исследователи вопросы эффективности образования относят к социально-педагогической проблематике, причем понятие “социальное” берется в широком смысле, как включающее в себя “экономическое” [8, 28].

Можно утверждать, что существующие подходы к оценке эффективности функционирования системы образования не носят комплексного характера [13, 16], основываются на использовании значительного количества разнообразных несогласованных и зачастую необоснованных критериев, индикаторов и показателей [26]. Наблюдается фрагментарность представлений даже об эффективности функционирования основного элемента системы - образовательного учреждения [4], когда сама возможность оценки подвергается сомнению либо отрицается возможность использования для этих целей исключительно численных показателей [11], хотя они и широко применяются при планировании и подведении итогов работы образовательного учреждения. Отсюда и отсутствие общепринятой точки зрения на определение и трактовку понятий “эффективность” и “результативность”, которые в большинстве случаев либо не разделяются, либо подменяются отечественными исследователями образовательных систем.

Выполнение плановых показателей по приему и выпуску учащихся сегодня является основной целью функционирования образовательного учреждения, а качество подготовки выпускника связывается как внутри учебного заведения, так и вне его (органы управления образованием и потребители “образовательных результатов”) с уровнем успеваемости по предметам реализованного учебного плана за весь срок обучения. Подобная неадекватность и упомянутые многообразие и фрагментарность подходов к оценке эффективно-

сти функционирования обуславливают трудности в интерпретации показателей эффективности с точки зрения учебно-воспитательной работы по формированию востребованного обществом выпускника учебного заведения. Поэтому существующие методики и их показатели редко используются для совершенствования учебно-воспитательного процесса [26] и не могут служить достоверной обратной связью, обеспечивающей возможность эффективного управления профессиональным образованием в целом.

Многочисленные попытки создания концептуальных моделей оценки эффективности функционирования, базирующихся на огрубении взаимосвязи основных функций профессионального образования с другими отраслями народного хозяйства, не привели к выработке единого (интегрального) показателя социально-экономической эффективности системы образования, возможность наличия которого даже отрицается [13]. Обсуждается собственно принципиальная возможность количественного измерения социально-экономической эффективности [16]. Положение усугубляется плачевным состоянием статистических данных о системе образования [7, 28]. По утверждению Е.Б. Куркина, “существующая государственная система сбора информации - госстатистика - не обновляла базу показателей по крайней мере последние 20 лет. Статистическая отчетность по форме ОШ давно и безнадежно устарела. Государственная статистическая служба не готовит анализов на межведомственном уровне” [10, с.53]. А И.П. Смирнов замечает: «Жаль, что из недавнего исторического опыта государственной политики, построенной на “лукавых” цифрах, не делается необходимых выводов» [22, с.9]. Удивительно, но органы управления образованием демонстрируют отсутствие заинтересованности в разработке и использовании показателей качества функционирования системы образования. “В разных сферах деятельности используются свои частные показатели эффективности. Но в образовании даже и таких показателей сегодня нет” [25, с.183]. Подобное положение служит основой для весьма категоричных обобщений: “эффективность функционирования системы образования в целом, ее отдельных подсистем и учреждений никак не измеряется и не оценивается” [8, с.130],

“вопрос об эффективности управления не ставился на повестку дня” [10, с.50]. Но тем не менее возникает вполне закономерный вопрос: если не оценивается эффективность и результативность функционирования элементов системы и, следовательно, отсутствуют данные обратной связи, без которых невозможна коррекция, то как можно управлять подобной системой и к чему это управление должно сводиться? По-видимому, не случайно все заметнее проявляется негативная тенденция снижения качества образования, отмечаемая авторами многих публикаций [7, 10, 22, 27].

Однако уже сейчас имеется достаточное количество исследований, взаимно дополняющих друг друга и позволяющих выстроить логику подхода к созданию методологии и механизма оценки эффективности функционирования системы профессионального образования. Можно утверждать, следующее:

- система профессионального образования является специализированной подсистемой деятельности общества, имеющей определенную иерархию составляющих элементов, обусловливаемых социально-экономическими, политическими, демографическими и национальными особенностями государства;

- успешность функционирования системы определяется успешностью функционирования каждого составляющего ее элемента и может характеризоваться с позиций эффективности;

- оценка эффективности деятельности системы профессионального образования - актуальная проблема, не решенная до настоящего времени;

- несмотря на значительное количество обсуждаемых и применяемых подходов, основанных на разных представлениях о конечных результатах (целях) деятельности системы и ее элементов, единого, общепринятого и целостного представления о механизме оценки эффективности нет. Это обусловлено рядом причин, важнейшими из которых являются следующие:

- а) до сих пор по-разному трактуется целевая функция системы образования;

- б) нет общепринятого толкования термина “качество подготовки”, рассматриваемого с позиций и процесса, и конечного результата;

в) отсутствуют критерии и показатели качества [1, 27], трактовка качественных характеристик с количественных позиций - трудная задача;

г) применяемые в отечественной практике многочисленные критерии и показатели эффективности функционирования системы профессионального образования во многом сходны с показателями эффективности социалистического соревнования и нацелены в основном на создание благоприятного имиджа нижестоящего элемента в иерархии системы профессионального образования в “глазах” вышестоящего;

• крайне актуально создание единой методологической базы для формализации понятий, характеризующих:

а) систему профессионального образования, ее структуру, иерархию и элементный состав;

б) конечные результаты каждого уровня иерархии и их взаимосвязь;

в) количественные оценки качества результатов функционирования каждого элемента иерархии;

г) диагностичные и измеримые цели функционирования каждого элемента иерархии и механизм их формирования;

д) диагностичный, измеримый и востребованный эталон (стандарт) профессиональной подготовки и допустимое (приемлемое для государства) отклонение от него.

В основу методологии необходимо положить понятие квалификационного [13, 18] или трудового [19, 23] потенциала выпускника профессионального образовательного учреждения, который можно рассматривать с двух позиций: профессиональной компетенции и отношения выпускника к полученной профессии. С нашей точки зрения, это и должно быть основной целью и конечным результатом деятельности профессионального образовательного учреждения. Последнее является ключевым элементом системы профессионального образования, так как именно оно непосредственно занимается формированием трудового потенциала выпускника, обеспечивая тем самым пополнение кадрового

потенциала государства. Следовательно, разработка механизма оценки эффективности функционирования профессионального образовательного учреждения позволит не только оценить деятельность конкретного учебного заведения, но и сравнить его с эффективностью функционирования других учебных заведений, определить эффективность профессионального образования региона и системы в целом в рамках рассмотрения воспроизводства кадрового потенциала государства.

Отсюда и актуальность приоритетной формулировки и выделения социально и экономически значимых критериев успешности функционирования именно образовательного учреждения. Безусловно, для того чтобы создать действенный механизм оценки, необходимо значительно снизить количество показателей. Общеизвестно, что успешность управления любой системой повышется при сокращении числа оцениваемых параметров. В идеале их следует свести в один интегральный показатель, достоверно и адекватно измеряющий основной результат деятельности профессионального учебного заведения - трудовой потенциал выпускника.

Поэтому управление формированием, измерением, оценкой и “продажей” трудового потенциала выпускников учебных заведений является центральным звеном, скрепляющим всю жизнедеятельность системы профессионального образования. А так как формирование трудового потенциала происходит в течение всего срока обучения и именно в процессе учебно-воспитательной работы образовательного учреждения, то и управляющие, и корректирующие воздействия в основном будут сосредоточены на этом уровне, т.е. на уровне взаимодействия учащийся - образовательное учреждение. Необходим комплексный, интегративно-целостный подход, с единых позиций и в едином понятийно-терминологическом ключе трактующий взаимосвязь экономики (общий детерминизм отношений), социологии (особенность взаимодействующих субъектов отношений), педагогики (получение и трактовка основного результата деятельности) и управления (эффективное достижение результата, задуманного как цель), но

нацеленный преимущественно на дидактику (процесс обучения), где также утверждаются идеи интеграции.

Подобный междисциплинарный подход развивается в относительно новой отрасли философских знаний - философии образования, «рассматривающей наиболее общие проблемы сущего и должного в весьма специфической и в то же время “вечной” сфере общественной жизни любой страны: сфере воспроизводства и качественного преобразования человеческих ресурсов социально-экономического прогресса» [2, с.34]. Интерес отечественных педагогов к этой области знаний обусловлен переосмыслением сущности и содержания образования в демократическом обществе с рыночной экономикой, когда “эффективность образования оценивается по выполнению миссии по отношению к индивиду и обществу” [15, с.56 - 57].

В рамках новой философии образования отечественная система образования должна отвечать запросам глубокой структурной и содержательной перестройки с ориентацией:

- на требования рынка труда, сферы труда, сферы социальной жизни;
- культурно-исторические традиции образования в России;
- целостное развитие человека с учетом природы его творческих способностей.

Понятие “образование” предлагается рассматривать как минимум в четырех аспектах [20]:

- образование как общественная и личностная *ценность*;
- образование как *система*;
- образование как *процесс*;
- образование как *результат*.

Перечисленные аспекты отражают сущность функционирования любой социальной системы. Система создается ради удовлетворения потребностей (выработка результата, представляющего ценность для потребителя) путем осуществления определенного процесса (функционирование). Смысл существования системы определяется степенью выполнения поставленных перед нею

задач (результативность), а успешность жизнедеятельности - минимальными затратами усилий по выработке востребованного результата (эффективность). Образовательный процесс - то главное звено, в котором практической деятельностью педагогических коллективов создается конечный продукт системы образования - образованный выпускник учебного заведения. Важно отметить, что для образовательного учреждения утверждается хрестоматийный в мировой практике подход к необходимости управления по конечным результатам [3, 24]. Общая стратегия подобного управления должна основываться на “гармоничном сочетании” в соответствии с выбранными приоритетами следующих ориентиров образовательной политики:

- социальной направленности, “при которой приоритет отдается социальным требованиям к человеку как гражданину, труженику, члену социальных сообществ, его адаптации к жизни в обществе, его способности к общественно полезному труду, самоотдаче и ответственности”;

- содержательно ориентированной направленности, выражающейся “в приоритете содержания образования, в овладении им как цели образования, признании его определяющей роли”;

- процессуально ориентированной направленности, “при которой отдается предпочтение не содержанию изучаемого как фактору становления личности, а самому процессу обучения, совместной деятельности учителя (воспитателя) и учащихся (воспитанников), а также образовательным технологиям”;

- личностно ориентированной направленности, “выражающейся в безусловном приоритете интересов и запросов развивающейся личности, ориентации на ее особенности и возможности, на максимальную реализацию и самореализацию, весь потенциал задатков и способностей личности” [5, с. 34 - 35].

Учащийся, образовательное учреждение (сеть образовательных учреждений), система органов управления образуют своеобразную иерархию системы образования, в которой, естественно, складываются определенные отношения взаимодействия.

Среди работ, посвященных управлению функционированием образовательных систем, выделяется ряд исследований [20, 21], в соответствии с которыми:

- приоритетным субъектом системы образования является человек;
- каждый участник образования является субъектом не только своей деятельности, но и взаимодействия с партнерами на основе сотрудничества;
- основаниями для сотрудничества субъектов образования, помимо сходства их природоопределенной индивидуальности, являются общие цели сотрудничества;
- управление образованием должно быть ориентировано на обслуживание (удовлетворение образовательных потребностей) участников образования;
- управление образования “фатально” обречено быть таким, какова специфика его участников, которая, в свою очередь, определяется составом партнеров и зависит от их межличностной совместимости, созревшей мотивации участия в образовании и внутренней готовности к разумным компромиссам друг с другом;
- результативность управления образованием обуславливается не только индивидуальностью взаимодействующих субъектов, но и влиянием условий существования образования, среди которых особо значимы условия, намеренно создаваемые субъектами управления образованием;
- вопрос о подходах, реализующих управление образованием, где главным приоритетом является человек, не имеет тривиального ответа и может квалифицироваться как особая проблема.

Следовательно, необходимо особо пристальное рассмотрение социального аспекта функционирования системы образования, где образование трактуется и как сложно организованная система, и как социальный институт. “Социальные институты появляются и существуют для удовлетворения каких-либо общественных потребностей, реализация которых невозможна без совместной деятельности людей... Тот или иной социальный институт существует до тех пор, пока удовлетворяет определенную общественную потребность. Исто-

рически выявлена и социологически подтверждена и другая тенденция: возникший социальный институт стремится к самосохранению, к работе на себя, к доказательству того, что он жизненно необходим... Важнейшей функцией социального института образования является упорядочение и сведение деятельности входящих в него социальных общностей к предсказуемым образцам социальных ролей” [6, с.39 - 41].

Социальные общности можно характеризовать с помощью выразителя их потребностей - социального деятеля. Социальный деятель (будь то индивид или общность) - это абстрактный комплекс ролей, аналитически вычлняемый из целостной структуры субъекта социального действия, ответственный за идентификацию его потребностей, трансформацию потребностей в цели деятельности и реализацию поведения, направленного на достижение поставленных целей. Поэтому вполне правомерно предположить, что социальный институт образования представляет собой иерархию социальных деятелей, вступивших во взаимодействие по поводу образования. Взаимодействие реализуется в совместной практической деятельности, которая предполагает получение каких-то фактических результатов. И если удастся доказать, что эти результаты являются жизненно необходимыми как для каждого социального деятеля, так и для системы образования в целом, то взаимодействие будет основываться на обменах результатами. А управление в сфере образования сведется к маркетинговой ориентации управления функциональными группами востребованных процессов и менеджменту формальных организаций.

Однако отношение педагогов к менеджменту неоднозначно. С одной стороны, утверждается: то, что “сегодня называется наукой управления, появилось в результате обобщения и анализа опыта практиков в управлении и, к большому сожалению, является больше совокупностью полезных советов, чем целостной системой научных выводов, способных помочь человеку, неподготовленному, не имеющему практического опыта, стать менеджером высокого класса” [10, с.6], и “вряд ли у нас институт менеджмента приживется” [17, с.97], а с другой - уже появился ряд работ, в которых отмечается актуальность подготов-

ки педагога-менеджера, менеджера образования и делаются попытки, правда не всегда удачные, адаптации теории и практики менеджмента к системе образования. Несмотря на это можно утверждать, что современный менеджмент как научная дисциплина имеет в своем арсенале инвариант управленческой деятельности, характерной для любой сферы применения и социальной системы. Этот инвариант направлен на обеспечение функционирования сложноорганизованных систем с позиций их эффективности, а разработка стратегии подобного функционирования во всем мире связывается с концепцией маркетинга. Поэтому эффективность и результативность функционирования системы профессионального образования могут быть оценены и будут зависеть от ее *маркетинг менеджмента*.

Литература

1. Андрюхина Л.М. Управление как условие развития качества образования // Создание условий для развития качества образования / Ин-т развития регион. образования. Екатеринбург, 1995. С. 12-19.
2. Гершунский Б.С. Образование и будущее: Россия во мгле... Длинное-длинное открытое письмо Президенту России Б. Н. Ельцину/ Науч.-изд. центр Бийского пед. ин-та. Бийск, 1993. 72 с.
3. Горшков А.С. Управление педагогическим коллективом как социально-педагогическая деятельность // Создание условий для развития качества образования / Ин-т развития регион. образования. Екатеринбург, 1995. С. 65-71.
4. Денек К. Некоторые теоретические проблемы определения эффективности учебного процесса в высшей школе // Современ. высш. шк. 1986. № 4(56). С.85-103.
5. Загвязинский В.И. О стратегических ориентирах развития образования на современном этапе // Образование и наука. 1999. № 1(1). С. 32-40.
6. Зборовский Г.Е. Социология образования: В 2 ч. - Ч. 1: Социология допрофессионального образования: Учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал.

гос. проф.-пед. ун-та, 1993. 152 с.

7. Кащенко М.П. Из танка - по своим. [http://www.art.uralinfo.ru/ LITERAT/Ural/ Ural_7_99](http://www.art.uralinfo.ru/LITERAT/Ural/Ural_7_99).

8. Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Эффективность образования. М.: Педагогика, 1991. 272 с.

9. Косенко С.Т. Социальные и экономические аспекты эффективности затрат на профтехобразование // Методологические проблемы анализа эффективности профтехобразования в условиях ускорения научно-технического прогресса / ВНИИпрофтехобразования. Л., 1988. С.36-42.

10. Куркин Е.Б. Управление образованием в условиях рынка. М.: Новая шк., 1997. 144 с.

11. Линна М. Оценка работы вузов и измерения результативности // Со- врем. высш. шк. 1991. № 4. С. 12 - 14.

12. Лопатников Л.И. Экономико-математический словарь. М.: Наука, 1987. 512 с.

13. Методологические основы исследования содержания труда рабочих и определение эффективности их подготовки / Под ред. Н.Е. Колесникова, А.И. Рабицкого, В.М. Рауда. М.: Высш. шк., 1982. 144 с.

14. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. М.: Дело, 1992. 702 с.

15. Найн А.Я. Инновации в образовании / ГУ ПТО адм. Челяб. обл. Челяб. фил. ИПО МО РФ. Челябинск, 1995. 288 с.

16. Найн А.Я. Педагогические основы профессионального обучения молодых рабочих. М.: Высш. шк., 1987. 128 с.

17. Новиков А.М. Профессиональное образование России: Перспективы развития / ИЦП НПО РАО. М., 1997. 254 с.

18. Омеляненко Б.Л. Проблемы подготовки квалифицированных рабочих в СССР: Метод. рекомендации. М.: Высш. шк., 1983. 64 с.

19. Рукавишников В.О. Эффективность профтехобразования: показатели и взаимосвязи // Методологические проблемы анализа эффективности профте-

образования в условиях ускорения научно-технического прогресса / ВНИИ-профтехобразования. Л., 1988. С. 5-11.

20. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. Курган: Зауралье, 1997. 464 с.

21. Сериков Г.Н. Управление образованием: Системная интерпретация. Челябинск: Факел, 1998. 664 с.

22. Смирнов И.П. Начальное профессиональное образование: Современные реформы. М.: Издат. дом "Ореол-Лайн", 1998. 88 с.

23. Социально-экономические проблемы адаптации и профессионального роста выпускников средних профтехучилищ на производстве / Г.С. Белов, В.И. Гуданис, А.Г. Иванова и др. М.: Высш. шк., 1987. 128 с.

24. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. М.: Новая шк., 1997. 288 с.

25. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образоват. учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. М.: Новая шк., 1995. 464 с.

26. Филиппова О.В. К вопросу о разработке понятий в исследованиях социально-экономической эффективности профтехобразования // Методологические проблемы анализа эффективности профтехобразования в условиях ускорения научно-технического прогресса / ВНИИпрофтехобразования. Л., 1988. С. 11-21.

27. Шадрюнова Л.Ф. Роль специалиста МОУО в организации и проведении итоговой аттестации учащихся // Создание условий для развития качества образования / Ин-т развития регион. образования. Екатеринбург, 1995. С. 42-50.

28. Щетинин В.П., Хроменков Н.А., Рябушкин Б.С. Экономика образования: Учеб. пособие. М.: Рос. пед. агентство, 1998. 306 с.