

которых уже исчисляется сотнями. В наиболее популярном учебнике О.С. Виханского и А.И. Наумова наряду с общей характеристикой менеджмента читатель находит рассмотрение человека в организации, мотивацию в управленческой деятельности, стратегическое управление и проектирование в организации, далее представляются типы организации, организационные процессы и организационная культура. Другими словами, все больше наблюдается крен от теоретических проблем управления к практическим вопросам конкретной организации и лидерской деятельности.

С ориентацией на принятые государственные требования к минимуму содержания, уровню подготовки специалистов в сфере социального менеджмента создавалось пособие под редакцией А.А. Радугина «Основы менеджмента». В нем менеджмент характеризуется как вид деятельности, представлены основные этапы эволюции управленческой мысли, раскрываются методологические основы менеджмента (законы, принципы, функции управления), целеполагание, процесс принятия решения, мотивация, организационная культура и т.д. В авторском курсе профессора В.Р. Веснина «Основы менеджмента» в наборе обычных проблем – целеполагание, планирование, контроль – также встречаются оригинальные подходы. Например, управленческий диалог, обновление организации, власть, коллективное управление и т.д.

Таким образом, даже краткий перечень структур различных монографий, книг, учебных пособий по управлению (или менеджменту) убеждает в отсутствии единых подходов. Особенность образовательной ситуации, возникшей в системе постдипломного образования, состоит в том, что основной проблемой образования становится не только усвоение огромного и постоянно увеличивающегося объема знаний или хотя бы ориентация в потоке все возрастающей информации, сколько проблема прямо противоположная – получение, создание, производство знания, которого нет, но в котором назрела потребность.

На основании вышеизложенного теоретического исследования мы можем сформулировать основную цель постдипломного образования руководителей общеобразовательных школ, ориентированного на социальную и экономическую целесообразность, – подготовка конкурентоспособного, социально и профессионально мобильного руководителя, готового эффективно действовать в изменяющихся

социально-экономических условиях. Итак, чтобы обеспечить растущие потребности человека в условиях экономического подъема в постоянном повышении квалификации или переподготовке, необходимо создать инфраструктуру доступа к непрерывному профессиональному образованию в течение всего периода его профессиональной деятельности.

### Литература

Тонконогая Е.П. Дидактические основы обучения руководителей общеобразовательных школ в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1992. С. 33.

#### *Post graduate training of school administrators as the basis of their methodological competence (historical analysis)*

*There are considered the issues of training of secondary school administrators in the context of the historical analysis of school study. There is given the short list of the structures of different monographs, books, references on school managing. There is defined the goal of post graduate education of school administrators at the modern stage.*

Key words: *post graduate education of secondary school administrators, history of school study.*

**И.А. МАНАХОВ**  
(Пенза)

#### **ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СВЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУРЦИИ В СЕРЕДИНЕ XIX В.**

*Исследуются реформы и особенности становления светского образования в Турции в середине XIX в. Особое внимание уделяется начальному образованию.*

Ключевые слова: *Османская империя, начальные школы, министерство просвещения, Временный Совет по делам просвещения, университет.*

Первоначальное образование в Османском государстве осуществлялось в начальных школах. Подобные учреждения, созданные для обучения детей, являлись как бы продолжением школ, известных в классической

исламской цивилизации как *куттаб* (в них детей всех возрастов обучали чтению и письму). Их называли также *дарю'т-талим*, *дарю'ль-хуффаз*, *таш мектеб* или просто *мектеб*. Начальные школы включались в ансамбли мечетей, создаваемых султанами или государственными деятелями, либо строились как самостоятельные заведения (кюллийе); поскольку сооружение школ не требовало больших затрат и не вызвало затруднений при выборе места строительства, их открывали в каждом квартале и каждой деревне округа. Из документов школ следует, что они бывали как смешанными, так и раздельными для мальчиков и девочек. Хотя в документах не были обозначены принципы работы школ, которые были созданы и управлялись как вакуфы, известно, что у них было много общего в обучении.

Когда ребенку исполнялось пять лет, устраивалось веселое торжество под названием *амин алайи* (испытание новичка) и *бед-и весмеле* (начало дела), после чего он начал посещать уроки в школе. Насколько нам известно, никакого оформления или записи в школу не было. Посещать школу мог любой ребенок из мусульманской семьи. Учителя выбирались из выпускников медресе или владевших грамотой имамов\*, муэдзинов\*\*, служителей мечети [2, с. 269–270].

Если было особо оговорено в акте об учреждении школы, то для письменных дисциплин брали опытных учителей [11, с. 6–7]. В смешанных школах или школах для девочек учителями работали женщины, достигшие определенного возраста, образованные, опытные и знающие Коран.

Неизвестно, существовала ли официальная программа обучения в начальной школе. Однако из документов по основанию школ, из тех их положений, которые касаются проведения уроков, можно немного узнать о содержании обучения [8, с. 68–60]. Главной целью начальной школы было научить детей грамоте, познакомить их с основными правилами исламской религии и Кораном, поэтому в школах обучали азбуке, знакомили с Кораном, основными религиозными обрядами, правилами произнесения текста Корана и заставляли заучивать некоторые суры (главы) Кора-

на, а также учили четырем основным арифметическим действиям, называемым *кара джумле* (простая арифметика). Кроме того, изучали некоторые поэтические словари, ставшие классикой к XVIII в., например Сюбха-и Сыбьян (Четки для начальной школы) и Тухфе-и Вехби (Чудеса природы). Существуют разные мнения о том, на каком языке велось преподавание в начальной школе, но традиционно считалось, что обучение должно вестись на турецком языке. Возраст выпускников школы различался: чтобы стать выпускником, необходимо было хотя бы один раз прочитать Коран от начала до конца.

Вопрос о проведении реформ не только в военном, но и в гражданском образовании был поставлен в период правления султана Махмуда II. В 1824 г. впервые занялись начальной школой, которая продолжала функционировать по нормам классического османского образования. Тогда же Махмуд II выпустил ферман (указ) под названием Талим-и сыбьян (Начальное обучение), в котором определялись необходимые основы обучения и воспитания детей. В соответствии с этим ферманом рекомендовалось отправлять детей не в ученики к мастерам, а в школы и обучать их там до подросткового возраста. Ферман был предназначен только для Стамбула; поскольку начальные школы находились под влиянием медресе, управление ими было поручено шейх-уль-исламу.

В 1838 г. Махмуд II предпринял еще одну инициативу в отношении начального образования. С этой целью Меджлис-и Умур-и Нафия (Совет по общественным работам) подготовил доклад, который Махмуд II утвердил с небольшими изменениями. Главной идеей доклада было проведение реформы начальной школы. Среди его положений самым важным стал пункт о восприятии системы образования как единого целого и согласованности всех ступеней обучения. В документе было больше общих положений, чем конкретных. В нем содержались рекомендации относительно обязательности посещения занятий, о системе классов, создании школ-интернатов для детей-сирот, определении уровня знаний для учителей. Однако тот факт, что начальные школы находились в ведении шейх-уль-ислама, помешал осуществлению задуманных изменений.

Первая попытка реформирования начальной школы в период Танзимата была предпринята султаном Абдулмеджидом. В его указе, опубликованном в 1845 г., содержалось обещание в соответствии с общей политикой Танзи-

\* Имам (*араб.* «предводитель») – в исламе духовное лицо, которое заведует мечетью, совершает требы; слово также может означать «пример для подражания». Во время общей обязательной молитвы выбирается имам, который руководит ею.

\*\* Муэдзин (*араб.*, также *азанчей*) – в исламе: служитель мечети, призывающий с минарета мусульман на молитву.

мата положить конец невежеству и обеспечить воспитание общества. В 1845 г. Меджлис-и Муваккат подготовил отчет, в котором содержалось положение о необходимости реорганизации начальных школ. В статьях отчета предлагалось начинать реформы прежде всего с кварталных школ, обеспечения учителей инструкциями относительно изучаемых дисциплин, с проверки наличия у преподавателей соответствующих документов, разрешающих преподавание в школах, а также с выработки принципов перевода из класса в класс и методов проведения экзаменов. Совет по делам просвещения начал осуществлять эти положения и учредил Управление по делам просвещения для контроля над предпринимаемыми в школах мерами [2, с. 327–330].

Юридически мероприятия и указы 1845–1846 гг. означали формальное изъятие школ из-под контроля мусульманского духовенства. Тем самым были созданы необходимые предпосылки для постепенного превращения начальных кварталных школ (*sibyan mektepleri*) в светские общеобразовательные начальные школы. Однако этот процесс затянулся на долгие годы. Даже в Стамбуле, на виду у инициаторов реформ, феодально-клерикальная реакция всячески мешала развитию новых школ. Легко можно представить (и об этом пишут турецкие историки), что в вилайетах\*, где невежественные чиновники были всемогущи и «ничем, кроме личной выгоды, не интересовались», эти реформы наталкивались на еще более серьезные препятствия морального и материально-порядка [9, с. 55].

Сыбын мектебы были широко распространены. Они существовали при всех кварталных мечетях в городах и в каждой деревне. Учителями были ходжи и муэдзины. Мальчики и девочки поступали в мектебы в возрасте 4–7 лет, заучивали догмы Корана, молитвы, усваивали религиозные правила, арабский алфавит, письмо, элементарные правила арифметики. Никаких необходимых для жизни знаний учащиеся не получали. Они даже не умели читать и писать по-турецки. Несмотря на то, что рядом существовали и духовные школы – медресе, продолжавшие в период

Танзимата\*\* оставаться центром оппозиции и реакции, просвещение все больше развивалось по европейскому образцу. Турецкий историк Антель отмечал, что влияние медресе на дела государства, связь с арабской и персидской культурой не могли позволить радикально изменить ситуацию в просвещении. Танзимат не мог создать таких учебных заведений, «которые могли бы действительно способствовать вхождению турецкой нации в семью западной цивилизации» [5, с. 461].

Вместе с тем в эпоху Танзимата были созданы совершенно обособленные от медресе школы европейского типа, из-за чего велась борьба между реакционными и прогрессивными силами. Хотя формально мектебе-сыбыны попали в ведение правительства, фактически они по-прежнему содержались за счет вакуффов. Как отмечает Нафи Атуф, главным в работе этих школ по-прежнему оставалось религиозное воспитание [6, с. 103]. Да иначе и быть не могло, т.к. учителями продолжали оставаться медресисты. Первый учительский институт был создан в 1848 г., и его выпускники в 1850-х гг. составляли единицы в рядах турецких учителей. По статистическим данным созданного в апреле 1857 г. Министерства просвещения (*Maarif-i umumiye nezareti*), к концу 1864 г. в Турции существовало 12 509 мусульманских начальных школ сыбын с общим числом учащихся 524 771 чел. [3, с. 135].

Важным этапом в развитии просвещения в Турции стал 1846 год. С самого начала проведения танзиматских реформ в экономической, политической, административно-судебной и военной областях ощущалась потребность в образованных людях. Естественно, что эта потребность не могла быть удовлетворена за счет специальных светских учебных заведений (преимущественно военных). К 1846 г. мектебы стали обучать также основам грамоты и арифметики, но они продолжали оставаться примитивными школами; выпускники их в массе своей не умели читать и писать по-турецки. Как отмечает турецкий историк Карал, главным препятствием на пути развития этих школ было то, что они продолжали оставаться в вакуфном ведомстве, кото-

\*\* Танзимат (*араб.* «упорядочение, уложение») – эпоха реформ в Османской империи (1839 – 1876 гг.), которая делится на два периода: первый (1839–1853 гг.) – от провозглашения Гюльханейского хатт-и шерифа (Гюльханэ – «жилище роз», название площади, где был объявлен хатт-шериф) до начала Крымской войны; второй (1856–1876 гг.) – от окончания Крымской войны до провозглашения первой турецкой Конституции (отправной точкой второго периода стал знаменитый султанский указ Хатт-и хумаюн 1856 г.).

\* Вилайет (вилаят, вилайя) (*тур.* *vilâyet*, *араб.* *wilâyah*) – основная административно-территориальная единица в некоторых странах Северной Африки, Ближнего и Среднего Востока.

рое их содержало и контролировало, а улемы – руководители этого ведомства – противились любому нововведению [7, с. 171].

Осознание необходимости реформ школьного дела нашло отражение и в выступлении султана Абдул Меджида при традиционном ежегодном посещении Высокой Порты в феврале 1845 г. Обратив внимание великого визиря и министров на необходимость дальнейшего развития танзиматских реформ, в том числе светского образования, он подчеркнул, что последнее не менее важно, чем религиозное. «Новые принципы, – отмечает Н. Дулина, – подразумевали новые взгляды и продвижение к новому обществу. Усвоение новых принципов было возможно путем усвоения новых ценностей в системе чувств и мыслей, а основным орудием, которое могло приблизить эти условия, стало образование. Основы до-танзиматской системы образования как с точки зрения формы, содержания и методов обучения не соответствовали требованиям времени» [1, с. 37].

8 марта 1845 г. было опубликовано правительственное уведомление о предстоящей реформе и образован Временный Совет по делам просвещения (Меджлис-и Маариф мувакат), который возглавил воспитанник Мустафы Решид-паши, главный переводчик Порты Фуад-эфенди. В Совет, состоящий из восьми человек, входили кадиаскер\*, впоследствии шейх-уль-ислам Ариф Хикмет-эфенди, официальный историограф Эсад-эфенди и другие лица, обладавшие достаточными научными, военными и литературными знаниями. Задачей Временного Совета просвещения являлось составление проекта реформ в области просвещения. В августе 1846 г. Совет представил три проекта законов.

Были предложены важные меры: создать школы трех ступеней – начальные (мектебы или сыбьян) с изъятием их из ведения мусульманских богословов и передачей управления ими специальному государственному органу; светские средние школы – рюштие – с современной (для того времени) программой; университет в Стамбуле. Проект предлагал также учредить специальный комитет для руководства делами просвещения, разработки соответствующих программ и инструкций для их выполнения. Проекты были одобрены Портой и султаном и стали законом. Был создан Генеральный Совет по просвещению (Меджлис-и

даим-и маариф-и умимие), в который вошли все члены Временного Совета во главе с председателем Высшего Военного Совета Порты Эмином-пашой. Провозглашенная программа стала постепенно осуществляться, несмотря на противодействие противников светского образования. Совет по просвещению постановил, что начальное образование является бесплатным и обязательным. Главы семей были обязаны направлять в мектебы своих детей, достигших шестилетнего возраста. Однако это не отражало реальной действительности. Если затронуть, например, турецкие деревни, то в них не было никаких школ, они считались лишней роскошью для сельского населения. Дети бедняков начинали работать уже с 6–7 лет и в школу обычно не ходили, а те учащиеся, которые посещали школу, должны были «если не по закону, то по традиции приносить учителю ежемесячные подношения и делать особый подарок в конце каждого года обучения» [4, с. 103].

Как мы уже отмечали, постановление 1846 г. означало изъятие школ из-под контроля мусульманского духовенства. Тем самым были созданы все предпосылки для постепенного превращения начальных квартальных школ в светские общеобразовательные школы. Однако на деле этот процесс затянулся на долгие годы. Фактически начальные школы по-прежнему содержались за счет вакуфов, учителями продолжали оставаться медресисты, и, естественно, главным в работе этих школ оставалось религиозное воспитание. Вообще, школьная реформа 1846 г. осуществлялась с большим трудом.

## Литература

1. Дулина Н.А. Буржуазные реформы и шариат // Письменные памятники и проблемы истории культуры народов Востока. М., 1984.
2. Ихсаноглу Э. История Османского государства, общества и цивилизации / IRCICA (Исследовательский центр исламской истории, искусства и культуры). М., 2006. Т. 2.
3. Убичини А., Куртейль П. Современное состояние Оттоманской империи / пер. с фр. Спб., 1877.
4. Элиа Б.Дж. Народы Турции. Двадцать лет пребывания среди болгар, греков, турок, албанцев и армян. Дочери и жены консула. Спб., 1879. Т. 1–2.
5. Antel S.C. Tanzimat maarifi. Istanbul, 1940.
6. Atuf N. Türkiye maarif tarihi, 1. Kitap. İstanbul, 1932.
7. Karal E.Z. Osmanlı tarihi, cilt VI. Islahat fermânı devri (1856–1861). Ankara, 1954.
8. Kodaman B. Abdulhamid Devri Eğitim Sistemi. İstanbul, 1980.

\* Кадиаскер, казаскер (*тур.* Kazasker «войсковой судья») – должность верховного судьи по военным и религиозным делам, введенная в Османской империи в середине XIV в.

9. Şakir Z.Z. Büyük türk inkılabı. C. 1, İstanbul, 1956.

10. Unat F.R. Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış. Ankara, 1964.

*Peculiarities of establishment of secular education in Turkey in the middle of the XIX century*

*There are investigated the reforms and peculiarities of establishment of secular education in Turkey in the middle of the XIX century. Special attention is paid to primary education.*

Key words: *the Ottoman Empire, primary schools, Ministry of Education, the Provisional Council in Educational Affairs, university.*

**О.Ю. МАКАРОВА**  
(Казань)

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ США**

*Анализируются инновационные подходы к образованию и воспитанию, приведена систематизация ключевых компетентностей, принятая в США и ЕС. Рассмотрены основные принципы компетентностного подхода к воспитанию, представлены компоненты американской модели воспитания.*

Ключевые слова: *компетентность, коммуникация, информационные технологии, базовые компетенции, поведенческие стандарты.*

Идеи компетентностного подхода зародились в США в 1970-х гг. благодаря социолингвистическим исследованиям Н. Хомского, впервые предложившего термин *компетентность* применительно к результату общественного образовательного процесса. Сущность этого подхода заключается в развитии у учащегося, будущего специалиста, профессионала, так называемых ключевых (key) компетентностей.

В США разработана система таких ключевых компетентностей, которые характеризуют любого высококвалифицированного специалиста независимо от его профессиональной

направленности: 1) коммуникация; 2) операция с числами; 3) владение информационными технологиями; 4) работа с людьми; 5) усовершенствование способностей к обучению и повышению результативности; 6) разрешение проблем; 7) развитие личностной компетентности [5].

В педагогическую лексику прочно вошел термин *обучение на основе компетентностного подхода*. В рамках этого подхода компетентность основывается на поведении/деятельности, определенных какими-либо условиями, точнее, на способности выполнять задание в соответствии с заданными параметрами в конкретной ситуации. Теория и практика компетентностного подхода в американском образовании нашла отражение в ряде законодательных документов правительства США [3; 5–6].

В Европейском Союзе вслед за США вопрос о необходимости формулировки ключевых компетенций для успешной профессиональной и образовательной деятельности граждан был поднят на Бернском симпозиуме в марте 1996 г. На сегодняшний день Совет Европы выделяет пять базовых, необходимых любому специалисту компетенций, связанных с:

1) умением быть ответственным, работать в коллективе, участвовать в совместном принятии решений;

2) способностью успешной жизнедеятельности в глобальном поликультурном социуме, долгосрочного взаимовыгодного сосуществования с гражданами других культур, языков, вероисповеданий;

3) владением развитой речевой деятельностью, а также двумя или несколькими иностранными языками;

4) умением использовать современные информационные технологии, правильно воспринимать, интерпретировать и видоизменять полученную информацию;

5) умением учиться и развиваться всю жизнь как в бытовой, так и в профессиональной деятельности.

Как отмечалось, в первые годы формирования компетентностной парадигмы уточнение и разграничение понятий «компетенция» и «компетентность» часто продолжали оставаться в социолингвистическом предметном поле. Дж. Равен в работе «Компетентность в современном социуме» трактует компетентность как феномен, «состоящий из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга <...> эти