

# Компетентность, субъектный опыт и образование



## *Валерий Владимирович Лебедев*

Образовательная реальность в настоящее время приближается к ещё одной точке своего изменения, что связано с введением нового стандарта, который ориентирован на компетентностную парадигму.

Реализация этого подхода предъявляет особые требования к отбору содержания и ещё в большей степени к качеству результата образования. В проекте нового стандарта «под образовательными результатами понимаются изменения в личностных ресурсах обучаемых, которые могут быть использованы при решении значимых для личности проблем»<sup>1</sup>. Вопрос изменения личностных ресурсов с необходимостью выводит нас на развитие субъектного опыта учащихся, так как именно он является фундаментальной основой личности человека. Но в таком случае нам важно иметь целостную модель субъектного опыта, исходя из которой, с учётом задаваемого контекста, мы сможем определять, что и как будет развиваться. В связи с этим, возникает необходимость уточнения соотношений содержания понятий субъектного опыта, компетентности и компетенций.

Рассмотрим основные составляющие субъектного опыта.

Во-первых, это понятийная сфера именно она позволяет понимать нам окружающий мир, друг друга и самих себя. Отсутствие, каких-либо понятий в нашем субъектном опыте приводит к утере, искажению смысла понимаемого текста. Например, полное понимание смысла высказывания «Люди, часто испытывающие фрустрацию, неосознанно позиционируют себя как перфекционисты», для не специалистов в области психологии, психотерапии будет ускользать в силу не понимания, используемых в нём понятий. В понятийной сфере можно выделить два основных класса понятий: понятия, имеющие общекультурное значение, и понятия, относящиеся к специальным сферам познания.

Во-вторых, это деятельностная сфера, которая позволяет человеку:

- оперировать как понятиями, так и объектами, стоящими за ними;
- создавать, систематизировать, структурировать новые понятия, их взаимосвязи и тем самым ещё в большей степени познавать реальный мир;
- взаимодействовать с этим миром и в нём, создавая то, чего не было ранее;
- коммуницировать и устанавливать отношения с другими людьми;
- управлять собой и всеми процессами, ведущими к установленным им или другими людьми целям;
- осуществлять рефлексию относительно себя, своих действий, действий относительно своих действий и рефлексию относительно своего мышления и рефлексии и т.д.

В деятельностной сфере можно рассматривать три класса действий: предметные, надпредметные и метадействия.

<sup>1</sup> Кузнецов А.А. Требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ. [http://standart.edu.ru/default.asp?ob\\_no=2240](http://standart.edu.ru/default.asp?ob_no=2240)

Предметные действия — действия, детерминированные реальными или идеальными объектами, например, действие постановки знаков препинания в сложноподчинённых предложениях; действие по решению квадратных, логарифмических и т.д. уравнений, систем.

Надпредметные действия — действия, не зависящие от предмета их приложения, например, анализ, синтез, обобщение и т.д.

Метадействия можно рассматривать как частный случай надпредметных действий по организации действий, например: деятельность по ориентации в проблемном пространстве, проектирование путей достижения цели и т.д.

Важнейшим аспектом метадействий является их влияние на эффективность деятельности человека в целом.

П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др. выделяют в деятельности две основные части — ориентировочную и исполнительскую, причём «исполнение в решающей степени зависит от ориентировки субъекта» при этом «она (ориентировочная часть) является управляющей частью»<sup>2</sup>.

При этом в ориентировочной части деятельности «различаются две большие системы — это мотивационная её часть и собственно операционная. Операционная часть — это часть, в которой представлен состав действий»<sup>3</sup>.

Четыре основных компонента задают операционную составляющую ориентировочной части деятельности:

- построение, уточнение картины, модели данной ситуации;
- определение смысла отдельных компонентов и всей ситуации в целом относительно «актуальных интересов действующего субъекта» или «значения для основной, актуальной потребности субъекта»<sup>4</sup>;
- составление плана действий, направленных на достижение поставленных целей, причём «каждое действие имеет свой продукт и этим продуктом характеризуется» на основании «характерных показателей»<sup>5</sup>;
- «регуляция действия в процессе его выполнения», которая включает в себя мониторинг и «намётки коррекции»<sup>6</sup>.

Перечисленные действия в системе, задают надпредметное действие по организации деятельности человека вне зависимости от контекста и, следовательно, служат примером метадеятельности.

К следующей составляющей субъектного опыта можно отнести нашу нейрофизиологию. Именно нейрофизиология, с одной стороны, является основой нашего субъектного опыта, с другой стороны, она изменяется с изменением опыта. Проблемы функционирования или взаимодействия полушарий нашего мозга могут привести к неполному пониманию значения текста, правильной передачи смысла речи (правое полушарие); невозможности обобщить, структурировать информацию и т.д. (левое полуша-

<sup>2</sup> Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М., 2002. С. 148.

<sup>3</sup> Там же. С.148.

<sup>4</sup> Там же. С.149.

<sup>5</sup> Там же. С. 157.

<sup>6</sup> Там же. С. 149.

рие), недостаточность в организме определённых микроэлементов и т.д. не позволяет нашей нейрофизиологии эффективно поддерживать процессы мышления, памяти (например: йод, витамины В<sub>6</sub>, В<sub>12</sub> и т.д.) и т.д.

В качестве четвёртого компонента нашего субъектного опыта можно выделить ментальные программы или метапрограммы, которые служат основой наших качеств, нашей ориентации в этом мире и программируют наше восприятие и реакции в тех или иных ситуациях.

У. Вудсмолл в предисловии к работе М. Холла и Б. Боденхаммер «51 метапрограмма» пишет: «Вероятно метапрограммы — это величайший вклад, который был внесён в понимание различий между людьми. Только поняв и оценив эти различия, мы можем начать уважать и поддерживать других людей, чьи модели мира резко отличаются от наших. Только поняв различия между людьми, мы можем начать работу по замене враждебности пониманием, а антагонизма — состраданием. Только осознав, что те или иные действия, совершаемые другим человеком, вовсе не имеют целью навредить нам, а являются его фундаментальным паттерном поведения, мы можем приступить к замене конфликта сотрудничеством»<sup>7</sup>.

Метапрограммы, с одной стороны, являются порождением наших обобщений, искажений и опущений, которые относятся к трём «универсалиям человеческого моделирования»<sup>8</sup> и наших реакций, которые предопределяются целым спектром нейрофизиологических состояний, имеющих у нас в момент нашего взаимодействия с реальностью. С другой стороны, именно эти порождённые нами и контекстом метапрограммы организуют в дальнейшую систему, в основном, бессознательных фильтров, которые влияют на степень нашей эффективности.

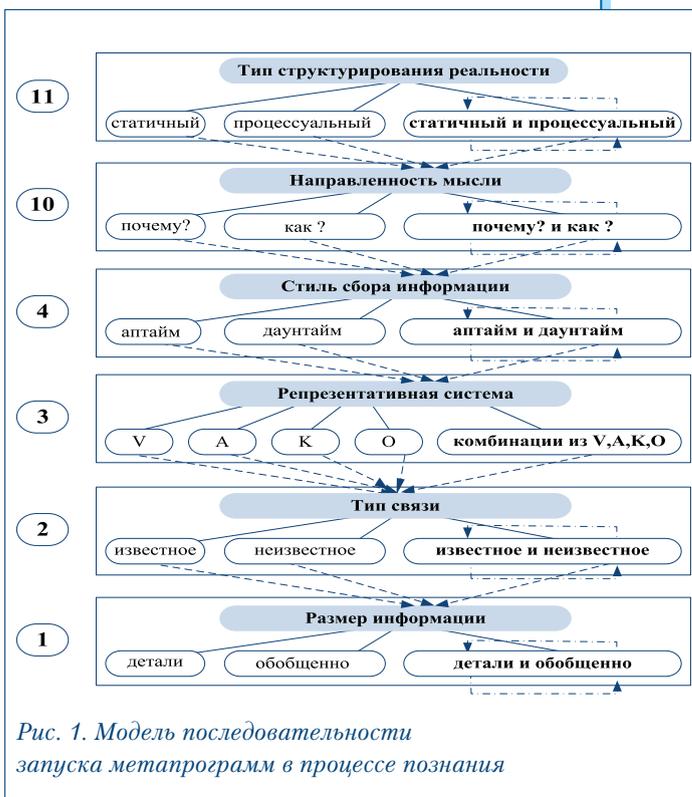


Рис. 1. Модель последовательности запуска метапрограмм в процессе познания

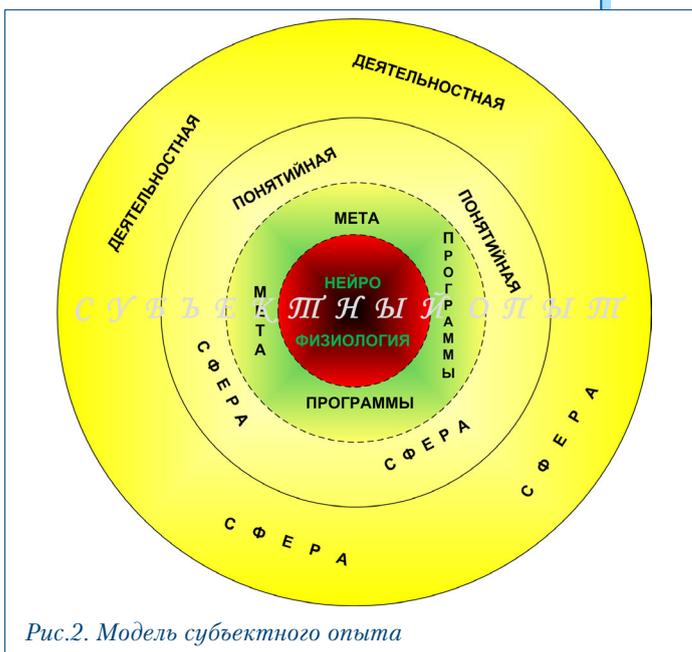


Рис.2. Модель субъектного опыта

<sup>7</sup> М.Холл, Б. Боденхаммер 51 Метапрограмма. С–П.,2007. С. 9.

<sup>8</sup> Р. Бэндлер, Д. Гриндер Структура магии. М. 1995. С. 280

М. Холл и Б. Боденхаммер предложили классификацию метапрограмм и выделили 5 классов:

- «Ментальные» метапрограммы, или метапрограммы мышления, сортировки и восприятия, которые включают в себя 12 метапрограмм;
- «Эмоциональные» метапрограммы содержат 7 метапрограмм, «которые описывают, каким образом наши ментальные процессы запускают эмоции, формируя «эмоциональные» состояния»<sup>9</sup>;
- «Волевые» метапрограммы связаны с желанием человека, его выбором и волей — 9 метапрограмм;
- Метапрограммы «реакции» охватывают метапрограммы, связанные с реагированием, продуцированием и коммуникацией, всего 11 метапрограмм;
- Мета-метапрограммы относятся к концептуально/семантическим реальностям, идентичности, времени и т.д. — 12 метапрограмм.

С точки зрения управления процессом учения, в которой развитие познавательной сферы учащегося является одним из важнейших её аспектов, нам необходимо знать метапрограммы, которые лежат в основе процесса познания.

Среди ментальных метапрограмм можно выделить метапрограммы, которые в большей степени оказывают воздействие на познавательные стратегии человека. Например: метапрограмма, фиксирующая тип структурирования реальности.

Она может быть описана в пределах позиций **статичности (11.1)** или **процессуальности (11.2)**. «Человек осмысляет территорию «реальности» — как нечто статическое, постоянное, состоящее из объектов, устойчивое, вечное и т.д. или как нечто меняющееся, состоящее из процессов, наполненное движением и т.д.»<sup>10</sup>.

Необходимо отметить, что данная метапрограмма относится к уровню убеждений о том, каков этот мир — он стабилен или изменчив. Отсюда следует, то большое влияние, которое оказывает эта метапрограмма на формирование других фильтров. Исследования (Р. Бэндлер, Р. Дилтс, Дж. О' Коннор, М. Холл и др.) показывают зависимость между типом структурирования реальности и предпочитаемым уровнем детализации (метапрограмма 1) и философской направленностью на «почему» или «как» (метапрограмма 10) и т.д.;

**10** метапрограмма, обуславливает «Работу «мыслительного аппарата» в аспекте философской направленности, которая колеблется между вопросами «**почему**» (10.1) произошло то или иное событие и «что» оно означает с точки зрения причин и источника, с одной стороны, и «**как**» (10.2) иметь с ним дело — с другой»<sup>11</sup>;

**4** метапрограмма задаёт стиль сбора информации, она отражает ориентацию человека на внешнее или внутреннее относительно него информационное пространство или ориентацию, которой характерна смена фокусировки внимания внешнее — внутреннее, внутреннее — внешнее. Описывается терминами **аптайм/даунтайм** (внешнее/внутреннее время);

**3** метапрограмма определяет **ведущий** и/или **осознаваемый** тип репрезентативной сенсорной системы: визуальной, аудиальной, кинестетической и т.д.;

**2** метапрограмма обозначает как **типы связи**, предпочитаемые субъектом относительно **внешней** и **внутренней** информации.

<sup>9</sup> М.Холл, Б. Боденхаммер 51 Метапрограмма. С–П.,2007. С. 121

<sup>10</sup> Там же. С.113.

<sup>11</sup> Там же. С.111.

Типы связи ориентированы на оппозиции известное — не известное, тождество — различие, согласие — несогласие. Т.е. человек при чтении, прослушивании, просмотре некоторой информации на неосознанном уровне акцентирует своё внимание на той её части, которая ему знакома, совпадает с тем, что он знает или думает по какому-либо поводу или о той её части, которая ему не знакома, не совпадает, отличается от того, что он знает.

Считается, что «данная метапрограмма играет доминирующую роль в формировании нашего общего стиля мышления, а также мировоззрения»<sup>12</sup>.

1 метапрограмма ориентирована на предпочитаемый индивидуум **размер информации** — стиль рассуждений<sup>13</sup>.

Размер информации представляется в виде противопоставлений **общий план** — **специфика**, **глобальность** — **детали**, **абстрактность** — **конкретность**.

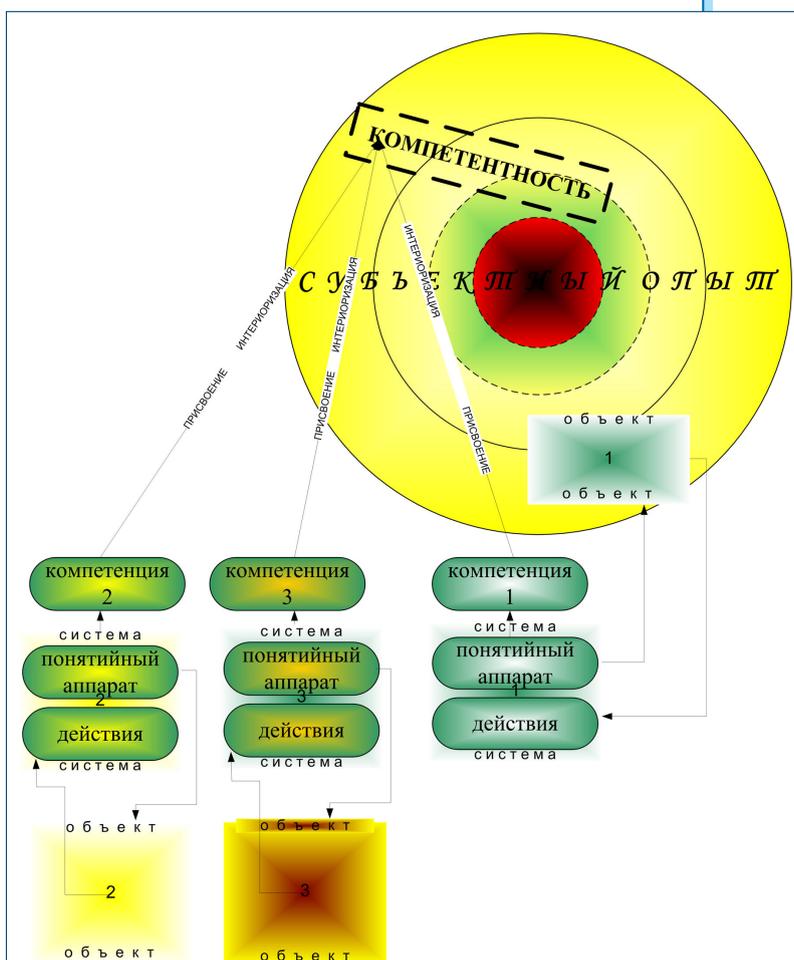


Рис. 3 Модель взаимосвязи субъектного опыта, компетенций и компетентности

Описывают три стиля. Два логических. Дедуктивный, когда человек начинает с обобщённого взгляда на информацию и затем движется к конкретным проявлениям этого общего, к частностям. Этот процесс ещё называют процессом разукрупнения, когда определяются общие принципы и на их основе происходит разукрупнение для приложения этих принципов к конкретным ситуациям. Движение в обратном направлении от частного к общему характерно для людей, предпочитающих индуктивный стиль. Данный стиль предполагает «способность укрупнять, находя смысл, связи и отношения между мелкими элементами»<sup>14</sup>. Также дедуктивный стиль может быть основан на логике уточнения, а индуктивный на логике дополнения, в терминологии О.С. Анисимова<sup>15</sup>.

Абдуктивный (abduction — буквально «похищение», «умыкание») стиль рассуждений предполагает использование метафор, аналогий «для выражения абстракции нового, высшего уровня»<sup>16</sup>. По мне-

<sup>12</sup> Там же. С. 90.

<sup>13</sup> Нумерация метапрограмм соответствует нумерации источника.

<sup>14</sup> Там же. С. 87.

<sup>15</sup> Анисимов О.С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая. Минск, 2002.

<sup>16</sup> Холл М., Боденхаммер Б. 51 Метапрограмма. С–Пб., 2007. С. 86.

нию Ч.С. Пирса, который ввёл этот термин, абдукция не является результатом логической работы в её традиционной форме, а возникает как озарение», абдукция характерна для творческого мышления<sup>17</sup>. Необходимо также отметить, что отсутствие логических стратегий во внутреннем опыте индивидуума может приводить к тому, что его рассуждения так и остаются на уровне общих рассуждений, обобщений, абстракций, оторванных от реальности. И наоборот, он может погружаться в мир деталей, не видя и не находя связей между ними, не умея выйти за их границы, не понимая смыслов и значений, стоящих за этими частностями.

Представленные метапрограммы имеют непосредственное отношение к деятельности субъекта, к его эффективности.

Рассмотрим некоторые взаимосвязи операционной части ориентировочной деятельности и вышеуказанных метапрограмм.

Любая ситуация, в которой оказывается человек ещё до построения, уточнения её картины, её моделирования (компонент — I ориентировочной основы деятельности), «пропускается» им на бессознательном уровне через фильтр 11 (см. рис.1). Т.е. в зависимости от нашей внутренней позиции актуальная для нас ситуация является чем-то стабильным (11.1) и не зависящим от нас или неким процессом (11.2), который имеет начало, свою структуру и свой конец и который может быть подвергнут трансформациям или коренным изменениям. В качестве примера можно рассмотреть некое состояние человека, связанное с его чувствами: любовь, гнев, горе и т.д. В первой позиции (11.1) гнев, горе наши неразделимые спутники, и мы ничего не можем с ними сделать, во второй позиции (11.2) они являются процессами и, следовательно, ими можно управлять. Люди, говорящие, что их любовь разбита, и говорящие, что их любовь находится в завершающей фазе, смотрят на мир сквозь оппозиционные фильтры статичности и процессуальности: картины их ситуации, смыслы, которые они в них вложат, будут разительно отличаться. При этом позиция (11.1) затрудняет или делает невозможным переход ко II компоненту ориентировочной части деятельности, так как картина ситуации в сознании этого человека целостная, неразделимая, монолитная: она статична.

После того как ситуация пропущена через какую-либо позицию фильтра 11 включается метапрограмма 10. В зависимости от внутренних установок индивидуума и контекста он будет искать причины и источники её возникновения, отвечая на вопрос «почему» или отвечая на вопрос «как» станет «больше фокусироваться на решении, чем на проблеме»<sup>18</sup>. Отвечая на поставленные сознательно или бессознательно вопросы, субъект ищет ответы либо в своём внутреннем (даунтайм), либо во внешнем мире (аптайм), что определяется фильтром 4: стиль сбора информации.

Наши рассуждения можно распространить на оставшиеся метапрограммы, но уже сейчас очевидно, что они предшествуют I компоненту операционной части ориентировочной деятельности. Более того, они задают надобъектное, надситуативное ориентирование индивидуума в информации, которое можно назвать контекстно-зависимым метаориентированием. При этом разобранные сценарии развёртывания метапрограмм в их крайних спектрах (например, 11.1 или 11.2), предопределяют некоторую степень когнитивной, аффективной и мотивационной ригидности индивидуума. Наличие третьей позиции представленных метапрограмм (рис.1), например: 11.3,

<sup>17</sup> Большая психологическая энциклопедия. М., 2007. С.7.

<sup>18</sup> Холл М.,Боденхаммер Б. 51 Метапрограмма. С–Пб., 2007. С. 112.

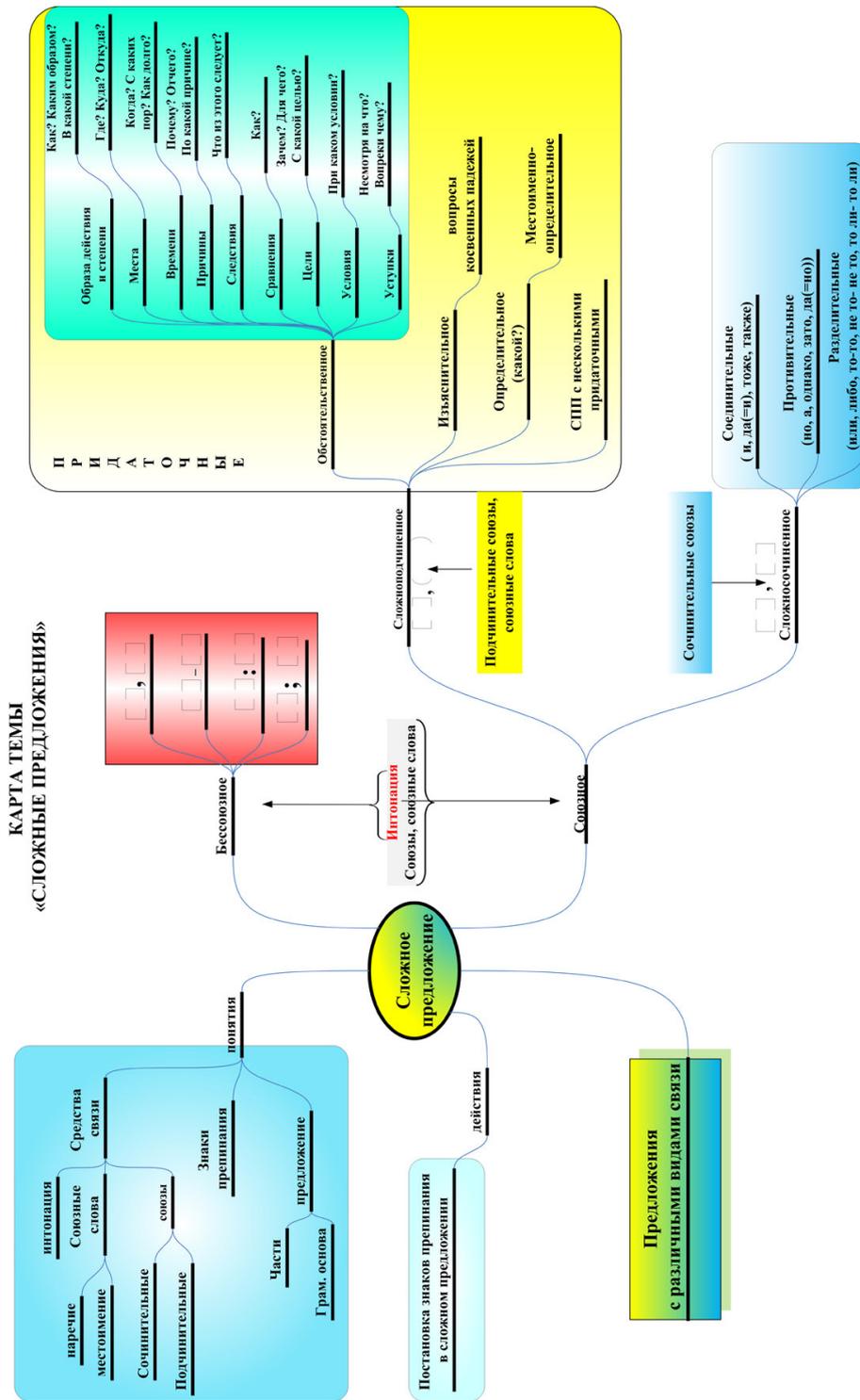


Рис.4 Карта темы сложные предложения (учитель Т.В. Шиткова ГОУ СОШ № 460)

10.3 и т.д., в субъектном опыте индивидуума позволяет ему быть наиболее гибким относительно актуальной для него ситуации. Таким образом, учитывая метапрограммы их позиции в образовательном контексте, мы получаем важнейшие основания и инструменты для развития учения обучающегося, развития познавательной гибкости его личности и оптимизации системы обучения в целом.

Исходя из вышеизложенного, модель субъектного опыта схематично можно представить на рис. 2.

Структурировав, таким образом, модель субъектного опыта, перед нами возникает вопрос о том, как соотносить с ней понятие компетентность и компетенция.

Компетенция определяется как круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён или круг чьих-нибудь полномочий, прав (С.И. Ожегов). Но каким образом человек может, в чём-либо быть хорошо осведомлён? Только при наличии в его субъектном опыте соответствующего понятийного и деятельностного аппарата. Т.е. под компетенцией мы можем понимать *систему, состоящую из понятийного аппарата и действий, отражающую некоторые объекты и позволяющую субъекту взаимодействовать с ними в определённых контекстах*<sup>19</sup>.

Любое взаимодействие в свою очередь протекает на фоне нашей нейрофизиологии и эффективность его зависит от наших личностных качеств, которые непосредственно связаны с нашими метапрограммами. В этой связи можно говорить о том, что компетентность — это *субъектный опыт человека, эффективно и качественно реализуемый через интериоризированные компетенции в определённых контекстах*. На рис. 3 представлена модель взаимосвязи субъектного опыта, компетенций и компетентности. При этом выделим компетенции, непосредственно связанные с нашим субъектным опытом (условно их можно назвать внутренними компетенциями). Присвоение таких компетенций даёт возможность человеку непосредственно, сознательно развивать свои качества, что позволяет ему становиться всё более эффективной личностью.

Касаясь вопроса развития, в том числе развития качеств личности, необходимо вспомнить высказывание П.Г. Щедровицкого. Он говорил о том, что «В <...> антропотехниках, включая психотерапию, технологии группового и личностного роста, экранные технологии, имидж-мейкинг и социальное акушерство, — принципы развития, <...> часто реализуются в гораздо большем объёме и на порядок эффективнее. А для самой педагогики идея развития выступала и выступает как величайшее искушение»<sup>20</sup>.

При этом Щедровицкий указывал, что «в понимании развития была переразвита логическая и недоразвита трактовка онтологическая». «Действительно, — писал он, — что характеризует процессы развития с точки зрения логики мышления в отличие от целого ряда других процессов: изменения, эволюции, роста, формирования, творения и т.д.? Логика требует, **во-первых**, выявления структуры данного объекта (явления), **во-вторых**, констатации двух взаимообратимых (в логическом плане) процессов, которые условно можно назвать структурным усложнением (появлением новообразований) и структурной преемственностью <...>, и **в-третьих**, требование

<sup>19</sup> Лебедев В.В. Структурирование компетенций перспективное направление в решении проблем образования. Школьные технологии. 2007. № 2.

<sup>20</sup> Щедровицкий П.Г. Искушение развитием Журнал «Дискурс». 1997. № 3–4.



(логическое) имманентности механизма этого процесса (бипроцесса или полипроцесса)»<sup>21</sup>.

Рассматривая процесс развития под указанным углом зрения и сопоставляя его с таким объектом, как субъектный опыт человека, а также с компетентным подходом в образовании, можно предполагать, что педагогически выстроенное присвоение как внутренних, так и внешних ключевых компетенций приведёт к действительному развитию, а не изменению, эволюции, росту, формированию и т.д., субъектного опыта обучающегося. Вопрос заключается в том, что это за компетенции, каков или каковы критерии их отбора?

Так как компетенцию задаёт система понятийного аппарата, описывающая некие объекты и деятельность с ними, то развитие учащегося будет наиболее эффективно в случае чёткой структурированности процесса присвоения, которое, с одной стороны, будет минимизировать искажения структуры усваиваемой информации, с другой стороны, в этот процесс будут вовлекаться все стороны субъектного опыта.

В контексте образования основным объектом является информация, следовательно, ключевыми компетенциями в этом контексте являются компетенции, ориентированные на её структурирование, систематизацию. Такой подход также согласуется с первыми двумя требованиями к процессу развития, на которые указал П.Г. Щедровицкий. Исходя из этого, можно сформулировать основные ключевые образовательные компетенции, которые должен присвоить обучающийся и которые послужат в дальнейшем его имманентным, деятельностным механизмом развития.

Отметим некоторые из них.

Компетенция структурирования объектов, которая включает в себя:

- стратегию ориентирования в проблемном пространстве;
- стратегию декомпозиции объекта и представления его в виде системы;
- стратегию конструирования понятийного пространства объекта, объектов;
- стратегию построения дефиниций объектов;
- понятийный аппарат, включающий в себя все понятия, свойства, факты и т. д., которые определяют элементы, составляющие вышеперечисленные стратегии.

Компетенция понимания и создания письменного текста включает в себя:

- стратегию выявления системообразующей позиции текста;
- стратегию радиантного анализа текста<sup>22</sup> [3,8], приводящую к структурированию информации текста;
- стратегию логики уточнения и дополнения, дедуктивной и индуктивной логики;
- понятийный аппарат, включающий в себя все понятия, свойства, факты и т. д., которые определяют элементы, составляющие вышеперечисленные стратегии.

Примеры реализаций соответствующей компетентности учителями и учащимися, можно посмотреть в наших работах [7,8] (и в приложении, где отражены некоторые разработки из области русского языка, которые были сделаны в рамках освоения<sup>23</sup> учителями образовательной технологии «Достижение прогнозируемых результатов» [7,8]).

<sup>21</sup> Там же.

<sup>22</sup> Бьюзен Т., Доттино Т., Израэль Р. Интеллектуальный руководитель. Минск, 2003.

<sup>23</sup> Москва, ГЭП. «Управление развитием образовательной деятельности учителя в рамках учебного учреждения».

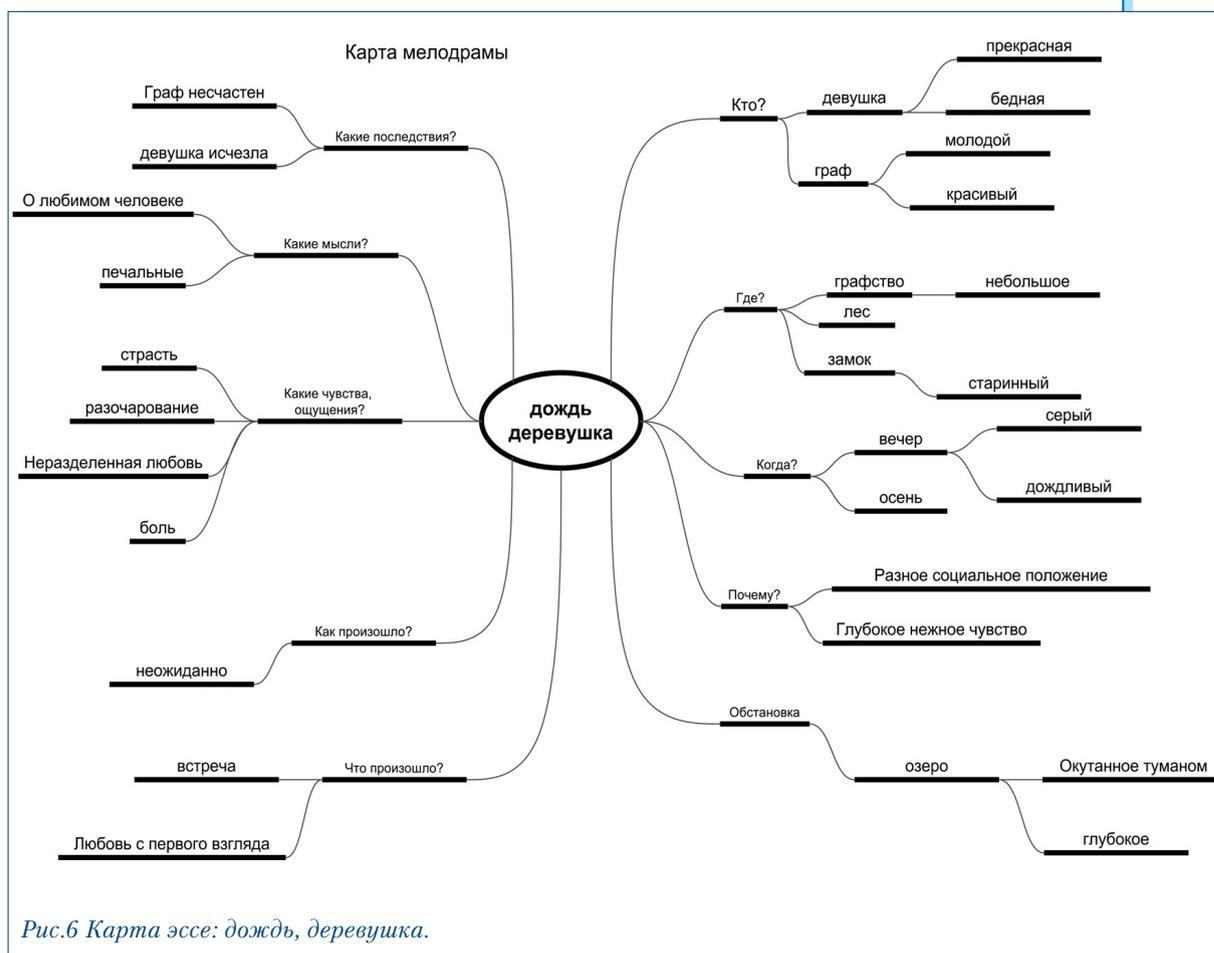


Рис.6 Карта эссе: дождь, деревушка.

Ориентация образования на структурирующие компетенции позволяет создать особую образовательную среду, непосредственно направленную на развитие субъектного опыта обучающегося.

Вооружая его стратегиями преобразования как внешней, так и внутренней по отношению к нему информации, мы предоставляем ему возможность быть собственным творцом, творцом развития своей личности на основе осознанного развития управления своими нейрофизиологическими ресурсами, эффективной настройке метапрограмм, расширения своей понятийной и деятельностной сферы.

### Приложение

На рис. 4 показана карта темы<sup>24</sup> «Сложные предложения». На «карте» в структурированном виде представлены все виды сложных предложений, которые изучаются в 9 классе. Карты подобного типа учащиеся обучаются составлять на предметах как гуманитарного, так и естественно-математического цикла.

На рис. 5 в виде деятельностно-смысловой схемы представлена процедура определения типа сложного предложения и постановки знаков препинания в нём. Данная процедура описывает все виды действия учащегося по работе со сложными предложениями в 9 классе.

<sup>24</sup> В основе стратегии разработки карты темы лежат «карты мышления» Тони Бьюзена.

На рис. 6 представлена карта текста, разработанная на открытом уроке учащимися 9 класса ГОУ СОШ № 460.

Все учащиеся класса были распределены специальным образом в 4 группы. Каждая группа на основании стратегии радиантного анализа, логики уточнения и дополнения и т.д. разрабатывала развёрнутый план эссе. Эссе задавалось двумя словами и контекстом. На рис. 7 изображена карта эссе с системообразующими словами — дождь, деревушка в контексте мелодрамы. Кроме того, учащиеся при написании эссе должны были использовать только сложносочинённые предложения (две группы) и только сложносочинённые предложения в других двух группах.

### ***Мини-сочинение в жанре мелодрамы***

Известно, что эта печальная история произошла в графстве, которое находилось вдали от людской суеты. Старинный графский замок стоял на берегу небольшого, но глубокого озера, так что из его огромных окон открывался живописный вид. Когда молодой граф был маленьким, он очень любил гулять вокруг озера, наслаждаясь его красотой и воображая себя доблестным рыцарем. Те, кто окружали молодого наследника, уже давно умерли. И теперь юноша бродил по берегу озера, потому что он был очень одинок.

Хотя граф с самого рождения был помолвлен, в него была влюблена красивая, но бедная девушка из соседней деревушки. Однажды осенью, когда моросил дождь, девушка пришла на берег озера, чтобы погрузиться в одиночестве о своей безответной любви. Именно здесь её и увидел молодой граф, в сердце которого вспыхнуло глубокое и нежное чувство. Он словно ожил, пробудился от длительного сна, как расцветают с приходом весны нежные подснежники.

Чтобы никто ни о чём не догадался, влюблённые встречались тайно на закате, на берегу озера, окутанного туманом. Но вскоре по графству поползли слухи о тайных встречах молодых людей. Если открылись бы их отношения, то молодой граф лишился бы своего состояния. Такой жертвы девушка не могла допустить. Чтобы сохранить доброе имя своего возлюбленного, она исчезла. А молодой граф опять стал одинок и ещё больше несчастен, чем раньше.

---

### ***Лебедев Валерий Владимирович —***

*доцент кафедры управления развитием образовательных систем Московского педагогического государственного университета, кандидат педагогических наук*