

## **УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Компетентность преподавателя, как субъекта менеджмента, характеризуется его готовностью к выполнению профессиональных функций, гармоничным единством социальных установок и его психолого-педагогической подготовки. Главное в характеристике его личности – знание предмета, эрудиция и педагогическое мастерство.

Управленческая компетентность стала главным понятием в теории управления человеческими ресурсами. Компетентность, как общее понятие, широко используется в современной теории менеджмента, но остается предметом значительных разногласий и споров. В различных научных источниках имеются разные подходы к определению компетентности. К тому же определение этого понятия учеными и практиками в одной стране не соответствует определению компетентности, принятому в других странах.

Мы определяем управленческую компетентность как составную часть профессиональной компетентности педагога.

Наиболее известны два подхода к определению управленческой компетентности [3, с. 10]:

- функционально-аналитический (разработан Инициативной Хартией Менеджмента Великобритании);
- подход, основанный на личностных характеристиках (подход Бояциса).

Компетентность означает абсолютную возможность выполнить работу в соответствии с предписанными стандартами. Таким образом, компетентность (обладание нужными навыками и умениями, способностями) тесно связана с удовлетворительным выполнением ролей и решением конкретных задач, а определение компетентности включает сочетание знаний, умений, навыков и способностей, необходимых для успешного выполнения этих конкретных ролей и задач.

При использовании функционально-аналитического подхода в определении управленческой компетентности устанавливается точное и подробное определение того, что означает удовлетворительное исполнение обязанностей и каковы критерии ее оценки. В этом случае формируются

списки характеристик компетентности, сгруппированных вокруг главных функций или ключевых ролей (причем критерии определяются для оценки минимального уровня компетентности).

При использовании второго подхода (по Бояцису) процесс анализа и определения компетентности движется от выделения личностных «блоков компетентности» к выполнению определенных управленческих функций и задач.

Основные составляющие управленческой компетентности определяются в данном случае как совокупность умений и навыков, мотивов поведения и социальных ролей. Для педагога-менеджера составляющие его управленческой компетентности могут быть сформированы в пять блоков: управление целями и действиями, лидерство, управление коллективом студентов, руководство коллективом студентов, сосредоточение внимания на других, наряду со специальными знаниями.

Эти пять блоков можно представить в виде матрицы (табл. 1).

Таблица 1

Блоки управленческой компетентности

Блоки	Характеристика компетентности
1	2
Цель и действия	<ul style="list-style-type: none"> <li>● логическое мышление (умения и навыки, социальная роль);</li> <li>● заинтересованность во влиянии (умения и навыки, мотивы);</li> <li>● диагностическое использование концепций (умения и навыки, социальная роль);</li> <li>● ориентация на эффективность (умения, навыки, мотивы, социальная роль);</li> <li>● проактивность (умения и навыки, социальная роль)</li> </ul>
Лидерство	<ul style="list-style-type: none"> <li>● логическое мышление (умения и навыки, социальная роль);</li> <li>● разработка концепций (умения и навыки);</li> <li>● уверенность в себе (умения и навыки, социальная роль);</li> <li>● использование публичных выступлений (умения и навыки, социальная роль)</li> </ul>
Управление коллективом студентов	<ul style="list-style-type: none"> <li>● точная самооценка (умения и навыки);</li> <li>● управление групповым процессом (умения и навыки);</li> <li>● использование общепризнанной власти (умения и навыки, социальная роль)</li> </ul>

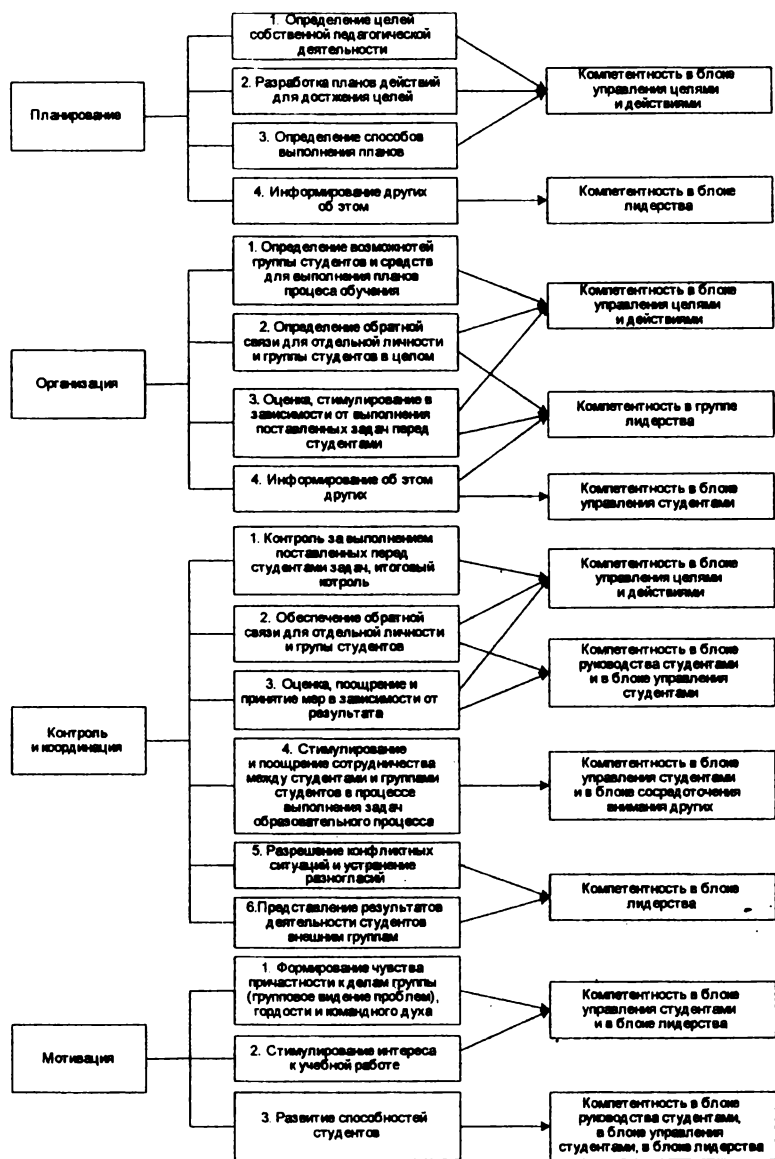
1	2
Руководство студентами	<ul style="list-style-type: none"> <li>• позитивное внимание (умения и навыки);</li> <li>• повышение уровня развития других (умения и навыки, социальная роль);</li> <li>• спонтанность (умения и навыки);</li> <li>• использование односторонней власти (умения и навыки, социальная роль)</li> </ul>
Сосредоточение внимания на других	<ul style="list-style-type: none"> <li>• объективное восприятие (умения и навыки);</li> <li>• самоконтроль (свойство характера);</li> <li>• выносливость и приспособляемость (свойство характера)</li> </ul>

Исходя из блоков и характеристик управленческой компетентности, можно представить функции менеджмента в отношениях с блоками компетентности (рисунок).

Редуцируя педагогическую деятельность к ее четырем функциональным компонентам (планирование, организация, контроль, мотивация), мы рассматривали последние как совокупность, своего рода, алгоритмов, стремясь выделить те, необходимость освоения которых порождается особенностями педагогической деятельности в современных условиях информационного общества.

Определяя понятие профессиональной компетентности как единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности (В. А. Сластенин), мы придерживаемся мнения о том, что управленческую компетентность можно охарактеризовать как готовность к реализации различных алгоритмов педагогической деятельности, а формирование управленческой компетентности следует рассматривать в качестве одной из основных задач высшего педагогического образования [4, с. 322].

Согласно В. А. Сластенину, состояние профессиональной готовности включает в себя: различного рода установки на осознание педагогических задач; модели вероятного поведения; оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенных результатов. Готовность к управленческой деятельности в целом не отличается от готовности к любой другой деятельности вообще, но при наличии учета определенных особенностей управленческой деятельности в педагогическом труде.



Отношения между функциями менеджмента и блоками компетентности

Следовательно, будучи сложным качеством, готовность к взаимодействию интегрирует:

- психологическую готовность, под которой понимается разная степень сформированности направленности на использование методов, средств, форм управления в педагогической деятельности, наличия интереса к самообразованию в этой области знаний, развитие профессионального мышления;

- научно-теоретическую готовность, включающую в себя необходимый объем психолого-педагогических и специальных знаний;

- практическую готовность, предполагающую наличие сформированных на требуемом уровне профессиональных умений и навыков управленческой деятельности;

- психофизиологическую и физическую готовность – наличие соответствующих предпосылок для овладения управленческой деятельностью в педагогическом труде, сформированность профессионально значимых личностных качеств, соответствие состояния здоровья и физического развития требованиям педагогической деятельности в современных условиях жизни и развития общества.

Исходя из интуитивного понимания алгоритма, как последовательности действий исполнителя, направленной на достижение заданных целей, и учитывая то обстоятельство, что для реализации алгоритма исполнитель (в нашем случае – субъект управленческой деятельности – педагог) должен как минимум:

- иметь знания, позволяющие исполнять алгоритмы управленческой деятельности (включая и описание этих алгоритмов);

- обладать определенными интеллектуальными, мотивационными и эмоционально-волевыми структурами психики, пригодными для выполнения этих алгоритмов;

- и, разумеется, владеть этими алгоритмами.

Наиболее приемлемым представляется подход к определению понятий «готовность» и «управленческая компетентность», в соответствии с которым готовность может быть представлена в виде совокупности трех компонентов.

1. Операционно-технологический компонент (ОТ) описывает уровень владения алгоритмами управленческой деятельности ее субъектом.

2. Научно-теоретический компонент (НТ) характеризует круг знаний, необходимых для реализации алгоритмов управленческой деятельности.

3. Психологический компонент отражает интеллектуальные, мотивационные и эмоционально-волевые структуры психики субъекта управленческой деятельности, которые выступают в качестве предпосылок индивидуальной успешной деятельности и развиваются в ходе ее осуществления.

При этом структура управленческой компетентности педагога в собственно концептуальном плане может быть описана двухмерной матрицей, в строках которой перечисляются основные виды управленческой деятельности педагога (планирующая, организационная, контролирующая, мотивационная), а в столбцах – компоненты готовности к управленческой деятельности: операционно-технологический, научно-теоретический, психологический (табл. 2).

Таблица 2

Структура управленческой компетентности

	Операционно-технологический	Научно-теоретический	Психологический
Планирующая			
Организационная			
Контролирующая			
Мотивационная			

Такой подход к определению структуры управленческой компетентности позволяет не только осуществить системный и междисциплинарный подход к решению сложного и многоаспектного вопроса о возможном содержании управленческой компетентности педагога, но и определить уровни освоения алгоритмов управленческой деятельности ее субъектом.

Совокупность алгоритмов управленческой деятельности можно разбить на два класса, отнеся к одному те, которые принципиально могут быть освоены вне рамок этой деятельности, и все остальные. В соответствии с таким подходом, например, планирующую деятельность вполне допустимо рассматривать как совокупность ее отдельных алгоритмов, среди которых, без всякого сомнения, следует указать алгоритм чтения – вряд ли кто-то оспорит, что педагог должен уметь читать. Ясно также и то, что это умение приобретается вне рамок планирующей деятельно-

сти. В то же время, освоение субъектом большинства алгоритмов мотивационной деятельности невозможно вне рамок этой деятельности. В частности, нельзя научиться поддерживать дисциплину в аудитории, не проводя занятий, и т. д. Как известно, в рамках существующей образовательной подготовки будущих педагогов трансляция алгоритмов, успешность усвоения которых не может быть проверена вне рамок управленческой деятельности, производится в ходе педагогической практики студентов. На практике студенты осуществляют не названную деятельность, но ее имитацию.

Сказанное выше позволяет, на наш взгляд, понять те исходные соображения, которыми мы руководствовались, определяя на качественной (не формальной) основе следующие уровни освоения алгоритмов управленческой деятельности педагога:

1. Профессионально-деятельностный, достижение которого субъектом предполагает освоение им того или иного алгоритма (из совокупности алгоритмов управленческой деятельности) в точном соответствии с практикой его применения в рамках профессиональной деятельности педагога.

2. Имитационно-деятельностный, достижение которого предполагает успешное освоение им того или иного алгоритма (из совокупности алгоритмов управленческой деятельности) в рамках тех или иных моделей педагогической деятельности (педагогической практики, специально созданных педагогических ситуаций и т. п.).

3. Содержательно-личностный, достижение которого предполагает формирование у субъекта необходимых знаний и психических структур, необходимых для реализации алгоритма из числа алгоритмов управленческой деятельности, при отсутствии практики применения этого алгоритма.

4. Научно-теоретический, достижение которого предполагает наличие у субъекта необходимых знаний для реализации алгоритма из числа алгоритмов управленческой деятельности.

Указанная градация, разумеется, не абсолютна и имеет границы применимости. Тем не менее, она позволяет понять, какого уровня освоения основных алгоритмов управленческой деятельности принципиально может достигнуть большинство будущих педагогов в процессе их подготовки, и какой уровень реально в лучшем случае достигается в рамках существующей образовательной практики.

В наиболее общем виде структура и содержание управленческой компетентности может быть описана следующим образом (табл. 3).

Таблица 3

Структура и содержание готовности педагога к управленческой деятельности

Операционно-технологический компонент	Научно-теоретический компонент	Психологический компонент
Алгоритмы планирующей деятельности Алгоритмы организационной деятельности Алгоритмы контролирующей деятельности Алгоритмы мотивационной деятельности	Общие знания, специальные знания Знания в области психологии и педагогики, экономические, в области маркетинга, информационных технологий, менеджмента	Мышление, память, представление, воображение, интуиция, рефлексия и другие психические структуры, мотивы, эмоционально-волевая сфера, духовные способности

Можно прогнозировать, что осуществление планирующей деятельности педагога связано с концептуальной разработкой образовательной деятельности педагога. Иначе говоря, планирование – это процесс постановки целей и выбор способов, которыми эти цели могут быть реализованы. Очевидно, что планирование имеет психологические аспекты. В процессе планирования происходят сложные мыслительные операции анализа, синтеза, идет поиск вариантов, принимаются решения, определяется их оптимальность. При этом создается различная документация (планы, программы, модели, схемы т. д.). В свою очередь, эти документы должны быть оформлены с учетом некоторых психологических требований. Например, если эта документация создается с помощью компьютерных средств, то она будет иметь эстетичный вид, будет доступной, ясной и т. д. в информационном плане. Результаты планирования (документация) могут быть использованы для решения психологических вопросов управления студентами.

Соответствующий научно-теоретический компонент описывается разделами следующих дисциплин: «Менеджмент профессионального образования», «Маркетинг образовательных услуг», «Региональные образовательные системы», «Менеджмент и маркетинг в профессиональной деятельности», «Информационные технологии в педагогической деятельности».



Оценивая в целом все многообразие многоаспектной планирующей деятельности педагога, можно с уверенностью констатировать ожидаемое увеличение объема и изменение структуры перерабатываемой информации, рост интенсивности и трудоемкости планирующей деятельности педагога. Как следствие, мы полагаем, будут возрастать требования к общим способностям педагога: объему и пластичности его памяти, широте, критичности и гибкости мышления.

Очевидно, что алгоритмы планирующей деятельности будущим педагогом могут быть освоены только на имитационно-деятельностном уровне, поскольку каждое образовательное учреждение имеет только ему присущие особенности, а реальная педагогическая ситуация отличается от смоделированной ситуации.

Можно выделить в планирующей деятельности педагога следующие умения: конструктивные, проектировочные. Следует отметить, что мы выделяем лишь наиболее значимые умения. Они сформулированы следующим образом:

- прогнозировать развитие педагогической деятельности;
- планировать собственную деятельность, деятельность других людей и организации;
- ставить и формулировать цели (личные, организации);
- проводить рефлексивный анализ, экспертизы (деятельности, ситуаций, информации, чувств и т. д.);
- разрабатывать документацию, типичную для профессиональной деятельности, и пользоваться ею;
- проводить научно-исследовательскую работу;
- генерировать новые идеи;
- представлять и передавать информацию (в устной, письменной, визуальной форме);
- оценивать информацию, результаты деятельности, поведение и контролировать в соответствии с поставленными целями;
- пользоваться техническими средствами (в частности ПЭВМ).

Анализируя организационную составляющую управленческой деятельности педагога, отметим ряд характерных факторов:

- наличие высокой самомотивации, собственная активность. Большое значение придается раскрытию перспектив образовательного учреждения и профессиональных перспектив самого педагога;

- создание условий для реализации заложенных в человеке потенций к саморазвитию. Отмечается возрастание значимости организационной культуры, под которой понимается наличие общих целей, непосредственное участие каждого сотрудника в достижении результатов деятельности образовательного учреждения. С другой стороны, каждый педагог должен создавать соответствующие условия для реализации потенций к саморазвитию у студентов, а значит, он должен решать чисто менеджерские задачи: развитие личности каждого студента, создание коллектива и достижение результата обучения. Эффективное управление в аудитории обеспечивается выбором соответствующих педагогических технологий.

Все эти действия направлены на создание организационного единства педагогического и ученического коллективов при мобилизующей, направляющей и воспитывающей роли руководителей образовательного учреждения и педагогов.

Соответствующий научно-теоретический компонент описывается разделами таких дисциплин как «Педагогические технологии», «Методика профессионального обучения», «Педагогические коммуникации», «Психология управления», «Менеджмент профессионального образования», «Менеджмент и маркетинг в профессиональной деятельности», «Проектирование образовательной среды». Ясно, что для овладения алгоритмами организационной деятельности, необходимо наличие определенных психических структур на базе развития общих способностей, среди которых важнейшими оказываются духовные, а также гибкость внимания и продуктивность умственной деятельности.

С нашей точки зрения, идеальным вариантом было бы достижение имитационно-деятельностного уровня освоения алгоритмов организационной деятельности будущими педагогами, но с учетом реальной практики педагогических вузов реально можно рассчитывать не более, чем на достижение научно-теоретического уровня.

Организаторские умения включают умения координировать действия коллег-педагогов и студентов, оптимально выстраивать процесс обучения. Организационные способности проявляются в руководстве, т. е. в умении найти посильное дело каждому, создать дружескую, комфортную атмосферу в коллективе, соблюдать принципы научной организации труда, в умении рефлексировать (как критическом переосмыслении человеком первоначальных представлений о себе). Будущий педагог сравнивает ре-

зультаты действий с целью, которую он ставил перед собой, осуществляя постоянную самокорректировку (обратная связь), без которой успешная деятельность невозможна. Основа осуществления организаторской функции – выработка, принятие и контроль за выполнением принятых решений.

Это следующие умения:

- пользоваться приемами, методиками, технологиями организации совместной рутинной и творческой деятельности обучаемых, групп, команд, персонала;

- организовывать собственную деятельность (самоменеджмент);
- проектировать учебный процесс с использованием традиционных и активных технологий обучения;

- использовать игровые способы организации совместной деятельности;
- принимать управленческие решения (в стандартных и нестандартных ситуациях);

- распределять и оценивать имеющиеся ресурсы всех видов для реализации поставленных целей.

Контролирующая деятельность педагога включает в себя анализ достигнутых результатов (обратная связь) и выступает как исходный пункт нового цикла управления.

Для педагога контроль – это выявление, измерение и оценивание знаний, умений и навыков обучаемых. Кроме понятия «контроль» существует понятие «педагогическая диагностика», которая включает контроль, проверку и оценивание знаний, анализ статистических данных, выявление тенденций развития и коррекцию, в случае необходимости, дидактического процесса. Знания, необходимые для овладения алгоритмами контролирующей деятельности описываются разделами дисциплины «Диагностическое обеспечение образовательного процесса».

Контролирующая деятельность требует высокого уровня самостоятельности и критичности мышления педагога профессиональной школы, так как всегда после оценки результатов необходима корректировка целей и задач обучения, необходимо принимать новые решения, позволяющие увеличить эффективность образовательного процесса.

Достижение имитационно-деятельностного уровня освоения новых алгоритмов контролирующей деятельности – задача хоть и сложная, но выполнимая.

Мотивационная деятельность, в первую очередь, связана с систематической проверкой учебной деятельности обучаемых в установленные (запланированные) сроки, с обогащением содержания работы, с активным планированием и применением гибких организационных форм, систематическим развитием организационной деятельностью, с творческим подходом к обучению студентов, с реализацией новых форм взаимодействия между участниками образовательного процесса. Решающим значением для развития личности обучаемого и личности самого преподавателя является и то, какое удовлетворение он (они) получает от своей работы, какие импульсы дает сама работа для развития личности. Формирование мотивационной структуры субъекта происходит под воздействием норм, правил, образцов, имеющих в культуре общества. С помощью коммуникативной связи происходит усвоение субъектом норм поведения, необходимых ему для осуществления профессиональной деятельности. Данный процесс требует сочетания активности и адаптивности личности, предполагает ее творческие усилия при усвоении регулятивов, принятых в культуре. Особенности мотивационной деятельности определяются самим характером этой деятельности. Руководство – это творческий процесс применения теоретико-системных, социологических, психологических, экономических знаний к реальной практике взаимодействия людей в ходе постановки и эффективного решения задач всевозможного характера и направленности. Управляющий играет роль катализатора деятельных процессов в коллективе и позитивных, и негативных.

А. Н. Омаров выделяет десять наиболее важных требований, предъявляемых к руководителю [5]. Применительно к педагогу, их можно интерпретировать следующим образом: умение соотносить свою профессиональную деятельность с задачами образовательного учреждения; выявлять и предугадывать тенденции развития системы (субъект – объект, субъект – субъект); формировать коллектив; выстраивать справедливые взаимоотношения с обучаемыми; объективно оценивать результаты деятельности; проявлять заботу о нуждах коллектива обучаемых и отдельной личности; использовать различные стили руководства. Понятие «стиль» в данной работе рассматривается в связи с понятием деятельности педагога. Определить систему отношений, в которой находит свое выражение стиль педагогической деятельности, возможно только изучая его с позиции единства деятельности и общения.

Реально можно считать, что в процессе подготовки будущих педагогов можно достичь лишь научно-теоретического уровня компетентности, так как овладение алгоритмами мотивационной деятельности в составе управленческой деятельности в целом возможно только с приобретением практического опыта в профессиональной деятельности.

Формирование управленческой компетентности педагога увеличивает интенсивность, напряженность, трудоемкость и усложнение всех видов деятельности педагога. Такому специалисту необходим высокий уровень самостоятельности и критичности мышления, рефлексии, воображения, креативности.

Основными потенциальными ограничениями, основанных на компетентности подходов, являются их (подходов) некоторая статичность и ориентация на существующие условия, затруднения при попытках адекватного учета качественных аспектов управленческой деятельности (суждения, творчество, определение приоритетов и т. п.). Другая опасность связана с методологиями компетентности – это нечеткость в различии или даже путаница между описательными и предписывающими аспектами моделей компетентности при определении необходимого поведения и востребованных практических приемов в конкретной практической управленческой ситуации. Но, даже, если анализ компетентности и страдает от концептуальных и теоретических неадекватностей, он, тем не менее, обеспечил полезный рабочий инструмент для переоценки своей деятельности.

#### ***Библиографический список***

1. *Нестеров В. В., Белкин А. С.* Педагогическая компетентность: Учеб. пособие. Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. 188 с.
2. *Роботова А. С.* Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие. М.: Академия, 2000. 208 с.
3. *Салиман Г., Батслер Дж.* Развитие управленческой компетенции: Учеб. пособие. Жуковский, 1998. 54 с.
4. *Сластенин В. А., Подымова Л. С.* Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. 224 с.
5. *Омаров А. Н.* Предприимчивость руководителя. М.: Политиздат, 1984. 267 с.