

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГОУ ВПО «УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Селиверстова Марина Владимировна

**ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ
УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13. 00. 01 – общая педагогика и история педагогики и образования

**Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Научный руководитель:
Ерофеева Н.Ю.
доктор педагогических наук,
профессор

Ижевск – 2011

Оглавление

Введение.....	3
1 Теоретические аспекты профессиональной деятельности учителя как менеджера образования	
1.1. Особенности педагогической деятельности при переходе к новым экономическим условиям	12
1.2. Анализ структуры профессиональной деятельности и требований к учителю в новых экономических условиях.....	38
1.3. Модель управленческой деятельности учителя-менеджера в структуре профессиональной деятельности	60
Выводы по первой главе.....	74
2 Опытно-экспериментальная работа по формированию управленческих компетенций учителя-менеджера	
2.1. Анализ степени значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя.....	77
2.2. Анализ процесса формирования управленческих компетенций учителя в системе профессионального высшего и послевузовского образования.....	101
2.3. Разработка методического обеспечения направленного на формирование управленческих компетенций учителя-менеджера	116
2.4. Оценка эффективности влияния методического обеспечения направленного на формирование управленческих компетенций учителя-менеджера.....	129
Выводы по второй главе.....	154
Заключение.....	156
Библиографический список источников.....	159
Приложения.....	180

Введение

Актуальность исследования. Проблема формирования управленческих компетенций учителя потенциально соединена с новыми социальными запросами системы образования. Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как способность учиться.

В связи с развитием инновационной экономики, рыночных отношений происходят масштабные изменения в системе образования, которые связаны прежде всего с полным переходом на нормативно подушевое финансирование; разработкой и внедрением новых образовательных стандартов общего образования, основанных на компетентностном подходе; увеличением разнообразия видов образовательных учреждений, предоставления широкого спектра образовательных платных услуг; изменениями в представлении о целях образования и путях их реализации.

Система образования переходит к новой стадии своего развития, это диктует смену критериев успешности деятельности учителя, правовых отношений учителя и субъектов образовательного пространства, характера взаимоотношений между школой, семьёй, обществом, государством, учителем и учеником.

В условиях развития современного образования акцент делается не на запоминание энциклопедического набора знаний из разных областей, а на овладение «универсальными учебными действиями». Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер, обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности, выстраивают преемственность всех ступеней образовательного процесса, лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от её специально-предметного содержания.

С учётом новых требований времени и новых экономических условий в профессиональной деятельности учителя необходимо многое переосмыслить. Не является исключением и управленческая деятельность учителя, которая подлежит исследованию не как проблема соотношения и соподчинения, а как проблема взаимодействия многих субъектов образовательного пространства, самостоятельных в пределах своих полномочий.

Все изменения в системе образования осуществляются на основе формирования новой нормативно-правовой базы, учитывающей процессы рыночной экономики. В условиях модернизации образования предъявляются новые требования к профессиональной роли педагога, основанные на системно-деятельностном подходе в практической деятельности. Управленческие компетенции учителя становятся базой для формирования ключевых компетенций обучающихся в условиях модернизации образования.

Современными исследователями изучаются различные управленческие аспекты в профессиональной деятельности педагога:

- роль учителя в управлении (Васильев Ю.В., Сенновский И.Б., Симонов В.П., Сластенин В.А., Шамова Т.И., Якунин В.А. и др);
- социально-педагогические условия развития управленческих компетенций учителя (Сенновский И.Б., Канн-Калик В.А., Марэк Ф., Мезина О.Н., Рубин М.А., Дмитриев С.П. и др.);
- управленческая компетентность и культура учителя (Августимова О.С., Андреева Л.Д., Заславская О.Ю., Кононенко М.А. и др).

Многих исследователей интересует изучение самих организационно-управленческих, проектировочно-управленческих умений у будущих учителей (Суркина И.В., Рощина Г.О. и др.). Различные ракурсы интересующей нас проблемы рассматриваются в рамках психотехнологий общения учителя как менеджера (Руденский Е.В., Панина Т.С.), роли управленческого общения в деятельности учителя как фактора качественной организации педагогического процесса на уроке (Батарова Т.М.), управленческого компонента профессиональной подготовки педагога (Тицкая Л.Р.) и др.

Однако в современной науке теоретические и практические аспекты проблемы формирования управленческих компетенций учителя в условиях модернизации образования, проходящей на новой правовой и экономической основе, рассмотрены недостаточно подробно, поэтому требуют детального изучения. Этим объясняется актуальность данного исследования.

В ходе исследования выявлены **противоречия** между:

- усилением управленческой составляющей в структуре новых образовательных стандартов по формированию универсальных учебных действий у учащихся и реальным недостаточно высоким уровнем необходимых управленческих компетенций учителя;

- социальной потребностью в учителе-менеджере, обладающем высоким уровнем развития управленческих компетенций, и субъективными представлениями педагогов о содержании этих компетенций;

- сложившимся стереотипом понимания учителем традиционной структуры профессиональной педагогической деятельности и её несоответствием новым правовым и экономическим условиям, сопровождающим процесс развития современного образования;

- необходимостью формирования управленческих компетенций учителя и недостаточной научной разработанностью данной темы.

Учитывая сложившиеся противоречия, нами была сформулирована **тема исследования**: «Формирование управленческих компетенций учителя в условиях развития современного образования».

Цель настоящего исследования - разработать и теоретически обосновать модель управленческой деятельности учителя как менеджера образования и экспериментально проверить эффективность её реализации.

Объект исследования - процесс развития современного педагогического образования.

Предмет исследования - модель формирования управленческих компетенций в деятельности учителя, создание на её основе обучающей

программы, их научное обоснование и экспериментальная проверка их эффективности.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что учитель в условиях развития современного образования, становится менеджером образования и формирование его управленческих компетенций будет успешным, если:

- разработанная модель управленческой деятельности будет содержать блоки: стратегическое и тактическое управление, управление информационными потоками, самоуправление, управление коллективами;
- содержательный аспект этих блоков будет согласован с требованиями социума к управленческой деятельности учителя;
- будут выделены, обоснованы критерии и показатели уровня сформированности управленческих компетенций учителя;
- будет разработана программа формирования управленческих компетенций, обеспечивающая реализацию модели управленческой деятельности учителя-менеджера.

Задачи исследования:

1. Определить степень изученности проблемы формирования управленческих компетенций в различные переходные периоды системы образования;
2. Соотнести деятельность учителя с требованиями процессов развития образования. Разработать модель управленческой деятельности учителя в измененных условиях;
3. Определить критерии и показатели сформированности управленческой компетенции учителя;
4. Разработать образовательную программу формирования управленческих компетенций учителя-менеджера.

Методологическую основу исследования составляют идеи системно-деятельностного подхода в образовании, концептуальные положения о структуре профессиональной деятельности учителя и педагогическом управлении, о профессионально-значимых умениях педагога (Ю.В. Васильев,

Н.Ю. Ерофеева, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Т.И. Шамова, В.А. Якунин и др.); нормативные требования к деятельности учителя в процессе аттестации.

Теоретической основой исследования являются:

- компетентностный подход в образовании (Байденко В.И., Зеер Э.Ф., Зимняя И.А., Лебедев О.Е., Митина Л.М., Маркова А.К., Кулюткин Ю.Н., Татур Ю.Г., Трофимова Г.С.);

- идеи деятельностно-ориентированного образования (Белозерцев Е.П., Болотов В.А., Ворожцова И.Б., Вербицкий А.А. Новичков В.Б., Костикова М.Н., Ярошенко И.Г., Колесникова И.А.);

- общетеоретические подходы к содержанию и технологии профессиональной подготовки учителя (Белозерцев Е.П., Гоноблин Ф.Н., Кан-Калик В.А., Кузьмина Н.В., Мудрик А.М., Щербаков А.И. и др.);

- труды о структуре профессиональной деятельности (Ананьев Б.Г., Беспалько В.П., Земцов Л.И., Кулюткин Ю.Н., Платонов С.Н., Симонов В.П., Сунцов Н.С., Талызина Н.Ф., Шамова Т.Н., Якунин В.А.);

- теория содержания образования (Лернер И.Я., Скаткин М.Н., Хуторской А.В., Греков А.А., Левчук Л.В., Мищенко А.И., Мищенко Л.И., Сластенин В.А., Сериков В.В., Подымова Л.С., Шиянов Е.Н. и др.).

Экспериментальная база исследования: Муниципальное образовательное учреждение Межшкольный учебный комбинат № 1, Российский государственный социальный университет, филиал в г. Сургуте, ГОУ ВПО Сургутский государственный педагогический университет, образовательные учреждения города Сургута и Сургутского района.

Этапы исследования:

Первый этап – теоретико-поисковый (2005–2007 гг.) – осуществление выбора и теоретического осмысления темы, объекта и предмета исследования, формулирование его цели и задач; выдвижение рабочей гипотезы; изучение, анализ отечественной, зарубежной научной и учебно-методической литературы, диссертационных работ по теме исследования; разработка программы опытно-экспериментальной проверки концепции исследования.

Второй этап – экспериментальный (2007–2009 гг.) – определение научно-методического инструментария, адаптирование методик диагностики управленческих компетенций учителя; разработка модели управленческой деятельности учителя и дидактического обеспечения, направленно на формирование управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя.

Третий этап (2009–2011 гг.) – анализ, систематизация, обобщение полученной информации: математическая обработка материалов эксперимента, подведение итогов, формулировка выводов по проведенному исследованию, внедрение результатов исследования в практику. Завершение апробации основных положений исследования в виде выступлений на городских, окружных, межрегиональных, международных научно-практических конференциях.

Научная новизна исследования:

1. Предложена модель управленческой деятельности учителя-менеджера в условиях развития современного образования, в основе которой находятся управленческие компетенции, структурированные в блоки: стратегическое и тактическое управление; управление информационными потоками (коммуникации во внешней и внутренней среде); самоуправление (самоорганизация и саморазвитие); управление коллективами (родительскими, ученическими, общественных представителей, коллег, методических объединений).

2. Разработана программа, направленная на формирование управленческих компетенций учителя, которая определяется совокупностью теоретико-методологических положений, связанных с управленческой деятельностью и основывается на взаимопроникновении и интеграции идей системно-деятельностного подхода, компетентностного, а также инновационного подхода «обучение действием».

3. Представлена периодизация образовательных систем, где сопоставлены требования к деятельности учителя в различных социально-экономических условиях (стабильных, переходных, рыночных).

4. Предложен новый опросник, характеристикой которого является многоаспектная представленность управленческой деятельности учителя.

Теоретическая значимость исследования:

1. Категориальный аппарат общей педагогики расширен за счёт уточнения следующих понятий:

- «управленческие компетенции учителя» - интегративные компетенции, для получения результатов у учащихся личностного и метапредметного характера, зафиксированных в системно-деятельностном подходе;

- «учитель-менеджер» - педагог, умеющий интегрировать знания в образовательной области, управляющий процессом формирования универсальных учебных действий, умеющий получить результат метапредметных знаний.

2. Теория педагогики дополнена авторской моделью управленческой деятельности учителя-менеджера в условиях развития современного образования.

3. Представлены критерии и показатели сформированности управленческих компетенций учителя-менеджера.

4. Создана классификация затруднений учителей в современных условиях.

5. Модифицирован известный инновационный подход – «обучение действием» как совокупность условий, обеспечивающих формирование управленческих компетенций учителя на основе интеграции специально отобранных средств, признания ведущей роли управленческой деятельности учителя.

Практическая значимость исследования заключается:

- во внедрении в практику разработанной образовательной программы повышения квалификации учителей, направленной на формирование управленческих компетенций учителя-менеджера;

- в разработке и использовании в образовательных учреждениях, таких как: МОУ «МУК №1» г. Сургута, Российский государственный социальный университет, филиал в г. Сургуте, филиал в г. Таганрог; средств учебно-методического обеспечения в виде рабочей тетради «Твои умения, учитель-управленец!».

Материалы исследования могут найти применение в процессе повышения квалификации учителей общеобразовательных учреждений с различным опытом работы; для повышения квалификации преподавателей вузов; подготовки студентов педагогических специальностей.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается научной обоснованностью исходных теоретических положений, внутренней непротиворечивостью логики исследования, проведением опытно-экспериментальных исследований, адекватностью применяемых методов целям и задачам исследования, использованием математических методов обработки результатов и педагогических критериев в их качественной интерпретации.

На защиту выносятся следующие положения:

1) Управленческие компетенции учителя - это интегративные компетенции для получения результатов личностного и метапредметного характера, зафиксированных в системно-деятельностном подходе при работе с учащимися.

2) Модель управленческой деятельности учителя-менеджера позволяет формировать управленческие компетенции посредством содержательного наполнения таких блоков, как: стратегическое и тактическое управление; управление информационными потоками (коммуникации во внешней и внутренней среде); самоуправление (самоорганизация и саморазвитие); управление коллективами (родительскими, ученическими, общественных представителей, коллег, методических объединений).

3) Эффективное формирование управленческих компетенций учителя-менеджера обеспечивается методическим обеспечением в виде разработанной

автором образовательной программы повышения квалификации и «Рабочей тетради».

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством публикаций научных статей в различных изданиях, докладов и выступлений на научно-практических семинарах, конференциях: международных (г. Шадринск, 2008, г. Пенза, 2008); всероссийских (г. Ижевск, 2010, г. Тюмень, 2007, 2008, г. Екатеринбург, 2007, 2009, г. Новосибирск, 2008, 2009); окружных (г. Сургут, 2004, 2007, 2008, 2009, 2010 г.г.); региональных (г. Лангепас, 2007, г. Сургут, 2009, 2010 г.г.); лекционных и практических занятий со слушателями школьных семинаров в процессе консультирования и рецензирования программ элективных курсов и городских методических объединений, курсов повышения квалификации учителей и руководителей образовательных учреждений ХМАО.

Структура и объём диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, включающего 234 источника и 6 приложений. Материал исследования изложен на 180 страницах, содержит 24 таблицы, 10 рисунков.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Особенности педагогической деятельности при переходе к новым экономическим условиям

Потребности системы образования, логика общественного развития, современный уровень состояния педагогики, вызвали необходимость нового осмысления профессионализма и результативности деятельности педагога.

Это требует исследования проблем моделей образовательных систем, профессиональной компетентности, изменения основных требований к педагогической деятельности учителя.

Педагогическая деятельность постоянно рассматривается как предмет исследований, а методология истории педагогики основывается на теории управления в её лучших прогрессивных проявлениях и традициях. Изучение педагогического наследия позволило нам установить, что на сегодняшний день существует несколько качественно различных теоретических моделей образовательных систем, которые были разработаны голландскими учеными Л. де Калуве, Э. Марксом, М. Петри [60]. Учёными выделено 5 типов образовательных систем:

1. Отборочно-поточная.
2. Постановочная.
3. Модель «смешанных» способностей.
4. Интегративная модель.
5. Инновационная модель.

Модели образовательных систем различаются по определенным признакам, определяют границы пространства, внутри которого могут быть различные варианты развития самой школы, так и субъектов образовательного процесса. В основе каждой образовательной модели лежит учебный план, и любые изменения в содержании учебного плана приводят к изменению образовательного процесса и, как следствие, к изменениям в деятельности учителя. В течение длительного исторического периода российские

образовательные учреждения претерпевали переход от Типового учебного плана к Базисному учебному плану. Мы решили проанализировать, как менялись требования к педагогической деятельности учителя в процессе этого перехода. Рассмотрим понятия «типовой учебный план» и «базисный учебный план».

Типовой учебный план – государственный унифицированный документ, определяющий цели и содержание образования обучаемых. Он включает перечень и объём учебных предметов, их распределение по учебным неделям, полугодиям, курсам обучения, экзамены и каникулы, сводные данные по бюджету времени, график и план учебного процесса, лабораторно-практические занятия, производственное обучение и производственную практику, распределение учебных недель по курсам обучения. Его основой является план учебного процесса, включающий: учебные предметы и циклы, количество учебного времени на учебный предмет, в том числе на теоретическое и производственное обучение [50].

В словаре С.И. Ожегова понятие «типовой» дословно трактуется как «являющийся образцом, стандартом» [135, с.709].

Учебный базисный план – это полный набор учебных предметов (учебных дисциплин), обязательных для изучения на определенном этапе получения образования; основной государственный нормативный документ, утвержденный как часть стандарта для определенного типа учебных заведений. Служит базой для разработки региональных, примерных и рабочих учебных планов и исходным документом для финансирования учебного заведения [50].

Согласно словарю С.И. Ожегова, «базисный» – являющийся базой, основой [135, с. 34].

Таким образом, типовой учебный план – это стандарт, заданный государством, не допускающий каких-либо изменений, базисный учебный план – это основа для изменений в учебном процессе, а также исходный документ для финансирования учебного заведения.

При переходе от модели образовательной системы на основе типового учебного плана, к образовательным моделям на основе базисного учебного плана менялись и требования к учителю.

В рамках данной работы поставлена задача проанализировать, как изменялись подходы к деятельности учителя при изменениях в образовательных системах. Проведённый анализ требований к педагогической деятельности учителя показал, что изучение вопроса имеет глубокие корни.

В начале XX века существовала наука об учителе – дидаскология (греч. «дидаскл» – учитель). Исследование проблем педагогической деятельности и состояния образовательного процесса в основном проводилось в рамках педологии (Блонский П.П., Кузнецов К.Н., Рудик П.А., Калашников А.Г.).

В 30-х годах взгляды педагогов устремляются к личности учителя, к вопросам изучения его характеристик.

С 1934 года основой образовательной модели становится единый типовой учебный план, который строится на введении классно-урочной системы, типовых единых для всей страны учебников, способствующих единообразию содержания образования. Содержание обучения основывалось на сумме знаний, но взаимосвязь предметов была фрагментарной. Выбор путей обучения определен государством, учитель в этой системе может выбирать лишь методы преподавания.

Нормы и требования к достижению результатов обучения фиксированы: ученик либо выполняет поставленные требования, либо нет. В последнем случае он может пройти повторный путь обучения на этой же ступени. Анализ показал, что в этот период вопрос о качестве и разнообразии контроля и обратной связи не стоит. Оценивание учеников осуществляется на основе субъективных представлений учителя об их знаниях и способностях. Образовательная модель на основе типового учебного плана, по многим параметрам схожа с моделью отборочно-поточной, разработанной голландскими учеными Л. де Калуве, Э. Марксом, М. Петри [60].

В этот период, как отмечают Н.А.Константинов, Е.Н.Медынский, М.Ф.Шабаета, на педагогов накладывалась обязанность ведения не только педагогической, но и общественной работы. В перечне требований к педагогу большое внимание уделялось воспитанию советского патриотизма и пролетарского интернационализма, сознательной дисциплины, дружбы, товарищества, вопросам сплочения и воспитания детского коллектива, содержанию и формам комсомольской и пионерской организаций [84].

Таким образом, можно утверждать, что главным в 30-е годы являлось обсуждение проблем идейности преподавания, формирование в процессе обучения научного мировоззрения учащихся и воспитания у них коммунистической морали.

В 40–50-е годы проводились исследования, посвященные изучению проблем педагогической деятельности; умений, навыков и качеств личности учителя, его педагогического мастерства (Костюк Г.С., Левитов Н.Д., Петров Н.А., Самуйленков Д.Ф., Страхов И.В. и др.). Вторая половина 40-х и 50-е годы – это время подъема советской системы народного образования, который объясняется окончанием войны. К числу ярких новаторов в педагогике того периода относится В.А. Сухомлинский, который изучал педагогическую деятельность [191], большое значение придавал вопросу повышения профессионального мастерства учителя через организацию самообразования и методической коллективной помощи.

В эти годы появляется много исследований, посвященных проблеме организации контролирующих процедур в школе. Требования и характеристики учителя постоянно совершенствуются и развиваются. Вызывает интерес система квалификационных требований и характеристик учителя, предложенная Э.Г. Малиночкой. Стремясь ввести количественные характеристики качества работы учителя, автор предлагает акцентировать внимание лишь на конечных результатах работы школы, например, число выпускников школы, поступивших в высшие учебные заведения; число

выпускников 8-х и 10-х классов, поступивших в техникумы; число выпускников, поступивших в специальные учебные заведения.

В 60-80-е годы разрабатываются научно-педагогические основы подготовки учителя:

1. Квалификационные характеристики, профессиограммы (Колесникова И.А., Пискунов А.И., Розов В.К., Сластенин В.А., Спирин Л.Ф.).

2. Структура педагогической деятельности и её компонентов, педагогические умения и навыки (Ананьев Б.Г., Ковалев А.Г., Кузьмина Н.В.).

3. Содержание, формы и методы формирования теоретических знаний и педагогических умений по конкретным видам работы учителя-воспитателя (Бабанский Ю.К., Зверев И.Д., Махмутов М.И., Огородников И.Т. и др.).

На стремление к использованию исключительно количественных показателей для анализа квалификационных требований педагогов в это период указывают Н.К. Зотова и Т.Е. Ковина.

В 70-х годах в связи с переходом ко всеобщему среднему образованию возросло число средних школ, при этом пострадало качество образования. В педагогической литературе того времени поднимаются проблемы образования, качества подготовки выпускников, вопросы переподготовки учительских кадров.

Предприняв попытку проследить тенденции изменений требований к деятельности учителя, мы проанализировали существенные характеристики аттестации педагогов. Важно отметить, что официальные требования в процессе аттестации к педагогической деятельности учителя впервые были обозначены только в 1975 году в нормативно-правовых документах [137, 138].

Основные требования предъявлялись к идейно-теоретическому уровню, деловой квалификации, педагогическому мастерству и творческой инициативе педагогических кадров. В качестве основных требований к педагогической деятельности выступали характеристики: распространение передового педагогического опыта; повышение персональной ответственности каждого учителя за качество обучения и воспитания учащихся; использование

современных методов преподавания и участие в методической работе, особенно выделялась характеристика, связанная с повышением уровня всей работы общеобразовательной школы.

Квалификационные требования и характеристики предполагали жёсткую регламентированность деятельности учителя как хорошего исполнителя, стереотипизацию и формализацию всех его действий и поступков. При этом любое отклонение от нормативно заданного образца расценивалось как нарушение стандартов учебно-воспитательного процесса. Основным критерий отклонения – наличие «второгодников», «неуспевающих» учащихся, низкий процент успеваемости.

В начале 80-х годов стал актуальным вопрос о реформе школы. В публикациях тех лет активно обсуждаются вопросы профессиональной компетентности учителя, качества подготовки и требования к знаниям и умениям учителя. Эту тему освещают в своих исследованиях (Марьенко И.С., Караковский В.А., Кузин Н.П.).

И.С. Марьенко, рассматривая в своих исследованиях вопрос о квалификационных требованиях и результативности деятельности учителя, считает одним из доминирующих требований «способность правильно решать поставленные задачи и обеспечивать систему воспитательной работы на высоком идейном уровне» [119].

В.А. Караковский изучает требования к знаниям и умениям учителя: «Все разговоры об оптимизации педагогического труда будут бессмысленны, если не научить каждого воспитателя педагогическому самоанализу» [93, с. 63]. Значение исследований В.А. Караковского, на наш взгляд, состоит ещё и в том, что он определил методы, с помощью которых можно решить данные проблемы.

Начало и середина 80-х годов в связи с начавшейся в стране перестройкой ознаменованы тенденциями демократизации и гуманизации школы, которая начинает терять авторитарный стиль и приобретать черты демократического учреждения. Эти перемены отражены в педагогической литературе, где

основной акцент делается на индивидуализацию личности [2; 19; 29; 53; 116; 124; 182; 237].

Попытки поддержать перемены сопровождаются появлением нормативно-правового документа «О совершенствовании содержания и практики проведения аттестации учителей в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы» [131, с.8–17], в котором нет существенных изменений к квалификационным характеристикам и профессиональной компетенции учителя.

Основные идеи того времени отражаются и в требованиях к деятельности учителя: педагогический поиск, уровень профессионального мастерства, способность к самоуправлению. Прежняя парадигма образования имела строго очерченные рамки государственного заказа: структуры, учебные программы и планы, единые учебники и учебные пособия. В таких условиях педагоги затруднялись понимать нововведения, педагогическая наука и практика существовали как бы независимо друг от друга, а иногда и вопреки [143]. Теоретические основы управления учебно-воспитательным процессом для учителя были проблемой.

Рассматривая нормативно-правовые документы данного периода важно выделить Приказ Министерства просвещения РСФСР от 23.12.85 № 350 «Об утверждении учебных планов средних общеобразовательных школ РСФСР на 1986 – 1990 учебные годы», согласно которому основная структура образовательной модели содержит 12 вариантов учебного плана. В структуре плана выделяют федеральный и национально-региональный компоненты. Согласно типологии Л. де Калуве, Э. Маркса, М.Петри – это постановочная модель, сущность которой заключается в том, что школа имеет право выбрать один из 12 вариантов учебного плана. Данная модель предполагает объединение учеников в классы, где изучают определенный набор предметов по одному из выбранных направлений (гуманитарное, экономическое, математическое и т.д.). Но в модели Л. де Калуве, Э. Маркса, М.Петри выделено, что управление учащимися осуществляется в «смешанных группах», функции управления

реализует куратор (или консультант). Инструментом контроля выступают тесты (в основном прогностические), цель которых – поиск уровня обучения, максимально адекватного способностям ученика.

Российская образовательная модель пока не может отказаться от классно-урочной системы, педагоги не готовы выполнять функции куратора и консультанта по определенному направлению. Тестирование учащихся еще не стало масштабным и привычным для российских школьников.

В отношении требований к профессиональной компетентности и характеристикам деятельности учителя существенных изменений не наблюдается. Ретроспективный анализ проведенный Т.Е. Ковиной, нормативных документов Министерств просвещения РСФСР и СССР: приказов, справок, положений, рекомендаций, изданных и опубликованных в 70–90-е годы, позволил установить, что содержание, представляемое в аттестационных документах, раскрыто поверхностно, общими фразами [89]. Таким образом, можно резюмировать, что несмотря на изменения, происходящие в общественном сознании, требования к педагогу не претерпевают существенных изменений в первую очередь вследствие отсутствия нормативных требований.

Мы выделили принципиальные особенности постановочной модели, при этом существенной особенностью является необходимость выбора учителями направления обучения в рамках национально-регионального компонента, который стал частью типового учебного плана.

В конце 80-х годов в связи с изменениями, происходящими в педагогической науке, сменой парадигм резко возросло число работ педагогов-исследователей (Браже Т.Г., Зотова Н.К., Ковина Т.Е., Марон А.Е., Татарченкова С.С.), изучающих профессиональную компетентность и анализирующих квалификационные характеристики учителя. Именно в этот период обозначилось понятие «профессиональная компетентность учителя».

На данный момент в педагогической науке и практике нет единого подхода к определению понятия «профессиональная компетентность учителя» [13; 14; 16; 30; 35; 37; 38; 53].

Рассмотрим понятия «профессиональная компетентность» и «квалификационная характеристика». По мнению В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, профессиональная компетентность учителя выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. Содержание подготовки учителя той или иной специальности представлено в квалификационной характеристике – нормативной модели компетентности учителя, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Квалификационная характеристика – это, по существу, свод обобщённых требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта [180].

Термин «профессиональная компетентность учителя» появляется в трудах педагогов и психологов в конце 80-х – середине 90-х годов.

Понятие «компетентность» (лат. *competentia*, от *competo* – «совместно добиваюсь, достигаю, соответствую, подхожу») в словарях трактуется как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо», «осведомленность, правомочность», «авторитетность, полноправность» [26 – 28, 50, 92].

Компетентный в своём деле человек (от лат. *competents* – соответствующий, способный) означает «осведомленный, являющийся признанным знатоком в каком-нибудь вопросе, авторитетный, полноправный, обладающий кругом полномочий» [28; 52].

Согласно словарю С.И. Ожегова, понятие «компетентный» определяется как «осведомлённый, авторитетный в какой-либо области» [135].

Анализ научных педагогических исследований В.А. Адольфа, Э.Ф. Зеера, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Н.Ю. Ерофеевой, В.А. Сластенина и практики отечественного образования свидетельствуют о возрастающем интересе к вопросам профессиональной компетентности педагогических кадров.

В психологии (Геллерштейн С.Г., Климов Е.А., Кузьмина Н.В., Платонов К.К., Шадриков В.Д., Шпильриен И.Н.) компетентность рассматривается как специфическая способность, позволяющая эффективно решать типичные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях повседневной жизни; а профессиональная компетентность определяется как способность соблюдать установленный стандарт, применяемый в какой-либо профессии.

Ключевой в этом вопросе является концепция Н.В. Кузьминой, в которой компетентность определяется через сферы способностей и включает социальную, коммуникативную, психологическую, информационную, экологическую, валеологическую компетентности [95].

А.П. Акимова трактует профессиональную компетентность учителя как сумму знаний, умений и навыков, усвоенных субъектом в ходе обучения – в узком смысле слова, и как уровень успешности взаимодействия с окружающей средой – в широком [6].

М.И. Лукьянова рассматривает три компонента профессиональной компетентности учителя: 1) психолого-педагогическую грамотность; 2) психолого-педагогические умения; 3) профессионально значимые качества личности [115].

Наиболее полно поиск оснований профессиональной компетентности труда учителя осуществлен А.К. Марковой. По её мнению, профессионально компетентным является «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обучении и воспитанности школьников <...> при этом компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества – с другой» [118]. Особенности и понятийное ядро категории «профессиональная компетентность учителя» представлены в табл. 1.

Выделение понятийного ядра категории
«профессиональная компетентность учителя»

Содержание понятия	Учёные	Понятийное ядро
«Углубленное знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности», «эффективность действий»	G. Moskowitz, R.L. Oxford, R.C. Scarcella, E. Tarone, G. Yule	Смещают акцент на социальные ценности личностных качеств современного работника
«Совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности»	Э.Ф. Зеер	Рассматривает через профессиональное поле деятельности
«Общекультурная компетентность» представлена как совокупность Смыслового, проблемно-практического, коммуникативного аспектов»	Н. В. Розов	Связывает его с ассимиляцией новых открытий в своём содержании, с разработками, касающимися человеческого познания и практики, а также позволяющего определить образовательные требования для каждого типа, профиля, ступени образовательных систем
«Динамическая система педагогических ценностей, способов деятельности и профессиональной деятельности учителя»	Е.В. Бондаревская	Опирается на понятие «педагогическая культура»
«Профессиональная компетентность людей, работающих в системе «человек – человек» (педагоги, врачи, юристы, работники обслуживающего труда)	Т.Г. Браже	Определяет как систему, включающую в себя аспекты философского, психологического, социологического, культурологического и личностного порядка
«Система знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих возможность выполнения профессиональных обязанностей определенного уровня»	Н.И. Запрудский	Понимает как владение профессиональными знаниями и умениями
«... Организация профессиональной подготовки»	А.И. Пискунов	Акцентирует внимание на содержании профессиональной подготовки
«Глубокое знание свойств преобразуемых предметов (человек, группа, коллектив) этого труда, свободное владение орудиями производства, соответствием конкретного предметного содержания	Е.М. Павлютенков	Определяет как форму осуществления педагогической деятельности, уточняя, что компетентность и мастерство рядоположенные понятия

труда характеру выполняемых работ, субъективным, профессионально важным качествам учителя, его самооценке, трудолюбию»		
«Индивидуально-интегральная качественная характеристика субъекта деятельности, характеризующаяся целостным состоянием и готовностью личности к её осуществлению»	Ю.В. Койнова	Рассматривает с психолого-педагогической составляющей, как сущностный компонент профессиональной компетентности, особое психическое состояние
«Единство его теоретической готовности педагогически мыслить и практической готовности педагогически действовать»	А.И. Мищенко	Выделяет наличие у субъекта образа, структуры определенного действия и постоянной направленности, осознания на его выполнение
«Отрефлексированная направленность учителя на педагогическую профессию, мировоззренческую зрелость; установки на постоянное профессиональное и личностное совершенствование, самореализацию и самовоспитание; нацеленность на прогностичность и динамичность в проектировании авторской технологии обучения и воспитания детей»	О.Е. Ломакина	Определяет как составной компонент профессиональной компетентности
«Важнейшая характеристика подготовленности учителя, совокупность коммуникативных, конструктивных, организаторских умений, а также способность и готовность практически использовать эти умения в своей работе»	А.И. Панарин	Сводит понимание профессиональной компетентности к совокупности ряда умений, не учитывая знания и осведомленность личности
«Уровень собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческому отношению к делу»	Б.С. Гершунский	Рассматривает сущность понятия через понятия «категория» и «уровень»
«Образованность и общая культура личности, характеризующаяся овладением теоретическими средствами познавательной и практической деятельности»	А.Д. Щекатунова	Определяет как уровень образованности специалиста
«Совокупность пяти сторон трудовой деятельности учителя: педагогической деятельности, педагогического общения, личности педагога, обученности	А.К. Маркова	Внутри каждого из этих блоков вычленяет объективно необходимые знания, умения, профессиональные

(обучаемости), воспитанности (воспитуемости)»		психологические позиции, качества, мотивы, интересы личности
«Психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способности и умения выполнять определенные трудовые функции»	В последующих работах А.К. Маркова	Связывает с результатами труда человека

Таким образом, в обобщённом виде понятие «профессиональная компетентность» можно классифицировать по 8 направлениям:

1.Связь категории «профессиональная компетентность» с феноменом «культура», являющимся результатом развития личности, её образованности и воспитанности (Бондаревская Е.В., Гершунский Б.С., Пискунов А.И., Попова Е.В., Розов Н. и др.).

2.Понимание профессиональной компетентности как системы качеств, умений (Браже Т.Г., Запрудский Н.И. и др.).

3.Вычленение из проблем организации профессиональной подготовки формирования профессиональной компетентности (Е.М. Павлютенков, А.И. Пискунов и др.).

4.Установление соотношения понятий «профессиональная компетентность» и «готовность к профессиональной деятельности».

Категория «готовность к деятельности» в психолого-педагогической литературе понимается весьма неоднозначно:

- установка (Узнадзе Д.Н., Прангишвили Д.С. и др.);
- предстартовое состояние (Алаторцев В.А., Ганюшкин А.Д., Пуни А.Ц.);
- активное (временное) состояние личности, вызывающее деятельность (Безухов В.П., Кузнецова Н.И. и др.);
- состояние бдительности (Нерсисян Л.С., Пушкин В.Н. и др.);
- совокупность профессионально обусловленных требований к учителю (Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. и др.);

- сложное структурное образование, система профессионально значимых качеств, мотивов, компетентности, умений (Белозерцев Е.П., Дурай-Новакова К.М., Колесникова И.А. и др.);

- сущностный компонент профессиональной компетентности (Койнова Ю.В., Мищенко А.И. и др.);

- результат профессиональной подготовки (Данильчук В.И., Дьяченко М.И., Сериков В.В., Сластенин В.А. и др.).

5.Рассмотрение профессиональной компетентности с психологической точки зрения как характеристики личности учителя и введение результативного компонента в её содержание (Кабардов М.К., Панарин А.И.).

6.Рассмотрение профессиональной компетентности как качества личности (Шакуров Р.Х. и др.).

7.Трактовка профессиональной компетентности как уровня образованности специалиста (Гершунский Б.С., Щекатунова А.Д.).

8.Определение профессиональной компетентности с позиций деятельностного подхода (Кузьмина Н.В., Лукьянова М.И., Маркова А.К., Матяш Н.В., Павлютенков Е.М., Пискунов А.И., Шиян О.М. и др.).

Важно уточнить, что представленные в эволюционном развитии направления не ограничиваются только данным периодом (80–90-е годы), и, на наш взгляд, логично было для целостного понимания понятия представить их в едином контексте.

Изучив труды отечественных и зарубежных ученых-педагогов (Бабанский Ю.К., Белкин А.С., Кудрявцев Т.В., Вульф Б.З., Загвязинский В.И., Пуйман С.А. и др.), мы обнаружили, что в перечне профессиональной компетентности учителя выделяются умения анализировать, планировать, осуществлять мониторинг, т.е. функции управления как основные «красной нитью» проходят через работы, опубликованные в 80–90-х годах.

Проведенный анализ позволяет отметить, что состав профессиональной компетентности в 80–90-х годах обладает многообразием трактовок.

В состав профессиональной деятельности – включены новые элементы проектировочные педагогические способности (коммуникативные, конструктивные) (Максимова Э.А., Матвеева Н. и др.). Возникает насущная необходимость разработки критериев оценки профессиональной компетентности (Кузьмина Н.В., Браже Т.Г. и др.).

Обращение к вопросу о критериях профессиональной компетентности педагогов становится актуальным в начале 90-х годов XX века. Отечественные учёные предпринимают попытки измерить эффективность педагогической деятельности, но чёткого понимания понятия «профессиональная компетентность учителя» не наблюдается. Доминирующим направлением изучения является поиск критериев и диагностика педагогической деятельности учителя.

Т.И. Шамова заявляет: «В педагогике пока не найдены единые подходы, критерии, по которым можно было бы объективно обосновать выявленный профессиональный опыт, оценить его значимость» [216].

В этот временной период учёные пытаются развести понятия «профессиональная компетентность учителя» и «квалификационные требования». В рамках этого вопроса представляется интересным выделение С.С. Лебедевым двух групп квалификационных требований учителя: 1) развитость мотивационно-потребностной сферы учителя; 2) объективное выявление результатов практической деятельности педагогов в зависимости от выполняемых функций. Н.В. Немова, разделяя точку зрения С.С. Лебедева, указывает, что «результатами обучения можно считать готовность учителя успешно решать свои профессиональные задачи, которая в свою очередь предполагает наличие специальных профессиональных знаний и умений, желание приступить к работе и использовать полученные знания на практике, стремление к профессиональному росту и развитию» [128, с. 27].

С.Е. Шишов, В.А. Кальней выделяют следующие критерии оценки результативности педагогической деятельности в аспекте саморазвития

педагогов: смена педагогических парадигм, диагностика зрелости личностных качеств (педагогическая компетентность, педагогическая креативность) [222].

1990-е годы характеризуются становлением суверенных структур российской государственности, их переходом к самостоятельной политике во всех сферах жизни, в том числе и в области образования. В 1992 году впервые в истории педагогики был принят Закон РФ «Об образовании», в 1993 году издается Приказ Министерства образования Российской Федерации: от 07.06.93 № 237 «Об утверждении Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений Российской Федерации». Основная структура образовательной модели основана на базисном учебном плане, который состоит из инвариантного ядра и вариативных компонентов.

Базовый учебный план общеобразовательных учебных учреждений как нормативный документ определяет структуру и содержание среднего общего образования через инвариантную и вариативную составляющие, которые устанавливают почасовое и смысловое соотношение между образовательными областями (циклами учебных предметов), предельно допустимую учебную нагрузку учащихся и общегодовое количество учебных часов.

Инвариантная составляющая формируется на государственном уровне, является единой для всех учреждений системы среднего общего образования, определяется по образовательным областям Базового учебного плана. Вариативная – формируется самим общеобразовательным учебным учреждением с учётом особенностей региона и индивидуальных образовательных запросов учащихся.

Базовый учебный план для общеобразовательных учебных учреждений независимо от подчинения, типов и форм собственности утверждается Правительством РФ [205].

По классификации Л. де Калуве, Э. Маркса и М. Петри, это модель «смешанных» способностей, сущность которой заключается в том, что учебный план состоит из образовательных областей. Обучение ведётся по уровню

усвоения предметов (в этом случае происходит отход от классно-урочной системы).

Для определения профессиональной компетентности и квалификационных характеристик учителя в практической деятельности образование опирается на нормативно-правовое обеспечение – «Типовое положение об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования Российской Федерации» (утв. приказом Министерства образования РФ от 17 июня 1993 г. № 256) и «Тарифно-квалификационные характеристики (требования) по должностям работников учреждений образования Российской Федерации» (прил. к Приказу Минобразования России и Госкомвуза России от 31 авг. 1995 г. № 463/1268 [194, с. 87–94]. Понятия профессиональной компетентности учителя и квалификационных характеристик в данном документе – рядоположенные понятия.

Анализируя нормативно-правовое обеспечение профессиональной деятельности учителя, важно отметить, что действовавший ранее квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих не содержал квалификационных характеристик, поскольку при определении должностных обязанностей работников образования, а также требований к их знаниям и квалификации применялись тарифно-квалификационные характеристики.

Обратимся к разделу «Требования к квалификации по разрядам оплаты», который определяет требования к стажу и уровню образования учителя, в соответствии с этим выделены II квалификационная категория, I квалификационная категория, высшая квалификационная категория.

При переходе к Базисному плану постепенно усложняются и структурируются требования к знаниям и умениям учителя. Анализ работ Р.М. Шерайзиной, Т.Ф. Кировой, где объектом анализа выступили требования к педагогам в процессе аттестации, позволил выделить основные направления требований к профессиональной компетентности учителя:

1. Уровень подготовленности учащихся.
2. Организация диагностики.
3. Дифференциация обучения.
4. Владение методами, приемами, средствами обучения.
5. Формирование коммуникативной и познавательной культуры.
6. Создание комфортного климата.
7. Знание и владение основами педагогики, психологии, физиологии, валеологии.
8. Знание и владение содержанием преподаваемого предмета.
9. Знание и владение методикой обучения и воспитания.
10. Владение анализом педагогической деятельности.

Таким образом, переход от типового учебного плана к различным моделям базисных учебных планов в требованиях к деятельности учителя не претерпевал существенных изменений.

Рассматривая главные компоненты образовательной модели «смешанных способностей» (по классификации Л. де Калуве, Э. Маркса и М. Петри), акцентируем внимание на результативности обучения и управления учащимися, осуществляющими по принципу диагностического тестирования. Ключевыми моментами в диагностическом тестировании являются знания ученика на основе базовых единиц. В наших образовательных системах осуществлен лишь переход на новый Базисный учебный план, все же остальные элементы образовательной системы (содержание обучения, организация обучения, организация учащихся, управление учащимися, результативность обучения, оценка процесса обучения) остаются в рамках классно-урочной системы. Не изменена структура управления, не осуществлен переход от классно-урочной системы к системам группового обучения, не осуществляется проектирование программ учителя на основе базовых единиц. Поэтому описание модели «смешанных способностей» указанных авторов даёт возможность увидеть перспективы изменения образовательного процесса при изменении учебных планов. Ни диагностическое тестирование, ни переход на базовые единицы невозможен, если учитель не научится проектировать собственную рабочую программу. Процесс демократизации образования привел к многообразию учебных планов, программ и учебников, возложив на учителя непростую задачу – сделать принципиальный выбор стратегии своей педагогической

деятельности. В Законе «Об образовании» появились понятия «образовательная программа» и «рабочая программа». Основным требованием в деятельности учителя становится не только способность выбрать учебник, программу, но и умение проектировать.

В социальном аспекте образовательная программа образовательного учреждения является свободной формой гражданского контракта между обществом (т.е. родителями в лице общественного совета) и образованием (т.е. педагогическим коллективом школы) в рамках развития тех или иных компетентностей учащихся. Она демократично и открыто фиксирует цели и содержание образовательной политики школы. Мониторинг выполнения такой программы и анализ её результативности дают концептуальную и фактологическую основу для оценки вклада каждого учителя в учебные и образовательные достижения детей и для публичного отчёта директора перед социумом-заказчиком.

Обращаясь к рассмотрению понятия «рабочая программа», важно отметить, что, в соответствии с п. 2. ст. 32 Закона РФ «Об образовании» в компетенцию образовательного учреждения входит разработка и утверждение рабочих программ учебных курсов и дисциплин. Рабочая программа учителя даёт представление о том, как в практической деятельности реализуются (федеральный, региональный, школьный) компоненты Государственного образовательного стандарта при изучении конкретного предмета.

Приказом Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 09.02.98 № 322 утверждён новый Базисный учебный план общеобразовательных учреждений. На основе Федерального базисного учебного плана разрабатывается Региональный базисный учебный план. Разделение компетенции в области образования отражается в учебных планах посредством выделения федерального, регионального и школьного компонентов.

Учебный план конкретного образовательного учреждения разрабатывается и утверждается им самостоятельно с учётом устава учреждения;

образовательной программы; кадрового состава; учебно-методического обеспечения; материально-технического оснащения.

Необходимым требованием при составлении учебного плана школы является соблюдение минимального количества часов на изучение каждой образовательной области (которое определено в инвариантной части регионального базисного плана) и предельно допустимая нагрузка учащихся с учётом режима работы школы (5–6-дневной учебной недели).

По классификации Л.де Калуже, Э. Маркса, М. Петри, это время четвёртой модели образовательной системы – интегративной. Отличительной особенностью организации обучения является тот факт, что учебный план составляется на группу учащихся. Выбранный путь обучения должен максимально сочетаться с потребностями индивидуума. Особое внимание уделяется индивидуализации развития и самостоятельности. Сфера деятельности учителя и требования к нему значительно расширяются: управление учащимися, консультирование, овладение мастерством работы с группой, готовность преподавать различные предметы (в рамках школьной программы). Содержание учебного курса и его композиция зависят от того, на какой стадии развития находится ребенок в определенный момент. Учебный курс максимально адаптируется под индивидуальные характеристики учеников благодаря использованию следующих методов: наблюдение за учащимися, тестирование, взаимные консультации между учителями. Среди требований обозначается то, что учителя должны знать уровень развития учащихся их возможности в настоящий момент. Результативность обучения достигается применением диагностических тестов, позволяющих ученикам понять, каких успехов они достигли на определенном отрезке, и обеспечивающих обратную связь между учениками и учителями. Это переход к новым знаниям и умениям учителя.

В документах о проведении модернизации российского образования [159] основной является о необходимости смены ориентиров образования с получения знаний и реализации абстрактных воспитательных задач к

формированию универсальных способностей личности, основанных на новых социальных потребностях и ценностях. Достижение этой цели прямо связано с индивидуализацией образовательного процесса, что вполне осуществимо при обучении школьников по индивидуальным образовательным маршрутам.

Индивидуальный образовательный маршрут – это целенаправленно проектируемая, дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации (Воробьева С.В., Лабунская Н.А., Тряпицына А.П., Тимофеева Ю.Ф. и др.), обусловленная образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования.

Наряду с понятием «индивидуальный образовательный маршрут» существует понятие «индивидуальная образовательная траектория» (Бордовский Г.А., Вдовина С.А., Климов Е.А., Мерлин В.С., Суртаева Н.Н., Якиманская И.С. и др.), обладающее более широким значением и предполагающее несколько направлений реализации: содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут); деятельностный (специальные педагогические технологии); процессуальный (организационный аспект). Таким образом, индивидуальная образовательная траектория предусматривает наличие индивидуального образовательного маршрута (содержательный компонент), а также разработанный способ его реализации (технологии организации образовательного процесса). Доминирующими требованиями к учителю выступают компетенции: интегрировать содержание различных предметов в образовательной области; способность проектировать индивидуальную образовательную программу; способность планировать свою деятельность (прогнозировать результаты своей работы) и другие.

Приказом Министерства образования и науки РФ от 9 марта 2004 г. № 1312 утвержден новый Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования для поэтапного введения предпрофильного обучения. Миссия профилизации старшей ступени общеобразовательной школы заключается в предоставлении учащимся возможности спроектировать своё будущее на основе осознанного выбора профиля обучения в рамках индивидуальных учебных планов (далее – ИУП), в соответствии с прогнозируемым учащимся выбором уровня продолжения образования, видением будущей профессии. В рекомендациях по организации профильного обучения ИУП обучающихся даётся следующее определение: «Под индивидуальным учебным планом (ИУП) понимается совокупность учебных предметов (курсов), выбранных для освоения обучающимися из учебного плана общеобразовательного учреждения, составленного на основе Федерального Базисного учебного плана».

В современной литературе модель организации профильного обучения на основе ИУП обучающихся часто называют мультипрофильной.

Особое внимание в данный период уделяется профессиональной компетентности учителя. Анализ экспертных заключений (Зотовой Н.К., Ковиной Т.Е., Кировой Т.Ф.) по итогам аттестационных мероприятий позволил нам выделить основные требования к профессиональной деятельности педагогов, включающие:

- уровень подготовленности учащихся;
- результативность инновационной деятельности;
- применение методов диагностики креативных возможностей учащихся;
- организацию самообразования учащихся;
- апробацию собственной педагогической технологии;
- создание условий для реализации творческих возможностей учащихся.

В нормативных документах [159] требования к деятельности учителя структурированы в 3 блока: 1) соответствие уровня профессиональной

компетентности работников требованиям (показателям) к их квалификации; 2) профессионализму; 3) продуктивности (устойчивым результатам деятельности). Требования к профессиональной компетентности учителя дополнились такими характеристиками, как креативность; рефлексивная, коммуникативная, методологическая, информационная, экономическая культура и др. [37; 38; 47–49].

Ключевым требованием к деятельности учителя является универсальность: он должен уметь преподавать любой предмет в образовательной области, другими словами, быть транспрофессионалом.

Переход к новому базисному плану – это новая образовательная модель и новые требования к педагогу как транспрофессионалу.

Согласно типологии Л. де Калуве, Э. Маркса, М. Петри, это инновативная модель, «внедряющаяся» в социальные процессы. Все предметы учебного курса преподаёт команда учителей, которая обеспечивает образовательные процессы в группе учащихся. Это позволяет ослабить барьеры между различными предметами. Содержание образования приобретает реальный смысл как для учащихся, так и для учителей. Основной организационный принцип этой модели – «педагогическая единица», команда учителей из 5–8 человек, полностью обеспечивающая образовательный процесс, и группа детей-подростков. Организация учащихся заключается в том, что ученики объединяются в небольшие перманентные группы (4–6 человек), в которых и происходит изучение всех предметов. Группа имеет постоянный состав на протяжении нескольких лет обучения. Команда учителей обеспечивает весь образовательный процесс, применяя такие методы, как проективная работа, консультирование, коррективное преподавание. Отличительной особенностью является то, что каждая команда формирует собственное учебное расписание (внутри официальной организационной рамки), ставит приоритетные цели и вырабатывает собственные педагогические подходы. Объём и содержание предметного материала строго не определено и не ограничено. На формирование содержания и объема преподавания того или иного курса могут

влиять как учителя, так и ученики. Ограничения в выборе путей обучения устанавливаются самой командой на основе диагностики положения дел в маленьких группах учащихся. Управление учащимися тесно связано с учебным курсом. Цель управления – поддержка функционирования малых групп и их ориентация на социальный процесс. Граница между содержанием различных предметов очень нечёткая, размытая. Сделана попытка связать различные области знания и реальную практику. Результат этой попытки – проективное обучение, тематическое обучение, обучение по интересам.

Описание моделей типологии Л. де Калуве, Э. Маркс, М. Петри – это прогностическое представление изменений всех компонентов образовательного процесса в соответствии с переходом на новый учебный план. Проблема заключается в том, что в отечественных образовательных системах при переходе к новой модели образовательного процесса все компоненты остаются почти неизменными, а требования к учителю меняются.

Для отслеживания изменений требований к профессиональной компетентности учителя мы изучили нормативные документы [159].

Динамика изменений требований к деятельности учителя при переходе от одной образовательной системы к другой в обобщенном виде представлена в табл. 2.

Таблица 2

**Динамика изменений структуры образовательных моделей
при переходе к новым экономическим условиям**

Структура образовательной модели	Требования к учителю/критерии педагогической деятельности
Единый учебный план	Нет квалификационных требований к знаниям и умениям учителя. Ключевое внимание уделяется знанию целей и задач Коммунистической партии
12 вариантов учебного плана. Структура плана – федеральный и национально-региональный компоненты	- знание компонентов учебного плана, понимание их сущности; - умение отбирать содержание в соответствии с компонентами учебного плана; - оценка преподавательской деятельности; - оценка внеурочной организационно-воспитательной работы; - оценка работы учителя над повышением своего профессионального уровня;

	- оценка моральных качеств и культурных интересов учителя; - оценка результативности общественной работы; - оценка умений жить и работать в коллективе; - оценка умений организовать свой труд и труд учащихся
Базисный учебный план – выделение инвариантного ядра и вариативных компонентов	знание отличий образовательной программы от программы учителя; - знание разновидностей программ учителя (рабочая, авторская, альтернативная, экспериментальная, инновационная); - знание структуры рабочей программы; - умение проектировать рабочую программу на основе базовых единиц; - знание теоретических и практических основ предмета; - знание современных достижений в методике; - умение анализировать свою деятельность; - знание новых педагогических концепций;
	- знание теории педагогики и возрастной психологии школьника; - владение способами индивидуализации обучения; - умение активизировать познавательную деятельность; - работа по развитию общеучебных умений и навыков; - коммуникативные и организаторские способности; - способность к сотрудничеству с субъектами образовательного процесса; - педагогический такт и культура; - создание комфортного микроклимата в процессе обучения и воспитания
Базисный учебный план общеобразовательных учреждений. Образовательные области	- умение интегрировать содержание различных предметов в образовательной области; - умение проектировать индивидуальную образовательную программу; - умение планировать свою деятельность (прогнозировать результаты своей работы); - возможности личности учителя; - стиль поведения учителя; - научно-теоретическая подготовка учителя; - методическая подготовка; - оценка технологической готовности учителя
Базисный учебный план. Структура плана – федеральный компонент – не менее 75% от общего нормативного времени; региональный (национально-региональный) компонент – не менее 10 %; компонент образовательного учреждения – не менее 10 %	- умение выстраивать индивидуальную траекторию развития ученика с учётом планируемых результатов; - разработка и эффективное применение образовательных технологий, позволяющих формировать универсальные учебные действия и др. - индивидуальная оценка образовательных достижений и затруднений каждого обучаемого, диагностика сформированности универсальных учебных действий; - оценка собственного профессионально-личностного развития и саморазвития и др.

Проведённый нами анализ показывает, насколько с течением времени изменяются подходы и требования к деятельности учителя.

Подводя итоги, можно утверждать, что эволюционные изменения при переходе от Типового учебного плана к Базисному учебному плану очевидны, цепочка изменений в педагогической деятельности выглядит следующим образом: требования идеологического характера → квалификационные требования → профессиональная компетентность → управленческие компетенции.

Благодаря преобразованиям и существенным изменениям образовательных систем вопрос об управленческой роли учителя становится актуальным. В новых экономических условиях деятельность учителя в полной мере должна быть ориентирована на управленческий подход, при этом реальная деятельность учителей изменилась несущественно. В современном обществе учителю как ключевой фигуре педагогического процесса необходимо переосмыслить свою роль – в профессиональной деятельности учитель должен осознать себя не педагогом-предметником, а «учителем-менеджером» умеющим интегрировать знания в образовательной области, управляющий процессом формирования универсальных учебных действий, умеющий получить результат метапредметных знаний и обеспечить новое качество образования.

Реализация возможностей учителя-менеджера поможет осуществить переход от синхронного процесса обучения к асинхронному; от пассивного – к активному; от безличного представления материала – к индивидуальной работе; от однонаправленного представления материала – к интерактивному. Тогда преимуществом деятельности учителя-менеджера станет способность обучить любого учащегося в любом месте, возлагая больше ответственности на самого учащегося.

В целом произойдет процесс освобождения преподавателей от попечительских функций, и у них появиться больше времени для выполнения

действительно образовательных функций с помощью управленческих компетенций.

1.2. Анализ структуры профессиональной деятельности и требований к учителю в новых экономических условиях

Необходимость специального изучения особенностей и структуры профессиональной деятельности учителя при переходе к рыночным условиям диктуется современным состоянием и чёткой тенденцией к изменениям в системе образования.

Профессиональная деятельность учителя представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе [180].

Значительную роль в осмыслении структуры профессиональной деятельности учителя в рыночных условиях играют нормативные документы Российской Федерации.

Опираясь на содержание нормативных документов РФ [50; 86; 87, 90], однозначно можно отметить, что в середине текущего десятилетия в России в основном завершен переход к рыночной экономической системе; создана система базовых правовых норм и других институтов, обеспечивающих развитие рыночных отношений; достигнута высокая степень открытости российской экономики; в целом обеспечена макроэкономическая стабильность. Преодолены тенденции социальной конфронтации в обществе, наблюдавшиеся в 90-е годы. Развиваются институты гражданского общества. Формируется новая система государственного управления. Реализация национального проекта в образовании позволила значительно модернизировать эту сферу, частично устранить или смягчить имеющиеся диспропорции.

Рассматривая структуру профессиональной деятельности учителя, роль и место образования в новых экономических условиях, важно отметить, что

осуществился переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной социально-ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию, ориентированному на формирование творческой, социально ответственной личности [90; 134; 143; 144].

Для аргументации авторской позиции следует указать, что в проекте современной модели образования на период до 2020 года основная цель по отношению к выпускникам школ заключается в создании условий для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, развитии потенциала молодежи и его использовании в интересах инновационного развития страны [87]. Среди приоритетов в системе общего образования названы: полный переход на нормативное подушевое финансирование; расширение масштабов системы дополнительного образования; разработка и введение новых стандартов общего образования, основанных на компетентностном подходе; в рамках перехода ко всеобщему общему образованию индивидуализация обучения, включая расширение возможностей профессиональной подготовки; отработка механизмов деятельности школ возрастных ступеней обучения с выделением специфических методов обучения для разных возрастных категорий [86; 171; 181].

Тенденцию к изменениям сущности и структуры профессиональной деятельности учителя подтверждают основные параметры прогноза социально-экономического развития РФ на период до 2020–2030-х годов, в котором будут внесены существенные изменения в образовательные стандарты.

Основой современных образовательных стандартов становится формирование базовых компетенций современного человека:

- информационной (способность и готовность искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);
- коммуникативной (готовность эффективно сотрудничать с другими людьми);

- самоорганизации (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы);
- самообразования (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность) [87].

Новый этап в исследовании компетенций связан с работами В.Д.Шадрикова, которые вносят значительный вклад в развитие компетентностного подхода. В.Д.Шадриков исходит из определения, согласно которому, компетенция – это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. «Таким образом, мы видим, что компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к деятельности. Другими словами, компетенции – это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» [222, с. 15]. По В.Д. Шадрикову, «компетенция является системным проявлением знаний, умений, способностей, и личностных качеств. В каждой деятельности вес этих компонентов и их сочетания могут существенно различаться. В образовательном процессе наблюдается определенная диалектика в формировании компетенций. Компетенции формируются на основе знаний, умений, способностей, личностных качеств, но сами эти знания и др. во многом не являются компетенциями, они выступают как условия для формирования компетенций. Было бы большой ошибкой (которая намечается), если при реализации компетентностного подхода мы противопоставим его знаниям, умениям, способностям, личностным качествам» [222, с.15-16].

Поскольку важнейшим компонентом новой модели школьного образования является её ориентация на практические навыки, на способность применять знания, реализовывать собственные проекты, то в образовательной среде акцент делается не на запоминание энциклопедического набора знаний из

разных областей, а на овладение фундаментальными компетенциями коммуникации, анализа, понимания, принятия решений.

Сегодня никто не оспаривает, что подходы и основные параметры прогноза социально-экономического развития РФ на период до 2020–2030-х годов требуют *другого* учителя.

Как мы уже отмечали в предыдущем параграфе, в настоящее время назрела насущная необходимость появления в педагогическом процессе учителя-менеджера, поскольку сейчас осуществляется переход к транспрофессиональному образу жизни и работы [237].

Переход системы общего образования к новым образовательным стандартам предполагает полное изменение характера и содержания учебной деятельности. Ученик, в соответствии с идеологией Федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС), должен стать субъектом образовательной деятельности. Речь идёт о полной переориентации деятельности учителя на формирование принципиально новой технологии деятельности ученика, что требует не только новых подходов к обеспечению профессионального роста педагогов, но и определения управленческих компетенций в профессиональной деятельности.

Утверждая, что в настоящее время требуется учитель-менеджер, обратимся к рассмотрению особенностей ФГОС третьего поколения. В контексте ФГОС под профессиональной компетентностью специалиста образования понимается интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Важной особенностью профессиональной компетентности человека является то, что компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее. Профессиональная компетентность есть совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей.

Ключевые компетентности необходимые для любой профессиональной деятельности, связаны с успехом личности в быстроменяющемся мире. Ключевые компетентности приобретают сегодня особую значимость. Они проявляются прежде всего в способности решать профессиональные задачи на основе использования – информации; – коммуникации, в том числе на иностранном языке; – социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности (педагогической, инженерной и т.д.). Для профессиональной педагогической деятельности базовыми являются компетентности, необходимые для "построения" профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества.

Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентности рассматриваются как реализация ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета, конкретной области профессиональной деятельности. Разумеется, все три вида компетентностей взаимосвязаны и развиваются одновременно, что и формирует индивидуальный стиль педагогической деятельности, и, в конечном итоге, обеспечивает становление профессиональной компетентности как определенной целостности, как интегративной личностной характеристики специалиста [24].

Ключевые, базовые и специальные компетентности, пронизывая друг друга, проявляются в процессе решения жизненно важных профессиональных задач разного уровня сложности, в разных контекстах, с использованием определенного образовательного пространства.

Анализ концепции ФГОС третьего поколения, квалификационных требований к профессиональной деятельности специалиста в сфере образования позволил нам установить, что стандарты рассматриваются как документ, который получен в результате деятельности всех заинтересованных

сторон. Такими заинтересованными сторонами являются: государство, работодатель, работник, образование. Сфера образования рассматривается своеобразным рынком труда, причем не только педагогического. В образовании могут работать специалисты, осуществляющие: педагогическую деятельность; деятельность по сопровождению (психолого-педагогическую, валеологическую, юридическую, экономическую и т.д.); проектировочную деятельность (по разработке технического оснащения, ресурсов и т.д.); исследовательскую деятельность; управленческую деятельность.

Структура квалификационных требований в ФГОС к профессиональной педагогической деятельности, согласуется с Европейской рамкой, включает в себя три уровня и пять групп требований (требования к знаниям, умениям, социальной, коммуникативной и информационной компетенциям).

Проанализировав требования [159], которые являются основополагающими в рамках аттестационных мероприятий педагогов в новых экономических условиях, мы установили, что педагоги должны иметь качественное базовое профессиональное образование и необходимую квалификацию, быть способными к инновационной профессиональной деятельности, обладать необходимым уровнем методологической культуры и сформированной готовностью к непрерывному образованию в течение всей жизни [90; 134;159; 171;197;217].

Доминирующими требованиями к педагогам в соответствии с ФГОС выступают:

- компетентности, обусловленные Требованиями к структуре основных образовательных программ;
- компетентности, обусловленные Требованиями к результатам освоения основных образовательных программ;
- компетентности, обусловленные Требованиями к условиям реализации основных образовательных программ.

Выделенным аспектам будут соответствовать соответствующие компетентности педагога:

1. Компетентность в мотивации учебной деятельности ученика.
2. Компетентность в раскрытии личностного смысла конкретного учебного курса и учебного материала конкретного урока.
3. Компетентность в целеполагании учебной деятельности.
4. Компетентность в вопросах понимания ученика, что необходимо для реализации индивидуального подхода в обучении.
5. Компетентность в предмете преподавания (предметная компетентность).
6. Компетентность в принятии решений, связанных с разрешением педагогических задач.
7. Компетентность в разработке программ деятельности и поведения.
8. Компетентность в организации учебной деятельности, которая, в свою очередь, предполагает:
9. Компетентность в организации условий деятельности, прежде всего информационных, адекватных поставленной учебной задаче.
10. Компетентность в достижении понимания учеником учебной задачи и способов её решения (способов деятельности).
11. Компетентность в оценивании текущих и итоговых результатов деятельности.

Таким образом, основные требования к учителю в новых экономических условиях – научиться управлять многомерной образовательной средой учитывая индивидуальные склонности и запросы субъектов, позиции всех заинтересованных сторон.

Поскольку объектом нашего исследования является профессиональная деятельность учителя, считаем целесообразным рассмотреть и представить сущность, содержание и подходы отечественных учёных к её структуре.

Проведённый анализ теоретических источников позволил нам выявить, что ряд авторов (Зимняя И.А., Маркова А.К., Митина Л.М.) определяют профессиональную деятельность учителя как воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное,

интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования.

В настоящее время общепризнанной, по мнению В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова, является структура, состоящая из 5 блоков: 1. Мотивация. 2. Педагогические цели и задачи. 3. Предмет профессиональной деятельности. 4. Педагогические средства и способы решения поставленных задач. 5. Продукт и результат профессиональной деятельности [180].

В психолого-педагогической литературе к определению профессиональной деятельности учителя существует множество различных подходов. Это объясняется тем, что разные авторы с различных точек зрения рассматривают место и роль учителя в учебно-воспитательном процессе, выстраивая различные структуры профессиональной деятельности учителя.

Так, А.Н. Леонтьев представляет её как единство цели, мотивов, действий (операций), результата. Системообразующей характеристикой деятельности, по мнению ученого, является цель [109].

Исследования структуры профессиональной деятельности учителя представлены в работах отечественных учёных: Б.Г. Ананьева, Ю.К.Бабанского, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.К.Марковой, В.А. Сластенина, Н.С. Сунцова, Н.Ф. Талызиной, Л.И.Земцовой, С.Н. Платонова, Т.Н. Шамовой, А.И. Щербакова, В.А. Якунина. Авторам удалось выделить управленческий, психологический и педагогический аспекты профессиональной деятельности, значимые и актуальные в современной профессиональной деятельности учителя.

Проведённый анализ теоретических источников по проблемам профессиональной деятельности учителя позволил нам констатировать, что учёные Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, В.П. Беспалько и В.А. Якунин определяют её как систему управления учебно-познавательной деятельностью учащихся. По их мнению, главная роль учителя состоит в том, чтобы правильно управлять процессом обучения, усвоения и применения знаний и компетенций учащимися. В основе структур, разработанных выше названными авторами,

лежат функции управления. Следует отметить, что у разных авторов управленческие функции имеют разные названия. Это приводит к тому, что составные части функций перераспределяются, но содержание структур профессиональной деятельности учителя, в принципе, остается одинаковым.

Сопоставляя различные точки зрения на содержание структур профессиональной деятельности учителя, важно отметить, что различия между этими структурами возникают в основном при определении содержания и значимости составляющих профессиональной деятельности учителя.

Анализ теоретических источников показал, что авторы, строящие структуру профессиональной деятельности учителя на основе функционального подхода, указывают на чрезвычайную важность учёта реальных результатов педагогического труда, т.е. уровень обученности и воспитанности учащихся. Разработке этих показателей придают большое значение В.П. Беспалько, А.К. Маркова, И.Я. Лернер, А.И. Щербаков и др.

В предложенном В.Л. Якуниным стадийном походе профессиональная деятельность учителя рассматривается как выполнение последовательных операций, которые приводят к успешному решению целей обучения, воспитания и развития учащихся. Обычно такие структуры строятся по схеме: постановка цели – создание мотивов – способы реализации цели – конечный результат. Такой подход разделяют исследователи Ю.А. Конаржевский, Ю.Р. Кулюткин, Ю.К. Бабанский и др.

Анализируя подходы А.К. Марковой, Ю.Н. Кулюткина, В.А. Якунина важно отметить, что на первое место учёные ставят создание мотивов, считая их основным фактором успешной реализации целей учебно-воспитательного процесса.

В работах Ю.К. Бабанского, И.Я. Лернера, М.П. Махмутова, М.Н. Скаткина при анализе профессиональной деятельности учителя даётся глубокая разработка способов деятельности, их диагностики и оптимизации.

В педагогической науке при рассмотрении структуры профессиональной деятельности большое внимание уделяется личностным аспектам учителя,

влияющим на учебно-воспитательный процесс. Такие качества структурированы в работах Б.К. Ананьева, Ю.К. Бабанского, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова и др.

Существенное влияние на построение структуры профессиональной деятельности учителя оказывают различия во взглядах авторов на степень участия ученика в совместной с учителем деятельности.

Своеобразный комбинированный подход к структурированию профессиональной деятельности учителя предложен В.А. Якуниным, в профессиональной деятельности учителя выделяющим последовательные этапы, которыми являются управленческие функции. Учитель, управляя учебно-воспитательным процессом, строит свою деятельность, последовательно выполняя определённые операции. На наш взгляд, данный подход подтверждает идею нашего исследования о том, что в профессиональной деятельности учителя присутствует управленческий аспект, поскольку важной составной чертой профессиональной деятельности педагога должно быть стратегическое управление, организация взаимодействия учителя с учеником и коллективами в целом, поэтому в структуре деятельности учителя важное место должны занимать управленческие компетенции.

Рассматривая теоретические положения о профессиональной деятельности учителя, ценными для нашего исследования считаем наработки Л.М. Митиной: «...труд учителя является сложнейшей полисубъектной, полимотивированной, целостной психической реальностью» [124, с. 28]. Согласно теоретическим представлениям автора структура деятельности учителя состоит из 3 основных компонентов. 1. Постановка педагогических целей и задач, так как в каждый момент профессиональной деятельности учитель имеет дело с иерархией целей и задач, диапазон которых охватывает как общие цели (цели школы, системы образования, общества), так и оперативные задачи. 2. Выбор средств и способов решения поставленных задач. Управление деятельностью учащихся учитель должен строить не как прямое воздействие, а как передачу тех «оснований», из которых ученик мог бы самостоятельно выводить свои реше-

ния. При этом выбор учителем педагогических средств в первую очередь должен зависеть от индивидуальности ребенка, его возрастных возможностей и особенностей класса. 3. Анализ и оценка педагогических действий учителя (сравнительный анализ запланированного и реализованного в профессиональной деятельности учителя). Этот компонент направлен на осознание и коррекцию учителем своего труда. Особенность этих действий – направленность на самого себя, на изучение уровня своего педагогического мастерства через анализ процессуальной и результативной сторон своего труда [124].

Вышеизложенный теоретический подход Л.М. Митиной позволяет констатировать, что в данной структуре прослеживаются не только компоненты управленческой деятельности, но и управленческие компетенции, направленные на реализацию учителем управляющего воздействия, несущие в себе сущность управления, которые в дальнейшем будут рассмотрены нами подробно. Причём важно отметить, что учитель должен внутренне осознавать взаимосвязь профессиональной и управленческой деятельности.

Определённое место в профессиональной деятельности учителя, по мнению А.К. Марковой, занимает обоснование взаимосвязи трёх базовых психологических категорий – деятельность, общение, личность [118].

Определяя сущность и содержание профессиональной деятельности учителя в рамках нашего исследования, необходимо рассмотреть подход, представленный В.И. Зверевой, выделяющей три аспекта:

- профессиональный уровень (знание предмета; знание современных достижений в методике; умения анализировать свою деятельность; знание педагогических концепций; знание педагогики и возрастной психологии);
- результативность профессиональной деятельности (владение способами индивидуализации обучения; умение активизировать познавательную деятельность учащихся; деятельность по развитию общеучебных умений и навыков у учащихся);

- коммуникативная культура учителя (коммуникативные и организаторские способности; способность к сотрудничеству; готовность к сотрудничеству с коллегами, родителями; педагогический такт; педагогическая культура; создание комфортного микроклимата в процессе обучения и воспитания) [68].

Анализ теоретических источников позволяет нам выявить существующие подходы к структурированию профессиональной деятельности учителя: функциональный подход (Беспалько В.П., Маркова А.К., Лернер И.Я., Щербаков А.И.); психолого-педагогический (Кузьмина Н.В., Маркова А.К., Платонов К.К.); стадийный (Якунин В.А., Конаржевский Ю.А., Кулюткин Ю.Н., Бабанский Ю.К.); операционно-деятельностный (И.Я. Лернер, М.П. Махмутов, М.Н. Скаткин, Ю.К. Бабанский).

Несмотря на различия в подходах к структурированию деятельности учителя большинство учёных акцентируют внимание на личностных качествах и профессиональных умениях. Исследователи обращаются не только к содержанию данной деятельности, но и к предмету, средствам, способам, продукту и результату.

В процессе исследования мы обобщили структуру деятельности учителя и в табл. 3 представили изменения по каждому блоку в соответствии с определённым периодом.

Таблица 3

Сравнительный анализ структуры профессиональной деятельности педагога в соответствии с социально-экономическими преобразованиями

Структура профессиональной деятельности	До перехода к новым экономическим условиям (1993–1997 гг.)	Новые экономические условия (с 2004 г. по настоящее время)
Сущность профессиональной деятельности педагога	Черты обучения, обеспечивающие воспроизводимость его процесса и результатов	Черты обучения, обеспечивающие творческий характер его процессов и результатов
Педагогические цели и задачи	Определяются обществом, действия направлены на всестороннее развитие личности школьников, но конкретные задачи педагог должен выдвигать сам, соотносясь с педагогическими	Учебное исследование

	условиями. Специфика цели требует от педагога личностного принятия социальной задачи общества, творческого понимания целей и задач конкретных действий; умения учитывать интересы учащихся и преобразовывать их в заданные цели учебной деятельности. Конкретизация учебных целей	
Учебный процесс	Механизм. Функционирование	Организм. Развитие
Критерии усвоения	Эталонные результаты	Выдвижение и проверка гипотез. Сбор данных
Предмет профессиональной деятельности	Обучение – усвоение заранее заданных, фиксированных образцов опыта	Обучение – усвоение нового, не до конца очерченного опыта
Контроль	Корректирующая обратная связь. Критериальная контроль. Формирующая и суммирующая оценка	Эксперимент. Развитие восприимчивости. Рефлексивное, критическое, творческое мышление
Педагогические средства и способы решения поставленных задач	Различные виды деятельности, в которые включаются учащиеся: труд, общение, игра, учение. Предъявление информации и эталонов усвоения	Ролевое разыгрывание. Аргументация
Процедуры	Обучающие процедуры. Тестирование	Принятие решений. Моделирование
Продукт и результат профессиональной деятельности	Педагог не свободен в выборе конечных результатов своего труда. Главным является эффективность обучения. Полное усвоение знаний и умений	Поиск личностных смыслов Решение проблемы
Роль учителя	Учитель – дирижёр, тренер, «сторож»	Учитель – помощник, консультант, координатор, менеджер
Роль ученика	Объект / Учащийся	Субъект/Обучающийся

Отличительной особенностью структуры профессиональной деятельности учителя до перехода к новым экономическим условиям является модель полного усвоения, требующая значительных временных затрат. В сознании учителей имеется отчётливое представление о результате обучения как механистической сумме частей-элементов и отсутствует представление о целостном характере результатов обучения. Таким образом, обучение на высоком познавательном уровне для массовой школы невозможно, поскольку

время обучения и временные затраты непропорциональны. Следовательно, учителя вынуждены сокращать изучаемый материал.

Обращаясь к рассмотрению целей, отметим тот факт, что в результате детального уточнения целей из них улетучивается часть содержания. Такая структура профессиональной деятельности ограничивает дидактические (общепедагогические) возможности. Учитель становится заложником своего инструментария.

Для теоретического объяснения, уточнения целей представим позицию Я.А. Пономарёва и М.В. Кларина, которые утверждают, что структура в данном варианте предполагает именно жёсткое соответствие цели полученному результату, снижающее возможность получения неожиданных (незапланированных) результатов. В данном случае учителя не работают с уточнёнными целями как с частными проявлениями общих образовательных целей, а встают на интуитивный путь. Цели обучения ставятся учителем исходя из воспроизводимых эталонов, и поэтому носят принципиально внешний характер, описывают усвоение идеальных образцов культурного опыта, независимых от особенностей тех, кто их усваивает. По мнению М.В. Кларина, процесс усвоения сложных эталонов носит субъективный характер, а его результаты являются принципиально личностными [81]. Обучение, предполагающее жёсткую технологическую последовательность, заведомо ограничивает возможности развития личности в образовательном процессе.

Вопрос о содержании обучения достаточно однозначен, в традиционной парадигме содержание обучения есть предметное содержание, заложенное в учебном материале (знания, умения, навыки). Следовательно, результаты обучения тождественны усвоенному учениками предметному содержанию.

Важно отметить, что цель традиционного (поддерживающего) типа образования – обеспечить вхождение учащегося в социум в качестве адекватного его участника. В данном случае образование транслировало индивиду культурно-исторические ценности, нормы и традиции (предполагая их последующую интериоризацию им), передавало ему те содержания и формы

образования, которые отобраны специальными государственными институтами. При этом направленность обучения была ориентирована на приобретение учащимся некоторой суммы информации, первоначально отчужденной от него, но необходимой для получения определенного социального статуса, аттестата «зрелости». «Школа ставила своей целью дать каждому учащемуся определенный объем "культурной собственности" и в конце обучения выдавала документ, удостоверяющий обладание, по крайней мере, минимумом этой собственности» (Фромм).

Следовательно, в рамках традиционного типа образования учителю не было необходимости управлять деятельностью учащихся, собственной деятельностью, всё было достаточно жёстко регламентировано и упорядочено.

Таким образом, классические подходы к структуре профессиональной деятельности находятся в рамках узкодидактических представлений, не рассматривают развитие потенциала личности, развитие у субъектов возможностей самостоятельно осваивать новый опыт, ответственности, построении индивидуального жизненного маршрута.

Обобщая данные, представленные в табл.3 важно акцентировать внимание на том, что до перехода к новым экономическим условиям учитель выступал лишь как оператор педагогических средств и готовых учебных материалов. Сложившиеся в предыдущие периоды модели образовательных систем были ориентированы на педагогический процесс, а не на его участников. В настоящее время педагогическая деятельность учителя нуждается в совершенствовании и обновлении, так как не способна в новых социально-экономических условиях решить весь комплекс личностно-ориентированных задач, определенных Законом РФ «Об образовании» и Концепцией модернизации российского образования до 2010 года, осуществить замену субъект-объектных отношений на субъект-субъектные, сделать выпускников конкурентоспособными на рынке труда.

Завершая анализ структуры профессиональной деятельности учителя, отметим, что в современной литературе отмечается тенденция новых подходов

к профессиональной деятельности учителя. Вместе с тем, на наш взгляд, необходимо указать на разрозненность и отсутствие единого научно-теоретического обоснования в названиях, содержании, подходах.

В условиях уже не перехода, а реализации новой образовательной парадигмы развиваются предпосылки для формирования управленческих компетенций учителя. Доказательством является то, что в настоящее время образовательная ориентация учителей ориентирована на другой тип образования, когда деятельность учащегося основана на реализации его личностного потенциала и приводит к созданию им образовательных продуктов, адекватных познаваемым областям. Такой тип образования приводит к изменению (образованию) внутренней субстанции самого обучающегося и появлению его собственного знания. Учащийся выступает субъектом образования, выстраивающим индивидуальную образовательную траекторию, ставящим собственные образовательные цели, отбирающим содержание и формы обучения. Следовательно, в структуре профессиональной деятельности учителя доминирующей выступает управленческая деятельность.

В целях обоснования актуальности формирования управленческих компетенций учителя, считаем рациональным выделить сущность понятия «управление» и содержание понятия «управленческая деятельность» в структуре профессиональной деятельности учителя.

Как показывают результаты ретроспективного анализа подходов к определению понятия «управление», наиболее часто данное понятие употребляется в теории управления, социологии, управления человеком (персоналом), управления человеческими ресурсами. Главное, на что нельзя не обратить внимание, это то, что основная трудность состоит в точном определении понятия «управление» поскольку управление применяется на различных многообразных уровнях жизнедеятельности, каждый раз с изменением своих целей и критериев.

В профессиональной науке термин «управление» трактуется с трех позиций: во-первых, управление определяется как деятельность (В.С. Лазарев,

Г.Х. Попов, М.М. Поташник и др.). Это определение, важно для нашего исследования с точки зрения ориентированности в определении на получение предметного результата. Несмотря на то, что оно не акцентирует внимание на изменение в ходе этой деятельности субъектного опыта участников образовательного процесса, для нас это важно с точки зрения системно-деятельностного подхода.

Во-вторых, управление рассматривается как воздействие одной системы на другую, одного человека на другого или группу (В.Г. Афанасьев, А.А. Орлов, Н.С. Сунцов и др.). Управление в данном аспекте рассматривается как целенаправленное воздействие субъекта на объект и изменение последнего в результате воздействия на другой объект, также приводящий к изменению последнего. Данная трактовка слабо учитывает субъект-субъектную природу управления.

В-третьих, управление есть взаимодействие субъектов (В.Г. Афанасьев, В.И. Зверева, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.). Под взаимодействием авторами понимается сложный многообразный процесс, в котором изменение сторон происходит не просто взаимосвязано, а взаимообусловлено. Его суть состоит в неразрывности прямого и обратного воздействия, органического сочетания изменений воздействующих друг на друга субъектов. Кроме того, взаимодействие – целостная, внутренне дифференцированная, саморазвивающаяся система. Такое понимание управления предполагает взаимное изменение всех субъектов взаимодействия.

В поисках сходных характеристик управленческой деятельности и профессиональной деятельности учителя, нами проанализированы ряд точек зрения на обозначенную проблему. Обратимся к рассмотрению компонентов и сущности управленческой деятельности учителя. Управленческая деятельность относится к профессиональным видам деятельности, поэтому она, прежде всего, социально и культурно обусловлена. Методологический характер понятия «управленческая деятельность» обозначает Г.В. Атаманчук. По его словам «В любой деятельности в любом виде труда, людей, общество

интересует не сама по себе активность, энергия людей с точки зрения её конкретных проявлений, элементов, последовательности, технологии, интенсивности, а её результат, который обладает ценностью и способен удовлетворять потребности людей и общества» [4, с. 143].

Принципиальное значение в рамках нашего исследования имеет трактовка понятия «управленческая деятельность» предложенная В.А. Антроповым. По мнению автора, это совокупность действий субъекта управления, направленная на изменение другого субъекта (объекта) управления, которая включает в себя: постановку цели управления, сбор и анализ информации, оценку проблемной ситуации, организацию системы управления, подготовку и принятие решений, оценку эффективности управления, осуществление функций социального контроля [7, с.136].

Управленческая деятельность имеет многовековой возраст, её идеология претерпевает постоянные изменения, что свидетельствует об активной роли в её формировании исторических преобразований, которые происходят в человеческом обществе. По мере наращивания субъектами экономических и социальных достижений происходит непрерывное возрастание наукоёмкости управленческой деятельности.

Для нашего исследования заслуживает внимание научный подход, который объясняет значимость управленческой деятельности следующими тремя обстоятельствами. Во-первых, уникальным предназначением управления (из нечего сделать что-то определённое, из разрозненных элементов воссоздать систему, в которой согласование и регулирование являются её имманентным (имманентный – присущий природе самого предмета, внутренний) свойством. Во-вторых, интенсивным возрастанием объёма ценностей, которые находятся в распоряжении или за которые отвечает управленец. В-третьих, созидательный эффект управленческой деятельности, основанный на индивидуальных усилиях, требует от субъекта всесторонней образованности и высококультурной технологичности.

Рассматривая управленческую деятельность как компонент профессиональной деятельности учителя нам удалось установить, что И.Б. Сенновский делает модельное описание процессов обучения и учения с позиций теории управления, отмечая, что традиционная деятельность учителя ориентировалась на процессуальную сторону обучения и не учитывала важность осознания учащимися общих учебных целей. Поскольку результаты не определяются заранее спланированными целями, то деятельность педагога становится неэкономичной, ориентированной на выполнение большого объема учебной работы. Тактические задачи превалируют над стратегическими, учитель преимущественно реагирует на изменение профессиональной ситуации, но не прогнозирует её [187, 188].

В рамках данной работы, считаем, не целесообразно представлять всё многообразие терминов, в которых выражается управленческая деятельность, однако, считаем, рациональным выделить психологическую составляющую данного понятия.

Ряд фундаментальных положений об организационных и содержательных основах управленческой деятельности, выделяет Е.Н. Кишкель и характеризует её рядом особенностей следующего порядка: управленческая деятельность включает в себя разнообразную по содержанию профессиональной активности деятельность; человек, осуществляющий управленческую деятельность одновременно должен являться: организатором, умеющим работать с субъектами (при этом он должен заслужить их уважение); генератором идей, направленных на развитие во всех отношениях; энтузиастом, полным энергии и воодушевляющим коллектив; контролером, аналитиком, способным оценить сделанное, гарантом качества; политиком, интересующимся внешней стороной дела, связанным с общественностью (это вызывает необходимость овладения дополнительными знаниями в области экономики, социологии, политики); обладателем огромной трудоспособности и повышенной ответственности за состояние ресурсов, за результаты деятельности [80, с. 156].

Рассмотрение вопроса об управленческой деятельности необходимо решать, по утверждению В.В. Лебедева, через развитие образовательной деятельности учителя, направленное на конструирование системы прогнозируемых результатов учения школьника и разработку целостной системы мониторинга [107, с. 97-102].

Проводя обоснование значимости формирования управленческих умения учителя и сущности управленческой деятельности, Ю.Н. Кулюткин отмечает, что управленческая деятельность по своему характеру есть своеобразная «метадеятельность» в том смысле, что она является деятельностью по организации «другой» деятельности [100].

Значимой для нашего исследования является точка зрения В.С. Лазарева, в которой под управленческой деятельностью учителя понимается, «непрерывная последовательность действий, осуществляемых субъектом управления, в результате которых формируется и изменяется образ управляемого объекта, устанавливаются цели совместной деятельности, определяются способы их достижения, разделяются работы между её учителями и интегрируются их усилия» [200, с. 75].

С позиций общей теории управления детализирует общие требования, предъявляемые к учителю Н.Ф. Талызина. Автор подчёркивает, что учителю для реализации функций управления познавательной деятельностью учеников, предстоит пройти ряд этапов: определить цели; выявить исходное состояние управляемого процесса; сформировать программу воздействий для каждого промежуточного состояния процесса; организовать контроль за ним в виде перманентной обратной связи; с учетом имеющейся информации о каждом из промежуточных состояний выполнить процедуры, регулирующие и корректирующие влияние на познавательную деятельность школьников. Управленческий характер профессиональной деятельности учителя согласуется с приоритетом его функции [195].

И.Б. Ворожцова анализируя функции учителя в личностно-деятельностной модели обучения отмечает, что основной вектор деятельности — это

нацеленность на управление учебной деятельностью, помощь в обучении, соучастие в процессе обучения. Роль учителя состоит в задании условий взаимодействия, а точкой отсчёта является обучающийся [36].

Анализ научных материалов позволил нам в обобщённом виде обозначить основные содержательные характеристики управленческой деятельности учителя:

1. Управленческая деятельность учителя имеет непосредственно интеллектуальное содержание.
2. Управленческая деятельность учителя всегда посвящена познанию управляемых субъектов, объектов и ситуаций.
3. Управленческая деятельность учителя способствует выработке, принятию и практическому исполнению управленческих решений, призванных изменять в желаемом направлении состояние и течение ситуаций, сознание, поведение и деятельность обучающихся.
4. Управленческая деятельность учителя является информационной, так как выражается в получении, осмыслении, систематизации, хранении, выдаче информации, конкретизирующейся в управляющих воздействиях.
5. Управленческая деятельность учителя есть сложное социально-психологическое явление с ярко выраженной доминантой воли.
6. В управленческой деятельности учителя постоянно совершаются мыслительные и волевые операции анализа, оценки, выбора, решения, подчинения и исполнения, команды и контроля, причем, по отношению к субъектам разного пола, возраста, статуса, уровня компетентности.
7. Управленческая деятельность учителя носит коллективный характер.
8. Управленческая деятельность учителя тесно соприкасается с правом, так как совершается в соответствии с правовым статусом.
9. Управленческая деятельность учителя вовлекает в себя знания, опыт, информацию, современные технические средства, коммуникации и многое другое, из-за чего образует многогранное комплексное явление.

Обобщая результаты проведенного исследования важно подчеркнуть требования, предъявляющиеся в настоящее время к субъектам образовательного процесса и направленные на следующие результаты:

- образовательная среда должна стать такой, чтобы выпускник был востребован в обществе;
- характер учебного процесса должен быть персонифицированным, личностным, для того чтобы субъект сам осознавал себя главной фигурой образовательного процесса;
- субъект должен быть свободен в выборе условий и форм обучения;
- образовательный процесс должен быть ориентирован на формы обучения, заменяющие репродуктивно-информационные методы с превалированием навыковых сторон обучения;
- менторски-назидательная суть старой школы должна переориентироваться на среду равенства, доброжелательности, творческого и учебно-научного взаимодействия всех субъектов;
- сокращение, концентрация, уплотнение времени обучения должно произойти за счёт применения и расширения информационных и технических возможностей.

Перечисленные составляющие кристаллизуют портрет транспрофессионала, способного осуществлять трансдисциплинарный синтез знаний, готового выполнять функции учителя и менеджера, а не только быть односторонним специалистом.

Обозначенные выше требования, результаты требуют от учителя эффективного управления образовательным процессом. Учитель должен стать учителем-менеджером, который активно владеет управленческими компетенциями. Это означает, что «учитель-менеджер» учитывает многообразные и весьма противоречивые интересы самых различных субъектов, социальных групп. Как управленец несёт ответственность за организацию совместно-творческой и развивающей деятельности. Ожидаемый результат проектирует совместно с непосредственными участниками образовательного пространства. Планирует варианты взаимодействия, моделирует условия для развития субъектов.

В обобщенном виде «учитель-менеджер» - это педагог, умеющий интегрировать знания в образовательной области, управляющий процессом формирования универсальных учебных действий, умеющий получить результат метапредметных знаний.

На современном этапе владение управленческими компетенциями важно, поскольку позволит учителю: управлять процессом в ситуации резкого увеличения возможности выбора образовательных ресурсов, обеспечения вариативности образовательных траекторий на всех уровнях образования; определить и уточнить роль и место учителя; расширить профессиональную дееспособность, способность выступать консультантом, направлять и оценивать самостоятельную деятельность учащихся в рамках смены образовательных технологий.

Соглашаясь с вышеуказанными исходными позициями и высказанными положениями, утверждаем, что в новых экономических условиях требуется классификация управленческих компетенций и модель управленческой деятельности учителя-менеджера, которые позволят преодолеть разрыв между существующими в профессиональной деятельности учителя стереотипами и новыми требованиями к результатам и качеству деятельности учителя в условиях модернизации образования.

1.3. Модель управленческой деятельности учителя-менеджера в структуре профессиональной деятельности

Обращение к вопросу формирования управленческих компетенций учителя-менеджера обусловлено существенными изменениями, произошедшими во внешней среде и неизбежно оказавшими влияние на изменения в требованиях к профессиональной деятельности учителя. Последние десятилетия XX столетия прошли под знаком самых различных революций – научно-технической, демократической, информационной, сексуальной и т.п. Британский социальный историк Г. Перкин обнаружил их кумулятивный эффект в профессиональной революции, которая, по его оценке,

в глобальном масштабе ведёт к формированию транспрофессионалов. По мнению ученого, общество вступило в период третьей социальной революции – после неолитической и индустриальной, имеющей глобальные последствия. Важно отметить, что у этой революции наряду с экстенсивными параметрами выделяются и интенсивные, связанные с глубокими структурными изменениями в способах профессиональной деятельности и мышления, а также формах её социальной организации [237].

С этой точки зрения современный учитель должен быть готов свободно, за счёт своего мышления и способов организации деятельности работать в различных профессиональных средах. При выполнении профессиональной деятельности не столь важно его положение в той или иной организационной структуре образовательного пространства. Учитель-менеджер может свободно входить в организационные структуры и покидать их, создавая для решения какой-либо комплексной проблемы адекватные формы организации субъектов и всех участников образовательного пространства. Следовательно, это транспрофессионал – не просто учитель, а учитель-менеджер образования, учитывающий многообразные и весьма противоречивые интересы самых различных субъектов, социальных групп, несущий этическую и моральную ответственность за организацию совместно-творческой деятельности, проектирующий ожидаемый результат совместно с непосредственными участниками образовательного пространства, планирующий варианты взаимодействия, моделирующий условия для развития субъектов.

В целом учитель-менеджер - это педагог, умеющий интегрировать знания в образовательной области, управляющий процессом формирования универсальных учебных действий, умеющий получить результат метапредметных знаний.

В современных условиях учителю-менеджеру необходимы управленческие компетенции, которые позволят осуществлять эффективные формы социальной организации, обеспечивать в образовательном пространстве успешное решение комплексных проблем.

Анализ теоретических источников по содержанию управленческих компетенций учителя позволяет отметить, что в настоящее время учёными не разработана модель управленческой деятельности учителя-менеджера, нет определения видов управленческих компетенций, отсутствует рассмотрение содержательных элементов управленческих компетенций учителя.

Любая деятельность состоит из определённых компетенций. Рассматривая управленческие компетенции в контексте профессиональной деятельности учителя, мы исходим из того, что учитель, как и управленец, наделён большими полномочиями, он официально формулирует ценности, цели, принимает решения изменить контекст, в котором действует регулируемый субъект.

В связи с недостаточной разработанностью теоретических аспектов управленческой деятельности учителя и решения задач диссертационной работы нам представляется целесообразным перейти к разработке модели управленческой деятельности учителя-менеджера.

С нашей точки зрения, данная модель управленческой деятельности учителя-менеджера в профессиональной деятельности должна отвечать следующим требованиям: соблюдать общие логические правила построения классификации; создаваться с учётом последних достижений педагогики, психологии, гносеологии; учитывать требования современных учебных программ; содержать конкретные операционально представленные формулировки компетенций.

Исходя из данных требований представим и прокомментируем наш вариант модели управленческой деятельности и управленческих компетенций учителя-менеджера, созданный с использованием метода моделирования, который рассматривают не только как специфический метод теоретического исследования, но и как метод создания и исследования моделей [70].

В дальнейшем нашем исследовании данная модель будет служить основанием для разработки методического обеспечения, направленного на формирование управленческих компетенций учителя-менеджера, и позволит экспериментально проверить количественную и качественную оценку

результатов её влияния. Создание модели управленческой деятельности учителя-менеджера позволит разрешить противоречие между объективными потребностями общества в учителе-менеджере и недостаточным теоретико-методологическим обеспечением формирования управленческих компетенций у учителей-практиков общеобразовательной школы. В основе эффективности профессиональной деятельности учителя лежат именно управленческие компетенции, которые понимаются нами, как интегративные компетенции, для получения результатов у учащихся личностного и метапредметного характера, зафиксированных в системно-деятельностном подходе. Характеризуя компетенции учителя, мы исходим из основных положений психологической концепции деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, в соответствии с которой умения – отдельные акты, компоненты деятельности. В своём исследовании мы опираемся на взгляды исследователей, связывающих формирование управленческих компетенций учителя с моделями управления образованием, теорией управления и деятельностным подходом.

Разработанная нами модель управленческой деятельности учителя-менеджера представляет собой открытую, сложную, целенаправленную, динамическую систему, опирающуюся на общеучебные умения выпускников различных периодов обучения, сформулированные Н.Ю. Ерофеевой, и регулятивные универсальные учебные действия, определённые ФГОС. К последним относятся:

- целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимися, и того, что ещё неизвестно;
- планирование – определение последовательности промежуточных целей с учётом конечного результата; составление плана и последовательности действий;
- прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;
- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

- коррекция – внесение необходимых дополнений и коррективов в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата с учётом оценки этого результата самим обучающимся, учителем, товарищами;

- оценка – выделение и осознание обучающимися того, что уже усвоено и что ещё нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения, оценка результатов работы;

- саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, волевому усилию (выбору в ситуации мотивационного конфликта) и преодолению препятствий.

Модель управленческой деятельности учителя-менеджера представлена в виде взаимосвязанных уровней профессиональной деятельности входящих в эти уровни блоков-компетенций: стратегическое управление, тактическое управление, управление информационными потоками, предполагающее внешние и внутренние коммуникации, самоуправление (самоорганизация и саморазвитие), управление коллективами, которые, в свою очередь, состоят из элементов компетенций. Модельное отображение представлено на рис. 1.3.

Каждый элемент модели взаимозависим и связан с другими элементами горизонтальными и вертикальными связями. Базовым уровнем является идеологическое, научное, методологическое и мотивационное обеспечение, которое находится в основании нашей модели управленческой деятельности учителя-менеджера. Составляющие базового уровня не повторяются, не дублируют друг друга, а вступают в сложные диалектические отношения, объединены глобальной задачей и связаны с:

- переориентацией процесса обучения на превращение знаний в инструмент творческого освоения мира, а образования – в источник процедурных знаний, знаний о том, как и где при необходимости самостоятельно получить новое знание, а затем эффективно его использовать;

- переориентацией образования на запросы личности, его индивидуализацию, превращение в средство жизненного и профессионального



Модель управленческой деятельности учителя как менеджера образования

самоопределения, самореализации, самовыражения и самоутверждения личности;

- развитием общей культуры учащихся посредством формирования научных форм системного мышления;

- обеспечением условий для практической реализации триады «воспитание – просвещение – образование» на основе личного опыта, творческой, познавательной деятельности.

Профессиональная деятельность учителя является открытой системой и зависит от внешнего мира, основывается и осуществляется под действием факторов внешней среды: политических, экономических, экологических, социальных, технологических и др.

Структура профессиональной деятельности учителя определена во втором параграфе нашей работы и состоит из трёх аспектов: управленческого, психологического и педагогического. В каждом из аспектов можно выделить общие и специальные умения (управление проектами, управление знаниями, управление безопасностью, управление развитием одарённых учащихся, управление развитием учащихся «группы риска» и др.). Подробно мы не рассматривали специфические умения учителя-менеджера, так как они являются предметом другого исследования.

Несмотря на то, что в модели представлены все три аспекта профессиональной деятельности учителя, дальнейшую декомпозицию компетенций мы будем осуществлять только в управленческом аспекте профессиональной деятельности учителя-менеджера.

Предлагаемый вариант состава управленческих компетенций и структуры модели управленческой деятельности учителя не претендует на абсолютную полноту, так как полного перечня не может существовать вообще. Состав решаемых учителем задач зависит как от потребностей учебно-воспитательного процесса, так и имеющихся возможностей. Мы предлагаем примерный состав управленческих компетенций, значение которых, на наш взгляд, сохранится в обозримой перспективе.

В модели управленческой деятельности учителя-менеджера мы выделили 5 блоков управленческих компетенций, представляющих собою совокупность операционных компетенций: 1) стратегическое управление; 2) тактическое управление; 3) управление информационными потоками, которое, в свою очередь включает в себя управление коммуникациями во внешней и внутренней среде; 4) самоуправление (самоорганизацию, саморазвитие); 5) управление коллективами (родительскими, ученическими, общественных представителей, коллег, методических объединений).

Первый блок-компетенций «стратегическое управление» – это желаемое, достижимое состояние субъектов воздействия или определённая траектория развития, движения, позволяющая достаточно эффективно достигать поставленных целей, которое позволяет предусматривать ограничения, а также формы помощи при преодолении препятствий, обозначать ожидаемые результаты и выделять критерии деятельности. Эти элементы являются системообразующими, так как именно в них закладываются предпосылки всех других элементов управленческих компетенций учителя-менеджера. Другими словами «стратегическое управление» позволяет осуществлять планирование, в результате которого определяются цели, действия по их достижению, устанавливается последовательность и сроки выполнения действий и состоит из шести конкретных операционных компетенций – элементов.

1. Анализировать ожидаемые и реальные результаты и ситуации.
2. Разрабатывать алгоритмы реализации поставленных целей.
3. Оценивать объём задач и индивидуальные ресурсы субъектов.
4. Проводить маркетинговые исследования.
5. Осуществлять мониторинг развития и конкурентоспособности субъектов.
6. Систематизировать информацию и задачи для достижения поставленной цели.

Второй блок – «тактическое управление» – это управление текущей деятельностью, определение конкретных задач, выбор основных путей и средств их достижения, контроль за их выполнением.

В рамках блока «тактическое управление» мы обозначили 10 управленческих компетенций учителя-менеджера:

1. Принимать управленческие решения.
2. Ставить цели, организовывать и поддерживать работу в процессе достижения цели.
3. Планировать текущую деятельность.
4. Организовывать, координировать взаимодействие между разными субъектами.
5. Формулировать критерии оценки процессов и ресурсов в образовательном пространстве.
6. Выявлять явные и скрытые мотивы, затруднения и стимулировать к эффективной деятельности.
7. Обеспечивать условия для продуктивной познавательной деятельности.
8. Осуществлять контроль.
9. Нести ответственность за принятие и реализацию решений.
10. Выбирать направление и оценивать эффективность деятельности исходя из уровня компетентности и задач, ориентироваться на результат.

Структура третьего блока «управление информационными потоками» разветвляется на управление коммуникациями во внешней среде (родители, общественные представители, методические объединения и др.) и управление коммуникациями во внутренней среде (коллеги, обучающиеся др.). Обратимся к существующим попыткам определения понятия «информация»: –это сведения, которые являются объектом передачи, преобразования, использования и хранения.

Понятие «информация» обычно рассматривают в контексте понятия «информационный подход». С позиции данного подхода, информация представляет собой сведения, включенные непосредственно в

коммуникативный процесс: источник информации (т.е. подсистема, генерирующая, собирающая и передающая сведения); сведения (т.е. собственно информация, закодированная с помощью определенных знаков); канал (т.е. средство передачи сведений); получатель (т.е. подсистема, получающая, раскодированная и интерпретирующая сведения).

Таким образом, нельзя делить структурные компоненты управленческих компетенций на информационное и коммуникативное управление в силу того, что информация появляется только в процессе коммуникации. На основе вышеизложенного целесообразно объединить управление информационными потоками и управление коммуникациями в одну группу.

Основными управленческими компетенциями учителя-менеджера блока «управление информационными потоками, коммуникациями во внешней и внутренней среде» являются 10 операционально представленных компетенций:

1. Устанавливать разумную требовательность в деловых отношениях, разрешать конфликты.
2. Оценивать эффективность системы внешней и внутренней коммуникации.
3. Эффективно вести процесс переговоров в образовательном пространстве.
4. Противостоять манипуляциям, конструктивно реагировать на критику в свой адрес.
5. Консультировать по вопросам профессиональной деятельности, трудовых и межличностных отношений.
6. Организовывать конструктивную обратную связь, четко структурно излагать информацию.
7. Анализировать большой объем информации, обращать внимание на детали.
8. Разрабатывать формы внутренней документации образовательного учреждения.

9. Использовать в работе с информацией средства технического оснащения и автоматизации.

10. Отстаивать собственное мнение.

Выделенный нами в структуре профессиональной деятельности учителя-менеджера четвёртый блок «самоуправление» предполагает осознание учителями подходов ортобиотики (лат. – «разумный образ жизни»), ответственности за собственный профессиональный рост, рациональный образ жизни, здоровье, включает самоорганизацию и саморазвитие.

Профессиональная деятельность учителя-менеджера – это прежде всего активная умственная деятельность, постоянное напряжение всех субъектных систем человека вследствие чего в первую очередь – страдает высшая нервная деятельность, которая постоянно подвергается воздействию большого объема аналитической деятельности, хронического дефицита времени, высокого уровня ответственности.

Гуманистические подходы, которые пропагандируются в современном обществе, акцентируют внимание на том, что каждый «учитель-менеджер» должен научиться обращаться с самим собой как с уникальным и бесценным ресурсом так, чтобы постоянно поддерживать свою производительность. Учителя-менеджеры в силу самой профессии участвуют в процессе перемен – качество их деятельности зависит от способности управлять тем профессиональным и личностным пространством, в котором осуществляется деятельность, выбирать лучшие решения, концентрировать усилия, наращивать свой потенциал.

Специфика содержания самоорганизации и саморазвития – это процессы, в рамках которых «учитель-менеджер» приобретает способность управлять текущими событиями, формировать хорошие и открытые отношения с окружающими, последовательно защищать свои взгляды, воспринимать идеи, взгляды других участников взаимодействия. Зарубежные ученые М. Вудкок, Д. Фрэнсис отмечают, что это борьба с трудностями и принятие риска быть более открытым и правдивым во всех сферах своей жизнедеятельности [39].

Саморазвитие – это скорее непрерывный процесс, чем цель, которую необходимо достичь. Один из наиболее важных аспектов индивидуального развития состоит в том, что ни одно из предпринимаемых в этом направлении действий не может получить полного завершения.

Большинство видов деятельности в новых экономических условиях требует от учителя-менеджера высокого уровня индивидуального развития. И по мере того как возрастает степень изменений, возникает потребность развивать свой профессиональный, управленческий и личностный потенциал. Работа учителя-менеджера, которая постоянно претерпевает изменения, предъявляет новые требования к учителю, а значит, предполагает высокую способность к саморазвитию. Всякий раз, когда учителю-менеджеру необходимо стать более восприимчивым, энергичным или изобретательным, требуется самоуправление.

В качестве показателей самоуправления (самоорганизации и саморазвития) являются следующие 9 управленческих компетенций:

1. Расставлять приоритеты, ставить личные цели.
2. Контролировать свои эмоции.
3. Конструктивно реагировать на критику в свой адрес.
4. Учиться на собственном опыте и опыте других.
5. Знать и понимать сильные и слабые стороны своей личности (самооценка).
6. Вдохновлять других на развитие, творчество.
7. Без предубеждения воспринимать разнообразные идеи, позиции, предложения.
8. Координировать собственные действия в соответствии с требованиями факторов воздействия.
9. Повышать уровень управленческой и профессиональной компетентности.

Образовательное учреждение – это место, где субъекты строят отношения и взаимодействуют. Говоря о профессиональной деятельности учителя-

менеджера по управлению коллективами разного уровня, статуса, важно помнить, что существует сложное переплетение неформальных групп, которые образовались без вмешательства учителя-менеджера. Большинство из них свободно объединены в своего рода сеть, и от учителя-менеджера требуется эффективное управление коллективами (родительскими, ученическими, общественных представителей, коллег, методических объединений). Следовательно, учителю-менеджеру необходимо вкладывать время, ресурсы в создание такой обстановки, которая содействовала бы достижению задач и отвечала потребностям обучающихся. Для этого субъектам необходимо предоставлять самостоятельность в планировании и осуществлении своей деятельности, возможность самим думать о способах и средствах в решении проблемных ситуаций, повышать свой личный вклад в достижение общих целей.

Управление коллективами предполагает взаимодействие членов коллектива, разного рода групп, требует максимальной лояльности к чужому мнению, терпимости к критике своих идей, чуткости к проблемам других, защищенности всех участников взаимодействия.

Эффективное управление коллективами способствует укреплению внутренних связей между участниками взаимодействия, делегированию полномочий учителя-менеджера коллективу, отдельным субъектам и способствует формированию позитивных тенденций для достижения максимальных результатов.

При управлении коллективами «учитель-менеджер» должен уметь оказывать консультативную помощь и поддержку субъектам взаимодействия. Он также должен уметь координировать усилия и вести за собой учащихся, проявляя доверие к ним, будучи с ними откровенным вселять в них уверенность и доверие к себе.

Таким образом, чем лучше «учитель-менеджер» понимает, что представляет собой группа и каковы факторы эффективности её развития, как группа в целом влияет на поведение отдельной личности, чем лучше владеет

искусством эффективного управления группой – тем больше вероятность, что он сможет повысить эффективность деятельности субъектов и образовательного учреждения в целом.

Пятый блок «управление коллективами» состоит из 8 управленческих компетенций:

1. Создавать команду в коллективе, организовывать и поддерживать конструктивную работу в ней.
2. Вырабатывать совместные правила взаимодействия, поддерживать морально-психологический климат.
3. Делегировать полномочия старостам, родителям, коллегам, общественным представителям.
4. Управлять временем в профессиональной деятельности.
5. Определять степень комфортности субъектов в коллективе.
6. Способность работать на общий результат, обеспечивая при этом индивидуальный подход.
7. Прогнозировать действия участников взаимодействия и корректировать их нежелательное поведение
8. Обеспечивать условия для продуктивной познавательной деятельности, через применение активных форм обучения в профессиональной деятельности.

Все вышеперечисленные блоки с позиции управления отвечают на вопрос «Как координировать деятельность субъектов?». С позиции отношений – «Как мобилизовать субъектов?». С позиций стратегического и тактического управления – «Как ставить цели и определять пути их достижения?». С позиции отклонений от заданного результата – «Как контролировать, чтобы достичь цели деятельности?»

Завершая описание модели управленческой деятельности учителя-менеджера, мы намерены подвести итоги:

- соблюдаемая уровневость в модели упорядочивает её, дисциплинирует, задаёт ей основания рациональности и эффективности;

- благодаря гибкости модель управленческой деятельности учителя-менеджера способна внутренне развиваться с точки зрения структурных компонентов управленческих компетенций учителя;
- разработанная нами модель управленческой деятельности учителя-менеджера положена в основу разработки образовательной программы, направленной на формирование управленческих компетенций учителя-менеджера;
- является модельным отображением содержательных характеристик управленческой деятельности учителя-менеджера.

Выводы по первой главе

В первой главе «Теоретические аспекты профессиональной деятельности учителя как менеджера образования» описан историко-педагогический аспект изменения педагогической деятельности учителя при переходе к новым экономическим условиям.

Проблема изменения педагогической деятельности учителя прослеживается в нормативно-правовых документах системы образования, в частности, в нормативных документах по аттестации учителей.

Идея эффективности педагогической деятельности учителя последовательно развивалась в трудах отечественных учёных XX века Б.Г. Ананьева, Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, А.К. Марковой, В.А. Сластенина, Т.Н. Шамовой, А.И. Щербакова, В.А. Якунина и др.

В первой главе проведён анализ теоретических моделей образовательных систем и продемонстрирована идея о том, как в течение длительного исторического периода российские образовательные учреждения претерпевали переход от Типового учебного плана к Базисному учебному плану.

Проведён анализ системы аттестации и нормативно-правового обеспечения системы образования, который позволил обосновать цепочку изменений в педагогической деятельности: требования идеологического

характера → квалификационные требования → профессиональная компетентность → управленческая компетентность.

В главе обоснована необходимость специального изучения особенностей и структуры профессиональной деятельности учителя при переходе к рыночным условиям.

Проведённый анализ теоретических источников позволил выделить следующие подходы к структурированию профессиональной деятельности учителя: функциональный подход (Беспалько В.П., Маркова А.К., Лернер И.Я., Щербаков А.И.); психолого-педагогический (Кузьмина Н.В., Маркова А.К., Платонов К.К.); стадийный (Якунин В.А., Конаржевский Ю.А., Кулюткин Ю.Н., Бабанский Ю.К.); операционно-деятельностный (Лернер И.Я., Махмутов М.П., Скаткин М.Н., Бабанский Ю.К.).

Выделено понятийное ядро категории «профессиональная компетентность учителя».

Рассмотренные аспекты позволили сделать вывод о том, что несмотря на изменения, происходящие в подходах, моделях образования, требования к учителю не претерпевают существенных изменений. В связи со сменой парадигм, резко возрастает число работ педагогов-исследователей (Браже Т.Г., Зотова Н.К., Ковина Т.Е., Марон А.Е., Татарченкова С.С.), в которых изучается профессиональная компетентность и анализ квалификационных характеристик учителя.

Переход системы общего образования к новым образовательным стандартам предполагает полное изменение характера и содержания учебной деятельности, квалификационные требования учителя. Ключевым требованием к деятельности учителя является универсальность – способность и готовность осуществлять трансдисциплинарный синтез знаний, а не только быть односторонним специалистом. В профессиональной деятельности учитель должен сознавать себя не педагогом-предметником, а учителем-менеджером управляющим формированием ключевых компетенций на основе

общеучебных умений, способным найти новые пути и средства достижения целей, обеспечить новое качество образования.

В ходе исследования расширен категориальный аппарат: уточнено понятие «управленческие компетенции учителя», скорректировано понятие «учитель-менеджер».

Вопрос об управленческой роли учителя является актуальным, поскольку образовательные системы претерпевают существенные изменения. В настоящее время образовательная ориентация учителей означает другой тип образования, когда деятельность учащегося основана на реализации его личностного потенциала и приводит к созданию им образовательных продуктов, адекватных познаваемым областям. Такой тип образования приводит к изменению (образованию) внутренней субстанции самого обучающегося и появлению его собственного знания. Учащийся выступает субъектом образования, имеющим возможность выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, ставить собственные образовательные цели, отбирать содержание и формы обучения. Следовательно, доминирующими в структуре профессиональной деятельности учителя выступают управленческие компетенции, которые в настоящее время не становятся предметом детальных научных исследований.

В основу исследовательской работы взяты общеучебные умения, предложенные Н.Ю. Ерофеевой и регулятивные универсальные учебные действия, определённые ФГОС. Разработана модель управленческой деятельности учителя-менеджера и классификация управленческих компетенций в профессиональной деятельности которая послужит основой для разработки методического обеспечения, направленного на формирование управленческих компетенций учителя-менеджера.

2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ-МЕНЕДЖЕРА

2.1. Анализ степени значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя

Проведённый анализ теоретических работ в области изучаемой нами проблемы позволяет поставить вопрос о специфике управленческой деятельности учителя и о степени значимости управленческих компетенций учителя как содержательной составляющей этой деятельности. В предыдущих параграфах нами был представлен анализ теоретических источников, концепций и подходов ведущих учёных, изучающих вопросы профессиональной и управленческой деятельности учителя. В результате проведённых исследований понятие «управленческие компетенции учителя» мы определяем как интегративные компетенции, для получения результатов у учащихся личностного и метапредметного характера, зафиксированных в системно-деятельностном подходе.

Для определения перечня значимых управленческих компетенций в структуре профессиональной деятельности учителя мы провели исследование, результаты которого будут представлены в данном параграфе.

Ожидаемые результаты нашего исследования степени значимости управленческих компетенций учителя:

1. Респонденты выделяют управленческие компетенции в профессиональной деятельности учителя, что подтвердит выдвинутую гипотезу и положения, выносимые на защиту.

2. Основополагающими управленческими компетенциями учителя в профессиональной деятельности будут выступать блоки: стратегическое управление, тактическое управление, управление информационными потоками, предполагающее внешние и внутренние коммуникации, самоуправление (самоорганизация и саморазвитие), управление коллективами.

3. Из предложенной 10-балльной шкалы ответы респондентов будут соответствовать умеренному уровню значимости, 4–6 баллам по всем управленческим компетенциям.

4. Административный персонал образовательных учреждений и учителя-стажисты (далее – производственники) как люди с большим жизненным опытом и практикой профессиональной деятельности, большую часть жизни осуществляющие обучение в рамках традиционной (поддерживающей) педагогики, отметят низкую значимость управленческих компетенций учителя.

Для проверки предположения о степени значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя нами был составлен и апробирован опросник, включающий в себя 54 вопроса, составленных на основе стандартов, разработанных профессиональным объединением российских специалистов в области управления персоналом и трудовых отношений.

В целом конструкция опросника предполагала получение двух видов информации: объективной – возраст, стаж, профессия, и субъективной – степень значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя (приложение 1).

Для выявления надежности и валидности экспертной группы мы использовали метод групповых экспертных оценок (ГЭО) (Бабанский Ю.К. Казаринов А.С., Мирошниченко А.А., Субетто А.И., Черепанов В.С.) [8; 123; 214]. В качестве экспертов привлекали директоров и заместителей директоров образовательных учреждений города Сургута и Сургутского района.

Формирование экспертной группы осуществлялось посредством определения кандидатур и оптимальной численности кандидатов в эксперты; определение коэффициента согласованности мнений экспертов и погрешности коллективной экспертной оценки по методикам, описанным в работах [8; 214].

Важно отметить, что экспертная группа должна удовлетворять условиям компетентности и согласованности. Показателями уровня компетентности

экспертов могут выступать: должностное положение, профиль и уровень образования, стаж научной и практической работы [214]. Для подбора экспертов используется анализ значений их коэффициентов компетентности – количественной величины, характеризующей достоверность суждений экспертных экспертов. В нашем случае критериями отбора кандидатов в эксперты выступили: знание объектов профессиональной деятельности учителей; знание проблем и тенденций развития отрасли в части использования педагогических технологий; регулярное знакомство с процессами, происходящими в образовательном пространстве в период перехода к универсальным учебным действиям и компетентностной модели специалиста. В качестве факторов, определяющих аргументированность мнения представителя, участвующего в данной экспертизе, учитывались: наличие звания; уровень квалификации; стаж в данной должности, участие в работе подобных экспертных групп и др.

Расчёт численности экспертной группы, коэффициент компетентности экспертной группы и согласованности рассчитывался с помощью компьютерной программы SPSS.

Учитывая показатели абсолютной погрешности коллективной экспертной оценки; доверительной вероятности, значения которой определены в границах $0,96 < \gamma \leq 0,99$; коэффициента, зависящего от величины γ , $\phi = 0,04$. При использовании ранговой шкалы абсолютная погрешность $\Delta g = 1$, $\gamma = 0,96$. Произведя расчёты, мы получили результат – численность экспертной группы должна составлять не менее 9 человек.

Для определения валидности и надежности опросника и предложенных управленческих компетенций использовался метод Alpha Кронбаха как модель внутренней согласованности, основанная на средней межпунктовой корреляции, со значением, модуль которого находится между 0 и 1. В нашем случае валидность составила $\text{Alpha} = 0,9573$, что является очень высоким показателем валидности и надежности разработанного нами опросника.

Анализ надежности рассчитывался с помощью компьютерной методики SPSS, где для расчёта применялся критерий Гутмана. Эта модель вычисляла нижние границы для истинной надёжности шкал измерений и пунктов, которые их формируют. В нашем случае надёжность составляет Alpha for part 1 = 0, 9151; Alpha for part 2 = 0, 9315, что также соответствует высокому уровню надёжности опросника.

Исследование проводилось нами в течение 2007–2009 годов среди студентов, молодых учителей, учителей-стажистов и административного персонала образовательных учреждений города Сургута и Сургутского района. Для того чтобы исключить элемент случайности и получить наиболее полное представление о степени значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя, мы провели опрос среди студентов II-V курсов Сургутского государственного педагогического университета.

Выбор категории студентов для участия в опросе определён тем, что студенты, обучаясь в учебном заведении, на момент опроса являются непосредственными участниками образовательного процесса и напрямую связаны с профессиональной деятельностью учителя. В связи с этим нам было важно выяснить, подтвердят они или опровергнут перечень управленческих компетенций в структуре профессиональной деятельности учителя. Диагностическим конструктом нашего опросника выступают блоки.

Среди производственников образовательных учреждений было опрошено 97 человек, среди которых были выделены три группы – административный персонал (директор и заместитель директора), молодые специалисты и учителя-стажисты образовательных учреждений города Сургута и Сургутского района.

В общей сложности респондентами нашего исследования были 185 мужчин и женщин всех возрастов. В эксперименте инструкция не давала респондентам информации о количестве блоков управленческих компетенций.

Индивидуальные матрицы всех респондентов были суммированы в групповые матрицы по группам: административный персонал, молодые

учителя, учителя-стажисты образовательных учреждений города Сургута и Сургутского района и студенты.

Результаты, полученные при изучении мнений производителей сравнивались между собой. Сравнительный анализ значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя был проведён по результатам студентов и производителей.

Из представленного перечня утверждений, отражающих управленческие компетенции, каждому респонденту индивидуально предлагалось оценить и отметить значимость управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя на основе своего опыта, теоретических знаний, наблюдений за профессиональной деятельностью учителей.

Управленческие компетенции первого блока «стратегическое управление» отражают стратегический аспект управления, они как микромодель отражают управленческую деятельность и выражаются формой глагола: разрабатывать, выбирать, выявлять, систематизировать, анализировать, осуществлять исследования, оценивать деятельность и др.

В табл. 4 представлены сравнительные данные оценки значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя с точки зрения студентов и производителей.

Таблица 4

Распределение оценок значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя (в баллах) блока «стратегическое управление» среди студентов и производителей

Студенты		Управленческие компетенции	Производители					
Σ	Сред. ариф.		Директор	Зам. директора	Мол. спец.	Стажисты	Σ	Сред. ариф.
35,3	7,6	Анализировать ожидаемые и реальные результаты и ситуации	9,4	8,3	8,2	7,1	33	8,25
36,9	7,38	Разрабатывать алгоритмы реализации поставленных целей	6,7	7,1	3,9	5	22,7	5,67
38,1	7,62	Оценивать объём задач и индивидуальные ресурсы субъектов	7,2	7,4	8,1	6,8	29,5	7,37

34,9	6,98	Осуществлять маркетинговые исследования, диагностику и мониторинг развития и конкурентоспособности субъектов	8,1	6,3	8,2	4,2	26,8	6,7
37	7,4	Систематизировать информацию и задачи для достижения поставленной цели	7,4	7,2	6,1	9	29,7	7,42
182,2	36,98	Σ	38,8	36,3	34,5	32,1	141,7	35,41
36,44	7,39	Усреднённые показатели	7,76	7,26	6,9	6,42	28,34	7,08

Анализ данных в табл. 4 свидетельствует о том, что компетенция «оценивать объём задач и индивидуальные ресурсы субъектов» в профессиональной деятельности учителя, по мнению всех респондентов, имеет существенное значение.

Среднеарифметическое значение управленческой компетенции «оценивать объём задач и индивидуальные ресурсы субъектов» отмечено студентами на 7,62 балла и производственниками на 7,37 балла.

Анализ различий средних оценок производственников показал, что к идеальному состоянию приблизились оценки директоров (7,76 балла из 10 возможных).

Усреднённые оценки значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя у молодых учителей – 6,9 балла, а у учителей-стажистов – 6,42 балла и фактически не имеют существенных различий. Анализ показал, что разница между ними составляет 0,48 балла.

Сравнивая усреднённые оценки студентов и производственников по блоку «стратегическое управление», мы наблюдаем единодушие в их оценках значимости управленческих компетенций учителя в профессиональной деятельности (разница между их оценками незначительна и составляет 0,31 балла).

Второй блок «тактическое управление» также позволяет нам определить значимость управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя. Полученные результаты представлены в табл. 5.

Распределение оценок значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя (в баллах) блока «тактическое управление» среди студентов и производственников

Студенты		Управленческие компетенции	Производственники					
Σ	Сред. арифмет.		Директор	Зам. директ	Мол спец	Стажисты	Σ	Сред. арифмет.
34,9	6,9	Принимать управленческие решения	6,8	7,2	7,1	4,2	25,3	6,3
38,8	7,7	Ставить цели, организовывать и поддерживать работу в процессе достижения цели	9,4	9,5	8,3	7,4	34,6	8,6
37,7	7,54	Планировать любую деятельность	8,6	9,3	7,8	8,3	34	8,5
36,5	7,3	Организовывать, координировать взаимодействие между разными субъектами	9,2	9,1	8,4	9,2	35,9	8,9
37,6	7,5	Формулировать критерии оценки процессов и ресурсов в образовательном пространстве	7,6	5,9	6,6	6,1	26,2	6,5
34,6	6,9	Выявлять явные, скрытые мотивы, затруднения и мотивировать учащихся, студентов, коллег, родителей	9,6	9,8	10	9	38,4	9,6
36,9	7,3	Стимулировать к эффективной деятельности	9,4	10	10	9	38,4	9,6
32,4	6,4	Делегировать полномочия старостам, родителям, коллегам	8	8,7	5,5	8,1	30,3	7,5
36,8	7,3	Отстаивать собственное мнение	6,3	7,2	10	7,1	30,6	7,6
37	7,4	Осуществлять контроль	8,4	8	7	7,8	31,2	7,8
39,9	7,9	Нести ответственность за принятие и реализацию решений	9,1	9	7,6	6,6	32,3	8,07
36,9	7,3	Выбирать направление и оценивать эффективность деятельности исходя из уровня компетентности и задач, ориентироваться на результат	8	7,5	8,2	9,6	33,3	8,3
440	88	Σ	100,4	101,2	96,5	92,4	390,5	97,6
36,6	7,3	Усреднённые показатели	8,3	8,4	8,04	7,7	32,5	8,1

При анализе ответов студентов по блоку «тактическое управление» обращает на себя внимание тот факт, что амплитуда колебаний оценок незначительна. Значимость управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя оценена 7 баллами.

Сравнительный анализ оценок проявления управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя у производителей показал, что не наблюдается больших различий их в оценках по следующим управленческим компетенциям: «организовывать, координировать взаимодействие между разными субъектами»; «выявлять явные, скрытые мотивы, затруднения и мотивировать учащихся, студентов, коллег, родителей»; «стимулировать к эффективной деятельности»; «осуществлять контроль».

Важно отметить, что именно эти управленческие компетенции респонденты отметили максимальными баллами (от 9 до 10) из 10 возможных, что свидетельствует о максимальной значимости данных компетенций в профессиональной деятельности учителя.

На наш взгляд, необходимо акцентировать внимание на том, что эти управленческие компетенции отражают сразу три функции управленческой деятельности (организация, мотивация, контроль).

Низкую оценку значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя, (4,2 балла) среди производителей продемонстрировала группа учителей-стажистов по управленческому умению «принимать управленческие решения». Если учесть, что принятие решения всегда связано с высокой долей ответственности, то можно сравнить вышеобозначенную компетенцию с умением «нести ответственность за принятие и реализацию решений». По мнению учителей-стажистов, значимость этой компетенции составляет 6,6 балла, что является не очень высокой оценкой. Следовательно, можно сделать вывод, что учителя-стажисты стремятся избегать высокого уровня ответственности.

Управленческая компетенция «делегировать полномочия старостам, родителям, коллегам» получило достаточно низкую оценку (5,5 баллов из 10) молодых учителей. На наш взгляд, это объясняется недостаточным владением молодыми учителями управленческими компетенциями и минимальным использованием ресурсов учащихся и других субъектов учебно-

воспитательной деятельности. Вместе с тем, молодые учителя ещё полны сил, находятся на стадии становления, а не стагнации, в отличие от учителей-стажистов, и готовы брать на себя ответственность. Данный вывод подтверждает оценка 7,6 баллов в отношении компетенции «нести ответственность за принятие и реализацию решений».

Анализ усреднённых данных табл. 5 свидетельствует о том, что результаты производственников имеют минимальную амплитуду отклонений друг от друга. По усреднённой оценке фактически совпали представления о значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя блока «тактическое управление» у респондентов административного персонала общеобразовательного учреждения (далее – ОУ) (директора – 8,3 и заместителей директора – 8,4). Чуть ниже, 8 баллов, у молодых учителей, и меньше всего – у учителей-стажистов – 7,7 баллов.

Сравнивая результаты опроса студентов и производственников, важно отметить, что в целом последние дали более высокие оценки значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя по блоку «тактическое управление».

Средний балл значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя выставленный производственниками составил 8,1, а студентами – 7,3 балла. Эти результаты подтверждают, что перечень управленческих компетенций блока «тактическое управление» действительно в полной мере присутствует в профессиональной деятельности учителя. На наш взгляд, правомочно утверждение о том, что учителю следует развивать управленческие компетенции блока «тактическое управление».

Сравнивая значимость управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя блоков «стратегическое управление» и «тактическое управление», мы выявили, что по усреднённым оценкам студентов особых различий не наблюдается. В усреднённых оценках производственников максимальная разница между усреднёнными оценками по названным блокам незначительна и составляет 1,28 балла.

Анализ полученных данных позволяет констатировать, что, по мнению студентов и производственников, управленческие компетенции проявляются на 71 % в профессиональной деятельности учителя и являются значимыми и важными. Следовательно, важно уделять существенное внимание формированию управленческих компетенций учителя как в процессе обучения, так и в дальнейшей профессиональной деятельности педагога.

Необходимо подчеркнуть, что блоки «стратегическое управление» и «тактическое управление», как микромодель, конструируют целостную структуру управленческой деятельности. В этой связи в дальнейшем важно определить эффективные способы формирования управленческих компетенций учителя, которые должны быть представлены в полном объёме, поскольку содержание блоков «стратегическое управление» и «тактическое управление» – это желаемое, достижимое состояние субъектов воздействия или определённая траектория развития, движения, позволяющая достаточно эффективно достигать поставленных целей

Следующие результаты значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя представлены в табл. 6 и демонстрируют блок, связанный с управленческими компетенции в области коммуникаций.

Таблица 6

Распределение оценок значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя (в баллах) блока «коммуникация» среди студентов и производственников

Студенты		Управленческие компетенции	Производственники					
Σ	Сред. ариф.		Директор	Зам. дир.	Мол. спец.	Стажисты	Σ	Сред. ариф.
36,5	7,3	Разрешать конфликты, строить конструктивный разговор	9,6	8,2	8	8,1	33,9	8,4
40,7	8,14	Иметь навыки публичных выступлений	8	7,9	8,1	9,3	33,3	8,3
38,4	7,68	Проявлять инициативу в общении	10	9,8	8,2	10	38	9,5
37,2	7,44	Стремиться к достижению целей в коммуникационном процессе	6,7	7,6	6,6	8,1	29	7,2

37	7,4	В процессе коммуникации оказывать поддержку и одобрение субъектам взаимодействия	7,8	8	9,2	8,9	33,9	8,4
34,5	6,9	Быстро ориентироваться в трудных коммуникационных ситуациях	9,1	9	7,8	10	35,9	8,9
36,9	7,3	Адекватность речевого воздействия в процессе коммуникации	8,7	9	7,7	8,5	33,9	8,4
261,2	52,24	Σ	59,9	59,5	55,6	62,9	237,9	59,4
37,3	7,4	Усреднённые показатели	8,5	8,5	7,9	8,9	33,9	8,4

Результаты, представленные в табл. 6, показывают, что среди 7 компетенций данного блока для студентов наиболее значимой оказалась компетенция «иметь навыки публичных выступлений». Усредненный балл – 8,1. У производителей наиболее значимой выступила компетенция «проявлять инициативу в общении», усредненный балл – 9,5.

Опираясь на мнения респондентов о значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя, представленных в третьем блоке «коммуникация», на наш взгляд, важно обратить внимание на выделенные респондентами компетенции, менее значимые в данном блоке. Так, среди группы студентов, наименьший балл (6,9) набрала компетенция «быстро ориентироваться в коммуникационных ситуациях». Важно отметить, что данная компетенция у учителей-стажистов выразилась оценкой 10 баллов, на наш взгляд, это объясняется имеющимся существенным опытом работы при взаимодействии с разными субъектами, в том числе и во внеучебной деятельности, частым вступлением в разного рода отношения, умением преодолевать трудности в процессе коммуникации. Принимая во внимание сложность и неоднозначность коммуникационного процесса, важно заметить, что учителям действительно приходится оперативно реагировать на изменения в настроении, поведении участников взаимодействия, конструктивно реагировать на разного рода реплики и замечания. Следовательно, данная компетенция является одной из важнейших в профессиональной деятельности учителя.

Анализ мнений производственников выразился наименьшим баллом (7,2) по отношению значимости компетенции «стремление к достижению цели в процессе коммуникации». Рассматривая результаты группы производственников, необходимо обратить внимание, что усреднённый показатель ответов этой группы респондентов на целую единицу выше по значимости, чем у студентов (8,4 и 7,4 балла соответственно). При этом усреднённые показатели у группы директоров и их заместителей составляют 8,5 баллов, что говорит о единодушном мнении административного персонала о значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя в отношении блока «коммуникация». 8,9 баллов усреднённый показатель учителей-стажистов, что на 0,4 балла выше, чем этот же показатель по оценкам административного персонала.

Несмотря на разные количественные показатели, полученные при обработке результатов мнений административного персонала, наибольшее совпадение в оценках значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя наблюдается по пяти компетенциям, разница в баллах между которыми составляет всего 0,2. Суммарный показатель и усреднённые оценки по блоку «коммуникация» у директоров и их заместителей совпали и составили 8,5 баллов.

Представленные данные однозначно свидетельствуют о значимости блока «коммуникация» в профессиональной деятельности учителя и подчёркивают важность компетенции управления информационными потоками, внешними и внутренними коммуникациями в профессиональной деятельности современного учителя.

Результаты значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя по блоку «самоорганизация и саморазвитие» представлены в табл. 7.

Распределение оценок значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя (в баллах) блока «самоорганизация и саморазвитие» среди студентов и производственников

Студенты		Управленческие компетенции	Производственники					
Σ	Сред. ариф.		Директор	Зам. дир.	Мол. спец.	Стажисты	Σ	Сред. ариф.
33,6	6,7	Расставлять приоритеты, ставить личные цели	9	8,9	10	7,7	35,6	8,9
40,7	8,1	Координировать собственные действия в соответствии с требованиями факторов воздействия	7,3	6,9	9,1	8,9	32,2	8,05
39,7	7,9	Контролировать свои эмоции	9,3	10	8,1	8,9	36,3	9,07
41	8,2	Конструктивно реагировать на критику в свой адрес	10	9,8	10	7,1	36,9	9,2
39,7	7,9	Учиться на собственном опыте и опыте других	8	8	7,5	8,9	32,4	8,1
39	7,8	Знать и понимать сильные и слабые стороны своей личности	10	9,9	10	9	38,9	9,7
37,1	7,4	Вдохновлять других на развитие, творчество	10	8,1	9	8	35,1	8,7
36	7,2	Без предубеждения воспринимать разнообразные идеи, позиции, предложения	10	9	10	7,7	36,7	9,1
40	8	Повышать уровень управленческой и профессиональной компетентности	10	10	10	8	38	9,5
346,8	69,3	Σ	83,6	80,6	83,7	74,2	322,1	80,5
38,5	7,7	Усреднённые показатели	9,28	8,95	9,3	8,24	35,78	8,9

Результаты, представленные в табл. 7 отчётливо демонстрируют, что наиболее высоко (8 баллов) студенты оценили две управленческие компетенции: «координировать собственные действия в соответствии с требованиями факторов воздействия», «конструктивно реагировать на критику в свой адрес». Самое минимальное значение студенты отдали умению «расставлять приоритеты, ставить личные цели» (6,7 баллов).

Анализируя усреднённые баллы значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя по блоку «самоорганизация и саморазвитие» у студентов, можно констатировать, что их отличия во мнениях минимальны, среднеарифметический показатель – 7,7 балла.

Сравнивая усреднённые оценки значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя студентов и производственников в

блоке «самоорганизация и саморазвитие», важно отметить, что разница в оценках между группами респондентов составляет всего 1,2 балла. Причём производственники оценивают этот блок управленческих компетенций наиболее высоко. Их результат составляет 8,9 баллов. Представленные управленческие компетенции по блоку «самоорганизация и саморазвитие», по мнению производственников, в отличие от результатов всех компетенций в других блоках, оцениваемых этой группой респондентов, были отмечены более 8 баллами. Вся шкала оценок значимости управленческих компетенций учителя по блоку «самоорганизация и саморазвитие» распределилась в диапазоне от 8,1 до 9,7 баллов, это свидетельствует об очень высоких оценках и значимости данных компетенций в профессиональной деятельности учителя.

Анализ результатов усреднённых показателей по блоку «самоорганизация и саморазвитие» у производственников демонстрирует единодушие во мнениях между группами директоров – 9,2 балла, молодых учителей – 9,3 балла и заместителей директоров – 8,9 баллов. Полное совпадение мнений директоров и молодых специалистов и максимальное количество баллов из 10 было отмечено в отношении следующих управленческих компетенций: «конструктивно реагировать на критику в свой адрес»; «знать и понимать сильные и слабые стороны своей личности»; «без предубеждения воспринимать разнообразные идеи, позиции, предложения».

Управленческая компетенция «повышать уровень управленческой и профессиональной компетентности», по мнению административного персонала ОУ и молодых учителей, имеет важное значение в профессиональной деятельности учителя (по 10 баллов). Так же максимальный балл (10) мы наблюдаем ещё для двух компетенций: «расставлять приоритеты, ставить личные цели» и «контролировать свои эмоции» в группе молодых учителей и среди заместителей директора. Для данных респондентов эти управленческие компетенции оказались особенно значимыми, что подтверждено их оценками в 10 баллов.

Следующий блок управленческих компетенций отражает такой аспект профессиональной деятельности, как «управление коллективами». Результаты опроса респондентов по характеристикам блока «управление коллективами» представлены в табл. 8.

Таблица 8

Распределение оценок значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя (в баллах) блока «управление коллективами» среди студентов и производственников

Студенты		Управленческие компетенции	Производственники					
Σ	Сред. ариф.		Директор	Зам. дир.	Мол. спец.	Стажисты	Σ	Сред. ариф.
36,7	7,34	Создать команду в коллективе, организовывать и поддерживать конструктивную работу в ней	8,1	8	8,5	8,7	33,3	8,32
35,5	7,1	Вырабатывать совместные правила взаимодействия, поддерживать морально-психологический климат	9,2	9	8,7	9	35,9	8,9
37,9	7,58	Рационально планировать время	8	8,3	9,1	8,9	34,3	8,5
36,6	7,3	Определять степень комфортности субъектов в коллективе	8,4	8,7	9,1	8	34,2	8,5
37,5	7,5	Способность работать на общий результат, обеспечивая при этом индивидуальный подход	9,2	9,2	8,1	5,1	31,6	7,9
37,6	7,52	Корректировать нежелательное поведение участников взаимодействия	9,5	9,8	9	8,7	37	9,2
38,5	7,7	Обеспечивать условия для продуктивной познавательной деятельности через применение активных форм обучения, своевременно поощряя интересы субъектов	8,9	8,2	9,2	5,9	32,2	8,05
260,3	52,06	Σ	61,3	61,2	61,7	54,3	238,5	59,62
37,18	7,4	Усреднённые показатели	8,7	8,7	8,8	7,75	34,07	8,5

Важно отметить, что компетенции в рамках блока «управление коллективами» являются важными составляющими профессиональной деятельности учителя. Как показывают результаты опроса, представленные в табл. 8, компетенция «создать команду в коллективе, организовывать и поддерживать конструктивную работу в ней» прочно заняло лидирующие

позиции. Сравнительный анализ результатов мнения студентов и производителей свидетельствует о достаточно однообразном распределении баллов. Нижняя граница баллов у студентов по всем управленческим компетенциям 7 баллов, у производителей – 8 баллов; верхняя граница – 8,1 и 9,2 балла соответственно.

Анализируя результаты опроса учителей-стажистов важно отметить, что данном блоке присутствуют управленческие компетенции, не значимые в профессиональной деятельности (6 баллов при общем усреднённом результате 7,8 баллов). Самое низкое значение – 5,1 балл – получила компетенция «работать на общий результат, обеспечивая при этом индивидуальный подход» и 5,9 баллов – компетенция «обеспечивать условия для продуктивной познавательной деятельности, применяя активные формы обучения, своевременно поощряя интересы субъектов». Объяснение этому мы находим в том, что стажисты как люди, которые большую часть своей жизни проработали в рамках субъект-объектных отношений, педагогики «влияний», до сих пор продолжают стереотипно мыслить в границах традиционного обучения. Все остальные управленческие компетенции у учителей-стажистов получили достаточно высокие баллы (от 8,7 до 9,0).

Переходя к рассмотрению блока «управление информационными потоками», нельзя не отметить значимость данного блока для профессиональной деятельности учителя. Информационное общество как один из этапов развития социума задает свои критерии и стандарты любой деятельности. Возрастание скорости информационных потоков требует большей быстроты принятия решений. Следовательно, не только уровень знаний, но и характер отношения к информации, способность оперировать, распределять, использовать её становится основой эффективной профессиональной деятельности учителя.

Результаты значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя по блоку «управление информационными потоками» представлены в табл. 9.

Таблица 9

Распределение оценок значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя (в баллах) блока «управление информационными потоками» среди студентов и производителей

Студенты		Управленческие компетенции	Производители					
Σ	Сред. ариф.		Директор	Зам. дир.	Мол. спец	Стажисты	Σ	Сред. ариф.
39,2	7,84	Устанавливать разумную требовательность в деловых отношениях	10	9,2	8,2	9,1	36,5	9,12
39,2	7,84	Оценивать эффективность системы внешней и внутренней коммуникации	7,7	8	6,3	4	26	6,5
36,7	7,34	Анализировать большой объем информации, расставлять приоритеты, обращать внимание на детали	7,8	8,2	5,9	4,2	26,1	6,52
33,4	6,68	Разрабатывать формы внутренней документации образовательного учреждения	5	6,3	3,4	7,7	22,4	5,6
36,7	7,34	Проводить собрания встречи, беседы: выбирать тему, формировать регламент, анализировать проблемное поле	9,1	8,9	9	8	35	8,7
35	7	Эффективно вести процесс переговоров в образовательном пространстве	4,1	5,1	8,7	7	24,9	6,2
36,8	7,36	Использовать в работе с информацией средства технического оснащения и автоматизации	9	9,3	10	4,2	32,5	8,1
36,4	7,28	Консультировать по вопросам профессиональной деятельности, трудовых и межличностных отношений	9,5	9,4	8,6	8,8	36,3	9,07
38,9	7,78	Организовывать конструктивную обратную связь, четко структурно излагать информацию	10	9,8	10	9,7	39,5	9,8
39,2	7,84	Уважение человеческого достоинства, честность, открытость, справедливость, порядочность, доброжелательность, терпимость в общении	10	10	10	9,8	39,8	9,9
40,2	8,04	Способность противостоять манипуляциям, конструктивно реагировать на критику в свой адрес	9,7	9,9	8,6	9	37,2	9,3
411,7	82,34	Σ	91,9	94,1	88,7	81,5	356,2	89,05
37,42	7,4	Усреднённые показатели	8,3	8,5	8,06	7,4	32,38	8,09

Из всех представленных выше блоков управленческие компетенции блока «управление информационными потоками», по мнению всех категорий

опрашиваемых являются значимыми в профессиональной деятельности учителя. Подтверждением этому являются высокие баллы усреднённых показателей (7,4 и 8,09 соответственно).

Самым ярким примером совпадения мнений студентов и производителей, но одновременно и самым низким по баллам, является оценка управленческой компетенции «разрабатывать формы внутренней документации образовательного учреждения». Важно отметить, что производители дали самую низкую оценку (5,6 баллов). Причем молодые учителя выставили оценку 3,4 балла. Вероятно, опрошенными респондентами не взята во внимание нормативно-правовая составляющая профессиональной деятельности учителя.

Одна из важнейших компетенций «уважение человеческого достоинства, честность, открытость, справедливость, порядочность, доброжелательность, терпимость» единодушно оценено производителями на 10 баллов, что свидетельствует об актуальности и значимости вопросов нравственности, истинных человеческих ценностей. Административный персонал ОУ и молодые учителя оценили 10 баллами значимость компетенции «организовывать конструктивную обратную связь, чётко структурно излагать информацию», поскольку связано с принятием эффективных управленческих решений.

Сравнительный анализ управленческой компетенции «использовать в работе с информацией средства технического оснащения и автоматизации» демонстрирует принципиальную разницу во мнениях молодых учителей и учителей-стажистов. Если молодые учителя утвердительно высказываются о значимости данной компетенции (10 баллов), то учителя-стажисты оценивают значимость данной компетенции в 4,2 балла, так как на своих занятиях предпочитают использовать старые проверенные средства и дидактические наработки, созданные в предыдущие годы работы. В данном случае работает стереотип боязни новых средств технического оснащения и автоматизации. Молодые учителя технически более грамотны, для них это не усложнение, а

наоборот, средство помощи, разнообразия в деятельности и изложении материала. В неформальных беседах нам удалось узнать, что, к сожалению, не все образовательные учреждения оснащены современными техническими средствами. Учителя отметили, что если они даже и есть в образовательном учреждении, то по разным причинам редко удастся ими воспользоваться.

Высокие результаты значимости управленческой компетенции «консультировать по вопросам профессиональной деятельности, трудовых и межличностных отношений» отметили все респонденты.

Анализ мнений производственников – административно-управленческого персонала – показал, что данная группа респондентов оценила низкими баллами компетенцию «эффективно вести процесс переговоров в образовательном пространстве».

Дополнительно уточнив причины, мы выяснили, что данная формулировка воспринималась большей частью респондентов стереотипно и первично связывалась в понимании со сферой бизнеса. Впоследствии респонденты соглашались с тем, что процесс переговоров в образовательном пространстве осуществляется довольно часто. Таким образом, по мнению респондентов-производственников, компетенция «консультировать по вопросам профессиональной деятельности, трудовых и межличностных отношений» и «эффективно вести процесс переговоров в образовательном пространстве» достаточно широко присутствуют в профессиональной деятельности учителя, но при этом менее значимы по сравнению с другими характеристиками блока «управление информационными потоками».

Сравнительный анализ среднеарифметической оценки «умения противостоять манипуляциям, конструктивно реагировать на критику в свой адрес» показал, что данная компетенция соответствует высокому уровню значимости как по мнению студентов, так и по мнению производственников (8,04 и 9,3 соответственно).

По мнению большей части опрошенных, блок «профессиональная этика» является доминирующим и отражает значимость управленческой деятельности

в профессиональной деятельности учителя. Роль «профессиональной этики» настолько высока, что имеет существенное и приоритетное значение не только в жизни учителя и его учеников, но и, что более важно, в жизни любого человека. По мнению Н.В. Седовой, профессиональная этика – это интегральное качество личности учителя, определенная степень овладения учителем педагогическим опытом человечества, достигнутый уровень развития его личности, механизм регуляции поведения людей [185].

Результаты опроса студентов и производственников о значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя по блоку «профессиональная этика» отражены в табл. 10.

Таблица 10

Распределение оценок значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя (в баллах) блока «профессиональная этика» среди студентов и производственников

Студенты		Управленческие компетенции	Производственники					
Σ	Сред. ариф.		Директор	Зам. дир.	Мол. спец.	Стажисты	Σ	Сред. ариф.
40,1	8,02	Соблюдение норм и правил делового этикета	9,9	9,6	9,1	9	37,6	9,4
48	9,6	Взаимодействовать, исключая все виды дискриминации	10	10	10	10	40	10
47	9,4	Следовать принципам терпения, справедливости, доброжелательности, социальной ответственности	10	10	10	10	40	10
135,1	27,02	Σ	29,9	29,6	29,1	29,0	117,6	29,4
45	9,0	Усреднённые показатели	9,96	9,86	9,7	9,66	39,2	9,8

Значимость блока «профессиональная этика» достаточно ярко представлена высокими оценками всех групп респондентов: производственников, студентов, молодых учителей и учителей-стажистов.

Таким образом, важно отметить, что ценности образования эволюционируют вместе с развитием содержания и технологий образования, с изменением социокультурной среды и трансформацией сообществ.

Ценности, в синтезе общечеловеческих, национально-культурных и конкретных социокультурных форм, оказываются объективно включенными в профессиональную деятельность учителя, содержание и стандарты образования. Учителя как основные носители ценностей выстраивают профессиональную деятельность в зависимости от общего и собственного уровня культуры, своего субъективного опыта.

Проведённое нами исследование позволило подтвердить ожидания, сформулированные перед началом нашего исследования. Полученные результаты позволяют нам констатировать, что в профессиональной деятельности учителя, который, как и управленец, работает с субъектами разных возрастов, интересов, статуса, по мнению всех опрошенных респондентов, присутствуют все обозначенные и проанализированные нами управленческие компетенции (ни одно из предложенных в опроснике управленческих компетенций не было отвергнуто ни одной группой респондентов).

Результаты всех категорий респондентов подтвердили, что управленческие компетенции являются неотъемлемой частью профессиональной деятельности учителя.

Таким образом мы получили веские доказательства того, что управленческие компетенции являются составляющими профессиональной деятельности учителя, определили их набор и степень значимости в профессиональной деятельности.

Для примера обратимся к обобщённым результатам исследования, которые свидетельствуют о том, что деятельность учителя претерпела изменения, стала более насыщенной, сложной и, по мнению студентов, не ограничивается только общепедагогическими умениями. Интегральный показатель опроса студентов – 7,6 баллов.

Интегральный показатель оценок производителей – 8,4 баллов из 10 возможных, это очень высокий показатель. При уточняющих вопросах к экспертной группе, почему, на их взгляд, показатели оказались так высоки, эксперты выразили единодушное мнение о том, что требуются коренные преобразования рутинной повседневной практики учителей, поскольку педагогика «сотрудничества» задаёт новые образовательные ценности, требует применения новых образовательных технологий. Предложенные блоки управленческих компетенций не диссонируют, а гармонично накладываются на профессиональную деятельность учителя.

Следующим этапом в нашем исследовании было сравнение обобщённых оценок между группами респондентов студентов и производителей. Результаты представлены на рис. 1.1.

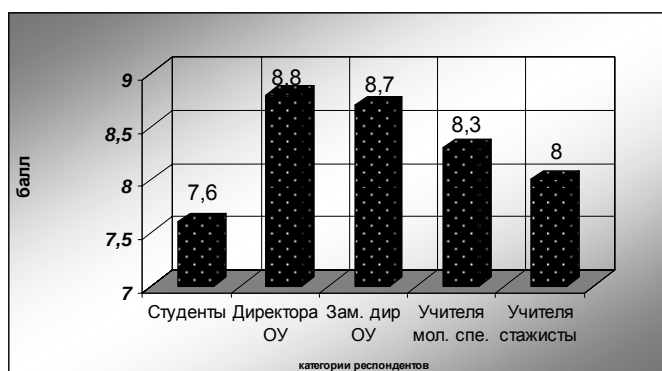


Рис. 1.1. Результаты обобщённых оценок студентов и производителей

На рис. 1.1 видно, что обобщённый показатель степени значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности по оценкам студентов на 1,2 балла ниже, чем показатель по оценке директоров. Разница мнений студентов с учителями-стажистами составила 0,4 балла. В целом наблюдается значительное сходство во мнениях у студентов и производителей, что подтверждает значимость управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя.

Рисунок 1.2 демонстрирует интегральные оценки студентов и производителей.

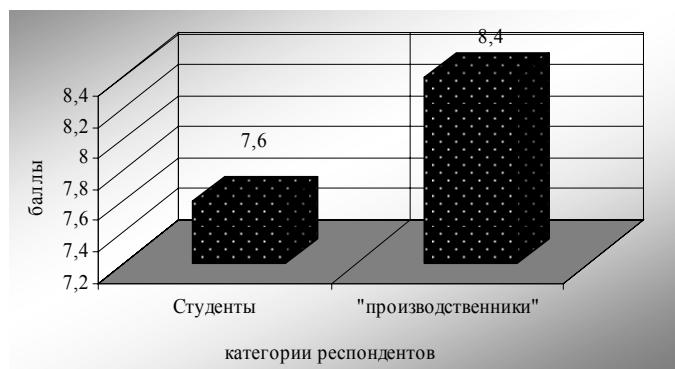


Рис. 1.2. Результаты интегрального показателя значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя среди студентов и производителей

В процессе исследования выяснилось, что у разных категорий респондентов существуют близкие представления о значимости управленческих компетенций учителя, т.е. все опрошенные положительно относятся к содержанию управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя. Подтверждением этого являются результаты, которые приведены в табл. 11, из которой отчётливо видно, что по суммарным показателям фактически у всех респондентов процентная доля превышает 70 %, что соответствует высокому уровню значимости.

Результаты сумм и процентной доли значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя по выборкам студентов и производителей представлены в табл. 11.

Таблица 11

Распределение процентной доли значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя при сопоставлении двух категорий респондентов студентов и производителей

Категория респондентов	Студенты	Производственники			
		Директора	Зам. директора	Молодые учителя	Учителя-стажисты
Σ	381	439	435	422	399,6
% от Σ	75,34%	86,1%	85,3%	83%	78,4%

Анализируя результаты, представленные в табл.11, мы видим, что при распределении процентной доли значимости управленческих компетенций в

профессиональной деятельности учителя максимальной границей является результат мнения директоров, который составляет 86,1 %, с разницей в 0,8 % от результата, выражающего мнение заместителей директора ОУ о значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя.

Анализируя содержательную сторону управленческих компетенций, необходимо отметить, что каждое из них проявляется в профессиональной деятельности учителя и в силу своей объективности, обусловленности в различной степени способствует реализации профессиональных действий учителя.

Таким образом, проведённое нами исследование подтверждает наличие управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя, что выражается единодушным мнением всех респондентов.

Результаты социологического исследования свидетельствуют о том, что основополагающими управленческими компетенциями учителя в профессиональной деятельности, выступают блоки: стратегическое управление; тактическое управление; управление информационными потоками, предполагающее внешние и внутренние коммуникации; самоуправление (самоорганизация и саморазвитие); профессиональная этика; управление коллективами.

Предположение о том, что ответы респондентов будут соответствовать умеренному уровню значимости, 4–6 баллам по всем управленческим компетенциям, не подтвердилось. Полученные результаты, показывают распределение ответов основной доли респондентов в диапазоне 7,6–8,4 баллов. Это свидетельствует о том, что запрос на формирование управленческих компетенций учителя сформирован как стороны студентов так и со стороны производителей, что потребует дальнейшей проверки посредством изучения Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и программ послевузовского образования учителей.

Наши ожидания отметки низкой значимости в отношении административного персонала ОУ и учителей-стажистов не оправдались. Данная группа респондентов отмечает высокую значимость (86 %–78,4 %) при оценке всех управленческих компетенций учителя в профессиональной деятельности.

Таким образом, предложенные блоки не диссонируют, а гармонично накладываются на профессиональную деятельность учителя, что является веским доказательством необходимости формирования в процессе обучения и дальнейшей профессиональной деятельности ключевых управленческих компетенций.

2.2. Анализ процесса формирования управленческих компетенций учителя в системе профессионального высшего и послевузовского образования

Необходимость специального изучения проблемы формирования управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя привела к необходимости анализа Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Обращаясь к содержанию названного источника, целесообразно выяснить, в каком объёме и в каких дидактических единицах Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования в процессе обучения учителя осуществляется формирование управленческих компетенций. Исследуя требования к Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования отмечаем, что данный стандарт формирует социально-личностные, общепрофессиональные, общенаучные, экономические и организационно-управленческие, специальные компетенции у учителей.

Анализируя состояние проблемы формирования управленческих компетенций учителя в профессиональной деятельности, мы считаем целесообразным рассмотреть Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, который согласно законодательству

предназначен для обеспечения: единого образовательного пространства России при обеспечении свободы реализации национальных образовательных программ; качества высшего образования; возможности для объективной оценки на основе Государственного образовательного стандарта деятельности высших учебных заведений; признания и установления эквивалентности документов иностранных государств.

В соответствии с планом диссертации нами рассмотрена структура стандарта, состоящая из двух частей: федеральный компонент; национально-региональный компонент. Как правило, первый компонент относительно содержания программы обучения составляет примерно 65 %, а второй – 35 % от полного объема [142].

В процессе исследования считаем необходимым выяснить, посредством чего обеспечивается формирование управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя. Существенное значение для нас имеет изучение дидактических единиц Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования педагогических специальностей.

Для достижения задач, поставленных нами в процессе осуществления исследования был проанализирован Государственный образовательный стандарт по четырём педагогическим специальностям: 032100.65 «Математика с дополнительной специальностью “Информатика”», 030100.65 «Информатика с дополнительной специальностью “Математика”», квалификация учитель математики и информатики, 30900.65 «Дошкольная педагогика и психология» /квалификация преподаватель дошкольной педагогики и психологии, 050301.65 «Русский язык и литература» /квалификация учитель русского языка и литературы.

Аналізу были подвергнуты следующие показатели Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по вышеперечисленным специальностям: наименование и количество дисциплин в каждом образовательном стандарте, их основные разделы; индексы (ГСЭ,

ЕН, ОПД, ДПП, ФТД); общее количество часов; дидактические единицы; наличие дидактических единиц, где отражаются управленческие аспекты. В общей сложности было обработано 4026 дидактических единиц в 176 дисциплинах изученных стандартов и специальностей (приложение 2).

Результаты, отражающие наличие управленческого аспекта в вышеназванных специальностях, представлены на рис. 2.1.

Анализ полученных результатов позволяет констатировать факт, что управленческий аспект представлен частично в дидактических единицах Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Количество дидактических единиц, отражающих управленческие компетенции, находится в диапазоне от 17 до 40 по исследуемым специальностям, при этом общее количество дидактических единиц варьирует от 806 до 991.

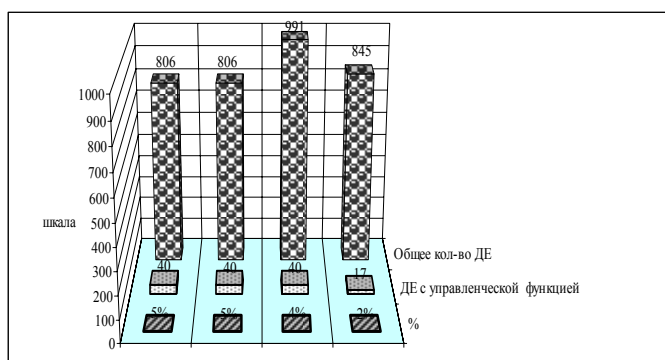


Рис. 2.1. Общее количество и процент дидактических единиц, отражающих управленческие функции в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования

Следовательно, формирование управленческих компетенций у студентов не осуществляется в полной мере, и можно предположить, что в реальной профессиональной деятельности учителя вынуждены самостоятельно развивать управленческие компетенции, причём большей частью это происходит уже на основе субъективной позиции и индивидуальных предпочтений, затруднений и ценностей.

Проанализировав дидактические единицы специальностей 032100.65 «Математика с дополнительной специальностью «Информатика»»; 030100.65

«Информатика с дополнительной специальностью "Математика"» мы определили, что общее количество 806 дидактических единиц, из них лишь 40 - (5 %) реально затрагивает в содержательной части управленческий аспект.

Специальность 030900.65 «Дошкольная педагогика и психология» по общему количеству дидактических единиц существенно отличается от всех остальных специальностей и определяет для освоения студентами за отведённый период обучения 991 дидактическую единицу.

В Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования специальности 050301.65 «Русский язык и литература» общее количество дидактических единиц составляет 845, при этом управленческие аспекты отражены в 17 дидактических единицах, что составляет 2 % от общего количества.

Недооценка важности управленческих компетенций проявляется, в частности, в том, что во введённом образовательном стандарте на профессионально необходимый аспект управления выделено минимальное количество дидактических единиц. Такие основные компоненты, как система организации, планирование и управление, рассматриваются разрозненно, в недостаточной взаимосвязи друг с другом. Представленным компонентам управления в дидактических единицах не хватает целостности, системности, всесторонности, интегративности, это не позволяет формировать управленческие компетенции в полной мере, что в свою очередь ведёт к невозможности активного применения данных компетенций в профессиональной деятельности учителя.

Продолжая рассмотрение вопроса о формировании управленческих компетенций учителя в профессиональной деятельности, необходимо отметить, что современные требования не меняют профессию, но очень сильно меняют связанную с профессией деятельность, т.е. содержание, формы, трудоёмкость.

Несмотря на то что в теоретическом плане при подготовке учителей в высшем учебном заведении рассматривается управленческий аспект,

прикладные исследования учёных и проведённый нами опрос показывают, что молодые учителя испытывают существенные затруднения при управлении учебно-воспитательным процессом (приложение 1, анкета В). Результаты нашего опроса среди учителей-стажистов о трудностях организации учебно-воспитательного процесса у молодых учителей представлены на рис. 2.2.

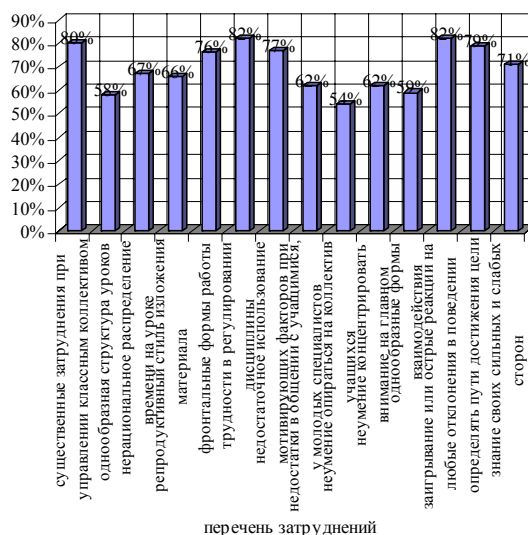


Рис. 2.2. Результаты опроса учителей-стажистов о трудностях в организации учебно-воспитательного процесса у молодых учителей

Анализ рис. 2.2 свидетельствует о том, что наиболее популярными ответами при оценке затруднений в деятельности молодых учителей их наставниками были выделены затруднения при управлении классным коллективом (отмечены 80% опрошенных учителей-стажистов); затруднения по регулированию дисциплины, заигрывание или острое реакции на поведение учащихся в деятельности молодых учителей (отмечены 82% учителей-стажистов).

Около 75 % учителей-стажистов отметили, что, по их мнению, молодые учителя в профессиональной деятельности отдают предпочтение фронтальным формам работы, недостаточно используют мотивирующие факторы, выбирают нерациональные пути достижения цели, неадекватно оценивают себя.

Больше 50 % опрошенных отметили, что в деятельности молодых учителей преобладает однообразная структура уроков, наблюдается нерациональное распределение времени на уроке, репродуктивный стиль

изложения материала. Также среди недостатков в общении с учащимися у молодых учителей учителя-стажисты выделили: неумение опираться на коллектив учащихся, неумение концентрировать внимание на главном, однообразные формы взаимодействия. Проанализировав результаты опроса учителей-стажистов, мы выявили, что среди проранжированных затруднений в деятельности молодых учителей доминируют управленческие компетенции из блоков «самоуправление (самоорганизация, саморазвитие)» и «управление коллективами».

Сравнительный анализ управленческих компетенций блока «самоуправление (самоорганизация, саморазвитие)» с точки зрения учителей-стажистов, выявил затруднения в профессиональной деятельности молодых учителей – острые реакции на любые отклонения в поведении учащихся и недостаточное знание своих сильных и слабых сторон, которые у молодых учителей сформированы в минимальной степени.

Проведённый нами сравнительный анализ управленческих компетенций блока «управление коллективами» и перечня затруднений в профессиональной деятельности молодых учителей, с точки зрения учителей-стажистов, выявил, что недостаточно сформированы пять компетенций. Среди них доминирующими являются: затруднения при управлении классным коллективом; трудности в регулировании дисциплины; недостаточное использование мотивирующих факторов при выполнении заданий учащимися; недостатки в общении с учащимися; неумение опираться на коллектив учащихся.

Логика нашего исследования потребовала провести сравнительный анализ затруднений в профессиональной деятельности молодых учителей не только с точки зрения учителей-стажистов, но и с точки зрения самих молодых учителей. Для этого молодым учителям было предложено провести самооценку затруднений в профессиональной деятельности. Результаты опроса представлены на рис. 2.3.

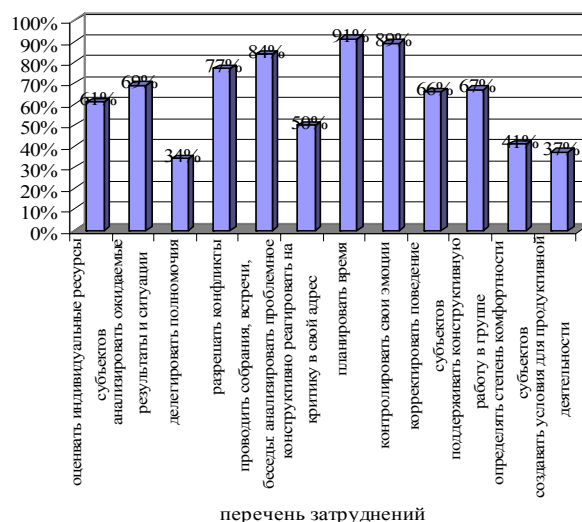


Рис. 2.3. Результаты самооценки молодыми учителями затруднений в профессиональной деятельности

Анализируя результаты самооценки затруднений молодых учителей, мы выявили, что наибольшие трудности молодые учителя испытывают в области планирования времени. Данная управленческая компетенция была выделена 91 % опрошенных молодых учителей. Большая доля (89 %) молодых учителей отметили, что испытывают затруднения в контроле своих эмоций.

Анализ управленческих компетенций в разработанной нами модели управленческой деятельности и самооценки затруднений в профессиональной деятельности молодыми учителями показал, что данные затруднения напрямую соотносятся с управленческими компетенциями блока «самоуправление (самоорганизация, саморазвитие)». Управленческая компетенция «конструктивно реагировать на критику в свой адрес» из этого же блока была отмечена только 50 % молодых учителей.

Продолжая анализировать результаты самооценки затруднений молодых учителей в профессиональной деятельности, мы выявили, что около 80 % молодых учителей испытывают затруднения по блокам «коммуникации» и «управление информационными потоками». Две управленческие компетенции данных блоков – «разрешать конфликты»; «проводить собрания, встречи, анализировать проблемное поле» – попали в перечень значимых затруднений.

Среди выделенных молодыми учителями затруднений обращают на себя внимание такие управленческие компетенции, как: «оценивать индивидуальные ресурсы субъектов» (отмечена 61 %); «анализировать ожидаемые результаты и ситуации» (отмечена 69 %); управленческая компетенция «делегировать полномочия» (отмечена 34 %).

Важно отметить, что данные управленческие компетенции соотносятся с блоками «стратегическое и тактическое управление», которые, в свою очередь, связаны с такими управленческими функциями, как планирование и анализ.

Анализ самооценки затруднений молодых учителей в профессиональной деятельности показал, что затруднения проявляются и в блоке «управление коллективами».

Более 65 % молодых учителей выделили существенные затруднения в отношении двух управленческих компетенций – «корректировать поведение субъектов» и «поддерживать конструктивную работу в группе», которые соотносятся с блоком «управление коллективами». Около 40 % опрошенных нами молодых учителей из данного блока выделили следующие затруднения – «определять степень комфортности субъектов» и «создавать условия для продуктивной деятельности».

Сравнительный анализ результатов опроса учителей-стажистов и молодых учителей позволил нам установить, что среди доминирующих затруднений у молодых учителей управленческие компетенции следующих блоков: «стратегическое и тактическое управление», «самоуправление (самоорганизация и саморазвитие)», «управление информационными потоками», «управление коллективами» и «коммуникации».

Из-за невозможности рассмотреть все выявленные блоки в рамках данной работы мы будем отслеживать и анализировать результаты только блоков-компетенций «стратегическое и тактическое управление», причём считаем рациональным объединить эти два блока в один; «самоуправление (самоорганизация и саморазвитие)» и «управление коллективами»).

Таким образом, проведённое исследование и представленные для рассмотрения результаты подтверждают наши предположения о необходимости и важности обращения к вопросу формирования управленческих компетенций учителя в профессиональной деятельности.

В настоящем диссертационном исследовании отмечено, что учителя в ходе профессиональной деятельности испытывают целый ряд затруднений при управлении учебно-воспитательным процессом. Проблемы существующих затруднений можно восполнить как через систему самообразования, так и в процессе послевузовского образования. Аспект самообразования не является предметом нашего исследования, поэтому считаем целесообразным в процессе послевузовского образования рассмотреть проблемы формирования управленческих компетенций учителя как возможности расширить, обновить и закрепить имеющиеся знания и умения управленческой деятельности.

Процесс формирования управленческих компетенций учителя идёт в несколько этапов: вуз, непосредственно профессиональная деятельность в должности учителя, послевузовское образование. В рамках нашего дальнейшего исследования представляется целесообразным проведение анализа программ послевузовского образования учителей с целью выявления состояния проблемы формирования управленческих компетенций учителя, направленности и тематики программ, предлагаемых и реализуемых в процессе послевузовского образования учителей.

Для достижения этой цели нами были проанализированы 199 программ, предлагаемых бюджетным учреждением дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования». Анализ программ, используемых для послевузовского образования учителей и педагогических работников, показал, что для реализации в округе предлагаются 164 программы по следующим блокам: теоретико-методологический блок; технологический блок; вариативный блок; психолого-педагогический блок; диагностический блок; управленческо-технологический блок.

На рисунке 2.4 графически представлены результаты и количество программ, используемых для реализации в процессе послевузовского образования учителей, по блокам.

Анализируя данные, представленные на рис. 2.4, необходимо отметить, что программы послевузовского образования охватывают разные группы и категории педагогических работников. При этом основная доля программ для реализации предлагается в рамках послевузовского образования учителей-предметников, что составляет 58,2 % от общего числа программ.

48 программ (24,1 % от общего количества программ) предложено для руководителей образовательных учреждений и только 22 программы (11 % от общего количества программ) для повышения квалификации таких специалистов, как библиотекари, социальные работники, педагоги-психологи образовательных учреждений округа.

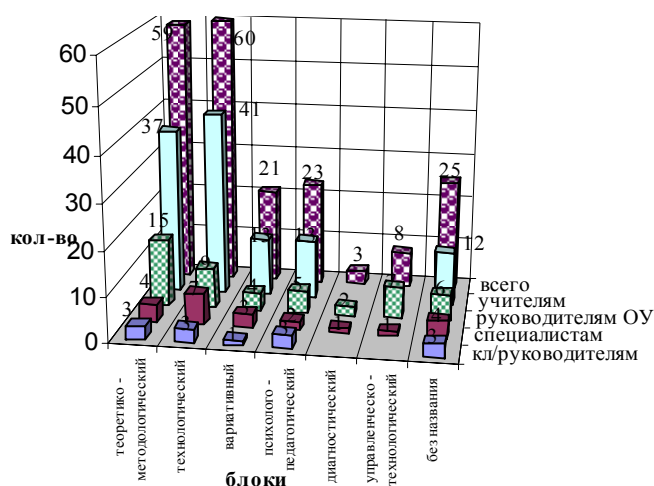


Рис. 2.4. Количество программ в рамках послевузовского образования разных категорий педагогических работников в соответствии с заявленными блоками

В целом для учителей-предметников предложены программы по 5 блокам из 7 возможных, при этом не представлены программы по диагностическому и управленческо-технологическому блокам. Наряду с этим достаточно широко представлены программы по теоретико-методологическому, что составляет

18,5 % от общего количества программ, и технологическому блокам, что составляет 20,6 % от общего количества проанализированных нами программ.

Для получения более полного представления об особенностях послевузовского образования учителей образовательных учреждений округа нами были проанализированы основные направления и тематика предлагаемых программ. В ходе проведённого анализа мы выявили, что спектр предложений широк и охватывает фактически все аспекты профессиональной деятельности учителей. Наиболее полно представлены программы, предлагающие повысить квалификацию учителей в области методики преподавания, формирования представлений учителя о новых подходах и решении актуальных вопросов образования в современных условиях.

Мы предположили, что существует ряд программ, которые в своей содержательной части затрагивают вопросы управленческой деятельности учителя, это программы, рассматривающие вопросы изучения основ профессиональной деятельности, профессионального мастерства, образовательные технологии, но анализ показал, что в профессиональной деятельности учителей вопросы формирования управленческих компетенций не представлены.

Анализируя категорию слушателей программ послевузовского образования, нам удалось установить, что наибольшее количество программ – 15 – предлагается для учителей начальных классов.

Графически результаты анализа количества программ послевузовского образования для учителей-предметников представлены на рис. 2.5.

Результаты, представленные на рис. 2.5, свидетельствуют о том, что имеется достаточное количество программ для послевузовского образования учителей технологии, истории, русского языка и литературы, физическая культура, изобразительного искусства и декоративно-прикладного искусства. Имеются программы, которые заявлены для послевузовского образования всех учителей-предметников.

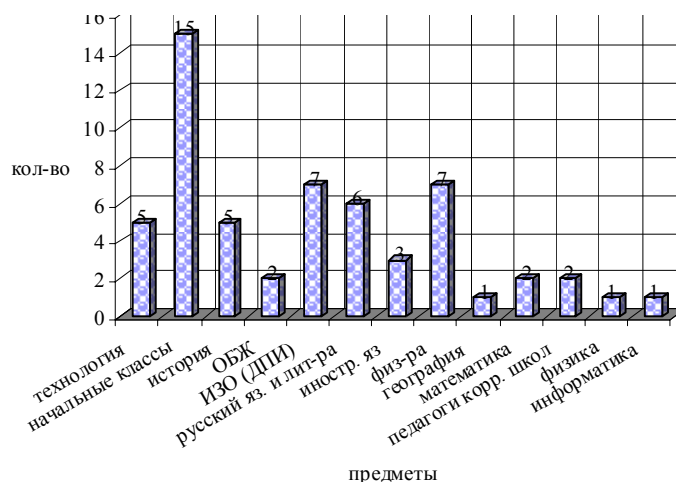


Рис. 2.5. Количество программ послевузовского образования для учителей-предметников, предлагаемых и реализуемых Институтом развития образования ХМАО – Югры

Анализ программ для послевузовского образования всех учителей-предметников позволил нам выявить основные вопросы, предлагаемые для рассмотрения учителям-предметникам; это вопросы, связанные с обеспечением воспитательного процесса, охраны безопасности жизнедеятельности, социальным проектированием, особенностями участия в грантах, психолого-педагогическим сопровождением и имиджем учителя.

Среди многообразия аспектов, предлагаемых для рассмотрения учителям-предметникам, не уделяется внимания вопросу формирования управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя.

В перечне программ послевузовского образования нам удалось выделить 1 программу для учителей-предметников, в которой для рассмотрения предлагаются вопросы, связанные с разработкой управленческого решения. Также в перечень программ послевузовского образования входит программа «Введение в должность», где отчасти затрагиваются управленческие аспекты, но сама программа направлена на повышение квалификации начинающих руководителей, а не учителей образовательных учреждений.

Таким образом, в ходе проведённого анализа нам не удалось выявить программы, которые позволяли бы определить, для какой группы – учителей-стажистов или молодых учителей – актуальны предложенные программы послевузовского образования. В системе послевузовского образования

ХМАО–Югры недостаточно представлены программы, позволяющие формировать управленческие компетенции в профессиональной деятельности учителя.

Несмотря на то что в педагогических учебных заведениях всё же уделяется внимание формированию управленческих компетенций, в процессе послевузовского обучения учителей данные аспекты не изучаются. Целенаправленность, линейность и преемственность в формировании управленческих компетенций учителя отсутствуют, и это существенная проблема.

Для того чтобы исследование процесса послевузовского образования учителей не носило одностороннего характера, мы сочли рациональным провести опрос учителей, проходивших повышение квалификации (приложение 1. Анкета А, Б, В). В ходе нашего исследования, направленного на выявление запросов, потребностей, особенностей процесса послевузовского образования учителей, было выявлено, что получаемые учителями теоретические знания не всегда отвечают требованиям, которые предъявляются к современной профессиональной деятельности учителя. В своих ответах 68 % респондентов высказались о том, что им необходимы знания в области эффективного планирования, анализа и оценки результатов собственной деятельности и деятельности учащихся. Сопоставив данный запрос с выделенными блоками управленческих компетенций учителя в исследовании, мы установили, что он соответствует управленческим компетенциям блоков «стратегическое и тактическое» управление.

Ранжирование ответов учителей позволило выделить одну из их насущных проблем – «регулирование и координирование деятельности учителя, учащихся, класса и других субъектов». Эта проблема оказалась актуальной для 66 % опрошенных. На вопрос: «Какие компетенции у вас хуже всего сформированы», учителя были единодушны в ответах – отметили минимальную степень владения управленческими компетенциями.

В процессе профессиональной деятельности учитель приобретает опыт и таким образом развивает общепедагогические умения, при этом владение

управленческими компетенциями пока находится на недостаточном уровне и формируется посредством самообразования. Сами учителя, прошедшие курсы послевузовского образования (73 %) отметили, что активнее и продуктивнее всего у них осуществляется развитие коммуникативных компетенций. Обобщив результаты ответов учителей, прошедших курсы послевузовского образования, мы проранжировали основные затруднения, которые они испытывают

Среди перечня затруднений наиболее популярными ответами учителей были управленческие компетенции: - способность прогнозировать варианты действий учащихся, групп, коллективов; - готовность обеспечивать условия для продуктивной познавательной деятельности субъектов; - умение осуществлять планирование профессиональной помощи отдельным учащимся с учётом уровня их обученности и воспитанности; - умение выделять появившиеся у учащихся новые компетенции; - умение рационально планировать время; - умение устанавливать причины недостаточности педагогических воздействий; - умение строить программу своего профессионального развития, программу изменения своей деятельности, если это необходимо.

Анализ вышеперечисленных затруднений учителей демонстрирует, что в первую очередь данные затруднения связаны с управленческими компетенциями анализа, планирования, управления коллективами и самоуправления, необходимыми в профессиональной деятельности учителя. По мнению учителей, проходивших курсы послевузовского образования, наиболее эффективными в процессе формирования управленческих компетенций являются практико-ориентированные формы обучения – рассмотрение типичных затруднений через абстрактные, не привязанные к профессиональной деятельности ситуационные задачи.

Качественный анализ ответов на вопрос: «Для каких целей вам необходимо овладеть новыми технологиями по управлению образовательным процессом», позволил нам выделить значимые цели для овладения управленческими компетенциями: для 37 % – повышение эффективности профессиональной деятельности; для 29 % – овладение управленческими

компетенциями (для успешного прохождения процесса аттестации); 17 % – для целесообразной и рациональной работы с учащимися; 3 % – для саморазвития и систематизации знаний учащихся.

Считаем важным отметить, что 52 % опрошенных учителей указали на необходимость овладения управленческими компетенциями для уверенности в себе. Следовательно, результаты проведённых нами исследований наглядно демонстрируют настоятельную необходимость формирования у учителей управленческих компетенций.

Обобщение результатов анализа состояния проблемы формирования управленческих компетенций учителя в системе высшего профессионального и послевузовского образования, проведённые нами исследования по содержанию управленческих компетенций в дидактических единицах Государственного образовательного стандарта, изучение программ послевузовского образования по теоретико-методологическому, технологическому, вариативному, психолого-педагогическому, диагностическому, управленческо-технологическому блокам и выявления затруднений в профессиональной деятельности среди молодых и учителей-стажистов позволяет сделать общие выводы.

1. В Государственном стандарте высшего профессионального образования дидактические единицы частично формируют управленческие компетенции учителя и в среднем составляют 6,5 %.

2. В реализуемых программах послевузовского образования не представлены программы, направленные на формирование управленческих компетенций учителя.

3. В формировании управленческих компетенций учителя отсутствует целенаправленность, линейность и преемственность между системой профессионального высшего и послевузовского образования.

4. Формирование управленческих компетенций учителя происходит зачастую спонтанно, в зависимости от личностных качеств и условий среды. Процесс формирования строится на разрозненных бессистемных действиях и процедурах организации этого процесса. Поэтому считаем целесообразным

разработать методическое обеспечение, представляющее собой целостную систему формирования управленческих компетенций учителя.

5. Молодые учителя и стажисты выделяют ряд затруднений, связанных с управленческими компетенциями в области стратегического и тактического управления, самоуправления (самоорганизации и саморазвития) и управления коллективами.

6. Наше предположение о рациональности запроса респондентов на формирование управленческих компетенций в параграфе подтвердилось в рамках выделенных учителями затруднений в профессиональной деятельности.

2.3. Разработка методического обеспечения направленного на формирование управленческих компетенций учителя

Опираясь на выводы теоретических исследований первой главы настоящего диссертационного исследования, можно отметить, что в структуре профессиональной деятельности учителя одним из аспектов является управленческий. Данный аспект рассмотрен нами с позиции управленческой деятельности.

Анализируя особенности управленческой деятельности, мы выявили, что её содержательными характеристиками выступают управленческие компетенции учителя.

Проведённое прикладное исследование по определению степени значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя, в свою очередь, позволило нам классифицировать набор управленческих компетенций учителя.

Во второй главе исследования состояния проблемы формирования управленческих компетенций в системе высшего профессионального и послевузовского образования, мы выявили, отсутствие целенаправленности, линейности и преемственности при формировании управленческих компетенций учителя, и это является существенной проблемой. Анализ

программ послевузовского образования учителей свидетельствует о том, что не разработано методическое обеспечение для формирования управленческих компетенций.

Анализ затруднений в профессиональной деятельности молодых учителей и учителей-стажистов позволяет нам утверждать, что управленческие компетенции («стратегическое управление», «самоуправление (самоорганизация и саморазвитие)», «управление коллективами») требуют целенаправленного их формирования.

Обобщив результаты предыдущих исследований, одним из путей решения рассмотренных проблем, считаем целесообразным разработку методического обеспечения направленного на формирование управленческих компетенций учителя, которое на наш взгляд позволит разрешить противоречия связанные с недостаточной теоретико-методологической разработанностью процесса формирования управленческих компетенций у будущих учителей и учителей-практиков, отсутствием преемственности, линейности и целенаправленного формирования управленческих компетенций учителя.

Процедура проведения формирующего эксперимента по разработке методического обеспечения заключалась в поиске, обосновании способов формирования управленческих компетенций учителя, способов преобразования профессиональной деятельности учителя в более качественную. Разработка методического обеспечения в виде целостной программы включает как традиционные, так и новые разделы (менеджмент в сфере образования; планирование как функция управления; человек и личность в управлении: организационные составляющие; групповая динамика и руководство как функция управления), по нашему мнению способствующие эффективному формированию управленческих компетенций учителя.

Программа создавалась на основе аналитического материала, имеющегося в арсенале педагогической науки и практики, разработанной нами модели управленческой деятельности учителя-менеджера, проведённого исследования по выявлению степени значимости управленческих компетенций в

профессиональной деятельности учителя, анализа результатов выявленных затруднений учителями в профессиональной деятельности.

Основанием для отбора содержания послужило то, что в современных условиях специфика деятельности учителя представляет собой сложную, многогранную деятельность по некоторым основаниям: разнообразие программ и учебников; школьники, живут в широком информационном пространстве; высокие требования родителей и работодателей к образовательному процессу и его результатам; активное участие общественности в управлении школой — всё это оказывает влияние на учителя.

Необходимо отметить, что недостаток управленческих компетенций у учителей образовательных учреждений порой приводит к серьезным затруднениям при выполнении деятельности. Однако во многом появление этих проблем можно было бы предотвратить, формируя управленческие компетенции учителя, где учитель выступал бы в роли управленца, а не транслятора информации или «сторожа».

Данная образовательная программа направлена на формирование управленческих компетенций учителя. Общий объём программы 72 часа. Время, выделенное на аудиторные занятия составляет 60 часов. Из них значительная доля приходится на практические занятия, что составляет 46 часов. Теоретический блок представлен в программе объёмом 14 часов в виде лекций и консультаций.

Цель программы - формирование управленческой компетентности учителя и совершенствование управленческих компетенций, способствующих эффективной профессиональной деятельности в новых экономических условиях. Доминирующими выступали следующие задачи:

- формирование у участников позиции учителя-управленца;
- формирование представления об управленческой деятельности, управленческих компетенциях в структуре профессиональной деятельности учителя;

- развитие управленческих компетенций «стратегического и тактического управления», «самоуправления», «управления коллективами»;
- обобщение знаний об основных характеристиках и возможностях образовательных технологий;
- обучение способам эффективного планирования, организации, мотивации и контроля в профессиональной деятельности;
- закрепление индивидуальных управленческих компетенций учителей, способствующих эффективной профессиональной деятельности.

Принципиальная инновационность разработанной программы определяется использованием в учебном процессе учителей подхода обучения действием, посредством которого будет осуществляться формирование управленческих компетенций учителя.

Подход обучение действием заключается в том, что он предлагает учителям отказаться от идеализации прошлого опыта и, используя его в качестве материала для обучения, по-новому взглянуть на привычную ситуацию и изменить общепринятые методы действий. В основе подхода обучение действием лежит изменение привычного образа и традиционных моделей поведения. Обучение действием предполагает личностное развитие участников программы.

Обучение действием – это подход, который использует задачу как движущую силу обучения. При использовании подхода обучение действием центр тяжести переносится с поиска правильных ответов на поставленные вопросы, на развитие компетенций, и замену пассивного типа обучения активным, когда участник сам становится инициатором обмена информацией, и выступает не в роли зрителя, а активного участника. Этот подход не только вскрывает для учителей суть управленческих компетенций на индивидуальном уровне, но и требует быть внимательным к средствам, благодаря которым эти процессы заставляют меняться окружающий мир. Самой сильной его стороной можно считать раскрепощение учителей и переоценку накопленного ими опыта.

Содержание программы составлено с точки зрения модульного подхода, которое можно объединить в блоки. Каждый модуль может выступать как самостоятельный элемент программы и одновременно может, является продолжением предыдущего блока или модуля.

Первый блок состоит из следующих модулей:

I. Менеджмент в сфере образования.

II. Нормативно-правовое обеспечение образования.

Каждый модуль представлен соответствующим содержанием. В содержании данного блока освещаются вопросы управления как общественного явления, методологические основы менеджмента в образовании, правовые основы управления образованием, рассмотрение сущности и содержания управленческой деятельности.

Второй блок включает модули, отражающие ведущие функции управленческой деятельности.

III. Деятельность целеполагания self – management;

IV. Планирование как функция управления;

V. Организация как функция управления;

VI. Мотивация как функция управления;

VII. Контроль и координация как функция управления;

Содержание данного блока позволяет учителям понять необходимость серьезного отношения к стратегическому планированию как основы управления учением, регулирования и координации деятельности на уроке, особенности мотивации учащихся различных возрастных групп, особенности контроля, мониторинга в профессиональной деятельности.

В третьем блоке рассматриваются социально-психологические аспекты:

VIII. Человек и личность в управлении: организационные составляющие;

IX. Групповая динамика и руководство как функция управления;

X. Управление учебной деятельностью обучающихся;

XI. Проблемы профессионального становления;

XII. Стресс - как источник травматизации.

В целом содержание данного блока рассматривает социальные роли учителя-управленца, сущность и содержание понятий «руководство», «власть», «личное влияние», профессионально важные качества «учителя – управленца и др.

При создании и реализации программы мы опирались на основные принципы, позволяющие учитывать особенности обучения взрослых людей:

1. Самостоятельные люди должны хотеть учиться. Поэтому необходимо создать условия для внутренней мотивации индивидов к обучению.

2. Взрослые будут изучать только то, что, по их мнению, изучить необходимо. Они хотят знать, «чем это поможет мне прямо сейчас».

3. Люди учатся в процессе работы. Через год взрослый человек забывает 50% того, что он изучал пассивно, через два года 80%, поэтому необходимо, чтобы полученные знания он применял хотя бы периодически.

4. Учёба взрослых людей должна быть сконцентрирована на проблемах реалистичных.

5. На учебу учителей большое влияние оказывает предшествующий опыт.

6. Взрослые лучше обучаются в неформальной обстановке.

7. Для обучающихся использовать разнообразные методы обучения (в основном активные).

8. Взрослых людей нужно не оценивать, а направлять.

Концептуальные основы, которые рассматриваются в программе это:

- Какую роль играет школьный учитель на современном этапе развития образования?

- Какие условия и факторы в реализации этой роли зависят от самого учителя и его ближайшего окружения?

- «Что я делаю, когда осуществляю свою профессиональную деятельность?»

- Мои ресурсы, управленческие компетенции в структуре деятельности.

Вся структура и содержание программы осуществляется по деятельностному типу. Такое деятельностное представление помогает учителю осознать реальное положение субъектов образовательного процесса – учителя, ученика и других субъектов взаимодействия.

Одним из продуктивных и согласующихся с обозначенными подходами методом является, метод кейс – стадии. Данный метод мы предлагаем использовать как эффективный элемент программы для формирования управленческих компетенций учителя, как открытой (гибкой), личностно-ориентированной системы.

Кейс-стадии это описание ситуации, в частности, об истории образования, организационном становлении какого-либо объекта, субъекта, его развитии, результатах в деятельности.

Кейсы как трудоемкий и важный метод, применяемый для формирования управленческих компетенций учителя, предполагал поиск учителями как единственно верного решения, так и многовариантного решения. Учителя выполнив задание обозначенное в кейсе, обосновывали свою точку зрения и, опираясь на теорию защищали её.

В нашей программе мы опирались на методику, которая предлагается авторами Н.А. Волгиным, Ю.Г. Одеговым [39, с. 14] и применяли наиболее распространенную структуру кейса, которая включала такие разделы:

1. История становления и развитие объекта, субъекта, ситуации.
2. Необходимость изменений в процессе.
3. Источники изменений.
4. Методы изменений.
5. Результаты изменений.
6. Основные вопросы (задачи) по кейсу.

Основными источниками информации при составлении кейсов выступали: история; диалоги между персонажами кейса; выдержки из корреспонденции, официальных документов, высказывания тех или иных лиц;

интервью, собеседование, описание событий, реакции на персонажей, действующих в кейсе; доклады, отчёты непосредственных участников ситуаций.

Для сопровождения кейса, мы соблюдали следующий алгоритм действий:

1. Обозначение целей кейса для участников.
2. Объяснение происхождения кейса и описание исследования, которое легло в его основу.
3. Перечисление статей, книг и брошюр, с которыми следовало бы ознакомиться в качестве теоретического или информационного дополнения к кейсу.
4. Изложение некоторых замечаний, которые следует иметь в виду при изучении кейса.
5. Фиксирование некоторых определений и ключевых концепций, теоретических положений, имеющих отношение к кейсу.

При работе с кейсами мы выделяли две важнейшие стадии анализа кейса:

а) индивидуальная подготовка;

За день до занятия мы раздавали кейс учителям, которые знакомились с ним индивидуально. Одновременно, учителям предлагались рекомендации по работе с кейсом.

Рекомендации по индивидуальной подготовке для решения кейса.

1) Вечером накануне занятия прочитайте кейс первый раз бегло с тем, чтобы получить общее представление о последовательности событий и о излагаемой проблеме.

2) Перечитайте кейс столько раз, сколько необходимо, чтобы вычленить проблему, определить ответственность, взгляды, позиции и взаимоотношения персонажей, действующих в кейсе; уясните обстановку, в которой разворачивается сюжет кейса. Делайте заметки, которые затем помогут вам при обсуждении кейса в аудитории.

3) Зафиксируйте письменно те вопросы, которые могут, быть подняты во время обсуждения кейса в аудитории.

4) Выявите отношения между событиями, описанными в кейсе, и поведением персонажей кейса, с концепциями и теориями, излагаемыми в лекциях и учебниках.

5) Сформулируйте альтернативные пути решения проблем, описанных в кейсе; назовите возможные приоритеты этих альтернатив, включая и возможные преграды на пути их успешной реализации; укажите наиболее приемлемые пути решения проблемы, описанные в кейсе.

б) обсуждение в подгруппе и дискуссия в группе.

Затем на другой день участников (в 15–20 чел.) мы разбивали на 3–4 подгруппы (по 3 чел. в каждой). В течение 1,5–2 ч. в подгруппах в разных аудиториях обсуждался кейс, и коллективно решались его задачи. После этого группы собирались вновь в полном составе, и начиналась дискуссия.

От каждой подгруппы выступали спикеры и аргументировали позицию, выработанную подгруппой. Каждая подгруппа обсуждала не только свою точку зрения, но и своих коллег. Ведущий координировал ход обсуждения, направляя его по необходимости на решение поставленной учебной цели. Учитывая, что ситуации не всегда имеют однозначные решения, то наши действия были корректны, мы старались не навязывать свои подходы. В данном случае создавались условия для диалогизации участников в процессе деятельности. Преимуществом являлось то, что работали преимущественно все учителя, поскольку при такой организации трудно оставаться равнодушным и пассивным. В конце обсуждения мы не давали оценку, а предлагали процесс рефлексии каждой подгруппе и каждому участнику.

Решение и обсуждение кейсов мы старались осуществлять в атмосфере, позволяющей свободно и откровенно обмениваться идеями и взглядами.

Мы отчётливо себе представляли, что непосредственно отвечаем за ход и атмосферу дискуссии, которая достигается за счёт того, что мы не вмешивались в дискуссию по поводу высказываний, которые порой были неточными или неверными. В данном случае задачу возражать или критиковать мнения обсуждающих возлагали на самих учителей. Основное

вмешательство с нашей стороны осуществлялось только с целью прояснить что-либо, подбодрить застенчивых членов группы к участию в дискуссии, остановить монополизирующих право на высказывания. По окончании дискуссии, мы отмечали важные моменты, которые были упущены при обсуждении, и показывали их связь с изложенным материалом.

Процесс дискуссии это всегда острый процесс, так и в нашем случае мы старались быть готовыми к конфликтным ситуациям в аудитории. Преимуществом данного метода является то, что при такой организационной деятельности мы вынуждали учителей занимать активную позицию, что в свою очередь позволяло формировать такие управленческие компетенции как планирование, самоуправление, саморазвитие, самоорганизация и управление коллективами.

Еще одним важным преимуществом являлось то, что учителя закрепляли управленческие компетенции, через участие в дискуссиях и в неформальной дружественной атмосфере, что являлось хорошим тренингом для учителей и давало возможность не только повысить своё умение общаться и развить аналитические способности, но и повысить свой творческий потенциал.

Эффективными формами работы в контексте подхода обучение действием являлись активные формы работы, использование как текстовых, так и визуальных ситуаций (видеофильмы).

Применение в учебном процессе видеофильмов являлось основным отличительным элементом программы. Видеофильмы позволяли нам обеспечить наглядность предлагаемого учебного материала и лучшее усвоение информации обучаемыми. Основной особенностью учебных видеофильмов являлась их проблемная ориентированность.

Видеофильмы в программе использовались двумя способами:

- как наглядное пособие, где фильм являлся вспомогательным элементом учебного процесса;
- как материал для разбора практических ситуаций, обсуждения в группах возможных вариантов решения проблем. В этом случае фильм использовался,

как наглядное изложение конкретной ситуации являлся основным элементом учебного процесса.

Независимо от конкретного способа применения видеофильмов, мы придерживались следующих правил их применения в учебном процессе.

Главное правило - неподготовленной аудитории мы не давали просматривать видеофильмы целиком от начала до конца, так как это утомляло их и снижало эффективность обучения.

При планировании встречи, мы старались предусмотреть (спланировать) достаточное время на обсуждение проблем и вариантов их решений самими обучаемыми, которое зависело от величины группы, знаний и опыта обучаемых.

Перед показом в отдельных случаях мы излагали ситуацию, описанную в видеосюжете более подробно, а также акцентировали внимание и отмечали, если в основу ситуаций были положены факты из реальной практики.

В процессе реализации программы нами предполагались такие формы организации деятельности учителей, как индивидуальное выполнение заданий, так и в парах, триадах, в группе, где отрабатывались наиболее актуальные вопросы управления, которые в дальнейшем смогут оказать активное воздействие на формирование и развитие управленческих компетенций учителя. Апробировав программу, мы предлагаем осуществлять групповые формы организации учебной работы следующим образом:

- учителя делятся на группы для решения конкретных задач;
- каждая группа получает определённое задание и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы;
- задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать вклад каждого члена группы;
- состав группы непостоянный, он подбирается с учетом того, чтобы с максимальной эффективностью для коллектива могли реализовываться управленческие возможности каждого члена группы.

По нашему мнению, при формировании групп необходимо учитывать, что лучше в группы объединять учителей, которые меньше и реже взаимодействуют друг с другом в процессе профессиональной деятельности и не боятся таких факторов как несовместимость учителей, и их негативное отношение друг к другу.

Для реализации поставленных в программе целей мы придерживались следующего порядка проведения занятий:

- Теоретическое занятие (обзор теории по соответствующей теме).
- Практическое занятие: обсуждение того, как теоретические знания могут использоваться на практике.
- Показ соответствующего эпизода с помощью игры, кейса, видеофильма или других активных форм обучения.
- Разбор проблем и методов их решения с учетом требований конкретной ситуации, в рамках которой проходят занятия.

Данная программа сопровождалась методическим обеспечением, в виде рабочей тетради.

Главное назначение рабочей тетради – расширить горизонты изучения материалов программы, предоставить учителям возможность остановиться, подумать, проанализировать и/или проверить понимание вопросов, попытаться самостоятельно решить наиболее интересные проблемы и задачи. Это требовало от учителей сбора дополнительной информации и ознакомления с новыми методами и подходами, не нашедшими детального отражения в программе. Результатом такого подхода было расширение знаний и повышение уверенности учителей.

В рабочей тетради для записей предусмотрены незаполненные места, которые учителя использовали, отвечая на вопросы, решая упражнения и задачи. Содержание рабочей тетради являлось важной частью самостоятельной работы учителей, способствующее более высокому усвоению материалов и формированию управленческих компетенций.

Обобщая вышеизложенное важно отметить, что разработанная нами программа способствует формированию у участников позиции учителя-управленца и позволяет формировать представления об управленческой деятельности, управленческих компетенциях в структуре профессиональной деятельности учителя, посредством содержания программы, через теоретические и практические вопросы управленческой и профессиональной деятельности учителя.

Развитие управленческих компетенций по блокам «стратегическое управление», «самоуправление (самоорганизация и саморазвитие)» и «управление коллективами» осуществлялось с помощью активных форм обучения.

Закрепление индивидуальных управленческих компетенций учителей, способствующих эффективной профессиональной деятельности в учебно-воспитательном процессе, происходило, через моделирование реальных профессиональных ситуаций и разрешение их в групповой и индивидуальной работе, а также с помощью разработанной рабочей тетради, которая является элементом методического обеспечения.

Таким образом, в данном параграфе обосновано и разработано методическое обеспечение, направленное на формирование управленческих компетенций учителя в профессиональной деятельности включающее как традиционные, так и новые разделы: менеджмент в сфере образования; планирование как функция управления; человек и личность в управлении: организационные составляющие; групповая динамика и руководство как функция управления и др. (см. Приложение 5).

Настоятельная необходимость формирования управленческих компетенций учителя вызвана новыми требованиями, ролью и местом учителя в образовательном учреждении. Важность определяется тем, что в современном образовательном учреждении, учителя, обеспечивают выполнение школой её основного предназначения; проектируют и устанавливают взаимодействие между субъектами, операциями и действиями,

выполняемыми в образовательном процессе; участвуют в разработке стратегии развития образовательного учреждения в изменяющемся окружении; участвуют в грантах, конкурсах, олимпиадах; осуществляют программное и методическое обеспечение образовательного процесса; являются основным информационным звеном связи образовательного учреждения с окружением и несут ответственность за результаты деятельности образовательного учреждения. Для успешного выполнения в современной школе вышеперечисленных действий осуществляемых учителями, кроме общепрофессиональных, необходимы именно управленческие компетенции. Одной из возможностей успешного формирования управленческих компетенций учителя в профессиональной деятельности может выступать разработанное нами методическое обеспечение, которое органически сочетает в себе современные нетрадиционные подходы к организации формирования управленческих компетенций учителя, согласованные с ними принципы деятельности, реализующиеся через активные формы обучения и инновационные методы учебной деятельности.

2.4. Оценка эффективности влияния методического обеспечения направленного на формирование управленческих компетенций учителя-менеджера

Цель педагогического эксперимента мы сформулировали следующим образом: экспериментально проверить влияние методического обеспечения, направленного на формирование управленческих компетенций учителя в профессиональной деятельности. Сформулированная цель определила характер конкретных задач, решаемых нами в ходе педагогического эксперимента:

- 1) определить критерии и показатели уровня сформированности управленческих компетенций учителей;
- 2) определить реальное состояние управленческих компетенций учителей;

3) реализовать программу, направленную на формирование управленческих компетенций учителей;

4) экспериментально проверить влияние методического обеспечения, направленного на формирование управленческих компетенций учителя в профессиональной деятельности.

Достоверность получаемых в эксперименте результатов во многом зависит от условий, в которых он проводился, поскольку эти условия могут оказать прямое или косвенное влияние на состояние или деятельность исследуемого педагогического объекта, тем самым выступать в качестве неконтролируемых экспериментальных переменных [69].

Целям нашего исследования соответствуют выводы В.М. Блинова, В.И. Загвязинского, М.М. Поташника о том, что результат будет наиболее эффективным в том случае, когда средства и условия его достижения будут оптимальными [16, 70, 71, 200]. Эффективность предполагает выявление не только качественно, но и количественного уровня реализации цели по сравнению с заданным.

Эффективность формирования управленческих компетенций учителя, направленных на профессиональное развитие, сложно измерить, поскольку её результаты рассчитаны на долговременный период и связаны с поведением и сознанием людей, которые не поддаются точной оценке.

Важно отметить, что эффективность формирования управленческих компетенций учителя следует оценивать по тому, какова динамика педагогических процессов в образовательном пространстве и как преобразования оказывают влияние на развитие субъектов.

Опишем условия организации и проведения экспериментальной работы.

Экспериментальная работа осуществлялась нами в естественных условиях образовательного процесса Сургутского Муниципального образовательного учреждения Межшкольный учебный комбинат № 1 (далее МОУ МУК №1) В педагогическом эксперименте приняли участие учителя 10–11 классов.

В соответствии с целью и поставленными задачами экспериментальная работа проводилась в три этапа и осуществлялась в период с 2005 по 2010 гг. В таблице 12 представлены цели каждого этапа и методы научно-педагогического исследования, которые мы использовали в ходе экспериментальной работы.

В состав комплексной методики исследовательской деятельности вошли: педагогическое наблюдение, хронометраж, индивидуальные и групповые беседы, анкетирование, математический и статистический анализ результатов экспериментальной работы.

Рассмотрим организационно-методические аспекты подготовительного этапа педагогического эксперимента. Первое направление данного этапа педагогического эксперимента было связано с выбором критериев и показателей, позволяющих получить объективную информацию об эффективности экспериментальной работы.

Таблица 12

Этапы экспериментального исследования

Этапы	Цели	Методы
Подготовительный этап (2005-2007 гг.)	1. Выявить критерии и показатели, характеризующие уровень сформированности у учителей управленческих компетенций в профессиональной деятельности, и определить методики их диагностики. 2. Изучить уровень сформированности управленческих компетенций. 3. Разработать и определить способы реализации методического обеспечения, направленного на формирование управленческих компетенций у учителей учреждения.	1. Отслеживание уровня сформированности у учителей управленческих компетенций в профессиональной деятельности. 2. Тестирование и анкетирование, хронометраж деятельности учителей учреждения. 3. Теоретический анализ и синтез, обобщение и систематизация материала. 4. Констатирующий эксперимент.
Основной этап	1. Экспериментально проверить влияние методического обеспечения на качество формирования у учителей управленческих компетенций.	1. Формирующий эксперимент. 2. Методы диагностики уровня сформированности управленческих компетенций у учителей учреждения

(2007-2009 гг.)		(тестирование, хронометраж, экспертная оценка). 3. Статистические и математические методы обработки.
Заключительный этап (2009-2011 гг.)	1. Провести теоретическое осмысление и интерпретацию экспериментальных данных. 2. Оформить результаты, сформулировать выводы.	1. Теоретический анализ, синтез, обобщение, систематизация. 2. Статистические методы вторичной обработки результатов эксперимента (методы доказательства гипотезы). 3. Методы наглядного представления результатов.

При решении данной проблемы нам пришлось чётко обозначить понятия критериев и показателей, поскольку в научно-профессиональной литературе имеются значительные расхождения.

Проанализировав различные точки зрения (Л.Е. Балашов, В.А. Беликов, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев и др.), мы остановились на следующих определениях: критерии — это качества, свойства, признаки изучаемого объекта, которые позволяют судить о его состоянии, уровне развития и функционировании; показатели — это количественные или качественные сформированности каждого качества, свойства, признака изучаемого объекта, другими словами мера сформированности того или иного критерия.

При выделении критериев мы учитывали следующие требования:

- критерии должны раскрываться через ряд показателей, по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей уровня выраженности данного критерия;
- критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени и в пространстве;
- критерии должны по возможности охватывать основные виды профессиональной деятельности (Л.Е. Балашов, В.А. Беликов, И.Ф. Исаев).

Анализируя современную научно-педагогическую литературу по исследуемой проблеме, обращаем внимание на тот факт, что учёные в качестве основного критерия измерения выбирают продвижение субъекта на более оптимальный уровень развития. На наш взгляд, такой подход является

наиболее продуктивным, поскольку позволяет рассмотреть любой процесс развития, в том числе и формирование управленческих компетенций учителей в профессиональной деятельности.

На основе теоретического анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами выделены следующие уровни управленческих компетенций:

- недопустимый уровень управленческих компетенций;
- достаточный уровень управленческих компетенций;
- оптимальный уровень управленческих компетенций.

Определив продвижение учителей от недопустимого уровня управленческих компетенций к достаточному, а от него к оптимальному, как основному критерию эффективности формирования управленческих компетенций, мы столкнулись с необходимостью выявить критерии этих уровней, а также механизм перевода качественных критериев в количественные.

На основе анализа профессиональной литературы, прикладных исследований, и исходя из понимания управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителей, как интегративных компетенций, мы в соответствии с предложенной нами моделью управленческой деятельности учителя-менеджера и обозначенными учителями затруднений, выделяем в качестве критериев блоки управленческих компетенций:

- стратегическое и тактическое управление;
- самоуправление (самоорганизация, саморазвитие);
- управление коллективами (родительскими, ученическими, общественных представителей, коллег, методических объединений).

1. В качестве показателей стратегического и тактического управления, которые отражают управленческие компетенции в первую очередь в области анализа, планирования, нами использовались следующие показатели:

- 1) методы анализа;
- 2) делегирование полномочий;

3) мониторинг в профессиональной деятельности.

2. Самоуправление (самоорганизация и саморазвитие) определялось по следующим показателям:

- 1) самооценка управленческих компетенций учителей;
- 2) оценка управленческих компетенций коллегами;
- 3) оценка управленческих компетенций администрацией;

3. Управление коллективами определялось посредством таких показателей как:

- 1) обеспечение условий продуктивной познавательной деятельности, через применение активных форм обучения в профессиональной деятельности;
- 2) рациональное планирование времени в профессиональной деятельности;
- 3) морально – психологический климат в классе.

Для определения разработанных показателей уровня сформированности управленческих компетенций мы определили следующие баллы:

- баллом «0» мы отмечали недопустимый уровень сформированности рассматриваемого критерия.
- баллом «1» обозначали достаточный уровень;
- баллом «2» обозначали оптимальный уровень.

Результаты системы оценки уровня сформированности критериев и показателей представлены в таблице 13.

Таблица 13

Система критериев и показателей для оценки уровня сформированности управленческих компетенций учителя в профессиональной деятельности

<i>Стратегическое и тактическое управление</i>				
Уровень	Методы анализа	Делегирование полномочий	Мониторинг в профессиональной деятельности	Баллы
Оптимальный	Применяет регулярно	Систематически соизмеряя возможности субъекта	Осуществляется регулярно	2
Достаточный	Применяет периодически	Периодически, только одним и тем же субъектам	Осуществляется периодически	1

Недопустимый	Не применяет	Не делегирует	Не осуществляется	0
<i>Самоуправление (самоорганизация, саморазвитие)</i>				
Уровень	Самооценка	Оценка управленческих компетенций коллегами	Оценка управленческих компетенций администрацией	Баллы
Оптимальный	$0,46 < K < 0,5$	$0,46 < K < 0,5$	$0,46 < K < 5,0$	2
Достаточный	$0,36 < K < 0,45$	$0,36 < K < 0,45$	$0,36 < K < 0,45$	1
Недопустимый	$0 < K < 0,35$	$0 < K < 0,35$	$0 < K < 0,35$	0
<i>Управление коллективами</i>				
Уровень	Обеспечение условий продуктивной познавательной деятельности (через применение АФО) (по В.И Зверевой, Е.В.Коротаевой)	Рациональное планирование времени в профессиональной деятельности	Морально – психологический климат в классе (по А.Ф.Фидлеру)	Баллы
Оптимальный	Проектное обучение	Соблюдение сроков	Благоприятный климат	2
Достаточный	Применение АФО в профессиональной деятельности	Частичное не соблюдение сроков	Нейтральный	1
Недопустимый	Поддерживающее (традиционное) обучение	Частое нарушение сроков	Враждебный климат	0

Баллы каждого учителя мы заносили в сводную таблицу оценок сформированности показателей (табл. 14).

Таблица 14

Сводная таблица оценок сформированности показателей

№ п/п	Ф.И.О. учителя	Уровень сформированности показателей										Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	Сумма	
1.												
...												

В своей работе мы не ставили задачу проследить изменение каждого показателя в отдельности, поскольку нас интересовал обобщённый результат. Нетрудно заметить, что суммарный балл, оценивающий обобщённый результат, меняется в пределах от 0 до 18.

Выбор интервалов при группировке данных распределения совокупности учителей по уровням компетенций можно осуществить, опираясь на информацию о том, что чаще всего компетенции формируются на достаточном уровне и реже на оптимальном. Поэтому целесообразно установить неравномерные интервалы группировки по методике, предложенной А.А. Кыверялгом [89]. Согласно данной методике достаточный уровень компетенций определяется 25 %-ным отклонением оценки от среднего по диапазону оценок балла. Тогда оценка из интервала от $R(\min)$ до $0,25 R(\max)$ позволяет констатировать недопустимый уровень компетенций, а об оптимальном уровне свидетельствуют оценки, превышающие 75 % максимально возможных.

В нашем экспериментальном исследовании оценка определялась 9 показателями. В соответствии с этим уровни компетенций определялись следующими интервалами:

Уровень деятельности	Недопустимый	Достаточный	Оптимальный
Оценка в баллах	0–6	7–15	16–18

Решение вопроса, на каком уровне деятельности находится учитель, принимается на основе сравнения полученных им оценок с представленной шкалой.

Считаем целесообразным, представить результаты констатирующего эксперимента в таблицах (№ 16, 19, 21, и рис. 2.6 и 2.7) вместе с итогами формирующего эксперимента.

Эксперимент по формированию управленческих компетенций учителей в профессиональной деятельности проходил в МОУ МУК № 1, цель которого – проверка влияния методического обеспечения, направленного на формирование управленческих компетенций учителей в профессиональной деятельности.

Особенностью проведённого эксперимента являлось то, что в МОУ МУК №1 нельзя было выделить контрольные и экспериментальные группы

учителей, поскольку это учреждение имеет свою специфическую особенность. В образовательном учреждении мы имели только 10 и 11 классы, без деления их на параллели. Исходя из этого, сравнение уровня сформированности управленческих компетенций проводилось по максимально достигнутым результатам и динамике изменения критериев после каждого года формирующего эксперимента.

Достоверность получаемых в эксперименте данных зависит от правильного подбора методов математической обработки материалов. В исследовании мы использовали следующие методы:

1. Метод соотношения, который позволяет произвести оценку сформированности управленческих компетенций по процентному соотношению учителей, находящихся на том или ином уровне в начале эксперимента и в ходе опытно-экспериментальной работы.

2. Чтобы проследить динамику развития каждого критерия в ходе опытно-экспериментальной работы, мы использовали следующие показатели динамических рядов:

– средний показатель C_p , отражающий количественную оценку роста уровня сформированности выделенных критериев, который был вычислен по формуле (1):

$$\tilde{N}\delta = \frac{a + 2b + 3c}{100} \quad (1),$$

где a , b , c – процентно выраженное количество учителей, находящихся на недопустимом, достаточном и оптимальном уровнях сформированности управленческих компетенций;

– показатель абсолютного прироста G , отражающий разность начального и конечного уровня развития того или иного критерия, который был вычислен по формуле (2):

$$G = \Pi_{(кон)} - \Pi_{(нач)} \quad (2),$$

где $\Pi_{(нач)}$ – начальное значение критерия;

$\Pi_{(кон)}$ – конечное значение критерия;

– показатель темпа роста V , отражающий качественное изменение исследуемого критерия, был вычислен по формуле (3):

$$V = Cr_{(кон)} / Cr_{(нач)} \quad (3),$$

где $Cr_{(нач)}$ – начальное значение среднего показателя;

$Cr_{(кон)}$ – конечное значение среднего показателя.

Эффективность экспериментального исследования мы определяли по коэффициенту эффективности, который был вычислен по формуле:

$$\hat{E}_y = \frac{m}{n} \quad (4),$$

где m – фактическое количество набранных баллов;

n – максимально возможное количество баллов.

Определяя уровень эффективности, мы использовали методику В.П. Беспалько [21], согласно которой деятельность не может выполняться эффективно, если коэффициент меньше 0,7. Правило определения уровня эффективности представлено в табл. 15.

Таблица 15

Определение уровня эффективности формирования
управленческих компетенций

Значение коэффициента эффективности (K_9)	Уровни эффективности
$0,9 < K < 1,0$	Оптимально эффективный (оптимальный)
$0,8 < K < 0,9$	Эффективный (достаточный)
$0,7 < K < 0,8$	Минимально эффективный (недопустимый)
Менее 0,7	Неэффективный (очень недопустимый)

Особенностью проведённого эксперимента являлось то, что сравнение уровня сформированности управленческих компетенций учителей проводилось по максимально достигнутым результатам и динамике изменения критериев после каждого года формирующего эксперимента. Что в свою очередь, обеспечило репрезентативность выборки - результаты отслеживались по всем учителям, а также выбор критерия доказательства гипотезы – критерия знаков, вычисление которого осуществлялось по формуле (5):

$$t_a = 0,5(n + W_a \sqrt{n}) \quad (5),$$

где W_a – квантиль нормального распределения, определяемый для вероятности α . При $\alpha = 0,05$, $W_a = -1,64$.

Проведение формирующего эксперимента позволяло нам проверить влияние методического обеспечения на уровень сформированности у учителей управленческих компетенций.

По окончании формирующего эксперимента были получены данные представленные в таблице 16.

Таблица 16

Состояние сформированности у учителей управленческих компетенций

Проверка методического обеспечения, направленного на формирование управленческих компетенций 2007 год										
	Уровни сформированности компетенций (% от общего числа)									$T_{наб}$ $T_{крит}$
	недопустимый			достаточный			оптимальный			
	<i>нач</i>	<i>кон</i>	<i>G</i>	<i>нач</i>	<i>кон</i>	<i>G</i>	<i>нач</i>	<i>кон</i>	<i>G</i>	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Учителя 10 классов	68,3	41,0	-27,3	23,0	37,7	+14,7	8,7	21,3	+12,6	10<12
Учителя 11 классов	68,8	43,7	-25,1	20,8	35,2	+14,4	10,4	21,1	+10,7	11<11
$\bar{x}$	68,5	42,3	-26,2	21,9	36,4	+14,5	9,5	21,2	+11,6	-
Проверка методического обеспечения, направленного на формирование управленческих компетенций 2008 год										
Учителя 10 классов	79,7	58,9	-20,8	18,5	28,0	+9,5	1,8	13,1	+11,3	9=9
Учителя 11 классов	66,2	42,1	-24,1	22,1	43,7	+21,5	11,7	17,3	+5,6	11<12
$\bar{x}$	72,95	50,5	-22,45	20,3	35,85	+15,5	6,75	15,2	+8,45	-
Проверка методического обеспечения, направленного на формирование управленческих компетенций 2009 год										
Учителя 10 классов	71,3	51,5	-19,8	22,6	33,6	+11,0	6,1	14,9	+8,8	10<11
Учителя 11 классов	62,5	36,5	-26,0	32,0	43,1	+11,0	5,5	20,4	+14,9	9<12
$\bar{x}$	66,9	44	-22,9	27,3	38,35	+11	5,8	17,65	+11,85	

Экспериментальные данные, представленные в табл. 16, показывают, что наблюдается возрастание уровня сформированности у учителей управленческих компетенций. Так, в среднем на 11,7% увеличилось количество учителей оптимального уровня сформированности управленческих компетенций и на 12,7% достаточного уровня. В среднем на 24,5% уменьшилось количество учителей с недопустимым уровнем сформированности управленческих компетенций. Сравнивая динамику уровня сформированности управленческих компетенций, можно отметить, что на конец эксперимента наблюдается рост коэффициента эффективности у учителей управленческих компетенций (табл. 17).

Таблица 17

Значение коэффициента эффективности процесса формирования у учителей управленческих компетенций

Учителя	2007	2008	2009
Учителя 10 классов	0,63	0,68	0,70
Учителя 11 классов	0,61	0,67	0,71
$\bar{x}$	0,62	0,675	0,705

Произведённые нами расчёты показали, что, значение коэффициента эффективности процесса формирования у учителей управленческих компетенций, на начало эксперимента составлял 0,62 балла, на конец эксперимента 0,70 баллов, что подтверждает эффективность воздействия методического обеспечения на процесс формирования у учителей, исследуемых компетенций.

В табл. 18 представлены значения темпа роста коэффициента эффективности формирования у учителей управленческих компетенций.

Таблица 18

Темп роста коэффициента эффективности формирования у учителей управленческих компетенций

Учителя	2007	2008	2009
Учителя 10 классов	1,07	1,02	1,11
Учителя 11 классов	1,09	1,06	1,13

При сопоставлении результатов начала и конца эксперимента была выявлена разница в пользу увеличения, что свидетельствует о том, что методическое обеспечение влияет на эффективность процесса формирования у учителей управленческих компетенций.

Для определения эффективности формирования управленческих компетенций остановимся на наиболее значимых критериях, таких как: блок самоуправление (самоорганизация, саморазвитие), управление коллективами.

Анализ и оценку управленческих компетенций учителей, в процессе применения активных форм обучения, технологий обучения, мы осуществляли, воспользовавшись методиками предложенными В.И Зверевой и Е.В. Коротаевой [75, 98]. Результаты исследования начала и окончания эксперимента представлены на рисунке 2.6.

По результатам начала эксперимента установлено, что оптимальный процент применения технологий обучения и управленческих компетенций учителей прослеживается в образовательном процессе через активное использование традиционных технологий.

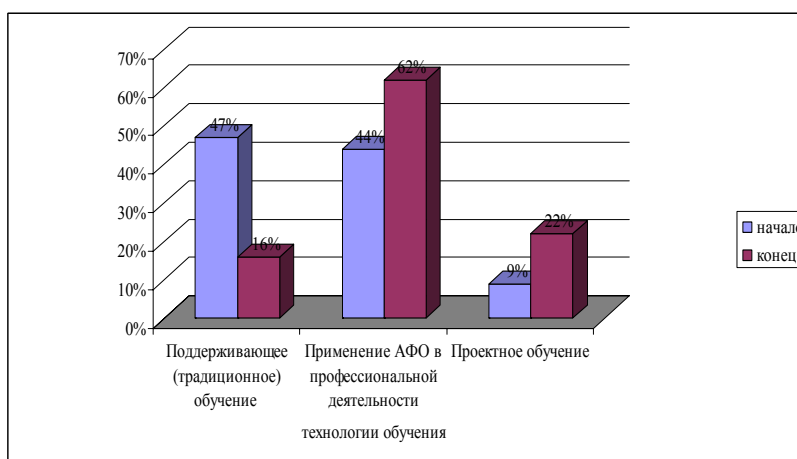


Рис. 2.6. Сравнительные результаты применения технологий обучения и управленческих компетенций учителями в профессиональной деятельности

Технология поддерживающего (традиционного обучения) была отмечена в деятельности 64% учителей, где доминирующим способом обучения является репродуктивный стиль обучения. При неформальном опросе учащиеся отметили, что деятельность на занятиях скучна, что формы

организации их деятельности однообразны, предлагаемые задания не требуют от них высокого уровня включённости. На уточняющие вопросы о применении управленческих компетенций в профессиональной деятельности, большинство учителей (68 %) полагают, что они применяют широкий спектр общепедагогических умений и в минимальной используют в деятельности управленческие компетенции, поскольку они не соотносятся с деятельностью учителя.

Приведём данные, которые были получены в процессе наблюдения и хронометража за деятельностью учителей в исследуемых группах на констатирующем этапе экспериментальной работы:

- на занятиях около 72 % времени имеют место умения связанные с передачей информации (сообщение информации учащимся традиционным способом). Учитель «блистает» перед учащимися своими знаниями.

- 7% времени приходится на проверку выполненных заданий и уточнение домашней работы, где осуществляются общепедагогические умения с использованием глаголов повелительного наклонения;

- 17% выполнение индивидуальных заданий учащимися, учителями осуществляется функция контроля;

- около 4% времени, учителями применяются управленческие компетенции в деятельности, осуществляются функции мотивации, планирования, организации деятельности учащихся.

Анализ результатов анкетирования показал, что учителя осознают необходимость в совершенствовании и изменении собственной деятельности, но не знают, как это сделать, отмечая, что стереотипные формы работы с современными учащимися оказываются мало пригодными и вызывают недовольство и разочарование у учителей и учащихся. Также учителя констатируют о доминирующей исполнительской позиции учащихся. Около 84% опрошенных учителей отметили, что не владеют управленческими компетенциями, не знают каким образом привлечь учащихся к самостоятельной организации учения. В большинстве случаев работа по

целенаправленному управлению учебной деятельностью учащихся носит эпизодический, не системный характер (в образовательном процессе у учителей превалируют общепедагогические умения).

Эти факты позволяют утверждать, что, осознавая необходимость в овладении управленческими компетенциями, учителя в силу разных причин пользуются компетенциями, на создание «субъект-объектного» способа организации деятельности.

Анализ управленческих компетенций критерия «управление коллективами» показал, что произошли значительные изменения по показателю – обеспечение условий продуктивной познавательной деятельности, через применение активных форм обучения в профессиональной деятельности. Полученные результаты на контрольном этапе эксперимента свидетельствуют, что количество учителей применяющих технологию поддерживающего (традиционного) обучения стало меньше на 31%. В свою очередь, произошло увеличение количества учителей, применяющих активные формы обучения. Прирост составил 18 %. Также наблюдается прирост (13%) учителей, применяющих проектное обучение.

Учитывая тот факт, что отношение к деятельности и понимание сущности учителями управленческих компетенций определяет её эффективность, мы попытались выяснить, насколько важной для учителей является проблема управления учебной деятельностью учащихся, и в какой уровень они владеют управленческими компетенциями для организации деятельности учащихся и собственной деятельности.

Отслеживая уровень развития критериев (самооценка, оценка коллег, оценка администрации), характеризующих состояние сформированности блока «самоуправление (самоорганизация, саморазвитие)» мы использовали следующую процедуру. Первоначально учителям предлагалось провести самооценку управленческих компетенций, затем оценить трёх коллег выбранных в случайном порядке, и в заключение, администрации необходимо было также провести оценку управленческих компетенций учителей по 5 –

бальной шкале. Далее мы провели сравнительный анализ оценок коллег, администрации и самооценки.

Нами оценивались отдельно уровни эффективности управленческих компетенций, а затем высчитывался обобщённый показатель с помощью сложения полученных результатов. Проведённое исследование показало, что на констатирующем этапе 36 % учителей имеют недопустимый уровень эффективности управленческих компетенций. Достаточный уровень эффективности управленческих компетенций выявился у 48 % учителей и 16 % учителей по уровню имеющихся управленческих компетенций относится к оптимальному уровню.

Сравнительные результаты уровня сформированности управленческих компетенций по критерию «Самоуправление» по каждому показателю, до начала эксперимента и после приведены в табл. 19.

Таблица 19

Сравнительные результаты уровня сформированности управленческих компетенций по критерию «самоуправление»

№	Блоки-компетенции	ОЦЕНКА ДО НАЧАЛА И ПОСЛЕ ЭКСПЕРИМЕНТА								
		Самооценка			Администрация			Коллеги		
		Оценка до начала эксперимента	Оценка после эксперимента	разница	Оценка до начала эксперимента	Оценка после эксперимента	разница	Оценка до начала эксперимента	Оценка после эксперимента	разница
1.	Расставлять приоритеты, ставить личные цели	3,27	3,62	0,35	3,42	4,21	0,79	4,09	4,82	0,73
2.	Планировать своё время	3,48	4,01	0,53	3,29	4,01	0,72	3,61	4,68	1,07
3.	Контролировать свои эмоции	3,51	4,71	1,2	3,11	4,01	0,33	4,24	4,51	0,27
4.	Конструктивно реагировать на критику в свой адрес	3,24	4,44	1,2	3,68	3,7	0,02	4,17	4,45	0,28
5.	Повышать уровень управленческой и профессиональной компетентности	3,54	4,81	1,27	2,96	4,49	1,53	3,71	4,88	1,17
6.	Знать и понимать сильные и слабые стороны своей личности	3,47	4,62	1,15	3,55	3,94	0,39	4,09	4,21	0,12
7.	Вдохновлять других на развитие, творчество	3,49	4,71	1,22	3,26	4,01	0,75	3,86	4,51	0,65
8.	Без предубеждения воспринимать разнообразные идеи, позиции, предложения	4,0	4,55	0,55	3,24	4,0	0,76	3,87	4,21	0,34
9.	Координировать собственные действия в соответствии с	3,71	4,45	0,74	3,56	4,23	0,67	4,01	4,31	0,3

	требованиями факторов воздействия									
10.	Σ	31,7	39,9	8,21	26,7	36,6	6,14	35,6	38,8	3,2
11.	Ср. арифм.	3,52	4,43	0,91	2,9	4,06	0,66	3,96	4,50	0,54

Результаты представленные в табл. 19 свидетельствуют о том, что за время обучения существенно возросла самооценка учителей по всем управленческим компетенциям, по сравнению с периодом до начала эксперимента. Общий прирост компетенций составил 0,91 балла. У отдельных сотрудников самый недопустимый балл, до начала эксперимента, при самооценке достигал 3,2 балла, после обучения – только компетенция «Расставлять приоритеты, ставить личные цели» стал достигать 3,62 балла, все остальные значения распределились в границах от 4,01 до 4,81 балла. При анализе выявлено, что самый оптимальный балл самооценки управленческих компетенций до эксперимента составлял 4,0 балла. Анализ и обработка полученных в исследовании результатов в соответствии с требованиями математической статистики позволяет подтвердить достоверность теоретических и практических выводов о положительной динамике сформированности управленческих компетенций учителей в процессе обучения по программе, направленной на формирование управленческих компетенций.

Проведённые нами расчёты среднеарифметического значения полученных результатов по самооценке, оценке администрации и коллег до эксперимента и после проведённого эксперимента, свидетельствуют о том, что наиболее существенный прирост в формировании управленческих компетенций наблюдается по управленческому умению – «Повышать уровень управленческой и профессиональной компетентности». Этот показатель увеличился на 1,32 балла.

Повышая самооценку своей деятельности, учителя тем самым осознают роль управленческих компетенций в деятельности, ответственность за свой профессиональный рост, что связано с коррекцией установок блокирующих личностный рост и эффективность профессиональной деятельности.

Результаты, представленные в таблице 19, свидетельствуют о том, что выше всех дали оценку коллеги друг другу. Среднеарифметический показатель при округлении составляет четыре балла. Несколько ниже – 3,5 балла учителя оценили сами себя. При этом баллы учителей распределились в границах от 3,2 до 3,7 баллов. До начала эксперимента администрация, оценивая учителей по предложенным компетенциям, оценила уровень сформированности управленческих компетенций учителей на 2,9 балла. По мнению администрации наиболее уязвимой для учителей является компетенция – «Повышать уровень управленческой и профессиональной компетентности».

Низкими баллами администрация отметила уровень сформированности управленческих компетенций – «Контролировать свои эмоции» (3,11 балла), «Вдохновлять других на развитие, творчество» (3,26 балла), «Планировать своё время» (3,29 балла).

Общий прирост коэффициента по критерию «самоуправление (самоорганизация, саморазвитие)» составляет 0,70 баллов.

В таблице 20 представлены результаты абсолютного прироста уровня сформированности управленческих компетенций учителей по критериям.

Таблица 20

Динамика состояния сформированности у учителей управленческих компетенций по критериям (в % от общего числа)

<i>Абсолютный прирост уровня сформированности критерия 2007 год</i>						
критерии	Уровень сформированности управленческих компетенций					
	недопустимый		достаточный		оптимальный	
	10 кл	11 кл	10 кл	11 кл	10 кл	11 кл
Стратегическое и тактическое управление	-6,2	-6,7	3,1	3,0	3,1	3,7
Самоуправление (самоорганизация, саморазвитие)	-6,2	-5,8	3,0	3,2	3,2	2,6
Управление коллективами	-5,8	-6,6	3,2	3,4	2,6	3,2
<i>Абсолютный прирост уровня сформированности управленческих компетенций по критериям 2008 год</i>						
Стратегическое и тактическое управление	-7,5	-7,7	0,5	0,2	7,0	7,5

Самоуправление (самоорганизация, саморазвитие)	-7,6	-9,8	0,6	0,4	7,0	9,4
Управление коллективами	-9,8	-9,7	0,4	0,4	9,4	9,3
<i>Абсолютный прирост уровня сформированности управленческих компетенций по критериям 2009 год</i>						
Стратегическое и тактическое управление	-9,2	-9,5	-0,5	-0,2	9,7	9,7
Самоуправление (самоорганизация, саморазвитие)	-9,4	-9,3	-0,2	-0,6	9,6	9,7
Управление коллективами	-9,6	1,2	-0,6	0,0	9,8	9,6

Данные табл. 20 позволяют увидеть динамику роста уровня сформированности управленческих компетенций по отмеченным критериям, анализ которой свидетельствует о том, что на начальном этапе абсолютный прирост по критериям, как правило, больше, чем на конец эксперимента, где значение коэффициента прироста почти по всем критериям начинает стабилизироваться.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что у учителей наблюдаются положительная тенденция в развитии управленческих компетенций, о чём наглядно свидетельствуют данные табл. 21.

Таблица 21

Значение коэффициента сформированности у учителей управленческих компетенций (в среднем по всем учителям)

критерии	№	Показатели	значение коэффициента			
			2007	2008 г.	2009 г.	2010 г.
Стратегическое и тактическое управление	1.	Методы анализа	0,31	0,59	0,71	0,84
	2.	Делегирование полномочий	0,38	0,56	0,69	0,81
	3.	Мониторинг профессиональной деятельности в	0,31	0,48	0,71	0,77
Самоуправление(самоорганизация и саморазвитие)	4.	Самооценка управленческих компетенций	0,39	0,52	0,76	0,84
	5.	Оценка управленческих компетенций коллегами	0,34	0,61	0,82	0,86
	6.	Оценка управленческих компетенций администрацией	0,21	0,53	0,72	0,81

Управление коллективами	7.	Технологии обучения, применяемые профессиональной деятельностью в	0,33	0,62	0,71	0,79
	8.	Планирование времени	0,23	0,41	0,55	0,71
	9.	Морально-психологический климат	0,44	0,56	0,66	0,87

Комплексные «замеры» состояния уровня сформированности у учителей управленческих компетенций по всем критериям на начало, и конец формирующего эксперимента наглядно представлены в таблице 22 и рис. 2.7.

Таблица 22

Состояние сформированности у учителей управленческих компетенций

<i>Начало ОЭР</i>						
Учителя	уровни			<i>V</i>	<i>C_p</i>	<i>K_{эфф}</i>
	недопустимый	достаточный	оптимальный			
	%	%	%			
Учителя 10 кл	72,7	18,1	8,7	-	1,393	0,697
Учителя 11 кл	68,0	24,0	8,0	-	1,400	0,641
<i>Конец ОЭР</i>						
Учителя 10 кл	21,7	47,8	30,4	1,500	2,087	0,853
Учителя 11 кл	20,8	45,8	33,3	1,514	2,120	0,871

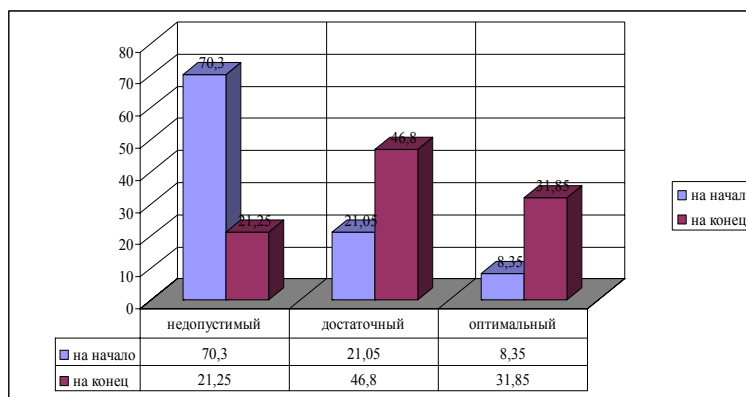


Рис. 2.7. Состояние сформированности у учителей управленческих компетенций на начало и конец педагогического эксперимента

В табл. 23 представлена динамика роста уровня сформированности у учителей управленческих компетенций, среднего показателя C_p и показателя темпа роста V в ходе опытно-экспериментальной работы.

Сводные данные опытно-экспериментальной работы

	Показатели абсолютного прироста (G)				
	недопустимый	достаточный	оптимальный	G по C_p	G по $K_{эфф}$
10 кл	- 47,8	+ 26,1	+ 21,7	+ 0,696	+ 0,156
11 кл	- 48,0	+ 24,0	+ 24,0	+ 0,720	+ 0,230
$\bar{x}$	- 47,9	25,05	22,85	0,708	0,193

Сопоставляя результаты, полученные по всем учителям на начало и конец эксперимента, можно отметить изменения, которые произошли в уровнях сформированности у учителей управленческих компетенций. Так, в среднем на 23,5 % увеличилось количество учителей с оптимальным уровнем сформированности управленческих компетенций и на 25,75% с достаточным уровнем, в среднем на 49,05 % уменьшилось количество учителей с недопустимым уровнем сформированности управленческих компетенций.

Соотношение количества учителей, имеющих недопустимый, достаточный и оптимальный уровень сформированности управленческих компетенций на начало и конец эксперимента, свидетельствует об эффективности воздействия выделенного методического обеспечения, направленного на формирование управленческих компетенций.

Сопоставляя результаты эксперимента, мы можем сделать следующий вывод. Разница в результатах эксперимента убедительно свидетельствует о том, что формирование у учителей управленческих компетенций идёт успешней при воздействии разработанного нами методического обеспечения.

Проверку гипотезы о том, что формирование управленческих компетенций учителей будет проходить более эффективно при реализации разработанного нами методического обеспечения в своем экспериментальном исследовании, мы осуществляли с помощью статистического критерия знаков. Его использование позволяет ответить на вопрос: имеется ли различие в уровне сформированности у учителей управленческих компетенций на начало и конец эксперимента, и каковы причины этого различия, если оно имеется?

Формирование управленческих компетенций у учителей в профессиональной деятельности могло произойти либо вследствие случайных факторов, либо под влиянием целенаправленного педагогического воздействия. Если различие в уровнях сформированности у учителей управленческих компетенций существенно, то согласно критериям знаков оно не может быть объяснено случайными причинами, а является следствием специально организованной деятельности. А это значит, что, разработанное и теоретически обоснованное нами методическое обеспечение эффективного формирования у учителей управленческих компетенций является необходимым и достаточным. В табл. 24 представлены результаты вычисления критерия знаков.

Таблица 24

Определение статистической значимости экспериментальных данных

Учителя	$T_{наб}$	$T_{крит}$	$T_{наб}$ и $T_{крит}$	Значимость
10 класса	10	8	$10 > 8$	Значимо
11 класса	12	9	$12 > 9$	Значимо

Согласно критерию знаков нулевая гипотеза отклоняется на пятипроцентном уровне значимости и принимается альтернативная, на основании чего, мы имеем право, сделать следующие выводы:

- реализация разработанного нами методического обеспечения повышает эффективность процесса формирования управленческих компетенций учителей в профессиональной деятельности.

Чтобы оценить результат проведённого обучения, нужно установить взаимосвязь между изменением уровня управленческих компетенций учителей и динамикой результативности их работы. В нашем исследовании, направленном на оценку эффективности программы, по формированию управленческих компетенций учителей, использовался метод Д. Киркпатрика. Суть этого метода сводится к построению причинно-следственной связи между проведённым обучением и результатами деятельности субъектов.

Модель Киркпатрика позволяющая оценить результат проведённого обучения имеет 4 уровня оценки: - реакция на обучение участников программы; - организация процесса обучения; - применение в деятельности приобретённых компетенций, полученных знаний; - результаты, где значение имеет связь между проведённым обучением и результатами субъектов.

Опираясь на данную модель, нами исследовались следующие аспекты для оценки эффективности программы, направленной на формирование управленческих компетенций учителя:

- актуальность информации;
- способность предлагаемого содержания программы, вызвать интерес;
- количество и уместность активных форм обучения используемых в процессе обучения;
- продуктивность работы (степень включенности);
- осознанная ценность материала и возможность его применения на рабочем месте.

Оценка производилась по десятибалльной шкале и качественному анализу методики «Незаконченные предложения» (см. Приложение 4).

Важно отметить, что положительная реакция учителей в процессе реализации программы, направленной на формирование управленческих компетенций является свидетельством эффективности его организации и содержания.

Актуальность и востребованность предложенной информации об управленческих умениях в профессиональной деятельности учителя по максимальным оценкам (9–10) оценили 61 % учителей. Содержание программы соответствует ожиданиям 72,6 % учителей, нравятся и считают рациональными предложенные формы проведения занятий 95,6 %, получили ответы на поставленные вопросы в процессе обучения 63 %, организация образовательного процесса в целом была оценена на «отлично» 66 % опрошенных и оценку «хорошо» образовательному процессу дали 28 %

участников опроса. Таким образом, учителя довольны организацией, формами обучения и содержанием программы.

Анализируя результаты по критерию, продуктивность работы (степень включенности), мы выявили, что 88 % учителей отметили, что в процессе обучения по программе, направленной на формирование управленческих компетенций не представлялось возможности «бездельничать». Учителя были удивлены, что необходимо было выполнять домашние задания. Также, для выполнения отдельных заданий учителя отметили, что им необходимо было встречаться дополнительно с участниками группы для обсуждения и выполнения заданий, результаты которых важно было продемонстрировать на следующем занятии.

Для расчета эффективности программы, по формированию управленческих компетенций и исключения влияния внешних факторов, не связанных с проведённым обучением, мы использовали формулу [220]:

$$\hat{E}_y = \frac{\hat{O}_o}{\hat{O}_{\max}} \times 100\% \quad (6),$$

где T_ϕ – фактическое количество баллов;

$T_{\max}$ – максимальное количество баллов.

Если коэффициент эффективности процесса обучения составляет:

- 80%–100%, процесс оптимален;
- 67%–79%, допустимый уровень;
- 51%–66%, критический уровень обучения;
- 31%–50%, недопустимый уровень.

Оптимальным считают процесс обучения 71 % учителей, допустимый уровень обучения был отмечен – 13 % опрошенных, при этом их показатели распределились в границах от 7,8 до 8,9 баллов.

Качественный анализ ответов учителей выражался в следующих формулировках и высказываниях:

- «Я могу быть руководителем, почувствовала в себе силы (а в начале сводило скулы, немел язык)»;

- «...информация, которую я получаю во время занятий очень нужна мне в жизни, и в профессиональной деятельности»;
- «...мне нужно на данном этапе жизни, посмотреть на свою деятельность в профессиональном аспекте с другой стороны»;
- «...удалось пересмотреть и оценить ситуации «за» и «против», а сейчас постараюсь исправить ситуацию»;
- «...не думала, что меня могут чем-то заинтересовать и дать новые знания, сейчас откажусь от этих предубеждений»;
- «как легко стало работать, когда я управляю процессом»;
- «стала уважать свою профессию»;
- «сожалею, что не применяла этого раньше».

Подводя итоги работы по данному параграфу можно сделать следующие выводы:

1. Для оценки эффективности влияния методического обеспечения, направленного на формирование управленческих компетенций учителя, необходимо определять критерии и показатели уровня сформированности управленческих компетенций. Критериями являются блоки «стратегическое и тактическое управление», «самоуправление (самоорганизация, саморазвитие)», «управление коллективами», подтверждённые нами в процессе прикладных исследований параграфа 2.1 (анализ степени значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя), 2.2 (анализ состояния проблемы формирования управленческих компетенций в системе высшего профессионального и послевузовского образования) и опирались на теоретические разработки параграфов 1.3 (модель управленческой деятельности учителя-менеджера в структуре профессиональной деятельности) и 2.3 (разработка методического обеспечения направленного на формирование управленческих компетенций учителя) диссертации.

2. Было определено реальное состояние управленческих компетенций учителей, с помощью методов наблюдения, хронометража, тестирования,

анкетирования, самооценки, экспертной оценки. Результаты свидетельствуют о том, что на начало эксперимента недопустимый уровень сформированности управленческих компетенций учителей был отмечен у 70,3 %, достаточный уровень наблюдался у 21,05 % учителей и оптимальный – у 8,35 % учителей.

3. Проведённые нами замеры уровня сформированности управленческих компетенций учителей, позволяют констатировать следующие данные. Недопустимый уровень сформированности управленческих компетенций учителей был отмечен у 21,25 %, достаточный уровень наблюдается у 46,8 % учителей и оптимальный – у 31,85 % учителей.

4. Экспериментально проверено и подтверждено влияние методического обеспечения, направленного на формирование управленческих компетенций учителя в профессиональной деятельности, включающем разделы: менеджмент в сфере образования; планирование как функция управления; человек и личность в управлении: организационные составляющие; групповая динамика и руководство как функция управления и доказана его эффективность.

Таким образом, высокие положительные оценки учителей в процессе обучения в отношении содержания программы, направленной на формирование управленческих компетенций подтвердили эффективность разработанной программы. Исследование доказало, что прирост и развитие управленческих компетенций происходит посредством реализации методического обеспечения, направленного на формирование управленческих компетенций.

Выводы по второй главе

Во второй главе мы выявили степень значимости управленческих компетенций учителя как содержательной составляющей профессиональной деятельности, обозначили проблемы формирования управленческих компетенций, через анализ Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и анализ программ послевузовского

образования учителей. Одновременно, представили результаты исследования затруднений учителей в управленческом аспекте профессиональной деятельности. Полученные результаты позволяют нам утверждать, что в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования дидактические единицы не в полной мере формируют управленческие компетенции учителя, в программах послевузовского образования не представлены программы, обеспечивающие формирование управленческих компетенций учителя. Логично сделать вывод о том, что отсутствует линейность и преемственность в формировании управленческих компетенций учителя между системой профессионального высшего и послевузовского образования.

В процессе исследования определены затруднения связанные с компетенциями «стратегическое и тактическое управление», «самоуправление (самоорганизация и саморазвитие)» и «управление коллективами».

Предположение о рациональности запроса на формирование управленческих компетенций, подтвердилось, через выделенные учителями затруднения в профессиональной деятельности. В соответствии с задачами исследования была доказана актуальность методического обеспечения, позволяющее формировать позицию учителя – менеджера.

Проведенная оценка не только подтвердила эффективность влияния методического обеспечения на формирование управленческих компетенций учителя в профессиональной деятельности, но и позволила проследить динамику изменений. По результатам проведённой нами оценки, мы установили, что произошли значительные приращения управленческих компетенций учителей после реализации данного обеспечения, направленного на формирование управленческих компетенций учителей.

Заключение

В настоящее время в педагогической науке и практике всё более усиливается стремление осмыслить профессиональную деятельность с позиций науки управления, придать ей строгий научно обоснованный характер.

Проблемы эффективности профессиональной деятельности учителя образовательного учреждения, в силу своей значимости, всегда привлекали внимание большого круга педагогов-исследователей. При этом проблема управленческой деятельности учителя в целом, в том числе по вопросу формирования управленческих компетенций, изучена недостаточно.

В ходе диссертационного исследования была сформулирована гипотеза, основанная на предположении о том, что произошедшие изменения в нормативно-правовом обеспечении системы образования повлияли на требования к профессиональной деятельности учителя.

В диссертационном исследовании произведено сравнение пяти типов образовательных систем и содержание требований к педагогической деятельности учителя в процессе перехода от Типового учебного плана к Базисному учебному плану. Это позволило сделать вывод о том, что изменились не только модели образовательных систем, нормативно-правовое обеспечение системы образования, но и состав, и содержание педагогической деятельности учителя. В деятельности учителя образовательных учреждений доминирует управленческий аспект, и приоритетными выступают управленческие компетенции, что подтверждает гипотезу.

В ходе исследования уточнено понятие «управленческие компетенции», скорректировано понятие «учитель-менеджер», которые на сегодняшний день являются новыми понятиями в педагогике.

Решая одну из поставленных в диссертационном исследовании задач, автор разработала и описала классификацию управленческих компетенций учителя-менеджера, опирающаяся на регулятивные универсальные учебные действия определённые ФГОС. Данные компетенции интегрируются в блоки:

стратегическое управление, тактическое управление, управление информационными потоками, предполагающее внешние и внутренние коммуникации, самоуправление (самоорганизация и саморазвитие), управление коллективами (родительскими, ученическими, общественных представителей, коллег, методических объединений).

В диссертационном исследовании определен уровень значимости управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя, посредством социологического исследования.

Результаты исследования подтвердили высокую значимость управленческих компетенций в профессиональной деятельности учителя по всем блокам: стратегическое управление, тактическое управление, управление информационными потоками, предполагающее внешние и внутренние коммуникации, самоуправление (самоорганизация и саморазвитие), профессиональная этика, управление коллективами. Исследование доказало, необходимость формирования управленческих компетенций учителя не только в процессе обучения в вузе, но и в процессе дальнейшего послевузовского образования.

В реализуемых программах послевузовского образования по блокам: теоретико–методологический, технологический, вариативный, психолого–педагогический, диагностический, управленческо–технологический не представлены программы, направленные на формирование управленческих компетенций учителя. Нами было доказано, что отсутствует целенаправленность, линейность и преемственность в формировании управленческих компетенций учителя, между системой профессионального высшего и послевузовского образования.

В результате анализа состояния проблемы формирования управленческих компетенций учителя в системе высшего профессионального образования установлено, что количество дидактических единиц отражающих управленческие компетенции находятся в диапазоне от 17 до 40, что в среднем составляет 6,5 % по исследуемым специальностям. Представленные

дидактические единицы, не в полной мере формируют управленческие компетенции учителя. Недостаточно полное и глубокое формирование управленческих компетенций ведёт к невозможности активного применения их в профессиональной деятельности учителя.

Рассмотрев основные затруднения в профессиональной деятельности учителей, автором исследования разработано и апробировано методическое обеспечение, в виде образовательной программы и рабочей тетради, направленное на формирование управленческих компетенций учителя-менеджера.

Разработанная модель управленческой деятельности учителя-менеджера и методическое обеспечение позволяют проектировать эффективную реализацию деятельности учителя-менеджера в условиях модернизации образования.

Подводя итог исследования, следует отметить, что настоящая работа решает лишь часть научных задач, связанных с проблемой формирования управленческих компетенций учителя, и поэтому не является исчерпывающей в отношении всего арсенала необходимого для формирования управленческих компетенций учителя. Перспективы дальнейших исследований, на наш взгляд, могут состоять в изучении влияния управленческих компетенций учителя на качество образования обучающихся, и в изучении развития управленческих компетенций студентов в вузе педагогических специальностей в процессе подготовки к профессиональной деятельности.

Библиографический список источников

1. Алексеев, Н.Г. Формирование осознанного решения учебной задачи /Н.Г. Алексеев // Педагогика и логика. – М., 1993. – 416 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Личность в процессе деятельности и общения: хрестоматия // Психология личности. – Самара, 1999 . – Т.2.
3. Аминова, Н.А. Мотивировка профессиональной деятельности по Хеннингу / Н.А. Аминова, Н.А. Морозова, А.Л. Смятских // Высшее образование в России. – 1992. – № 5. - С. 92 – 99.
4. Атаманчук, Г.В. Управление: сущность, ценность, эффективность: учеб. пособие для вузов / Г.В. Атаманчук – М.: Академ. проект: Культура, 2006. – 544 с.
5. Аттестация педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования Российской Федерации: сб. документов Мин-ва образования РФ. Вып.1. /сост: Т.М. Алешина, Л.Д. Глейзов, Б.Г. Иванов, Э.М. Никитин, В.М. Шолок. – М.: МО РФ РИПКРО, 1994. – 173 с.
6. Акимова, А.П. О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров / А.П. Акимова // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1973. Вып. I.
7. Антропов, В.А. Организация управления подготовкой кадров промышленности / В.А. Антропов. – Екатеринбург: Ин-т экономики УрО РАН, 2001. – 47 с.
8. Азгальдов, Г.Г. Теория и практика оценки качества товаров (основы квалитметрии) / Г.Г. Азгальдов. – М.: Экономика, 1982. – 256 с.
9. Афанасьева, Т.П. Аттестация педагогических и руководящих кадров в образовании: практическое пособие для работников органов управления образованием, дошкольных и общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного, начального и среднего профессионального образования, членов аттестационных комиссий / И.А. Елисеева, Н.В. Немова. – М.: Центр социальных и экономических исследований, 1996.

10. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика. – 1998. – 560 с.
11. Баранников, А.В. Содержание общего образования: Компетентностный подход / А.В. Баранников. – М.: ГУ ВШЭ, 2002. – 51 с.
12. Батищев, Г.С. Неисчерпаемые возможности и границы применимости категории деятельности / Г.С. Батищев // Деятельность: теория, методология, проблемы. М.: 1990. – С.43–49.
13. Батышев, С.Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса / С.Я. Батышев. – М.: Высшая школа, 1980. – 456 с.
14. Байденко, В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного пространства / В.И. Байденко, Б.Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста: науч.-метод. сб. – М., 2002.
15. Байденко, В.И. Стандарты в непрерывном образовании: современное состояние / В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 249 с.
16. Блинов, В.М. Эффективность обучения / В.М. Блинов. – М.: Педагогика, 1976. – 192 с.
17. Борисова, Н.В. Методика выбора форм и методов активного обучения (теоретическая модель) / Н.В. Борисова. – М.: Учебный центр послевузовского образования. – 1998. – 14 с.
18. Блейк Р. Научные методы управления / Р. Блейк, Дж. Моутон. – Киев. – 1990. – 247 с.
19. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как её создать / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
20. Безруков, В.И. Проектирование в управлении педагогическими системами / В.И. Безруков // Педагогика. – 2005. – №3. – С. 28–33.
21. Беспалько, В.П. Слагаемые профессиональной технологии / В.П. Беспалько. – М.: – Педагогика. 1989. – 192 с.

22. Беспалько, В.П. Дидактический процесс [часть II] / В.П. Беспалько // Школьные технологии. – 2007. – №2. – С. 68–82.
23. Божович, Е.Д. Развитие идей Н.А. Менчинской на современном этапе психологии учения / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. – 2004. – №2. – С. 73–81.
24. Борытко, Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога / [Электронный ресурс]. Режим доступа: // Интернет-журнал "Эйдос". – 2007. – 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.
25. Болотов, В.А. Система оценки качества российского образования / В.А. Болотов, Н.Ф. Ефремова // Педагогика. – 2006. – №1. – С. 22–32.
26. Большой экономический словарь / под ред. А.Н. Азрилияна. – 6-е изд., доп. – М.: Институт нов. экономики, 2004. – 1376 с.
27. Большой энциклопедический словарь в 2-х т. / под ред. А.М. Прохорова. – М: Сов.энциклопедия. – 1991. Т. 1. – 863 с.
28. Большая советская энциклопедия / под ред. Б.А. Введенского. – М.: Изд-во «БСЭ», 1956.
29. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 31–32.
30. Бордавский, Г.А. Новые технологии обучения: вопросы терминологии / Г.А. Бордавский, В.А. Извозчиков // Советская педагогика. – 1993. – № 5. – С. 2–6.
31. Борисенков, В.П. Развитие фундаментальных педагогических исследований в Российской академии образования / В.П. Борисенков // Педагогика. – 2006. – № 1. – С. 3–13.
32. Братченко, С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом. Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / С.Л. Братченко / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997.

33. Вазина, К.Я. Педагогический менеджмент / К.Я. Вазина – М.: Педагогика. – 1992. – 268 с.
34. Васильев, Ю.В. Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика/ Ю.В. Васильев. – М.: Педагогика. – 1990. – 144 с.
35. Варне, Л. Преподавание и метод конкретных ситуаций / Л.Варне, К.Э. Кристенсен, К. Хансен / пер. с англ. - М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 1999. – 485 с.
36. Ворожцова, И.Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку / И.Б. Ворожцова. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2000 – 344 с.
37. Вершловский, С.Г. Образование взрослых, реальности, проблемы, прогноз / С.Г. Вершловский [и др.]. – СПб., 1998. – 161 с.
38. Валицкая, А.П. Российское образование: Модернизация и свободное развитие / А.П. Валицкая //Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 3-6.
39. Вудкок, М., Раскрепощенный менеджер. Для руководителя–практика / М. Вудкок, Д. Фрэнсис; пер. с англ. – М.: «Дело», 1991. – 320 с.
40. Вульфов, Б.З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках/Б.З. Вульфов, В.Д. Иванов. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 228 с.
41. Волгин, Н.А. Кейз-стади в процессе подготовки экономистов и менеджеров / Н.А. Волгин, Ю.Г. Одегов. М.,: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2005. – 440 с.
42. Габдуллин, Г.Г. Организационно-педагогические основы управления общеобразовательной школой: учеб. пособие / Г.Г. Габдуллин. – Казань. – 1985. – 108 с.
43. Гаррат, Б. Сила обучения действием / Б. Гаррат // Практика обучения действием : пер. с англ. под ред. О.С. Виханского. – М.: Гардарики, 2000.
44. Гантт, Г.Л. Организация труда. Размышления американского инженера об экономических последствиях мировой войны / Г.Л. Гантт /пер. с нем. Ю.М. Капланского. – М.: – ВСНХ. –1923. – 84 с.

45. Григорьев, Б.В. Праксиология, или Как организовать успешную деятельность: учебное пособие / Б.В. Григорьев, В.И. Чумакова. – М.: «Школьная Пресса», 2002. – 144 с.: ил.
46. Грейсон, Дж.К. мл. Американский менеджмент на пороге XXI века / Дж.К. Грейсон, О. Делл К: пер. с англ./авт. предисл. Б.З. Милнер. – М.: Экономика, 1991. – 319 с.
47. Горелик, С.И. Инновации - отказ от иллюзий / [Электронный ресурс]. Режим доступа: (<http://bigc.spb.su/publications/bigspb/metodology/innovations>).
48. Гусинский, Э.Н. Образование личности. Пособие для преподавателей / Э.Н. Гусинский. – М.: Интерпракс, 1994. – 136 с.
49. Глебкин, В.В. Наука в контексте культуры. Пособие для преподавателей / В.В. Глебкин. – М.: Интерпракс, 1994. – 192 с.
50. Глоссарий федерального портала Российского образования / [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http:// www.edu.ru/index.php](http://www.edu.ru/index.php).
51. Герасимов, Б.Н. Менеджмент персонала: учебное пособие / Б.Н. Герасимов, В.Г. Чумак, Н.Г. Яковлева /Серия «Учебники, учебные пособия» – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 448 с.
52. Гершунский, Б.С. Прогностические проблемы развития педагогики непрерывного образования / Б.С. Гершунский //Нов. исслед. в пед. науках. – 1988. – №2. – С. 3– 6.
53. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (в поиске практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М.: Изд-во Совершенство. – 1998. – 605 с.
54. Генов, Ф.Ф. Психология управления: основы проблемы / Ф.Ф. Генов. – М. – 1982.
55. Горбунова, Н.В. Технология развития и саморазвития культуры профессионально-делового общения студентов в процессе обучения в ВУЗе (общепедагогический аспект) / Н.В. Горбунова. – Саратов. – 2004. – 243с.
56. Гузеев, В.В. Освоение образовательных технологий педагогическим коллективом / В.В. Гузеев // Школьные технологии. – 2006. – №3. – С. 54–57.

57. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В.В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 240 с.
58. Давыденко, Т.М. Рефлексивное управление школой / Т.М. Давыденко. – М.: Белгород, 1995.
59. Данилова, В.Л. Как стать собой, психотехника индивидуальности. Пособие для самообразования / В.Л. Данилова. М.: – Интерпракс, 1994. – 128 с.
60. Де Калуве Л., Развитие школы: модели и изменения / Л. Де Калуве, Э. Маркс, М.Петри. – Калуга, 1993. – 239 с.
61. Друкер, П.Ф. Управление нацеленное на результат / П.Ф. Друкер. – М.: – 1994. – 200 с.
62. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». – М.: ЮНЕСКО, 1997.
63. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи: пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
64. Емельянов, С.М. Практикум по конфликтологии / С.М. Емельянов. – СПб.: – Изд-во «Питер», 2000. – 368 с.: ил.
65. Ершов, П.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя / П.М. Ершов, А.П. Ершова, В.М. Букатов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта. – 1998. – 336 с.
66. Ерофеева, Н.Ю. Планирование работы школы / Н.Ю. Ерофеева. – Ижевск, 1997. – 40 с.
67. Ерофеева, Н.Ю. Модели выпускника различных периодов обучения / Н.Ю. Ерофеева // Научно-практический журнал «Завуч». – 1999. – № 7. – С. 27.
68. Жак, Д. Организация и контроль работы с проектами / Д. Жак // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сб. рефератов по дидактике высшей школы / БГУ. Центр проблем развития образования. – Мн.: Пропилеи, 2001. – С. 121–140.

69. Загвязинский, В.И. Как учителю подготовить и провести эксперимент: методическое пособие / В.И. Загвязинский, М.М. Поташник. – М.: Педагогика, 2005. – 144 с.
70. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
71. Загвязинский, В.И. Творчество в управлении школой / В.И. Загвязинский, С.А. Гильманов. – М.: Знание. – 1991. – 64 с.
72. Залесский, Г.Е. Психологические вопросы формирования убеждений / Г.Е. Залесский. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 119 с.
73. Зарипов, К.З. О возможностях перестройки деятельности ИУУ по реализации диагностического подхода / К.З. Зарипов / Формирование профессионального педагогического мастерства учителей. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – 83 с.
74. Зохина, Р.Е. Технологи организации развивающей среды как фактора саморазвития учащихся / Р.Е. Зохина. – Саратов. – 2000.
75. Зверева, В.И. Диагностика и экспертиза педагогической деятельности аттестуемых учителей / В.И. Зверева. – М.: УЦ «Перспектива», 1998. – 112 с.
76. Исследование проблем смысла жизни и акмеологии (возрастной, профессиональный и социореабилитационный аспекты) // Психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 129–135. – Т. 25.
77. Ильичева, В.А. Влияние характера педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на профессионально-личностное развитие будущего учителя / В.А. Ильичева. – Череповец. – 2000. – 198 с.
78. Каменская, В.Г. Социально-психологические основы управленческой деятельности: учебное пособие для студ. высш. учебн. Заведений / В.Г. Каменская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 160 с.
79. Калиновский, Ю.И. Философско-педагогическая антропология – новая управленческая парадигма. / Ю.И. Калиновский, С.Н.Олешко, Г.Н. Шарапова. Анапа-Сургут: РИО СурГПУ, 2006. – 99 с.

80. Кишкель, Е.Н. Управленческая психология: учебн. для сред. спец. учеб. заведений / Е.Н. Кишкель. – М.: высш. шк., 2002. – 270 с.: ил.
81. Кларин, М.В. Как легко и с пользой провести аттестацию: Психологические рекомендации для администрации и учителей / М.В. Кларин // Директор школы, – 1995. – № 6. – С. 1–8.
82. Кочетов, Г.Б. Педагогическая среда: потенциал и проектирование / Г.Б. Кочетов // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 44–49.
83. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск». – 1999. – 244 с.
84. Константинов, Н.А. История педагогики / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М.: Просвещение, 1982 г.
85. Квалификационные характеристики должностей работников образования от 14 августа 2009 г. № 593. Собрание законодательства Российской Федерации.
86. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2001 г. № 1756-р // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 4. – С. 3–31.
87. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ. Основные параметры прогноза социально-экономического развития РФ на период до 2020-2030 годов.
88. Коноплина, Н.В. Системно-целевое управление развитием педагогического вуза: дис. ... д.п.н. / Н.В. Коноплина. – Тюмень, 2000.
89. Ковина, Т.Е. Аттестация педагогических кадров как средство управления системой образования в регионе: дис. ... к.п.н. / Т.Е. Ковина – СПб., 1997.
90. Кондаков, А.М. О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад Российской академии образования / под ред. А.М.Кондакова, А.А.Кузнецова // Педагогика. – 2008. – №10. – С.9–28.

91. Краевский, В.В. Процесс обучения и его закономерности / В.В. Краевский, И.Я. Лернер // Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной педагогики: 2-е изд, перераб. и доп. – М., 1982. – С. 129–181.
92. Краткий социологический словарь / под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина. – Политиздат, 1989. – 479 с.
93. Караковский, В.А. «Воспитание? Воспитание... Воспитание!» (Теория и практика воспитательных систем) / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. – Новая школа, М., 1996 г.
94. Крупская, Н.К. Речь на вечер, посвященном проведению международной детской недели / Н.К. Крупская // О коммунистическом воспитании школьников: сб. статей, выступлений и писем. – М.: Просвещение. – 1987. – С.192–195.
95. Кузьмина, Н.В. Методика аттестации школьных учителей как средство побуждения к самообразованию / Н.В. Кузьмина // Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования. – М., 1980. – С.44–48.
96. Коджаспирова, Г.М. Культура профессионального самообразования педагога / Г.М. Коджаспирова / под ред. д-ра психол. наук, акад. Ю.М. Забродина. – М., 1994. – 344 с.
97. Колесников, Л.Ф. Эффективность образования / Л. Ф. Колесников, В.Н. Турченко, Л.Г. Борисова. – М.: Педагогика, 1991. – 269 с.
98. Коротаева, Е.В. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение / Е.В. Коротаева. – М.: «КСП», Инс-т психологии РАН, 1997. – 224 с.
99. Кулева, О.М. Эмоциональная культура учителя в теории и практике отечественного высшего педагогического образования 60-90гг. XX века / О.М. Кулева. – М.: – 2000. – 221 с.
100. Кулюткин, Ю.Н. Образование в обществе социальных перемен / Ю.Н. Кулюткин // Образование без границ. – 2004. – № 1. – С.50–51.
101. Кузнецова, Н.А. Управление методической работой в учреждениях дополнительного образования детей: Пособие для руководителей и педагогов

/Н.А. Кузнецова, Д.Е. Яковлев / под общ. ред. Н.К. Беспятовой. – М.: Айрис-пресс, 2003. – 96 с. – (Методика). – С. 84–93.

102. Кыверялг, А.А. Методы исследований в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1986. – 386 с.

103. Лазарев, В.С. Психологическая готовность педагогического коллектива к инновационной деятельности / В.С. Лазарев, Т.Н. Разуваева. – Сургут: РИО СурГПУ, 2009. – 198 с.

104. Лопатин, В.В. Малый толковый словарь русского языка / В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. – М., 1990, – 704 с.

105. Лапочкин, Е.В. Моделирование образовательной среды среднего профессионального образовательного учреждения медицинского профиля: дис. ... к.п.н. / Е.В. Лапочкин. – Тамбов, 2005.

106. Лебедев, В.В. Модернизация управления образованием / В.В. Лебедев // Народное образование. – 2004. – № 6. – С. 169–171.

107. Лебедев, В.В. Образовательная деятельность учителя в учебном учреждении / В.В. Лебедев // Школьные технологии. – 2006. – № 4. – С. 97–102.

108. Лебедев, В.В. Структурирование образовательных действий / В.В. Лебедев // Школьные технологии. – 2005. – № 6. – С. 67 – 77.

109. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975. – 304с.

110. Леонтьев, А.Н. Проблемы деятельности в психологии / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1972. – №9.

111. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Мысль, 1972. – 575 с.

112. Лизинский, В.М. Диагностико-аналитические процедуры и активно-игровые формы в управлении школой / В.М. Лизинский. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск». – 1996. – 77 с.

113. Ломов, Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 5. – С. 3– 22;

114. Лошакова, Т.Ф. Педагогическое управление созданием комфортной среды в образовательном учреждении: Монография / Т.Ф. Лошакова. – Екатеринбург, Издательство Дома учителя, 2001. – 255 с.
115. Лукьянова, М.И. Диагностика профессионально-значимых личностных качеств учителя / М.И. Лукьянова. – Ульяновск, 1995.
116. Ляудис, В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / В.Я. Ляудис. – М., – 1980.
117. Магура, М.И. Организация обучения персонала компании / М.И. Магура, М.Б Курбатова. – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-синтез». – 2002. – 192 с.
118. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М., 1993.
119. Марьенко, И.С. О совершенствовании содержания и практики проведения аттестации учителей в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы. //Сб. приказов и инструкций мин-ва просвещения РСФСР / И.С. Марьенко, В.А. Караковский, Н.П. Кузин . – 1985. –№ 10. – С.8–17.
120. Методика «Школа оценки психологического климата в педагогическом коллективе». М.: ВЛАДОС. – 1998. – 496 с.
121. Мозговая, Н.А. Формирование профессиональной установки учителя на эмпатию во взаимодействии с учащимися / Н.А. Мозговая. – М. – 1999. – 247с.
122. Монахов, В.М. Методология проектирования профессиональной технологии (аксиоматический аспект) / В.М. Монахов // Школьные технологии. – 2000. – № 3. – С. 59–71.
123. Мыльник, В.В. Исследование систем управления: учебное пособие для вузов / В.В. Мыльник, Б.П. Титаренко, В.А. Володченко. – 3-е изд. – М., Академический Проект; Трикста – 2004. – С. 24–30.

124. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.

125. Митина, Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Л.М. Митина. – М.: Сентябрь, 1999. – 192с.

126. Мудрик, А.В. Учитель: мастерство и вдохновение / А.В. Мудрик. – М, 1988.

127. Немов, Р.С. Психология: В 3 кн. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Р.С. Немов. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.

128. Немова, Н.В. Человеческий подход в управлении школой // Менеджмент в управлении школой / Н.В. Немова : под ред.Т.И. Шамовой. – М. – 1992. – С.15–27.

129. Новиков, А.М. Новые педагогические проблемы в условиях перехода к постиндустриальному обществу / А.М. Новиков // Специалист. – 2005. – №3. – С.2–8.

130. Низамов, Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р.А Низамов. – Казань, 1975. – 303 с.

131. О совершенствовании содержания и практики проведения аттестации учителей в свете основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы // Сб. приказов и инструкций мин-ва просвещения РСФСР. –1985. – № 10. – С.8–17.

132. Об утверждении Рекомендаций по определению уровня квалификации педагогических и руководящих работников, требований к квалификации этих работников при присвоении им квалификационных категорий и внесение изменений в приказ мин-ва образования РФ и Государственного комитета РФ по высшему образованию от 31.08.95., № 463/1268: Приказ МО РФ от 14 декабря 1995г., № 622/1646 // Вестник образования. – 1996. – № 10. – С.10–31.

133. Об утверждении тарифно-квалификационных характеристик (требований) по должностям работников учреждений образования, объемных показателей по отнесению учреждений образования к группам по оплате труда руководителей: Приказ мин-ва образования РФ и Государственного комитета РФ по высшему образованию от 31.08.95г., №463/1268 // Вестник образования. – 1995. – № 11. – С.31–90.

134. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих: приказ мин-ва здравоохранения и социального развития РФ от 14 августа 2009 г. № 593.

135. Осмоловская, И.М. Организация дифференцированного обучения в современной образовательной школе / И.М. Осмоловская. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – 160 с.

136. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов: 4-е изд., испр. и доп. - М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей. – 1961. – 900 с.

137. Основы инженерной психологии / под ред. Б.Ф. Ломова. – М.: Высшая школа, 1986. – 448 с.

138. Положение о порядке проведения аттестации учителей общеобразовательных школ от 12 июня 1974 года // Сб. приказов и инструкций мин-ва просвещения РСФСР. – М., 1974. – №25. – С.6–7.

139. Положение о порядке аттестации учителей общеобразовательных школ // Средняя школа: сб. основных постановлений, приказов и инструкций / сост. В.И. Ларионов. – М.: Министерство просвещения СССР, 1977. – 335 с.

140. Пикон, В.В. «Индикаторы мониторинга качества управления образовательным процессом» Сб. материалов научной сессии ФПК и ППРО МПГУ/ В.В. Пикон. – М., 2003. – С. 248–256.

141. Переверзев, В.Ю. Оценка ключевых компетенций учащихся / В.Ю.Переверзев, Г.В. Ярочкина // Профессиональное образование. – 2006. – №3. – С. 26–27.

142.Портнов, М.Л. Теоретические основы школоведения / М.Л. Портнов, П.В. Худоминский, М.И. Кондаков. – М.: Педагогика. – 1982. – 192с.

143.Проблемы качества образования. Кн. 3. Сравнительные исследования образовательных стандартов высшей школы стран СНГ: материалы XIV Всерос. совещания. – М.; Уфа: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 108 с.

144.Программа очередного этапа реформирования системы образования. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://invest.antax.ru/>. – Загл. с экрана.

145.Постановление мин-ва труда и соц. развития РФ от 9 февраля 2004 г. №9, «Об утверждении Порядка применения Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих».

146.Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 14 августа 2009 г. № 593.

147.Полякова, С.Д. Управление развитием индивидуальности личности в учебном процессе / С.Д. Полякова, А.И. Резник, Г.В. Морозова. – М., 1999. – 144 с.

148.Поташник, М.М. Диссертации по управлению образованием: Состояние, проблемы, современные требования. Пособие в помощь авторам диссертаций по управлению в сфере образования / М.М. Поташник, А.М. Моисеев. – М.: Новая школа. – 1998. – 176 с.

149.Поташник, М.М. Демократизация управления школой / М.М. Поташник. – М.: Просвещение. – 1990. – 76 с.

150.Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд., пераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс. – 1996. – 440 с.

151. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М.Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.

152.Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учебное пособие / под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – С. 219–222.

- 153.Петровский, А.В. Социальная психология коллектива / А.В. Петровский, В.В. Шпалинский. – М., 1978. – 173 с.
- 154.Планкетт, Л. Выработка и принятие управленческих решений / Л. Планкетт, Г. Хейл: пер. с англ. – М.: Экономика, 1984. – 83 с.
- 155.Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2000. – С. 441–448.
- 156.Психология / под ред. А.Г. Ковалева и др. – М., 1966. – С. 426.
- 157.Положение о порядке аттестации педагогических и руководящих работников ОУ (выписки из Положения и приложения к письму МОРФ № 20-52-1350/20-5 от 29.03.01 г.).
- 158.Положение о Министерстве здравоохранения и социального развития Российской Федерации /утв. постановлением Правительства РФ от 30 июня 2004 г. – № 321.
- 159.Приложение к письму Департамента общего и дошкольного образования Минобразования России от 20.04.2004 г. – № 14-51-102/13).
- 160.Проект федерального компонента Государственного образовательного стандарта общего образования: начальная школа, основная школа (второй рабочий вариант) / Временный научный коллектив «Образовательный стандарт» МО РФ. Редактор-составитель А.Г. Аркадьев. – М.: 2002. – 272 с.
- 161.Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен: пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
- 162.Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р,
- 163.Рубцов, В.В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знаний (к определению предмета экологической психологии) / В.В. Рубцов. Выступление на пленар. заседании I рос. конф. по экологической психологии, (Москва, 3–5 дек. 1996.).

- 164.Рубцов, В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов. – М.: Педагогика, 1987. – 154 с.
- 165.Рудник, П.А. Психология / П.А. Рудник. – М., - 1964. – С. 409.
- 166.Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1946. – 704 с.
- 167.Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М., 1967. – С. 10.
- 168.Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.
- 169.Российская энциклопедия по охране труда. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/trud/article/ot3/ot3-0305.htm>).
- 170.Рюмшина, Л.И. Эмпирическое изучение стилей поведения педагогов / Л.И. Рюмшина //Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С. 142–149.
- 171.Сборник нормативных правовых актов с комментариями / под ред. В.Н. Понкратовой, Ж.П. Осипцовой. – М.: Изд-во МИСИС, – 2009. – 94 с.
- 172.Сборник приказов и инструкций Мин-ва просвещения РСФСР. – 1985. – № 10. – С.8–17.
- 173.Спирин, Л.Ф. Формирование профессионально - педагогических умений учителя – воспитателя / Л.Ф. Спирин. – Ярославль, 1976. – 82 с.
- 174.Симонов, В.П. Контроль за учебно-воспитательным процессом в системе внутришкольного управления / В.П. Спирин. – М., МОПИ им. Н.К.Крупской. – 1991. – 80 с.
- 175.Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании: учебное пособие / В.П. Симонов. – М., Высшее образование, 2007. – 357 с. – (Основы наук). – С. 153–160.
- 176.Станкин, М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения / М.И. Станкин. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998.– С. 347–348.

- 177.Симановская, О.М. Организационно-педагогические условия управления профессиональной карьерой учителя средней общеобразовательной школы / О.М. Симановская. – СПб. – 1998. – 196 с.
- 178.Строкова, Т.А. Мониторинг качества образования школьников / Т.А. Строкова // Педагогика. 2003. – № 7. – С. 61–66.
- 179.Соловьев, И.М. Учитель как организатор занятий в школе и школьной среде / И.М. Соловьев //Методический сборник. – Тверь. – 1924. – 15 с.
- 180.Сластенин, В.А, Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н Шиянов. – М.: Школа-Пресс. – 1997. – 512 с.
- 181.Стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО). – 2002–2005 г.г.
- 182.Старов, М.И. Формирование системы отношений учителя в процессе его профессиональной подготовки / М.И. Старов. – Тамбов. – 1996. – 409 с.
- 183.Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков: выступ на пленар. заседании I рос. конф. по экологической психологии, (Москва, 3–5 дек. 1996 г.).
- 184.Сухарев, А.В. Некоторые аспекты этнофункционального подхода к проблеме образования в России / А.В. Сухарев // Психологический журнал. – 2005. – № 2.–С. 91–101.
- 185.Седова, Н.В. Педагогическая культура учителя / Н.В. Седова. – СПб.: ХИМИЗДАТ, 2003. – 208 с.
- 186.Сенновский, И.Б. Управление образовательной деятельностью учащихся: теория и практика / И.Б. Сенновский. – М., 2002.
- 187.Сенновский, И.Б. Модель управленческой деятельности учителя / И.Б. Сенновский // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 84–94.
- 188.Сенновский, И.Б. Управленческая деятельность учителя / И.Б. Сенновский // Педагогика. – 2004. – №2. – С. 48–52.
- 189.Сергеев, С.Ф. Проектирование обучающих сред / С.Ф. Сергеев // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 58–65.

190.Словарь иностранных слов / под ред. И.В. Лехина и проф. Ф.Н. Петрова – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1949.

191.Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика. – 1989. – 288 с.

192.Справка к совместному заседанию Бюро Отделения общего среднего образования и инс-та содержания и методов обучения РАО 27. 01. 05 г.

193.Сычев, Ю.В. Микросреда и личность / Ю.В. Сычев // Философские и социологические аспекты. – М.: Мысль. – 1974. – 192 с.

194.Типовое положение об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования Российской Федерации (утв. приказом Мин-ва образования РФ от 17 июня 1993 г. № 256 //Аттестация педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений и организаций РФ: Сб. док. МО РФ. – М., 1994. – С. 87–94.

195.Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина: – 2-е. изд. – М., 1984.

196.Третьяков, П.И. Оперативное управление качеством образования в школе / П.И. Третьяков. – М.: ООО «Изд-во Скрипторий». – 2003. – 198 с.

197.Трофимова, Г.С. Программа–концепция профессионально-педагогической подготовки студентов–будущих учителей в университете (в контексте модернизации педагогической практики) / Г.С. Трофимова, Р.Б. Дериглазова. – Ижевск: УдГУ, 2009. – 36 с.

198.Трофимова, Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности: методологический аспект / Г.С. Трофимова. – Ижевск: «Купол», – 2000 г. – 90 с.

199.Тубельский, А.Н. Уклад жизни школы как компонент образования / А.Н. Тубельский // Воспитание школьников. – 2001. – С. 5– 10.

200. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 495 с.

201. Управление персоналом в условиях социальной рыночной экономики / под ред. Р. Марра, д-ра Г. Шмидта. – М.: МГУ, 1997. – 480 с.

202. Урбанович, А.А. Психология управления: учебное пособие / А.А. Урбанович. – Мн.: Харвест, 2004. – 640 с.

203. Управление народным образованием в районе /городе/. Пособие для работников рай/гор/оно/ под ред. М.И. Кондакова, М.Л. Портнов, П.В. Худоминский, – М.: Просвещение. – 1981.

204. Уткин, Э.А. Мотивационный менеджмент / Э.А. Уткин. – М.: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ». – Издательство ЭКМОС. – 1999. – 256 с.

205. Учебные планы и нагрузки учащихся. Ст. 17. Международное законодательство. Юридический Интернет-портал. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zonazakona.ru/law/abro/art/5308/>.

206. Фатхутдинов, Р.А. Стратегический менеджмент: учебник / Р.А. Фатхутдинов. – 8-е изд., испр. и доп. – М.: Дело, 2007. – 448 с.

207. Федорова, О.Ф. Вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения / О.Ф. Федорова. – М., 1970. – 192 с.

208. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

209. Фоменко, С.Л. Структура и содержание мониторинга профессионального становления педагогов общеобразовательной школы: Практико-ориентированная монография / С.Л. Фоменко / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 140 с.

210. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.

211.Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской. /Проект № 005-06-14033 г. Цикл дистанционных методологических семинаров по ключевым проблемам российского образования «Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования».

212.Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб: Питер, 2001. – 544.: ил.

213.Хлебунова С.Ф. и др. Управление современной школой / С.Ф. Хлебунова [и др.]. – М.: Учитель, 2005.

214.Черепанов, В.С. Экспертные методы в педагогике: учеб. пособие / В.С. Черепанов. – Пермь: Изд-во Перм. пед. института, 1988. – 84 с.

215.Чернова, Ю.К. Профессиональная культура и формирование её составляющих в процессе обучения / Ю.К. Чернова / под ред. В.В. Щипанова. – Тольятти: Изд-во ТолПИ, 2000. – 163 с.

216.Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов. – М., 1996.

217.Читаева, О.Б. Модель Госстандарта НПО второго поколения / О.Б.Читаева // Профессиональное образование. – 2004 – №7. – С.10–13.

218.Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова / под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.

219.Шамова, Т.И. Исследовательский подход в управлении школой / Т.И. Шамова. – М. – 1992. – 65 с.

220.Шамова, Т.И. Оценка эффективности управленческой деятельности руководителя школы: методическое пособие / Т.И. Шамовой, Г. М.Тюлю, Э.В. Литвиненко. – Вологда: ВИПК и ППК. 1995. – 74 с.

221.Шакуров, Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства коллективом / Р.Х Шакуров. – М. – 1982.

222. Шадриков, В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности / В.Д. Шадриков // Вестник Ярославского гос. ун-та им. П.Г.Демидова. (Серия Психология). – 2006. – № 1, С.15-21.

223. Шаш, Н.Н. Action Learning. Уникальный подход к развитию людей и организаций / Н.Н. Шаш. – М.: ГороссМедиа, 2004. – 240 с.

224. Шепель, В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология / В.М. Шепель. – М.: Дом педагогики, – 2000. – 544 с.

225. Шихова, О.Ф. Некоторые подходы к проектированию стандартов профессионального образования / О.Ф. Шихова // Профессиональное образование. – 2005. – № 8. – С.23.

226. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Роспедагенство, 1998. – 354 с.

227. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М.: Центр «Эксперимент». – 1993. – С. 154.

228. Щуркова, Н.Е. Практикум по профессиональной технологии / Н.Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России. – 1998. – 250 с.

229. Экспертные методы оценки качества промышленной продукции. Основные положения. ГОСТ 23554.1-79, 2354.2-81. – М.: Изд-во стандартов, 1979.

230. Экономика труда: (социально-трудовые отношения): учебник / под ред. Н.А. Волгина, Ю.Г. Одегова. – М.: Издательство «Экзамен», 2006. – 736 с.

231. Юнина, Е.А. Парадигма образования: сущность и технологии / Е.А. Юнина // Школьные технологии. – 2005. – № 5. – С. 31–43.

232. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: ЦКФЛ РАО. – 1997.

233. David Jaques. Supervising Projects /SEDA Further Induction Pack II. – 1992, April. – P. 6–35.

234. Perkin, G. The third revolution: Professional society in international perspective. – L.: Routledge, 1996.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Уважаемый коллега!

1. В чём состоят, на Ваш взгляд, функции учителя в образовательном учреждении?

- ### а. Планирование

б. Организация

в. Контроль

г. Мотивация

д. Все выше перечисленные

е. Свой вариант

2. Надо ли учителям получать знания по управлению образовательным процессом?

- а. Да (Если да, то напишите, для каких целей):

б Скорее да

в Скорее нет

г Нет

3. Приходиться ли Вам заниматься процессом управления?

- а. Да / в чем это выражается?

В Нет

4. Ниже приводится перечень основных компетенций специалиста. Прочитайте весь список и определите по десятибалльной шкале, в какой степени важно для учителя наличие каждой компетенции.

[illegible]

[illegible]

На что необходимо ВУЗам обратить особое внимание при подготовке учителя?

В чем роль управленческой деятельности учителя на уроке?

Можно ли утверждать, что учитель это тот же управленец? Если да, то почему?

Какие управленческие компетенции надо формировать у современных учителей?

Ваш возраст

Должность

Стаж общий

Стаж в данной должности

Место проживания (населенный пункт)

Благодарим за участие!

Анкета Б

Анкета учителю по диагностике его профессиональной подготовки

1. Удовлетворены ли Вы своей профессиональной подготовкой?
(Да, нет, не совсем)
2. По каким направлениям профессиональной подготовки Вы хотели бы усовершенствовать свои знания в первую, вторую... очередь (укажите свои №№):
 - 1) Научно-теоретическая подготовка.
 - 2) Методическая подготовка.
 - 3) Психолого-педагогическая подготовка.
 - 4) Эффективного планирования, анализа и оценки результатов собственной деятельности и деятельности учащихся.
3. Считаете ли Вы целесообразным углубить свои профессиональные и управленческие знания по вопросам:
 - 1) изучения личности учащегося и коллектива;
 - 2) анализа и оценки результатов своей деятельности и деятельности учащихся;
 - 3) планирования профессиональной деятельности и деятельности учащихся, класса;
 - 4) организации учебно-познавательной деятельности учащихся;
 - 5) организации личного труда;
 - 6) контроля за учебно-познавательной деятельностью учащихся (укажите свои №№);
 - 7) Другими (допишите).
4. Какими своими профессиональными компетенциями Вы не удовлетворены? (укажите):
 - 1) организаторскими;
 - 2) конструктивными;
 - 3) коммуникативными.
 - 4) управленческими.
 - 5) психологическими.
5. Хотелось бы Вам их усовершенствовать?
(Да, нет, не совсем)
6. Каким формам послевузовского образования отдали бы при этом большее предпочтение в первую, вторую... очередь (укажите свои №№):
 - 1) самообразованию;
 - 2) семинару-практикуму;
 - 3) ШПО;
 - 4) ШМУ;
 - 5) творческим группам учителей по психолого-педагогическим проблемам;
 - 6) предметным методическим объединениям;
 - 7) межпредметным методическим объединениям.
7. Если бы Вам предоставили возможность выбора семинаров для совершенствования своих профессиональных и управленческих умений то в каком из них Вы приняли участие в первую, вторую... очередь? (укажите свои №№ и форму повышения своей профессиональной квалификации):
 - 1) Психолого-педагогические особенности учащихся разных возрастов;
 - 2) Психология обучения учащихся;
 - 3) Психология воспитания учащихся;
 - 4) Формы и методы педагогического сотрудничества с учащимися;
 - 5) Типы уроков. Методика их подготовки и проведения;
 - 6) Формы организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке и во внеклассной работе;
 - 7) Методы обучения и их эффективное использование в современных условиях;
 - 8) МПС в обучении;

- 9) Дифференциация в обучении;
 - 10) Индивидуализация обучения;
 - 11) Приемы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся;
 - 12) Организация самостоятельной творческой деятельности учащихся;
 - 13) Учёт и оценка знаний учащихся;
 - 14) Педагогическая этика учителя;
 - 15) Педагогическая техника учителя;
 - 16) Другие (укажите свои пожелания).
- эффективного планирования, анализа и оценки результатов собственной деятельности и деятельности учащихся

Анкета В

Добрый день!

Уважаемые коллеги, просим вас выразить ваше мнение по ряду вопросов связанных с вашей профессиональной деятельностью.

Инструкция:

На следующих страницах вы найдете утверждения, описывающих особенности, возможности, которые свойственны профессиональной деятельности учителя и руководителя.

Прочитайте каждое утверждение и перечеркните квадрат с соответствующим номером в таблице ответов.

Последовательно проработайте весь вопросник; если какой-либо вопрос вызывает у вас сомнения, подумайте над ним и ответьте как можно более правдиво.

Отвечая на вопросы, будьте максимально искренними.

1. Ваш пол: М Ж
2. Возраст: _____ лет.
3. Образование: _____
4. Стаж работы: общий _____, как руководитель _____
5. Когда вы повышали свою квалификацию (указать год) _____
6. Нравится ли вам ваша работа? Подчеркните: – очень нравится; - пожалуй, нравится; - работа мне безразлична; - пожалуй, не нравится; - очень не нравится.
7. Какова вероятность того, что при случае вы уйдете с этого места работы? Обведите кружком нужную цифру:

1	0,9	0,8	0,7	0,6	0,5	0,4	0,3	0,2	0,1	0
---	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	---

8. Ниже представлены оценочные суждения. В первой колонке оцените, пожалуйста, затруднения, с которыми вы лично сталкиваетесь при выполнении профессиональной деятельности. Во второй колонке отметьте затруднения, с которыми сталкиваются молодые учителя при выполнении профессиональной деятельности. Для каждого оценочного суждения, обведите нужную, по Вашему мнению, цифру от 1 до 4:

1 – почти никогда; 2 – иногда; 3 – часто; 4 – постоянно.

№	Оценочное суждение	Самооценка затруднений в профессиональной деятельности	Затруднения, с которыми сталкиваются молодые учителя
1.	Существенные затруднения при управлении классным коллективом	1 2 3 4	1 2 3 4
2.	Однообразная структура уроков	1 2 3 4	1 2 3 4
3.	Нерациональное распределение времени на	1 2 3 4	1 2 3 4

	уроке		
4.	Репродуктивный стиль изложения материала	1 2 3 4	1 2 3 4
5.	Фронтальные формы работы	1 2 3 4	1 2 3 4
6.	Трудности в регулировании дисциплины	1 2 3 4	1 2 3 4
7.	Недостаточное использование мотивирующих факторов при выполнении заданий учащимися	1 2 3 4	1 2 3 4
8.	Недостатки в общении с учащимися	1 2 3 4	1 2 3 4
9.	Способность опираться на коллектив учащихся	1 2 3 4	1 2 3 4
10.	Способность концентрировать внимание на главном	1 2 3 4	1 2 3 4
11.	Однообразные формы взаимодействия	1 2 3 4	1 2 3 4
12.	Способность устанавливать причины недостаточности педагогических воздействий	1 2 3 4	1 2 3 4
13.	Организация самостоятельной работы учащихся на уроке	1 2 3 4	1 2 3 4
14.	Регулирование и координирование деятельности учителя, учащихся, класса и других субъектов	1 2 3 4	1 2 3 4
15.	Способность прогнозировать варианты действий учащихся, групп, коллективов	1 2 3 4	1 2 3 4
16.	Организация личного труда в Учебно-воспитательном процессе	1 2 3 4	1 2 3 4
17.	Логическая стройность урока	1 2 3 4	1 2 3 4
18.	Способность обеспечивать условия для продуктивной, познавательной деятельности субъектов	1 2 3 4	1 2 3 4
19.	Организация труда учащихся	1 2 3 4	1 2 3 4
20.	Способность осуществлять планирование профессиональной помощи отдельным учащимся с учётом их уровня обученности и воспитанности	1 2 3 4	1 2 3 4
21.	Целесообразность постановки цели на уроке	1 2 3 4	1 2 3 4
22.	Способность выделять появившиеся у учащихся новые компетенции	1 2 3 4	1 2 3 4
23.	Соответствие содержания и приёмов обучения цели урока	1 2 3 4	1 2 3 4
24.	Способность строить программу своего профессионального развития, программу изменения своей деятельности	1 2 3 4	1 2 3 4
25.	Заигрывание или острые реакции на любые отклонения в поведении учащихся	1 2 3 4	1 2 3 4
26.	Чётко, структурное изложение информации	1 2 3 4	1 2 3 4
27.	Обеспечение условий для продуктивной деятельности, через применение активных форм обучения	1 2 3 4	1 2 3 4
28.	Способность поддерживать конструктивную работу в группах, в коллективе	1 2 3 4	1 2 3 4
29.	Адекватное оценивание индивидуальных	1 2 3 4	1 2 3 4

	ресурсов субъектов		
30.	Разумная требовательность	1 2 3 4	1 2 3 4
31.	Способность проводить собрания, встречи, беседы: выбирать тему, формировать регламент, анализировать проблемное поле	1 2 3 4	1 2 3 4
32.	Рациональное планирование времени	1 2 3 4	1 2 3 4
33.	Обеспечение индивидуального подхода	1 2 3 4	1 2 3 4
34.	Поддержание положительного морально-психологического климата	1 2 3 4	1 2 3 4
35.	Коррекция нежелательного поведения участников взаимодействия	1 2 3 4	1 2 3 4

9. Продолжите предложения:

Самое главное в работе учителя, чтобы _____

Мы с коллегами всегда _____

Мой ключ к разрешению профессиональных трудностей _____

Спасибо за участие!

Приложение 2

Сводные результаты наличия дидактических единиц Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования

Индекс	Всего часов	ГСЭ 1.	ГСЭ.Ф	ГСЭ.Р.	ГСЭ.В	ЕН .	ЕН.Ф.	ЕН.Р.	ЕН. В.	ОПД	ОПД. Ф.	ОПД.Р	ОПД.В	ДПП	ДПП. Ф.	ДПП.Р	ДППВ	ДПП. ДС	ФТД
Специальность 032100.65 Математика с дополнительной специальностью 030100 Информатика / учитель математики и информатики Специальность 030100.65 Информатика с дополнительной специальность 032100 Математика / учитель информатики и математики																			
Общее кол-во дисциплин	56 55		5 5	4 2			6 4	2 2			9 8	3 2			14 19	2 2		11 11	
Общее кол-во часов	8886	1500	1050	225	225	1000	850	150	150	1600	1280	160	160	4336	2336	200	300	1500	450
Общее кол-во ДЕ	806																		
кол-во ДЕ с управленческой функцией	40 8%		3 5%								17 6,5%				20 10,8%				
Специальность 030900.65 Дошкольная педагогика и психология / Квалификация преподаватель дошкольной педагогики и психологии																			
Общее кол-во дисциплин	35		10				3				9				13				
Общее кол-во часов	8884	1500	1050	225	225	400	320	80		1600	1280			4934	4050	500	442	442	450
Общее кол-во ДЕ	991	372				46				289				284					
кол-во ДЕ с управленческой функцией	40 8%		3 5%								17 6,5%				20 10,8%				
032900.65 Русский язык и литература специальность учитель русского языка и литературы																			
Общее кол-во дисциплин	26		10				3				8				15				
Общее кол-во часов	8884	1500	1050	225	225	400	320	80		1600	1280	160	160	4934	4534	200	200	500	450
Общее кол-во ДЕ	845		334				50				271				190				
кол-во ДЕ с управленческой функцией	17 2%		1 0,20%				1 2%				14 5,1%				1 0,5%				

Опросный лист по итогам обучения

Ф.И.О. _____

Профессия/специальность _____

Название курса обучения _____

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	Насколько содержание программы обучения отвечает Вашим ожиданиям?										
2.	Насколько применимы полученные после обучения знания в Вашей работе?										
3.	Соответствует ли объем информации отведенному времени?										
4.	Понравилась ли Вам форма проведения занятий?										
5.	Дайте, пожалуйста, общую оценку организации учебного процесса.										
6.	Оцените применение в учебном процессе наглядных пособий и технических средств обучения?										

- Во время занятий, я _____
- Я чувствовал (а) себя уверенно и комфортно, когда _____
- Теперь, в профессиональной деятельности я _____
- В общении с трудным субъектом, я _____
- Как я отличу ситуацию, в которой мной пытаются манипулировать _____
- Какие сильные стороны характера я у себя обнаружила?
- Наиболее спорными мне показались такие мысли _____
- Мне помогли включиться в работу обстоятельства, когда _____
- Выполняя упражнения, задания я _____
- Я бы предложила Вам в дальнейшем _____

Диагностика состояния и эффективности профессиональной деятельности учителя

№		$t_{\text{(нач)}} - t_{\text{(кон)}}$	Примечание
1.	Состояние оборудования, оформления и использования учебного кабинета		
2.	Овладение содержанием новых программ и учебников		
3.	Уровень подготовки учащихся по предмету		
4.	Уровень воспитанности учащихся класса		
5.	Постановка и комплексное решение на уроке образовательных, воспитательных и развивающих задач		
6.	Использование методов развивающего обучения (частично поисковый, проблемный, исследовательский)		
7.	Применение активных форм организации обучения		
8.	Обеспечение взаимных связей содержания, с обучения с целью урока		
9.	Формирование управленческих компетенций (планирование, самоконтроль)		
10.	Развитие интереса к учению и потребности в знаниях		
11.	Выявление типичных ошибок и затруднений учащихся в учении.		
12.	Осуществление индивидуального подхода в процессе обучения		
13.	Обеспечение самостоятельной и активной работы учащихся в течение всего урока		
14.	Осуществление МПС в процессе обучения		
15.	Воспитательная результативность урока		
16.	Обеспечение сознательной дисциплины учащихся		
17.	Реализация практической направленности обучения		
18.	Учет психолого-педагогических особенностей в процессе обучения		
19.	Уровень интеллектуального развития учащихся класса		
20.	Результаты СОУ, КОУ		

Пояснительная записка
к образовательной программе, направленной на
формирование управленческих компетенций учителя

В современных условиях специфика деятельности учителя представляет собой сложную, многогранную деятельность по некоторым основаниям: разнообразие программ и учебников; школьники, живут в широком информационном пространстве; высокие требования родителей и работодателей к образовательному процессу и его результатам; активное участие общественности в управлении школой — всё это оказывает влияние на учителя.

Настоятельная необходимость формирования управленческих компетенций учителя вызвана новыми требованиями, ролью и местом учителя в образовательном учреждении. Важность определяется тем, что в современном образовательном учреждении, учителя, обеспечивают выполнение школой её основного предназначения; проектируют и устанавливают взаимодействие между субъектами, операциями и действиями, выполняемыми в образовательном процессе; участвуют в разработке стратегии развития образовательного учреждения в изменяющемся окружении; участвуют в грантах, конкурсах, олимпиадах; осуществляют программное и методическое обеспечение образовательного процесса; являются основным информационным звеном связи образовательного учреждения с окружением и несут ответственность за результаты деятельности образовательного учреждения.

Необходимо отметить, что недостаток управленческих компетенций у учителей образовательных учреждений порой приводит к серьезным затруднениям при выполнении деятельности. Однако во многом появление этих проблем можно было бы предотвратить, формируя управленческие компетенции учителя, где учитель выступал бы в роли управленца, а не транслятора информации или «сторожа».

Программа предназначена для обучения учителей, имеющих разный уровень образования, рассчитана на 60 часов аудиторной и 12 часов самостоятельной работы. Общая трудоемкость программы составляет 72 часа.

При составлении программы учитывались требования Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования а также квалификационные и профессиональные требования к должностям учителей и руководящих работников в сфере образования.

Программа представляет собой сбалансированный теоретико-практический игровой курс, приобщающий учителей к ценностям управленческой культуры.

Цель программы – формирование и совершенствование управленческих компетенций учителя. Исходя из цели, определены доминирующие задачи:

- формировать у участников позицию учителя-управленца;
- формировать представления об управленческой деятельности, управленческих умениях в структуре профессиональной деятельности учителя;
- развивать управленческие компетенции «стратегического и тактического управления», «самоуправления», «управления коллективами»;
- обобщить знания об основных характеристиках и возможностях образовательных технологий;
- обучить способам эффективного планирования, организации, мотивации и контроля в профессиональной деятельности;
- закрепить индивидуальные управленческие компетенции учителей, способствующие эффективной профессиональной деятельности.

Принципиальная инновационность разработанной программы определяется использованием в учебном процессе учителей подхода обучения действием, посредством которого будет осуществляться формирование управленческих компетенций учителя.

Подход обучение действием заключается в том, что предлагает участникам отказаться от идеализации прошлого опыта и, используя его в качестве материала для обучения, по-новому взглянуть на привычную ситуацию и изменить общепринятые методы действий. В основе подхода обучение действием лежит изменение привычного образа и традиционных моделей поведения. Обучение действием предполагает личностное развитие участников программы.

Обучение действием - это подход, который использует задачу как движущую силу обучения. При использовании подхода обучение действием центр тяжести переносится с поиска правильных ответов на поставленные вопросы на развитие компетенций и замену пассивного типа обучения активным, когда участник сам становится инициатором обмена информацией и выступает не в роли зрителя, а активного участника. Этот подход не только вскрывает для учителей суть управленческих компетенций на индивидуальном уровне, но и требует быть внимательным к средствам, благодаря которым эти процессы заставляют меняться окружающий мир. Самой сильной его стороной можно считать раскрепощение учителей и переоценку накопленного ими опыта.

Содержание программы организовано с точки зрения модульного подхода, которое можно объединить в блоки.

Каждый модуль выступает как самостоятельный элемент программы и одновременно является продолжением предыдущего блока или модуля.

В первом блоке программы освещаются вопросы управления как общественного явления, правовые основы управления в образовании и деятельности учителя.

Второй блок включает модули, отражающие ведущие функции управленческой деятельности в профессиональной деятельности учителя. Содержание данного блока позволяет участникам понять необходимость серьезного отношения к стратегическому планированию, как основы управления учением, регулирования и координации деятельности на уроке, особенности мотивации учащихся различных возрастных групп, особенности контроля, мониторинга в профессиональной деятельности.

В третьем блоке рассматриваются социально-психологические аспекты. Важное место в третьем блоке занимает просмотр видеофильмов. Применение в учебном процессе видеофильмов является основным отличительным элементом программы. Видеофильмы позволяют обеспечить наглядность предлагаемого учебного материала и лучшее усвоение информации обучаемыми. Основной особенностью учебных видеофильмов является их проблемная, а не дисциплинарная ориентированность.

Видеофильмы в программе используются двумя способами: - как наглядное пособие, где фильм является вспомогательным элементом учебного процесса; - как материал для разбора практических ситуаций.

Образовательная программа сопровождается учебно-методическими материалами.

Программа опирается на принципы позволяющие учитывать особенности обучения взрослых людей:

1. Самостоятельные люди должны хотеть учиться. Поэтому необходимо создать условия для внутренней мотивации индивидов к обучению.
2. Взрослые будут изучать только то, что, по их мнению, изучить необходимо. Они хотят знать, «чем это поможет мне прямо сейчас».
3. Люди учатся в процессе работы. Через год взрослый человек забывает 50% того, что он изучал пассивно, через два года 80%, поэтому необходимо, чтобы полученные знания он применял хотя бы периодически.
4. Учеба взрослых людей должна быть сконцентрирована на проблемах реалистичных.

5. На учебную индивидуальность большое влияние оказывает предшествующий опыт.
6. Взрослые лучше обучаются в неформальной обстановке.
7. Для обучающихся должны использоваться разнообразные методы обучения (в основном активные).
8. Взрослых людей нужно не оценивать, а направлять.

В целом образовательная программа, направленная на формирование управленческих компетенций учителя, даёт возможность участникам проанализировать свой опыт учителя, выявить сильные и слабые стороны управленческих компетенций, потренировать, и в специально организованных условиях расширить спектр управленческих компетенций учителя. Участники учатся приёмам и техникам самоменеджмента, планирования, постановки задач и методам контроля субъектов управления. Основные концептуальные вопросы, которые рассматриваются в программе это:

- Какую роль играет школьный учитель на современном этапе развития образования?
- Какие условия и факторы в реализации этой роли зависят от самого учителя и его ближайшего окружения?
- «Что я делаю, когда осуществляю свою профессиональную деятельность?»
- Мои ресурсы, управленческие компетенции в структуре деятельности.

Такое деятельностное представление помогает учителю осознать реальное положение субъектов образовательного процесса – учителя, ученика и других субъектов взаимодействия.

Особое внимание уделяется процессу организации и созданию условий для реализации программы, которая заключается в следующем:

- оформление помещения (помещение должно быть светлым, просторным, по возможности изолированным от внешнего шума и других помех (телефонные звонки и т.п.), Существенным моментом является размещение учителей таким образом, чтобы все участники видели и слышали друг друга (например, по кругу), давая тем самым возможность воспринимать широкий спектр невербальных (т.е. несловесных) проявлений (реакций). При этом необходимо для участников предусмотреть возможность делать записи (наличие столов и т.п.).
- обеспечение раздаточными материалами (рабочая тетрадь) и техническими средствами (для более эффективного проведения обучения используется видеоаппаратура, мультимедийное оборудование. За счет применения этих средств участники могут «посмотреть на себя со стороны», выделить сильные и слабые стороны своего поведения, а также оценить эффект воздействия, оказываемого на аудиторию).
- формирование групп (в процессе обучения, комплектуются разнородные группы в следующих возрастных диапазонах: 20–35, 28–40, 35–50 лет и т.д.).

Формирование групп осуществляется с учётом общих принципов отбора участников в группу:

- принцип добровольности (обучаемый сознательно идет на участие, несмотря на субъективные трудности и препятствия):
- принцип информированного участия (участник имеет право знать все, что с ним может произойти, о тех процессах, которые будут происходить в группе);
- принцип должностной и профессиональной совместимости.

Доминирующими в программе являются практико-ориентированные формы работы, предполагающие обсуждение теоретических вопросов с опорой на опыт участников, упражнения, игры (деловые, имитационные, ролевые, кейз-стади, опросники), анализ и проектирование управленческих компетенций в будущей профессиональной деятельности. В программе предполагается как индивидуальное выполнение заданий, так и в парах, триадах, в группе, где отрабатываются ситуации, которые смогут оказать активное воздействие на формирование и развитие управленческих компетенций учителя.

В предложенной программе реальных заданий и упражнений для формирования управленческих компетенций значительно больше, так как в ходе практико-ориентированной деятельности скорость продвижения и осознания может быть значительно выше, чем предполагалось, могут возникать ситуации неожиданных поворотов (инсайтов).

- Структура программы включает: титульный лист; пояснительную записку; учебно-тематический план; содержание курса; список литературы, перечень практико-ориентированных заданий для проведения практических занятий, темы для написания эссе.

Учебно – тематический план

№	Темы	Трудоёмкость	Всего	аудиторные		СР (самостоятельная работа)
				Теоретическая часть	Практическая часть	
1.	Менеджмент в сфере образования	6	6	2	4	
2.	Нормативно-правовое обеспечение образования	2	2		2	
3.	Деятельность целеполагания self – management	4	4		4	
4.	Планирование как функция управления	8	6	2	4	2
5.	Организация как функция управления	8	6	2	4	2
6.	Мотивация как функция управления	6	4		4	2
7.	Контроль как функция управления	6	4		4	2
8.	Человек и личность в управлении: организационные составляющие	6	6	2	4	
9.	Групповая динамика и руководство	8	6	2	4	2
10.	Управление учебной деятельностью обучающихся	8	6	2	4	2
11.	Проблемы профессионального становления	6	6	2	4	
12.	Стресс – как источник травматизации	4	4		4	
13.	Итого:	72	60	14	46	12

Содержание

I. Менеджмент в сфере образования

Управление как общественное явление; социально-управленческая ситуация: понятие, методы анализа и регулирования; организационная культура как социально-психологическая проблема. Развитие науки об управлении, эволюция управленческой мысли; методологические основы менеджмента в образовании; инфраструктура менеджмента; социофакторы и этика менеджмента в образовании; природа и состав функций менеджмента. Содержание управленческих функций.

Сущность и виды управленческой деятельности:

- управленческая; - организационная; - информационно-аналитическая;
- проектно-исследовательская; - финансово-экономическая;
- административно-хозяйственная; - инновационная; - методическая. Экспертное, информационно-аналитическое и коммуникативное обеспечение управления.

II. Нормативно-правовое обеспечение образования

Правовые основы управления образованием Конституционные основы правовой системы и ее структура. Право в социальной и образовательной сфере. Закон Российской Федерации "Об образовании". Управление образованием в Российской Федерации. Международные правовые нормы в сфере образования. Права ребенка. Конвенция о правах ребенка. Охрана прав и защита интересов несовершеннолетних.

Правовые основы деятельности работников образования, механизмы реализации и защиты их прав. Особенности применения трудового законодательства в системе образования. Государственные образовательные стандарты. Базовые учебные планы.

III. Деятельность целеполагания self – management. Инструментарий и язык планирования управленца. Методы управления: административно-распорядительные; морально-психологические. Границы и сфера их применения. Теоретико-дискуссионная сессия «Учитель как ресурс образовательного учреждения»

IV. Планирование как функция управления.

Стратегическое планирование как основа управления учением. Тематическое планирование – поурочное планирование учебной деятельности в контексте целеполагания. Постановка задач урока. Технология планирования собственной деятельности учителя. SWOT - анализ (практикум).

V. Организация как функция управления

Регулирование и координация деятельности на уроке. Организация собственной деятельности педагога. Организационно-методические требования к современному уроку. Делегирование полномочий в учебной деятельности.

VI. Мотивация как функция управления

Особенности мотивации учащихся различных возрастных групп. Субъектный опыт личности как цель и результат деятельности. Самомотивация учителя.

VII. Контроль и координация как функция управления

Основные этапы, виды и формы контроля.

Особенности контроля в профессиональной деятельности. Рефлексивное управление учением. Самоконтроль учителя. Практикум «Анализ прохождения учебной программы». Диагностика и мониторинг как эффективные средства контроля.

VIII. Человек и личность в управлении: организационные составляющие.

Просмотр и анализ видеофильма «За имя моё».

Социальные роли учителя-управленца; проявление индивидуальных особенностей личности в поведении, социальные и психологические основы принятия управленческих решений; социальная ответственность учителя-управленца.

Практикум «Моя управленческая тактика взаимодействия».

Управление с родительским коллективом. Прогнозирование и моделирование деятельности с одарёнными учащимися и учащимися девиантного поведения.

IX. Групповая динамика и руководство как функция управления

Группы и их значимость. Управление ученическим коллективом.

Как повысить эффективность групп. Руководство: власть и личное влияние.

Лидерство учителя. Управление конфликтами.

X. Управление учебной деятельностью обучающихся

Сущность, содержание и назначение образовательных технологий.

Понятие «технология» в педагогике. Технология поддерживающего обучения. Технология разноуровневого обучения. Технология модульного обучения. Технология развивающего обучения. Технология проектного обучения. Технология проблемного обучения. Дальтон-технология. Технология развития критического мышления. Технология кейз-стади.

XI. Проблемы профессионального становления.

Психология «Я» – феномен самосознания. Профессионально важные качества «учителя – управленца». Практикум «Учитель-управленец – это человек или механизм?». Соотношение деловых и личностных отношений при эффективном управлении.

XII. Стресс – как источник травматизации

Что такое стресс и надо ли с ним бороться? Стресс как механизм адаптации и индикатор внутренних проблем. Стрессоустойчивость как профессионально важное качество учителя-управленца. Понятие «защита». Категории «трудных людей». Эмоциональность как сложный многоуровневый механизм саморегуляции. Психологическая устойчивость в экстремальных условиях общения. Практикум «Как общаться с трудным человеком?»

Учебно-методическое обеспечение программы

1. Белкин А.С., Жаворонков В.Д. Педагогический мониторинг образовательного процесса. – Екатеринбург, 1997.
2. Василенко Н. От диагностики к мониторингу// Народное образование, 1997. – № 2.
3. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М., 1989.
4. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М., 1990.
5. Дьяченко В.К. Современная дидактика: Теория и практика обучения в общеобразовательной школе: В 2 ч. – Новокузнецк, 1996.
6. Жарова Л.В. Учить самостоятельности. – М., 1993.
7. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество преподавателя. – М., 1987.
8. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования. – СПб., 1995.
9. Зарянова Ф.В., Казачкова Т. Б. Работа в группах и парах сменного состава. – СПб., 1994.
10. Игры для интенсивного обучения / под ред. В. В. Петрусинского. – М., 1991.
11. Ильев В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока. – М., 1993.
12. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-профессиональной культуры преподавателя высшей школы. – М.; Белгород, 1993.
13. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994.
14. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. – Рига, 1995.
15. Козырева А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества. – Пенза, 1994.
16. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление/М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999.
17. Коротаева Е. В. Хочу, могу, умею!: Обучение, погруженное в общение. – М., 1997.
18. Левитес Д. Г. Практика обучения: Современные образовательные технологии. – Мурманск, 1997.
19. Ливер Б.Л. Обучение всего класса: Пер. с англ. – М., 1995.
20. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990.
21. Майоров А.И., Сахарчук Л.Б., Сотов А.В. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении. – СПб, 1982.
22. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М., 2001.
23. Менеджмент организации. Учебное пособие / под ред. З.П. Румянцевой, Н.А. Саломатина. М., 1996.
24. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М., 1995.
25. Немова Н.В. Это модное словечко – «мониторинг»// Директор школы, 1999. – № 7.
26. Окунев А.А. Как учить не уча. – СПб., 1996.
27. Оконь В. Введение в общую дидактику: пер. с польск. — М., 1990.
28. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов// Педагогика, 1996. - № 3.
29. Панферов В.Н. Принципы реализации субъектного подхода в образовании XXI века // Педагогическое образование для XXI века: Материалы международной научно-практической конференции. – М., 1994.
30. Педагогические Мастерские: Франция – Россия / сост. Э.С.Соколова, И.А.Мухина: под ред. Э.С.Соколовой: пер. с фр. — М., 1997.
31. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе / науч. ред. Т. И.Шамова, П.И.Третьяков. – М.; Тюмень, 1994.

32. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии. – М., 1996.
33. Пригожин А.И. Нововведения: Стимулы и препятствия. – М., 1989.
34. Поташник М.М., Моисеев А.М. Управление современной школой (В вопросах и ответах): Пособие для руководителей образовательных учреждений и органов управления образованием. М., 1997.
35. Проектирование систем внутришкольного управления / Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / под ред. А.М. Моисеева. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
36. Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Г.В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности// Вопросы психологии, 1994. – № 1.
37. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. - М., 1995.
38. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования. – М., 1998.
39. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В. В. Давыдов. – М., 1993.
40. Ротенберг В.С, Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье: Кн. для преподавателя. – М., 1989.
41. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М., 1968.
42. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: Феномен, концепция, технология // Педагогическое образование для XXI века: Материалы международной научно-практической конференции. – М., 1994.
43. Сластенин В.А., Шиянов Е.Н. Гуманистическая парадигма педагогического образования // Педагогическое образование для XXI века: Материалы международной научно-практической конференции. – М., 1994.
44. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. – М., 1999.
45. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 1998.
46. Управление развитием инновационных процессов в школе / науч. ред. Т. И. Шамова, П.И. Третьяков. – М., 1995.
47. Управление качеством образования/ Под ред. М.М. Поташника. – М., 2000.
48. Фридман Л.М., Маху В. И. Проблемная организация учебного процесса. – М., 1990.
49. Фридман Л.М., Пушкина Т. А., Кашунович И. Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. – М., 1988.
50. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация: Теория и методика. – М., 1992.
51. Хризман Т.П., Еремеева В.П., Лоскутова Т.Д. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. – М., 1991.
52. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. – М., 1998.
53. Чередов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. – М., 1987.
54. Шамова Т.Н. и др. Управление учебным процессом в школе на основе технологических карт преподавателя. – М., 1994.
55. Шамова Т.Н., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М., 2001.
56. Шкиндер В.И., Бережинская В.К. Концепция гуманизации школы: теоретическое обоснование и программа развития (экспериментальная площадка - гуманистическая гимназия) / Урал. Гос. Пед. Ун-т. Екатеринбург, 1996.
57. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М., 1999.
58. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. – Каунас, 1989.
59. Ямбург Е.А. Эта “скупная” наука управления. М., 1992.

**Перечень практико-ориентированных заданий
для проведения практических занятий***

Задание 1

1. Ответьте, в чём суть основных теорий управления? Что является основой различия этих теорий? Почему управленческая деятельность носит исследовательский характер? Каковы основные инструменты управления? В чем заключаются особенности функций управления?
2. Что такое функции управления?
3. Определите функции управления учителя на уроке.
4. Заполните таблицу «Управление образовательным процессом». Определите специфику способов, средств, компетенций в процессе управления образовательным процессом.
5. Какие ошибки, на ваш взгляд, в управлении характерны для вас. Каковы их причины?

Управление образовательным процессом

Таблица 1

Уровни управления	Функции управления	Учитель	Ученик
Стратегический			
Тактический			
Оперативный			
Ситуативный			

Задание 2

1. Заполните ниже представленные таблицы.

Таблица 2

Личностные качества руководителя/учителя	Факторами каких успехов в деятельности ОУ они являются	Способы формирования этих качеств

Таблица 3

Компоненты профессиональной культуры	Роль каждого компонента в качестве воспитания и обучения	Управленческие действия администрации ОУ по созданию условий роста профессиональной культуры

Таблица 4

Условия развития умственных сил и способностей учащихся	Деятельность педагогов по созданию благоприятных условий	Управленческие действия учителя ОУ по созданию благоприятных условий

Таблица 5

Компетенции, которыми обязан владеть каждый учитель	Влияние компетенций на качество воспитания и обучения	Степень актуальности каждой компетенции	Способы овладения каждым актуальным

		в наше время	управленческим умением

Задание 3

1. Составить профиограмму современного учителя – управленца.
2. Подготовить критические замечания к профиограммам коллег.

Задание 4

Разработайте в группах программы мониторинга по различным направлениям деятельности ОУ:

1. Организация формирования ключевых компетентностей учащихся на уроках.
2. Процесс организации методической работы по обеспечению формирования ключевых компетентностей учащихся на уроках.
3. Процесс организации методической работы по обеспечению формирования ключевых компетентностей учащихся на уроках.
4. Процесс обеспечения условий для здоровьесбережения учащихся.

Задание 5**Примерные вопросы для дискуссионного обсуждения:**

1. Ваше восприятие понятий: *менеджмент и управление; менеджер, управляющий, руководитель.*
2. Культура управленческого труда: понятие; чем она характеризуется и в чём она проявляется на практике?
3. Правомерно ли говорить об обязательных для каждого руководителя и учителя личностных качествах: аргументируйте «за» и «против».
4. Предложите свою структуру образовательного процесса с учетом изменения роли и управленческой деятельности учителя.
5. Изучите таблицу «Взаимодействие как проявление особенностей образовательного процесса». Выделите противоречия.
6. Что способствует формированию компетенций школьников, и каких (укажите конкретно) компетенций.
7. Проанализируйте результаты образовательного процесса в ваших классах.
8. Какие препятствия на пути получения положительных результатов вы можете назвать? Аргументируйте ваши выводы. Работа в группах.

Таблица 6**Образовательный процесс**

Деятельность педагога						
Стимулирование эмоционального отношения учащихся к организующей деятельности и их ориентации	Определение целей и задач образовательного процесса, организация деятельности учащихся по определению целей	Стимулирование потребности учащихся и мотивов деятельности	Определение содержания деятельности учащихся	Организация деятельности учащихся по достижению целей (совместно с учащимися)	Контроль, регулирование и коррекция образовательного процесса	Рефлексия результатов деятельности учащихся и своей профессиональной деятельности

на успех						
Осознание целей и задач деятельности учащимися	Развитие и углубление потребности и мотивов деятельности	Осмысление социальной, практической и личностной значимости содержания взаимодействия	Определение содержания своей деятельности и взаимодействия с преподавателем и другими учащимися	Проявление личностно-смыслового отношения к деятельности и волевых усилий в процессе деятельности	Самоконтроль и самокоррекция деятельности	Рефлексия результатов деятельности, самого образовательного процесса и себя в нем
Деятельность учащегося						

Таблица 7

Взаимодействие как проявление особенностей образовательного процесса

№	Параметры, описывающие образовательный процесс	Характерные признаки взаимодействия
Личностно-отчужденный образовательный процесс		
1.	Цель — формирование у обучающихся компетенций	Повторяемость и статичность во взаимодействии «преподаватель — учащиеся»
2.	Функция преподавателя — информационно-контролирующая	
3.	Функция учащегося — исполнительская.	
4.	Стиль управления — репрессивный.	Преобладание внешней стимуляции, внешней обратной связи, репродуктивной рефлексии. преподавателем
5.	Содержание — на уровне эмпирических обобщений и частных способов деятельности	
6.	Доминирующие методы — монологические	Показатель эффективности — полнота и точность воспроизведения параметров, заданных
Личностно-ориентированный образовательный процесс		
1.	Цель — содействие учащемуся в раскрытии, реализации и развитии его личностного потенциала	Общее направление, руководство, рефлексивное управление как управление самоуправляемой деятельностью учащихся
2.	Функция преподавателя — организационно-стимулирующая	
3.	Функция учащегося — самоуправление деятельностью.	
4.	Стиль управления — сотрудничающий.	Внутренняя стимуляция, преобладание продуктивной рефлексии
5.	Содержание — на уровне философского представления и обобщенных способов деятельности	
6.	Доминирующие методы — диалогические	Показатель эффективности — рост самостоятельности учащихся

Задание 6

1. Составьте структурно-логическую схему закономерностей образовательного процесса. Работа в группах. Обсуждение.
2. Составьте программу практикума, для учета закономерностей в образовательном процессе.

Тема III. Деятельность целеполагания self – management.**Этап целеполагания****Уяснение цели, задач и оценка обстановки****Вопросы для дискуссии:**

1. Почему приобретение теоретических знаний и компетенций необходимо в учебной (профессиональной) деятельности?
2. Подумайте» для чего необходим конкретный учебный материал? Как его содержание соотносится с будущей профессиональной деятельностью?
3. Почему, приступая к выполнению задания, необходимо оценить свои индивидуальные возможности?
4. Какими знаниями нужно обладать для эффективного выполнения учебно-заданий?
5. Определите, обладаете ли Вы необходимыми знаниями?
6. Какие шаги необходимо предпринять для успешного выполнения учебного задания?
7. Назовите условия, которые будут способствовать (препятствовать) выполнению учебного задания?
8. Как проводить отбор и структурирование необходимой учебной и научной информации для выполнения учебного задания?

Тема IV. Планирование как функция управления.**Информационно-аналитический этап****Планирование****Вопросы для дискуссии:**

1. Почему планирование столь важно для успешного выполнения учебного задания?
2. Почему одна и та же деятельность может быть спланирована лучше и хуже?
3. Стремитесь ли вы к планированию? Обоснуйте свой ответ.
4. С чего следует начинать планирование решения учебной задачи (выполнения учебного задания)?
5. Какими факторами необходимо руководствоваться для оценки качества плана?
6. Какие предварительные работы необходимо провести перед составлением плана?
7. Спланируйте работу (выполнение учебного задания) и сравните ее результаты с результатами аналогичной работы, выполненной без плана. Оцените качество и скорость выполнения.
8. Изучив ниже представленный материал ответьте на вопросы, после текста, ответы зафиксируйте в рабочей тетради.

Задание 7

1. Изучите представленный материал, сопоставьте приведенные ниже виды планирования.
2. Составьте таблицу сходств и различий в видах планирования. Выделите преимущества и недостатки каждого вида планирования.
3. Проанализируйте планирование по управлению собственной деятельности, деятельности учащихся.

Понятие планирование - это совокупность действий, таких как исследование, анализ и др., с целью нахождения комплекса решений, направленных на достижение целей какой-либо личности, организации, ряда организаций или всех граждан и организаций в регионе, стране или в мире.

Планирование означает, прежде всего, Способность думать с опережением и предполагает системность в работе. “Планирование далеко от импровизации - оно требует аналитического мышления.”

Основные преимущества, которые нам дает планирование:

- устранение неопределенности
- точное определение целей и действий по их достижению
- избежание ошибок в будущей деятельности
- возможность предвидеть и действовать в будущей ситуации опережая время.

Эффективное планирование - это планирование, которое способствует переменам, ведущим к прогрессу. Многие действия подходят под это определение. Некоторые из них - мелкомасштабные и тривиальные, другие - грандиозные и инноваторские. Когда цели хорошо понятны и определены, когда каждый знает, как достигать их, когда есть консенсус о дальнейших действиях, планирование может привести к переменам, важным и значительным.

Любое планирование деятельности является разработкой комплекса действий по достижению определенной цели.

Выбор целей, несомненно, связан с планированием, как связана с ним и их реализация. И в том и в другом случае необходимо, однако, планировать свою деятельность так, чтобы это в максимальной степени отвечало поставленной цели, т. е. обеспечить целесообразность планирования.

В отношении каждого из объектов планирования можно соблюдать такую последовательность:

1. Анализ и оценка настоящего положения.
2. Определение целей.
3. Определение средств для достижения целей.
4. Определение и взвешивание альтернативных возможностей.
5. Определение препятствий и принятие мер для уменьшения их воздействия.
6. Уточнение мер, определение порядка их важности и времени исполнения.
7. Разбитие средств на конкретные работы со сроками
8. Контроль.

В планировании могут быть допущены и отклонения, которые в важных частях плана следует сводить до минимума. Это относится, например, к первоочередным целям, что же касается перспективных целей, то такие отклонения могут достигать больших величин.

Планирование своей деятельности учитель осуществляет посредством составления календарно-тематических и поурочных планов. Примерные календарно-тематические планы публикуются соответствующими методическими журналами, и учителю в них приходится вносить лишь некоторые коррективы, вытекающие из особенностей данной школы и класса. Разработке поурочных планов могут помочь специальные пособия по методике преподавания соответствующего предмета. В этих пособиях даются советы по характеру задач, которые надо решить в ходе урока, подчеркиваются особенно важные и трудные элементы содержания, рекомендуются наиболее ценные демонстрации, опыты, упражнения для закрепления, повторения и домашней работы. Постоянное использование учителем таких методических пособий значительно экономит его время при планировании уроков и позволяет выбирать из ряда возможных вариантов наиболее подходящий для данного класса.

Оптимальность обучения предполагает выполнение ряда требований и прежде всего тщательно спланированной деятельности учителя и ученика. Опыт работы школы показал жизненность планов: тематического и поурочного.

Тематическое планирование предназначено для определения оптимальных путей реализации образовательной, развивающей и воспитательной функций учебно-воспитательного процесса в системе уроков и внеурочных занятий по данной теме или

разделу учебной программы. Составление тематического плана - сложная и ответственная работа, требующая высокой квалификации.

Опытные, творчески работающие учителя составляют план сами, такой план будет “внутри” учителя. Он и архитектор, и строитель успеха детей.

Приступая к планированию, необходимо изучить действующую программу; затем необходимо разбить материал изучаемой темы на логически законченные части. Количество частей должно соответствовать количеству часов по программе. Обозначить дидактическую и воспитательную цель каждой части. Далее определить типы уроков и оптимальные методы обучения. Составляя тематический план, нужно четко определить как контроль и обратная связь будут осуществляться на конкретном уроке, определить форму контроля. В плане наметить дидактические средства урока (демонстрация опытов, технические средства, раздаточный материал и т.д.). Спланировать объем. Формы организации и типы самостоятельной работы учащихся на уроке. В тематическом плане учесть виды закрепления учебного материала, его объем и форма. При составлении тематического плана определить объем домашнего задания.

Стратегическое планирование - это одна из функций управления, которая представляет собой процесс выбора целей и путей их достижения. Стратегическое планирование обеспечивает основу для всех управленческих решений, функционирования организации, мотивации и контроля. Но нельзя разработать стратегию раз и навсегда. Нужно постоянно отслеживать изменения, происходящие во внешней и внутренней среде и корректировать, при необходимости, стратегические приоритеты и цели с учетом этих изменений.

Постановка задач урока зависит от того, в какой форме будет проходить урок.

Структура урока изучения нового материала:

- первичное введение материала с учетом закономерностей процесса познания при высокой мыслительной активности учащихся;
- указания на то, что учащиеся должны запомнить;
- мотивация запоминания и длительного сохранения в памяти;
- сообщение либо актуализация техники запоминания (работа с опорными для памяти материалами, смысловая группировка и т. п.);
- первичное закрепление под руководством учителя посредством прямого повторения, частичных выводов;
- контроль результатов первичного запоминания;
- регулярное систематизирующее повторение через короткие, а затем более длительные промежутки времени в сочетании с различными требованиями к воспроизведению, в том числе и с дифференцированными заданиями;
- Внутреннее повторение и постоянное применение полученных знаний и навыков для приобретения новых;
- Частое включение опорного материала для запоминания и применения.

Структура урока закрепления и развития компетенций:

- сообщение учащимся цели предстоящей работы;
- воспроизведение учащимися знаний, компетенций и навыков, которые потребуются для выполнения предложенных заданий;
- выполнение учащимися различных заданий, задач, упражнений;
- проверка выполненных работ;
- обсуждение допущенных ошибок и их коррекция;
- задание на дом (если это необходимо).

Структура урока формирования компетенций:

- постановка цели урока;
- повторение сформированных компетенций, являющихся опорой;

- проведение проверочных упражнений;
- ознакомление с новыми компетенциями, показ образца формирования;
- упражнения на их освоения;
- упражнения на их закрепления;
- тренировочные упражнения по образцу, алгоритму, инструкции;
- упражнения на перенос в сходную ситуацию;
- упражнения творческого характера;
- итог урока;
- задание на дом.

Структура урока повторения:

- организация начала урока;
- постановка образовательных, воспитательных, развивающих задач;
- проверка домашнего задания, направленного на повторение основных понятий, умозаключений, базовых компетенций, способов деятельности (практической и мыслительной). На предыдущем уроке, зная о предстоящем повторении, нужно подобрать соответствующее домашнее задание;
- подведение итогов повторения, проверка результатов учебной работы на уроке;
- задание на дом.

Структура урока проверки знаний:

-организация начала урока. Здесь необходимо создать спокойную, деловую обстановку. Дети не должны бояться проверочных и контрольных работ или чрезмерно волноваться, так как учитель проверяет готовность детей к дальнейшему изучению материала;

постановка задач урока. Учитель сообщает ученикам, какой материал он будет проверять или контролировать. Просит, чтобы дети вспомнили соответствующие правила и пользовались ими в работе. Напоминает, чтобы учащиеся обязательно сами проверили работы;

-изложение содержания контрольной или проверочной работы (задачи, примеры, диктант, сочинение или ответы на вопросы и т. п.). Задания по объему или уровня трудности должны соответствовать программе и быть посильными для каждого ученика;

подведение итогов урока. Учитель выбирает хорошие работы учащихся, анализирует допущенные ошибки в других работах и организует работу над ошибками (иногда на это уходит следующий урок);

-определение типичных ошибок и пробелов в знаниях и умениях, а также путей устранения их и совершенствования компетенций.

Структура урока применения компетенций:

- организация начала урока (психологический настрой учащихся);
- сообщение темы урока и его задач;
- изучение новых знаний, необходимых для формирования компетенций;
- формирование, закрепление первичных компетенций и применение их в стандартных ситуациях – по аналогии;
- упражнения в применении компетенций в измененных условиях;
- творческое применение компетенций;
- упражнения по отработке навыков;
- домашнее задание;
- итог урока с оценкой проделанной учащимися работы.

Структура повторительно-обобщающего урока:

- организационный момент;
- вступительное слово учителя, в котором он подчеркивает значение материала изученной темы или тем, сообщает цель и план урока;

-выполнение учащимися индивидуально и коллективно различного рода устных и письменных заданий обобщающего и систематизирующего характера, вырабатывающих обобщенные умения, формирующих обобщенно-понятийные знания, на основе обобщения фактов, явлений;

- проверка выполнения работ, корректировка (при необходимости);
- формулирование выводов по изученному материалу;
- оценка результатов урока;
- подведение итогов;
- задание на дом (не всегда).

Структура комбинированного урока (он, как правило, имеет две или несколько дидактических целей):

- организация начала урока;
- проверка домашнего задания, постановка цели урока;
- подготовка учащихся к восприятию нового учебного материала, т. е. актуализация знаний и практических и умственных умений;
- изучение нового материала, в том числе и объяснение;
- закрепление изученного материала на данном уроке и ранее пройденного, связанного с новым;
- обобщение и систематизация знаний и умений, связь новых с ранее полученными и сформированными;
- подведение итогов и результатов урока;
- задание на дом;
- подготовка (предварительная работа), необходимая учащимся для изучения новой темы (не всегда).

Тема V. Организация как функция управления

Организационно-методический этап

Условия деятельности

Вопросы для обсуждения:

1. Какое влияние на выполнение учебного задания учащимися оказывают потребности, мотивация, состояние здоровья?
2. Выполняют ли учащиеся учебную работу сразу после выполнения учебного задания? Свой ответ обоснуйте.
3. Как учащиеся готовятся к учебным занятиям - с желанием или с неохотой? На чём основываются ваши утверждения?
4. Что на ваш взгляд является самым важным при подготовке учащихся к выполнению учебного задания?
5. Какие факторы будут способствовать, а какие — препятствовать выполнению учебного задания учащимися?
6. Как вы осуществляете планирование времени на выполнение учебного задания учащимися?

Этап исполнения

Организация деятельности

Вопросы для обсуждения:

1. Подумайте, для чего необходимо владеть различными способами организации и осуществления деятельности?
2. Оцените собственные способы организации и осуществления учебной деятельности. Подходят ли они для выполнения конкретного учебного задания? Обладают ли свойством универсальности?

3. Помогут ли способы выполнения задания, предложенные Вам извне (преподавателем, товарищем по группе и др.), в учебной работе?
4. Встречались ли Вы раньше с аналогичным подходом к выполнению учебного задания? Можно ли что-либо в нем изменить?
5. Какие? неблагоприятные факторы снижают выполнение учебного задания?
6. Подумайте, носит данный способ универсальный или частный характер.
7. Какие вы знаете способы закрепления теоретических знаний?

Тема VI. Мотивация как функция управления

Темы для обсуждения и написания эссе:

1. Современная учебная деятельность: какие требования к физическим, физиологическим, психологическим возможностям, качествам, функциям ученика она предъявляет?
2. Как определить готовность учеников к реализации учебной деятельности на разных этапах обучения (критерии)? Какие методы диагностики могут быть для этого применены?
3. Какую развивающую и коррекционную помощь может оказать учитель-управленец ученику, испытывающему трудности в обучении как деятельности?
4. Экспертиза учебных программ и образовательных технологий: по каким параметрам ее проводить?
5. Как осуществлять мониторинг успешности обучения по программам и технологиям?
6. Предоставление информации учителю – предметнику, классному руководителю, родителям, общественным представителям: какая информация о психологическом статусе ученика действительно востребована для учителя и субъектов? Как и в какой форме должна быть предоставлена?
7. Каковы технологии и методы совместного (учителя и психолога) проектирования психологически грамотного урока?
8. Знаменитое закливание современной профессиональной психологии — «ребенок должен стать субъектом собственной учебной деятельности»: что это означает с точки зрения содержания образования, методики и процесса взаимодействия учителя и ученика, учеников друг с другом?
9. Каковы показатели «субъектности» ребенка в учебном процессе? Как их можно диагностировать?
10. Какую развивающую работу могут осуществлять учителя, предметники, родители для формирования этой самой субъектной позиции ребенка в учебном процессе?
11. Как помочь самому учителю осознать себя субъектом собственной профессиональной деятельности и общения?
12. Развитие интеллектуальных способностей ребенка, логического мышления: должно ли это рассматриваться как отдельная задача работы учителя, психолога, родителей с учащимися в тех случаях, когда мышление находится в пределах возрастной нормы? Или такое развитие должно происходить за счет нужным образом организованного учебного процесса, без специальной развивающей работы?
13. Что учитель, родитель, учитель - предметник должны знать о ребенке (уметь выявлять) для того, чтобы оказывать действенную помощь при освоении содержания учебной деятельности?

Тема VII. Контроль и координация как функция управления **Контроль, оценка и коррекция**

Вопросы для обсуждения:

1. Для чего следует контролировать и оценивать деятельность?
2. Как часто следует делать оценку результатов?
3. Почему Способность самостоятельно оценивать собственную деятельность является важным условием продуктивного учения?
4. С чьей стороны Вы больше всего цените контроль и оценку?
5. Когда в процессе выполнения учебного задания следует проводить контроль и оценку?
6. Если вы, ваши учащиеся недостаточно продвинулись к поставленной цели, оцените, почему это произошло и какие коррективы нужно внести.
7. Что следует учитывать в процессе контроля и оценки деятельности?
8. После выполнения (индивидуально, в группе) практического задания, оцените правильность выполнения учебного задания. Попытайтесь обосновать свое решение.
9. Проанализируйте, насколько достигнута цель, поставленная в учебном задании.
10. Опираясь на предложенные, определите собственные критерии оценки. Отличаются ли они от предложенных? Обоснуйте.

Принятие решения**Вопросы для обсуждения:**

1. Какова роль принятия решения в процессе организации и осуществления деятельности?
2. Подумайте, как неверно принятое решение может отразиться на результате деятельности?
3. Почему, принимая решение, необходимо тщательно взвесить альтернативные варианты?
4. Какие этапы предшествовали принятию решения?
5. Какой информацией необходимо обладать для принятия решения?
6. Принятие, каких решений и на каком уровне следует осуществлять самому, а каких - в группе, классе и др.?
8. Как следует поступать, чтобы учащиеся прочно усвоили учебный материал и применяли его на практике?

Задание 7.1.

1. Обоснуйте необходимость цели на уроке. Приведите примеры зависимости между результатами и целеполаганием.
2. Подготовьтесь к дискуссии «Сильные и слабые стороны целеполагания».
3. Докажите неразрывность связи цели с содержанием, методами, формами на уроке.
4. Подготовьте ситуацию для анализа.
5. Работая в группах, проанализируйте предложенную ситуацию, спрогнозируйте её возможное развитие и сформулируйте основные управленческие компетенции учителя необходимые для её разрешения.

Задание 8

1. Спроектируйте карту- навигатор (формат А 4) по своему учебному предмету.
2. Подготовьтесь к ораторскому клубу на тему «Управленец - это механизм или человек?».
3. Раздаются статьи на тему: «Современные технологии в школе». Перекодируйте статью удобным для вас способом. Найдите позитивные моменты и запишите их. Классифицируйте выделенные вами позитивные моменты. Определите, зачем вам предложено такое задание?

Задание 9

6. Составьте схему, отражающую зависимость общих организационных форм (индивидуальная, парная, групповая, коллективная) со специальными или как их ещё называют частными организационными формами обучения: урок, выполнение дом. задания, факультативы, кружки, консультация, учебная конференция, диспут, собеседование, зачет, экзамен, доп. задания и т. д.

7. Изучите В. К. Дьяченко. «Коллективный способ обучения КСО». Обсудите его статью. Какими положениями В. К. Дьяченко аргументирует свою позицию. (Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и её развитие. – М, 1989. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении. – М., 1990.)

Задание 10

Работа в группах. Приведите примеры и обоснуйте свой ответ. Докажите положительную роль каждого метода. Докажите, что ни один метод не может использоваться как универсальный.

Каждой группе дается 2-3 задания. После работы в группах составляется общая классификационная карта.

1. Обозначьте методы обучения.
2. Какое сочетание методов обеспечивает усвоение понятий и терминов?
3. Какое сочетание методов обеспечивает усвоение законов науки и действительности?
4. Какое сочетание методов обеспечивает усвоение оценочных знаний?
5. Какое сочетание методов обеспечивает усвоение интеллектуальных компетенций?
6. Какое сочетание методов обеспечивает усвоение общеучебных компетенций и навыков?
7. Какое сочетание методов обеспечивает усвоение и формирование элементов творческой деятельности.
8. Какое сочетание методов обеспечивает усвоение и развитие ценностей?

Задание 11

1. Предлагаются различные определения. Необходимо выявить сходства и различия в понимании данных определений.

2. Приведите 2-3 фрагмента уроков из своей практики или коллеги, описывающие действия ученика, иллюстрирующие сущность процесса обучения и эффективные управленческие компетенции учителя.

3. Отрефлексируйте ход и содержание вашей деятельности на семинаре. Для этого определите состав, последовательность, содержание ваших познавательных действий.

Задание 12

1. Изучите научный источник Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М., 1982.

2. Работая в группах подготовьте аргументы и факты в пользу того, что при управлении учением необходимо ориентироваться на индивидуальные стили преподавания, учения и роли – позиции исполнитель, заинтересованный, целеустремленный, лидер, творец) школьников на уроке.

3. Обсуждение понятий «УСВОЕНИЕ – УПРАВЛЕНИЕ». Групповая работа.

4. С позиции активизация учения, какие управленческие компетенции доминируют в деятельности учителя.

5. Составьте свой план управленческой деятельности как учителя.

Задание 13

1. Перечислите трудности, возникающие у вас или коллег при планировании, организации и контроле учебной деятельности обучающихся.
2. Составьте список трудностей и способы устранения этих трудностей в виде таблицы.
3. Обсуждается лучший опыт.
4. Раздаются тексты: теория активизации учения Т. И. Шамовой, теория индивидуализации обучения И. Э. Унт, теория личностно-ориентированного обучения Е. В. Бондаревской, И. С. Якиманской, концепция развивающего обучения Л. В. Занкова, теория оптимизации обучения Ю. К. Бабанского.

Изучить каждую теорию, составить сравнительную таблицу сходств и различий в теориях. Выделить управленческие компетенции учителя, косвенно существующие в теориях.

Задание 14

1. Заполнить опорную таблицу управленческих компетенций учителя по этапам учебного занятия.

Таблица 8

№	Этапы	Перечень управленческих компетенций учителя
1.	Организационный этап	
2.	Этап проверки выполнения дом. задания	
3.	Подготовка учащихся к работе на основном этапе	
4.	Этап усвоения новых знаний и способов действий	
5.	Этап первичной проверки понимания изученного	
6.	Этап закрепления новых знаний и способов действий	
7.	Этап применения знаний и способов действий	
8.	Этап обобщения и систематизации знаний	
9.	Этап контроля и самоконтроля знаний и способов действий	
10.	Этап коррекции знаний и способов действий	
11.	Этап информации о домашнем задании	
12.	Этап подведения итогов занятия	
13.	Этап рефлексии	

Задание 15

1. Составить перечень глаголов, образующих: обозначение целей «творческого типа»; цели в сфере межличностного взаимодействия; цели, ориентированные на развитие личности школьника.

Цели, ориентированные на развитие личности ребенка, делятся на несколько групп:

- ориентированные на развитие личностно-смыслового отношения учащихся к изучаемому предмету;
- ориентированные на развитие ценностных отношений учащихся к окружающей действительности;
- связанные с обеспечением развития у обучающихся интеллектуальной культуры;
- ориентированные на развитие у обучающихся исследовательской культуры;
- связанные с развитием у обучающихся культуры самоуправления учебной деятельностью;
- ориентированные на развитие информационной культуры обучающихся;

- ориентированные на развитие коммуникативной культуры обучающихся;
- связанные с развитием у обучающихся рефлексивной культуры.

Предметные цели могут быть представлены в следующем виде:

- помочь учащимся целостно представить проект изучения новой темы;
- организовать деятельность учащихся по планированию совместно с преподавателем изучения новой темы;
- организовать деятельность учащихся по изучению и первичному закреплению: фактов ... понятий ... правил ... законов ... положений ... и др. способов действий (перечисляются конкретные специальные (предметные) компетенции);
- обеспечить закрепление понятий (указываются конкретные понятия), правил, принципов, законов и т.п.; компетенций (перечисляются предметные компетенции);
- обеспечить применение учащимися знаний и способов действий (указываются конкретные знания и компетенции) в разнообразных ситуациях;
- организовать деятельность обучающихся по самостоятельному применению знаний в разнообразных ситуациях;
- организовать деятельность учащихся по обобщению и систематизации знаний в рамках темы ... ;
- обеспечить проверку и оценку знаний и способов действий учащихся по теме ... ;
- организовать деятельность учащихся по коррекции знаний и способов действий.

2. Составьте программу наблюдения деятельности учителя по реализации управленческих компетенций учителя (планирование, целеполагание, организация, мотивация, контроль).

3. Приведите примеры хаоса и упорядоченности в управленческих действиях учителя.

Задание 16

1. Составьте программу самоанализа по формированию управленческих компетенций.
2. Определите роль самоанализа в работе педагога.
3. Заполните таблицу.

Педагог познай самого себя, свой творческий потенциал
и всмотрись в себя глазами твоих учащихся,
проверь, такой ли ты, каким они тебя ждут и каким тебя видят.

№.	вопрос	ответ
1.	Проводите ли вы анализ своих уроков? Когда? -на самом уроке; -после уроков; -спустя время;	
2.	Что чаще и тщательней анализируете. Почему? -удачный урок; -неудачный урок.	
3.	Причины -удачных уроков; -неудачных уроков.	
4.	Что считаете главным в работе педагога на уроке?	

Задание 17

1. Определите уровень развития ученического коллектива. Характеристики уровней развития коллектива раздаются каждому участнику (номинальная группа, группа – ассоциация, группа – кооперация, группа- автономия, коллектив или группа корпорация).

2. Продумайте и предложите эффективные формы контроля для каждой предложенной характеристики коллектива.
3. Заполните таблицу 9.

Таблица 9

№	Вид развития группы	Задачи по развитию коллектива	Позиция учителя	Управленческие компетенции необходимые для развития коллектива
1.	Номинальная группа			
2.	Группа – ассоциация			
3.	Группа – кооперация			
4.	Группа - автономия			
5.	Группа - корпорация			

4. Работа по методике Е. В. Титовой «Конструирование творческих дел». Титова Е.В. Если знать как действовать. – М., 1993.

Задание 18

Подготовьтесь к дискуссии:

1. «Опыт учения есть предмет деятельности учащегося». Согласитесь или опровергните данное утверждение.
2. Субъектный опыт учения есть цель и результат управленческой деятельности учителя и управления самим обучающимся своим учением.

Задание 19

1. Работа с источником Лещинский В. М., Кульневич С. В. Учимся управлять собой и детьми. М., 1995.
2. Составьте таблицу «Конструктивные и неконструктивные воздействия учителя».
3. Сравните с эталоном найдите сходства и различия. Обсудите и аргументируйте данные различия.

Таблица 10

Этalon таблицы «Конструктивные и неконструктивные воздействия преподавателя»

№	Конструктивные (интенсифицирующие) воздействия	Неконструктивные (препятствующие) воздействия
1.	Выдается готовая инструкция.	Иницирует к конструированию плана действий.
2.	Проблемная ситуация ставится и решается преподавателем.	Проблемная ситуация ставится и решается совместно с учащимися.
3.	Даются только самые общие рекомендации («работать», «запомните», «будьте внимательны» и др.).	Анализируются конкретные ситуации, подчеркивается важность информации для жизни, развития.
4.	Дается оценка только в форме «правильно—неправильно».	Оценивается по множеству критериев.
5.	Предъявляются универсальные требования	Индивидуализируются требования
6.	Окружающая действительность показывается.	Окружающая действительность предъявляется.

Задание 20

1. Работая в группах, составьте перечень критериев и показателей качества образовательного процесса.
2. Сформулируйте понятие - качество знаний учащихся.
3. Составьте перечень управленческих компетенций учителя на:
 - учебное занятие, на котором формируется новое понятие (закон, теорема и т.д.), являющееся ведущим в данной теме (изучается методика введения нового понятия);
 - учебное занятие, на котором новое понятие закрепляется (изучается методика формирования компетенций выделять главное);
 - учебное занятие, на котором формируются компетенции учащихся применять новое понятие на практике (изучается методика формирования действенности знаний учащихся - применение по образцу, в измененной и в новой ситуациях);
 - учебное занятие обобщения и систематизации знаний (изучается методика формирования системности знаний учащихся (установление связей между фактами, понятием, законом, следствиями)).

Задание 21

1. Посетите урок коллеги.
2. Изучите сильные стороны и ограничения в осуществлении аналитической деятельности учебных занятий учителем.
3. Составьте технологию группового анализа для открытого учебного занятия.

Задание 22

1. Сформулируйте понятие образовательная технология.
2. Сравните с ниже приведёнными позициями.
3. Обозначьте зоны расхождения ваших наработок и приведенных позиций.

Современную технологию характеризуют следующие позиции:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора (различают технологии процесса передачи знаний, компетенций и навыков; технологии развивающей педагогики);
- технологическая цепочка действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;
- функционирование технологии предусматривает взаимосвязанную деятельность преподавателя и учащихся на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальную реализацию человеческих и технических возможностей, использование диалога, общения;
- поэтапное планирование и последовательное воплощение элементов профессиональной технологии должны быть, с одной стороны, воспроизведены любым преподавателем и, с другой, гарантировать достижение планируемых результатов всеми учащимися;
- органической частью профессиональной технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Задание 23

1. На основе «Вертушки».
- Изучите особенности организации образовательного процесса с точки зрения:
- технологии поддерживающего (традиционного обучения);
 - технологии разноуровневого обучения;
 - технологии модульного обучения;
 - технологии развивающего обучения;
 - технологии проблемного обучения;

- технологии проектного обучения;
 - Дальтон-технология;
 - Технологии развития критического мышления
 - Технологии кейз-стади,
3. Составьте сравнительные таблицы перечисленных технологий.
 4. Определите действия учителя и учащихся в каждой технологии и проведите сравнительный анализ действий учителя и учащихся перечисленных технологий.
- * использовались материалы Шамовой Т.И., Давыденко Т.М., Шибановой Г.Н.