

УДК 378

Львов Л.В. Педагогический менеджмент : учебное пособие. - Челябинск: ЧГАУ, ЮУНОЦ РАО, 2008. – 178 с.

В пособии рассматриваются психолого-педагогические основы управления в образовании. Особое внимание уделено оперативному и тактическому уровню управления. Представлено авторское видение курса «педагогический менеджмент». Раскрыто содержание организационно-управленческой компетентности, обеспечивающей конкурентоспособность, социально-профессиональную мобильность и успешность будущих педагогов.

Пособие адресовано аспирантам, магистрантам, студентам, обучающимся по профессионально-педагогическим специальностям, а также широкому кругу специалистов в области профессионального образования.

Рецензенты

Чернецов П. И. - докт. пед. наук, проф. (ЧелГУ)

Попова А. А. – докт. пед. наук, проф. (ЧГПУ)

Печатается по решению редакционно-издательского совета ЧГАУ

ISBN 978-5-88156-465-0

© Л.В.Львов, 2008.

© ФГОУ ВПО «Челябинский государственный агроинженерный университет», 2008.

ВВЕДЕНИЕ

Происходящие в настоящее время социально-экономические изменения в стране, направлены на модернизацию системы профессионального образования, в том числе на повышение качества образования. Проблема повышения качества является общей для всех видов профессионального образования. Одним из приоритетных направлений в этом контексте является повышение уровня способности и готовности выпускников педагогических вузов к организационно-управленческой деятельности.

Важнейшим направлением модернизации системы образования является изменение самой модели управления этой системой. Ближайшая цель - разработка оптимальной модели управления, в которой четко распределены и согласованы компетенции и полномочия, функции и ответственность всех субъектов образовательной политики.

Принимая во внимание устоявшееся определение образовательной системы как социального института и разновидности социальной системы, целесообразно для решения задач управления ими использовать общие подходы социального управления. В рамках этой концепции управление трактуется как воздействие субъекта на объект управления и подразумевает оптимизацию процессов при целенаправленном переходе образовательной системы из одного состояния в другое.

Являясь сложной учебной, научной, социальной, хозяйственной структурой, вузы имеют достаточно сложные системы управления. Качество управления вузом не может быть высоким, если в системе управления нет обратных связей как внутри вуза, так и с внешней средой.

Выделение организационно-управленческой деятельности педагога в отдельный вид обуславливает подготовку будущего менеджера образования к такой деятельности.

В предлагаемом учебном пособии рассмотрены в основном вопросы профессионального обучения с позиций подготовки выпускника к выполнению функциональных обязанностей в период первичной профессиональной адаптации и начального этапа работы как менеджера образования первичного, низшего уровня.

Курс «Педагогический менеджмент» является интеграцией («сплавом») двух наук – педагогики и менеджмента. Он связан с такими дисциплинами как введение в педагогическую специальность,

педагогические технологии, общая и профессиональная педагогика, общая и профессиональная психология, организация методической работы, организация воспитательной работы, менеджмент, экономическая теория и другие [6].

Эффективное формирование организационно-управленческой компетентности возможно на основе образовательной компетентностно-контекстной технологии (см. подробнее: Львов, Л.В. Технология формирования учебно-профессиональной компетентности (концепт) Челябинск, 2007), в единстве перманентной теоретической и практической подготовки. Несмотря на то, что содержание общепрофессиональных и специальных дисциплин и практик обладает значительными потенциальными возможностями по формированию организационно-управленческой компетентности будущего педагога, по нашему мнению, необходим специальный интегрирующий курс. Теоретическая подготовка должна быть основана на освоении курса «Педагогический менеджмент», практическая - на основе применения практикума «Управленческая деятельность педагога».

Курс «Педагогический менеджмент» является следствием углубленной переработки курса «Управленческая деятельность педагога», и его наименование более точно отражает сущность управления в образовательных системах.

Объект курса «Педагогический менеджмент» составляет деятельность обучающихся по изучению основ управления образовательными системами. Предметом курса является изучение закономерностей управления образовательными системами всех уровней как профессионально-педагогической деятельности людей, направленной на достижение целей вуза, кафедры, преподавателя и студента, а также усвоение практических рекомендаций по осуществлению этой деятельности.

Цель курса «Педагогический менеджмент» заключается в формировании организационно-управленческой компетентности.

Задачами курса являются:

- формирование организационно-управленческих компетенций (знаний, навыков, умений);
- развитие у обучающихся профессионально-значимых качеств личности, таких, как коммуникативность, память, внимание, обучаемость, ответственность, решительность, трудолюбие и т.д.;
- воспитание организационной культуры, что является важным фактором в условиях современного образования.

Учебное пособие построено по модульному принципу; каждая глава предназначена для формирования соответствующей организационно-управленческой компетенции.

В первой главе рассмотрены проблема управления в образовательных системах, теоретические основы педагогического менеджмента, управление педагогическими системами как разновидность социального управления, виды педагогического менеджмента.

Вторая глава посвящена основам управления педагогическим персоналом и методам эффективного управления профессиональным образованием. Значительное внимание уделено проблемам педагогического общения и управления педагогическими конфликтами, стратегических и тактических методов управления конфликтом, а также принципам и приемам разрешения педагогических конфликтов; определена роль руководителя в конфликтной ситуации.

В третьей главе рассмотрены проблемы мотивации, профессионального успеха и конкурентоспособности выпускника. Аргументирован авторский подход к определению конкурентоспособности как профессионально важному качеству будущего специалиста. Изложены стратегии поведения на рынке труда и построения профессионального успеха.

В четвертой главе предложена авторская позиция на формирование организационно-управленческой компетентности как качественной характеристики подготовки выпускника – менеджера образования. Рассмотрены вопросы управления качеством профессионального образования. Раскрыта связь организационно-управленческой компетентности с такими характеристиками, как социально-профессиональная мобильность и конкурентоспособность, которые обеспечивают эффективную профессиональную деятельность выпускнику вуза.

В пособии помещены глоссарий и приложения, позволяющие пояснить позицию автора в отношении систематизации понятийно-категориального аппарата и технологических аспектов педагогического менеджмента.

ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

1.1. Теоретические основы управления в образовании

1.1.1. Менеджмент, управленческий труд, история развития менеджмента как науки. Социальный менеджмент

Первые высказывания по проблемам управления можно найти и на египетских папирусах, и на глиняных табличках из междуречья Тигра и Евфрата, и на шелковых свитках, сохранившихся со времен Поднебесной империи [4]. *Древние египтяне* признали необходимость целенаправленной организации деятельности людей, ее планирования, контроля результатов. Царь *Хаммурапи* в Вавилоне создал свод законов управления государством, выработал собственный лидерский стиль, установил юридические нормы определения минимальной заработной платы, контроля и ответственности. Ассирийский царь *Навуходносор 7* разработал и внедрил систему производственного контроля на текстильных предприятиях и в зернохранилищах.

В трактате китайского ученого *Сан Цу* «Искусство войны» (500 г. до н. э.) признается необходимость иерархической организации, межорганизационных связей, кадрового планирования.

Сократ (469-399 до н. э.), анализируя обязанности хорошего промышленника, торговца, военачальника, сформулировал идею об универсальном характере управления, показав, что по сути дела они у всех одинаковы, и главная состоит в том, чтобы поставить нужного человека на нужное место и добиться выполнения своих указаний. *Ксенофонт* (370 г. до н. э.) дает первое известное описание преимуществ разделения труда, рассматривая древнегреческую эргастерию (крупную мастерскую, где трудились сотни рабов). *Катон Старший* (234-149 до н. э.) писал, что владелец должен посмотреть, как далеко продвинулись работы, что сделано и что осталось сделать, дать управляющему письменный план работы на год и четко объяснить стоящие перед ним задачи.

Я. Макиавелли (1513 г.) в «Рассуждениях» отстаивает принцип единства власти: «Лучше доверить экспедицию одному человеку

обычных способностей, чем двум людям, даже если они обладают выдающимися качествами и равноценными способностями».

Англичане *Т. Гоббс* (1651 г.) и *Дж. Стюарт* (1767 г.) доказывали, что основной мотив человеческого поведения заключается в стремлении к власти. *И. Вентам* в книге «Введение в принципы морали и законодательства» утверждал, что мотивами человеческого поведения являются польза и удовлетворение. Великий экономист англичанин *А. Смит* (1776) сформулировал идею «экономического человека», главной целью которого является стремление к обогащению и удовлетворению личных потребностей.

Английский ученый *Р. Оуэн* в 1813 г. в «Обращении к управляющим мануфактурами» выдвигает идею о том, что руководителям следует уделять столько же внимания «живым механизмам» (работникам), сколько «неживым машинам». Результаты своих исследований и практические рекомендации *Ч. Бэббидж* поместил в книге «Об экономии материалов и оборудования», которая оказалась первой в мире публикацией в области научного управления. Он первым сформулировал концепцию разделения физического и умственного труда и составил перечень положительных моментов специализации.

Англичанин *Р. Аркрайт* объединил под крышей своей фабрики все процессы текстильного производства и ввел иерархический принцип его организации.

На рубеже XIX и XX столетий в характере производства произошли глубокие изменения: резко возросли его масштабы и концентрация, применялись дорогостоящее оборудование, сложнейшие технологические процессы, основанные на последних достижениях научно-технической мысли. В этих условиях стало необходимым коренное изменение модели управления производством, внедрение иных организационных структур, схем подчиненности, строгое соблюдение технологий, точность выполнения заданий, обоснованное стимулирование и т. п.

Необходимые предпосылки для преобразований к тому времени уже имелись (опыт индустриального управления, накопленный в XIX в., достижения в экономике, социологии, психологии), они позволили создать концепцию **научного менеджмента**. Импульсом для ее формирования стали массовые эксперименты на промышленных предприятиях, имевшие цель предотвратить потери от нерационального использования ресурсов.

Родоначальником этих экспериментов стал американский инженер *Ф. Тейлор* (1856-1915 гг.) Заслуга Ф.Тейлора и его последователей состояла в том, что они создали *первую научную школу менеджмента*, которая получила название *рационалистической*, и добились признания его в качестве самостоятельной сферы и вида деятельности. Методологическую основу этой школы составлял так называемый *традиционный (функциональный) подход* к организации, которая рассматривалась как нечто, состоящее из самостоятельных, изолированных друг от друга элементов. При этом, однако, игнорировались реальное единство внутренних организационных процессов, необходимость целостного управления ими, следовательно, ограничивались возможности эффективного использования существующего потенциала.

Рационалисты считали отношения между работниками и менеджерами антагонистическими, когда от персонала требовалось слепое выполнение обязанностей и безоговорочное подчинение администрации, на которую возлагались обязанности заботиться о результативности работы фирмы, укреплении ее позиций; одновременно рабочим платили минимум заработной платы, поскольку она рассматривалась как досадные издержки производства.

Такое положение привело рационалистов к упрощенному представлению о мотивах человеческого поведения, к недооценке роли человеческого фактора, ограничению ее вопросами рационализации труда.

В значительной степени ограниченность тейлоризма была преодолена представителями *классического* направления в менеджменте. У его истоков стоял *А. Файоль* (1841-1925), по праву считающийся «отцом научного менеджмента». Свои взгляды на проблемы управления он изложил в книге «Общая промышленная администрация» (1916). Л. Урвик в 1946 г. издал книгу «Основы администрирования», где выдвинул принцип общей цели у всех субъектов деятельности, которая является основой их кооперации.

Иными словами, произошла смена управленческой парадигмы: если традиционный подход делал упор на самостоятельность отдельных элементов организации, то процессный — на их взаимную обусловленность. Если у рационалистической школы на первом месте были технические аспекты труда, то у классиков — организационные.

Жизнь внесла коррективы и *переориентировала управленческую парадигму на человека* - появилась концепция человеческих отноше-

ний. Основное содержание этой концепции выражается следующими тезисами: человек – социальное животное (по Э. Мейо, «социальный человек»); жесткая иерархия, подчиненность, формализация организационных процессов несовместимы с его природой; производительность труда зависит не только и не столько от методов организации производства, сколько от того, как управляющие относятся к исполнителям (формирование сплоченного коллектива, создание в нем благоприятного климата, забота о подчиненных, помощь им в повседневных делах).

В то же время школа человеческих отношений делала основной упор на коллектив, который представлялся относительно безликой массой. Со второй половины 1930-х годов в дополнение к ней стали формироваться *поведенческие концепции* Д. Мак-Грегора, А. Маслоу и других исследователей, ставящие во главу угла раскрытие и развитие индивидуальных возможностей и способностей каждого работника в отдельности, постановку их на службу.

Общие *теоретические основы научного управления образованием* заложены в трудах Н.Ф. Бунакова, Н.А. Коффа, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и современных педагогов, которые разработали основы для школоведческих исследований.

Во второй половине 1970-х годов наблюдается переход к разработке принципов школоведения на основе теории социального управления. Особая заслуга в теории управления образованием принадлежит Е.С. Березняку, Ю.В. Васильеву, Ю.А. Конаржевскому, В.Ю. Кричевскому, М.И. Кондакову, Э.Г. Костяшкину, Т.И. Шамовой и др. В работах этих ученых использовались результаты исследований в области управления социальными системами. Дальнейшее развитие исследования в области управления образованием получили в трудах Н.Н. Булынского, М.А. Гончарова, М.М. Поташника, В.П. Пикельной, С.Д. Резника, В.П. Симонова, П.И. Третьякова, Н.Д. Никандрова, В.А. Федорова и др.

В теории управления можно выделить четыре основных и наиболее общих подхода: функциональный, процессный, системный и ситуационный. Рассмотрим их по отношению к управлению в образовании.

Согласно *функциональному подходу* управление есть процесс, представляющий собой совокупность непрерывных и взаимосвязанных видов деятельности (действий и операций), т.е. управленческих функций, где каждая функция в свою очередь пред-

ставляет собой процесс, так как состоит из серии взаимосвязанных действий. Данный подход позволяет представить деятельность целостно, в виде управленческого цикла, осознать сущность и технологию составляющих ее видов (функций). Знание специфики видов управленческой деятельности обеспечивает руководителям школ ее целесообразное построение с учетом особенностей объектов управления.

В соответствии с *процессным подходом* управление рассматривалось не как самостоятельные, изолированные, а как непрерывно повторяющиеся взаимосвязанные действия, последовательно реализующие функции управления. В обеспечении такой непрерывности и состояла, по мысли А. Файоля, главная задача менеджмента.

В рамках *системного подхода* образовательное учреждение рассматривается как сложная социально-педагогическая система, т.е. как совокупность взаимосвязанных между собой элементов. В этом случае деятельность руководителя есть построение целостной модели управления с учетом всего многообразия субъективных и объективных факторов ее развития, а также модели управления ее разнообразными компонентами как совокупностью взаимозависимых подсистем.

Ситуационный подход (М. Альберт, С. Доннел, Ю.Ю. Екатеринославский, Г. Кунц, М.Х. Мескон, Т. Питере, Р. Уотерман, Ф. Хедоури и др.) есть управление образовательным учреждением в зависимости от особенностей ситуации. Поскольку существует обилие факторов как в самой социально-педагогической системе, так и в окружающей среде, то отсутствует единый «лучший» способ управления ею. Самым эффективным методом в конкретной ситуации является метод, который более всего соответствует этой ситуации. Переход к ситуационному управлению по результатам означает радикальное изменение подходов к управлению образовательным процессом, прежде всего, его участниками, так как этот подход исключает формализм в управлении образовательным учреждением и ориентирует руководителей на человеческий фактор.

По мнению большинства исследователей, все эти и другие тенденции привели к тому, что сегодня сформировалась **новая парадигма управления социальными системами**, основанная на следующих положениях.

1. Современная ситуация в теории и практике мирового ме-

менеджмента характеризуется синтезом и развитием принятых ранее взглядов основных «школ управления» (при доминировании «школы человеческих отношений»).

2. Разработано новое представление об управлении на основе взаимодействия трех основных подходов: системного, процессного и ситуационного (при явном доминировании последнего).

3. Использование в управлении теории систем позволило сформировать новый взгляд на организацию как на «органическое целое», имеющее свою логику и законы, и выделить ряд универсальных переменных любой системы, контроль за которыми составляет основу эффективного управления.

4. Ситуационный подход к управлению составляет доминанту современной теории и практики управления. Главный его тезис - вся организация внутри предприятия есть не что иное, как ответ (адаптация) на различные по своей природе воздействия извне.

5. Признание социальной ответственности руководителя как перед обществом в целом, так и перед индивидом, работающим в организации.

1.1.2. Предмет, объект, цель, задачи менеджмента

Менеджмент (управление) - столь обширная область науки, практики и искусства, что очень часто преподаватели ограничиваются освещением отдельных, чаще всего им хорошо знакомых концепций и элементов. Дело в том, что наука менеджмента достаточно молода, ей чуть более 100 лет; многие теоретические положения не вполне сформировались, и разные ученые трактуют их весьма противоречиво.

В настоящее время слово «менеджмент» (от англ. management - буквально «управление», «руководство») стало известно каждому образованному человеку в мире. В русском языке большее распространение получил термин «управление». Для полного взаимопонимания Н.Д. Никандров предлагает считать данные термины синонимами [7, с. 119]: **Менеджмент = Управление = Руководство.**

Существует множество определений понятия «менеджмент». Мы приведем лишь наиболее распространенные из них [4, с. 37-52]. *Менеджмент (управление)* - самостоятельный вид профессиональной деятельности людей, направленный на достижение организацией, действующей в рыночных условиях, определенных целей управления

путем рационального использования экономических ресурсов [7, с. 119]. *Менеджмент*: 1) совокупность принципов, форм, методов, приемов и средств управления производством и производственным персоналом с использованием достижений науки управления. Основная цель менеджмента – достижение высокой эффективности производства, лучшего использования ресурсного потенциала предприятия, фирмы, компании; 2) руководство предприятия, фирмы, руководящий орган [Современный экономический словарь].

Под *менеджментом* Н.Н. Булынский понимает умение руководителя добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект и мотивы поведения других людей, иными словами – это сплав науки и искусства управления людьми и социальными процессами [1, с. 93].

Менеджмент (англ. management) — это управление, заведование и организация производства; совокупность принципов, методов, средств и форм управления, разрабатываемых и применяемых с целью повышения эффективности производства и увеличения прибыли (Д.Д. Вачугов) [2, с. 6]. Все определения схожи между собой, их объединяет то, что «менеджмент – совокупность принципов, форм, методов, приемов и средств управления».

Таким образом, в качестве рабочего определения понятия «*менеджмент*» мы принимаем «управление, заведование и организация производства; совокупность принципов, методов, средств и форм управления, разрабатываемых и применяемых с целью повышения эффективности производства и увеличения прибыли».

Персонал, выполняющий управленческие функции, называют менеджерами или руководителями: **Менеджер = Управляющий = Руководитель.**

Менеджмент - это профессиональная деятельность «по управлению на основе найма руководителей, которая предполагает специальное образование и опыт руководства. Чаще всего менеджеры не являются собственниками предприятия» [7, с. 119].

Управленческий труд представляет собой совокупность действий, с помощью которых менеджер обеспечивает подготовку и реализацию отдельных решений. Он относится к категории *труда умственного*, осуществляемого в *виде нервно-психических усилий*, и существует в трех формах: эвристической, административной и опера-

торной. Такой труд требует инициативности (и одновременно умения подчиняться), повышенной ответственности.

1.1.3. Цель и задачи педагогического менеджмента

Современный российский университет сопоставим с крупным производственным предприятием. Анализ основных управленческих затруднений педагогических работников, выполненный В.П. Симоновым, показывает, что как руководители, так и преподаватели все еще испытывают значительные затруднения в умении:

- ставить конкретные, реальные и достижимые цели перед коллективом вообще и на занятиях в частности (частично умеют или постоянно испытывают затруднения примерно 86%);
- планировать свою деятельность с учетом реального бюджета времени (слабо умеют и не умеют совсем примерно 92%);
- анализировать итоги деятельности своей и субъектов менеджмента (по нашим данным, около 86% слабо или совсем не владеют этим вопросом) [8, с. 144].

Рассмотрение научных основ менеджмента позволяет сделать вывод, что управление касается всех видов производительной и социальной (общественной) деятельности человека. Он управляет прежде всего собой, своими действиями, эмоциями, поведением и т.д. В быту и на производстве человек управляет приборами и механизмами, а также деятельностью других людей.

Во всех организациях, где имеет место коллективный труд, возникла необходимость еще одного вида управленческой деятельности - **управление социально-психологическими вопросами совместной деятельности людей** (социальное управление). На производстве появились специалисты - социологи и психологи, объектом работы которых стал морально-психологический климат в коллективе, психологическое состояние отдельных работников, решение социальных вопросов, организация отдыха, повышение культурного уровня трудящихся и т.д.

Хозяйственное, техническое и социально-психологическое управление как виды присущи внутривыпускной, внутренней жизни организаций.

Однако предприятия не изолированы от внешнего окружения, они связаны с деятельностью государственных, общественных и международных органов и организаций. Внешняя среда имеет свои

виды управления: государственное управление, управление общественными организациями и др.

Под воздействием научно-технического прогресса создаются условия еще для одного самостоятельного вида управленческой деятельности — *креативно-эвристического менеджмента*. Менеджеры, работающие в научных и опытно-конструкторских организациях, руководят исследованиями и разработкой инновационных проблем, применением на практике научных и технических открытий и изобретений, математическим моделированием, разработкой программ для компьютерной техники и другими видами научной и опытно-конструкторской деятельности.

Таким образом, *педагогический менеджмент* является разновидностью социального менеджмента.

Рассмотрим сущность педагогического труда с позиции деятельностного подхода. Педагог профессионального обучения по специальности 030500.01 – Профессиональное обучение (агроинженерия) должен быть подготовлен к выполнению следующих видов профессионально-педагогической деятельности:

- профессиональное обучение;
- производственно-технологическая деятельность;
- методическая работа;
- организационно-управленческая деятельность;
- научно-исследовательская работа;
- культурно-просветительская деятельность [3, с.3].

Организационно-управленческая деятельность является интегративным результатом организационной и управленческой деятельности. В качестве компонента организационно-управленческой деятельности организация имеет своей задачей упорядочение системы, то есть приведение структуры и способов ее внутренних и внешних связей в соответствие с целями управления. Решение организационной задачи теснее всего связано с анализом состояния системы и проектирования улучшенной модели, определением цели и программы действий.

В последнее время многие исследователи разрабатывают педагогическую теорию управления. Наиболее верным нам представляется определение понятия «управление», приведенное М.М. Поташником: «Процесс управления - непрерывная последовательность действий, осуществляемых субъектом управления, в результате которых формируется и изменяется образ управляемого объекта, устанавли-

ваются цели совместной деятельности, определяются способы их достижения, разделяются работы между ее участниками и интегрируются их усилия... Учитель планирует, организует, руководит и контролирует процесс обучения, воспитания и развития учащихся» [4, с. 12].

В.П. Симонов дает понятие **педагогического менеджмента** (педагогический менеджмент - синоним организационно-управленческой деятельности педагога) как комплекса принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленных на повышение его эффективности [8, с. 3].

Следовательно, можно утверждать: **Менеджмент = Организационно-управленческая деятельность.**

Таким образом, в структуре организационно-управленческой деятельности педагогов профессионального обучения заложены следующие компоненты:

- *организационные* - обозначение познавательных целей, прогнозирование результатов, определение средств и методов обучения;
- *управленческие* - анализ, целеполагание и планирование, организация и мотивация, контроль и регулирование.

Приведем наиболее значимые определения понятия «*педагогический менеджмент*». Педагогический менеджмент – комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления учебно-воспитательным и учебно-познавательным процессом [7, с. 56]. Педагогический менеджмент - теория, методика и технология эффективного управления образовательным процессом, основанная на совокупности философских, педагогических, социальных, психологических, экономических и управленческих понятий, законов и закономерностей [7, с. 12].

Педагогический менеджмент - комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образованием, направленных на повышение его эффективности [6, с. 509].

Педагогический менеджмент, как и всякая деятельность, имеет целенаправленный характер. Это предопределяет необходимость вычленять основные цели педагогического менеджмента в учебных заведениях и определять правила их научно обоснованного формулирования. Можно выделить следующие **основные цели педагогического менеджмента**:

- 1) эффективное и планомерное использование сил, средств и

времени всех работников учебного заведения и обучаемых;

2) определение соответствия деятельности менеджеров образовательного процесса в учебном заведении конкретным целям и реальным планам социально-экономического и духовного развития общества;

3) полнота, сопоставимость, непротиворечивость, взаимосвязанность, конкретность и реальность определенных целей и их подчиненность *главной цели* - обучению, воспитанию и развитию человека как свободной, ответственной и творческой личности, формированию у него готовности к труду, активной жизненной позиции и научного мировоззрения;

4) алгоритм формулирования целей (Дж.Л. Моррисс) показывает, что правильное определение целей управления должно начинаться с глагола неопределенной формы или в повелительном наклонении, характеризующего выполняемые действия, и отражать следующие основные положения:

- конкретизировать требуемый конечный результат;
- конкретизировать заданный срок достижения цели;
- конкретизировать максимальную величину допустимых затрат, сил, средств, времени и энергии;
- давать, где возможно, количественную характеристику требуемого результата работы, необходимую для подтверждения факта достижения цели;
- оговаривать только то, «что» и «когда» должно быть сделано, не вдаваясь в детали «как» и «почему»;
- отвечать непосредственно целевому назначению и функциональным обязанностям данного исполнителя;
- быть понятным всем, кто работает для достижения данной цели.

Цель должна быть:

- реальной и достижимой, но не легкой;
- обеспечивать большую отдачу от затрат времени и ресурсов по сравнению с другими возможными целями;
- быть реализуемой в пределах наличного или ожидаемого бюджета времени;
- исключать или делать минимальной возможность двойной ответственности за результат совместных работ;
- соответствовать основным принципам и методам научной организации труда;
- совпадать с интересами исполнителей и не вызывать конфлик-

тов в организации;

- фиксироваться в письменном виде;

- быть согласованной менеджером в личной беседе с подчиненными.

Достижение предусмотренных целей менеджмента требует от руководителя четкого представления о решаемых задачах.

Основные задачи педагогического менеджмента как социальной деятельностной системы определяются следующими посылами:

1) отражают периодичность и последовательность как отдельных действий исполнителя, так и всей его деятельности в целом;

2) предусматривают методики и правила выполнения отдельных видов работы на конкретный отрезок времени;

3) определяют требования к качеству результатов деятельности и эффективности способов достижения намеченных целей с учетом оптимальности затраченных усилий, средств и времени;

4) устанавливают требования к составу и квалификации исполнителей, определенных для конкретной деятельности (в соответствии с их функциональными обязанностями);

5) определяют количество необходимой информации и ее основные источники с позиций условия оптимальности (необходимости и достаточности);

6) определяют и предусматривают основные правила контроля и учета хода и результатов деятельности исполнителей [5, с.13-14].

Функции педагогического менеджмента (М.А. Гончаров). Важным понятием педагогического менеджмента является понятие о его функциях, которые отражают основное содержание управленческой деятельности, а точнее — законченный цикл определенных действий в сумме и составляющих управленческую деятельность в целом. Другими словами, *функция* (от лат. *function* - исполнение) - это отношение между управляющей системой и управляемым объектом, требующее от управляющей системы выполнения определенного действия для обеспечения целенаправленности или организованности управляемых процессов.

Существует несколько точек зрения на состав функций педагогического менеджмента (таблица 1).

1. *Функция планирования, или принятия решения* (распоряжения, приказы, рекомендации, планы, решения совета, решения педсовета и т.п.). Планирование учебно-воспитательного процесса (или принятие решения) — первый основной компонент (функция) педагогического

менеджмента, реализуемый через определение основных видов деятельности и мероприятий с указанием конкретных исполнителей, сроков исполнения, с учетом имеющегося в распоряжении данного субъекта фактического бюджета времени. Несомненно, что всякое управленческое воздействие является итогом определенного управленческого решения, принятого менеджером конкретного уровня управления. Управленческое решение должно удовлетворять целому ряду требований. Анализ теории менеджмента и изучение практики показывает, что решение должно:

- иметь целевую направленность, т.е. полностью соответствовать цели педагогического менеджмента;
- быть обоснованным, адресным (исполнитель и ответственный за его реализацию), и правомочным;
- быть непротиворечивым, т.е. отражать единство и согласованность с общей системой принимаемых управленческих решений;
- отвечать условию конкретности по времени его реализации и предусматривать критерии эффективности его реализации с учетом оптимальности затрачиваемых сил, средств и времени;
- быть актуальным и своевременным;
- быть полным, кратко и четко изложенным.

Таким образом, *план работы на учебный год* - это взаимосвязанная, объединенная общими целями совокупность практических мероприятий и дел по реализации поставленных перед учебным заведением целей, а *планирование учебных занятий* - специфический акт принятия решения по конструированию общей умозрительной или письменной модели взаимодействия преподавателя и учащихся в ходе занятий. Основой этого этапа служат цель, задачи и реальное время урока, а также принципы, методы и содержание учебно-воспитательной деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности учащихся. Планирование остается формальным актом, если на этапе планирования отсутствует элемент прогнозирования.

2. *Функция организации выполнения принятых решений и планов* включает в себя:

- доведение принятого решения (плана) до исполнителя;
- материально-техническое обеспечение возможности выполнения данного решения (плана);
- согласование данного решения (плана) с установками и потребностями личности исполнителя (второго субъекта менеджмента).

Организация выполнения принятых решений и планов - второй базовый компонент (вторая функция) педагогического менеджмента, основой которого являются принципы научной организации труда (НОТ).

3. *Функция мотивации.* Члены организации должны выполнять свою работу в соответствии с делегированными им обязанностями. Руководители всегда осуществляли функцию мотивации, порой даже не сознавая этого.

Т а б л и ц а 1

Функции педагогического менеджмента

По М. А. Гончарову	По В.П. Симонову	По В.Д. Симоненко, П.И. Третьякову, Т.И. Шамовой
		Информационно-аналитическая
Планирования, или принятия решения	Планирования	Планово-прогностическая
Организации выполнения принятых решений и планов	Организации выполнения принятых решений и планов	Организационно-исполнительская
Мотивации		Мотивационно-целевая
Контроля	Контроля	Контрольно-диагностическая
		Регулятивно-коррекционная

В древние времена для этого использовались кнут и угрозы, для немногочисленных избранных - награда. С конца XVIII до XX в.в. было широко распространено убеждение, что люди всегда будут работать больше, если есть возможность заработать. Таким образом, считалось, что создание мотивов работы - очень простой процесс, сводящийся к предложению соответствующих вознаграждений в обмен на труд.

4. *Функция контроля.* Дадим определение контроля как системообразующего фактора педагогического менеджмента. Контроль - основной компонент (функция) педагогического менеджмента, процесс получения и переработки информации о ходе и результатах образовательного процесса и принятия на ее основе управленческого решения. Контроль включает в себя наблюдение, изучение, анализ, диагностику и оценку эффективности деятельности исполнителей. Анализ образовательного процесса - один из основных методов кон-

троля в структуре педагогического менеджмента; способ получения знаний о причинах той или иной результативности совместной деятельности преподавателя и учащихся.

Предварительный контроль предполагает проверку планов, остальные виды контроля - координирование деятельности исполнителей на основе информации, полученной в ходе этого контроля, учет результатов деятельности, анализ и оценку ее эффективности на основании результатов этого контроля.

В комплексе данные функции отражают ход и последовательность определенных управленческих воздействий, их заверенный цикл.

В соответствии с функциями педагогического менеджмента могут иметь место различные уровни, *или роли управления*, а именно:

1) роль главного руководителя, предполагающая участие в мероприятиях, когда к этому обязывает положение;

2) роль лидера, ответственного за мотивацию и активизацию подчиненных, подбор и расстановку кадров;

3) роль связующего звена. Предполагает осуществление переписки, участие в совещаниях на стороне, т.е. заключается в установлении внешних контактов с организациями и частными лицами;

4) приемник информации. Суть работы состоит в поиске и получении необходимой информации. При этом менеджер обрабатывает всю почту, осуществляет контакты в целях получения информации;

5) распространитель информации. Менеджер передает информацию, полученную из внешних источников, членам своей организации, организует рассылку информации;

6) предприниматель. В данной роли менеджер разрабатывает и запускает «проекты к совершенствованию», приносящие изменения;

7) устраняющий нарушения. Менеджер осуществляет корректировочные действия в случаях, когда в организации назревает кризис и возникают проблемы;

8) распределитель ресурсов. Роль подразумевает ответственность за распределение всевозможных ресурсов организации, что фактически сводится к принятию или одобрению всех значительных решений;

9) ведущий переговоры. Менеджер является ответственным за представительство организации на всех значительных и важных переговорах.

Принципы педагогического менеджмента (М.А. Гончаров) -

основные правила поведения субъекта менеджмента при взаимодействии его с управляемыми субъектами (объектами). К ним относятся принципы гуманизации и оптимальности.

Гуманизация (от лат. *humanus* - человеческий) - принцип научной организации труда в структуре и содержании педагогического менеджмента. Следование этому принципу является главным условием развития способностей обучающихся в организованном учебно-воспитательном процессе.

Оптимальность - основной принцип НОТ в структуре и содержании педагогического менеджмента, условие необходимости и достаточности количества требований (предписаний, указаний), предъявляемых субъектом менеджмента к деятельности исполнителя (оптимальности количества разделов плана работы, количества планируемых мероприятий и т.п.) [5, с.17].

Принципы аналитической деятельности субъекта менеджмента - основные правила, которых должен придерживаться менеджер образовательного процесса при наблюдении, анализе и оценке эффективности деятельности преподавателя и обучающихся.

1. Принцип конкретного целеполагания, или принцип целенаправленности как основы планирования и контроля, т.е. основы содержания всей деятельности менеджера любого уровня управления. В целом принцип целенаправленности педагогического менеджмента отражает требование ставить цели с учетом их оптимальности и реальности, социальной значимости и перспективности. Перспективность и социальная значимость цели отражают непрерывный характер поступательного движения, развитие учебного заведения как сложной педагогической системы.

2. Принцип кооперации и разделения труда отражает важнейшее требование к управленческой деятельности менеджера любого уровня. Стремление руководителя все сделать самому является недопустимым: составить план работы, организовать его выполнение, единолично контролировать и координировать деятельность всех исполнителей, т.к. при таком положении инициатива и творчество исполнителя постепенно снижаются, а руководитель все более «увязает в текучке».

3. Принцип функционального подхода является также условием постоянного развития, совершенствования управленческой деятельности на основе постоянного обновления, уточнения и конкретизации функций исполнителей. Шаблон, устаревшие стереотипы порождают

формализм, который выражается в предпочтении, отдаваемом привычным, легким и «удобным» формам организации деятельности, вопреки духу, смыслу и сути ее содержания.

4. Принцип комплексности предполагает сочетание целевого, функционального и линейного управления. Системное управление немислимо вне комплекса научно обоснованных субъект-субъектных управленческих воздействий, и данный принцип составляет его суть. Нельзя, определив цели и задачи менеджмента, остановиться на этапе планирования деятельности подчиненных, пустив все дело на самотек. К сожалению, на практике ряд руководителей, составив и научно обосновав план работы учебного заведения, оставляют без внимания его реализацию. Встречаются и такие руководители, которые, продумав план и организовав его реализацию, например, в начале учебного года, забывают (не успевают, не могут и т.п.) периодически контролировать и координировать деятельность исполнителей. При такой постановке дел принцип комплексности не реализуется, что и приводит несмотря на наличие правильно реализованного первого компонента педагогического менеджмента, к снижению эффективности управления педагогической системой в целом.

5. Принцип системного самосовершенствования на основе достижений теории и передовой практики менеджмента. Это положение особенно важно в настоящий момент, когда в нашем обществе совершенствуется механизм управления на всех уровнях.

1) Цели деятельности субъектов педагогического менеджмента

Цель деятельности – планируемый, прогнозируемый, ожидаемый результат деятельности (цель – модель результата).

Цель занятий – реально достижимый, но нелегкий итог совместной деятельности преподавателя и обучающихся; степень обученности, на которую педагог планирует вывести большинство обучающихся в ходе учебных занятий (чему планирует научить: определять, вычислять, измерять, анализировать, находить, делать выводы, решать, изготавливать и т.п.).

Цель посещения занятий – тот вид результата деятельности преподавателя и обучающихся, который обязательно наблюдаем на каждом учебном занятии, у любого преподавателя и поддается вербальной и (или) количественной оценке.

Подытоживая сказанное, можно выделить проблему определения основных целей воспитания в современном обществе. И.Ф. Хар-

ламов вслед за Х.Й. Лийметсом утверждает, что воспитание можно понимать как процесс управления развитием личности. В качестве основных они предлагают следующие цели воспитания на современном этапе развития общества:

- целенаправленное, всестороннее и гармоничное развитие свободной личности, которая актуальна не только на данном витке социально-экономических преобразований в нашей стране, но и всегда;

- доминирование приоритета российских ценностей у воспитуемых при уважении и положительном отношении к ценностям других народов и цивилизаций. Понятие патриотизма – краеугольный камень воспитания и формирования личности в любой стране;

- необходимость избегания крайностей – как коллективизма, так и индивидуализма – при формировании личности. В России никогда не существовало ориентации на формирование жесткого индивидуализма в его крайних формах, во главу угла всегда ставилась идея соборности и помощи человека человеку. В России никогда не проповедовалась идея приоритета индивидуального богатства, богатейшие люди страны прославились не своей финансовой состоятельностью (например, С.Т. Морозов, П.М. Третьяков, С.И. Мамонтов), а тем, что - они сумели сделать для Родины на свои личные средства. Таким образом, в отличие от американской мечты – разбогатеть, в России всегда ценилась другая идея, заключающаяся в очень простой формуле: «что останется после тебя людям»;

- понимание идеи устойчивого развития общества как саморазвивающейся и целенаправленной системы. Несмотря на эпизодические потрясения и революции, взрывающие общество в отдельные периоды его развития, оно все же не деградирует, а прогрессирует. Идея развития, совершенствования и саморазвития общества на основе непрерывного движения вперед всех его индивидов находит подтверждение при всех идеологических и социальных системах. Конечно, темпы развития личности в различных системах неодинаковы, но их прогрессивная направленность не вызывает сомнений. Идеальных общественных устройств не существует и в обозримом будущем не сформируется, но, как показывает практика, даже в антигуманных, антидемократических системах всегда есть личности, воспитанные в духе гуманизма и приоритета высших ценностей человека над любым обществом и любой социальной системой;

- идея быстрой адаптации личности к реальным условиям конкретного социума. Нынешнее поколение 50-60-летних в нашей стране пережило целый ряд сменявшихся друг за другом руководителей страны, отличавшихся друг от друга по своим целевым установкам и ведущим идеям. Люди этого (третьего, по меркам социологов) поколения всегда адаптировались к реальным изменениям социально-экономической жизни, т.е. демонстрировали свою приспособляемость и выживаемость в самых разнообразных условиях. Однако именно последнее десятилетие XX в. и начало XXI в. внесли явно ощутимые изменения как в цели и задачи, так и в структуру и содержание деятельности образовательных учреждений страны как педагогической системы в целом. Инвариантность, полифункциональность и многоцелевая направленность современных социальных педагогических систем позволяют реализовать все названные цели воспитания в более полной мере, более качественно и эффективно.

2) *Субъект деятельности* (ректор, директор, их заместители, преподаватели, учащиеся, студенты и т.п.).

3) *Объект деятельности* (он же второй субъект) - исполнитель распоряжений руководителя (учащиеся, студент, преподаватель, заместитель директора, директор, ректор и т.д.).

4) *Содержание деятельности* (учебная, управленческая и иная информация).

5) *Способы деятельности* (методы, принципы и стиль взаимодействия преподавателя с учащимися, руководителя с преподавателем и учащимися и т.д.).

Таким образом, педагогический менеджмент является разновидностью социального менеджмента. От знания основных понятий педагогического менеджмента зависит качество управления педагогическим процессом.

1.1.4. Педагогический коллектив как объект управления

Рассмотрим педагогический коллектив как объект управления. *Социальная группа* - относительно устойчивая совокупность людей, имеющая общие интересы, ценности и нормы поведения, складывающиеся в рамках исторически определенного общества. Различают большие, средние и малые социальные группы.

В сфере образования мы имеем дело со средними и малыми социальными группами. Дадим им определения.

Коллектив - средняя социальная группа, объединяющая людей, занятых решением конкретных задач, основанная на общности целей, принципов сотрудничества, сочетании индивидуальных и групповых интересов и работающая в одном учреждении.

Группа в коллективе - малая социальная группа, объединяющая людей, непосредственно контактирующих друг с другом на базе общности целей, норм поведения и сочетания индивидуальных и групповых интересов. В последующем изложении будем считать, что группа является частью коллектива (факультет, отдел, кафедра).

Формальные группы. В теории управления принято делить группы на формальные и неформальные. Существенное отличие формальной группы заключается в том, что она всегда создается по инициативе администрации и входит подразделением в организационную структуру и штатное расписание учреждения.

Существуют различные типы формальных групп.

1. Группа руководителя (команда), состоящая из руководителя организации (его подразделения) и его заместителей.

2. Функциональное подразделение, объединяющее руководителя и специалистов функционального подразделения (службы, отдела, бюро, группы).

3. Учебное подразделение, включающее в себя руководителя и преподавателей, занятых выполнением учебно-методической работы на нижнем уровне управления (кафедра, методическое объединение).

4. Ученый (педагогический) совет - это группа внутри учреждения, которая является важнейшим совещательным органом при руководстве образовательного учреждения.

Организация эффективного педагогического менеджмента требует учета стадий функционирования коллектива.

«Притирка». На первый взгляд новый коллектив выглядит деловым и организованным, но на самом деле люди смотрят друг на друга и пытаются определить, насколько глубоко им хочется во все вникнуть. Подлинного обсуждения целей и методов работы почти нет. Люди часто не интересуются коллегами, почти не слушают друг друга, а творческая коллективная работа фактически отсутствует.

«Дворцовый» переворот (конфликт). Многие коллективы проходят через период переворота, когда оценивается вклад лидера, образуются кланы, группировки, разногласия выражаются более открыто. Иногда происходит силовая борьба за лидерство, в результате которой может произойти как смена лидера, так и расформирование кол-

лектива (банкротство фирмы, дележ вкладов).

«Результативность» (переход). Потенциал коллектива возрастает, и перед ним встает вопрос, как теперь использовать имеющиеся способности и ресурсы. Часто этот коллектив работает рывками, однако есть энергия, интерес и желание работать лучше. Методы работы пересматриваются, появляется желание экспериментировать, и принимаются меры по повышению производительности. Чаще всего быстро достигаются высокие результаты.

«Эффективность» (успех). Коллектив приобретает опыт в успешном решении проблем и использовании ресурсов. Акцент делается на правильное использование времени и уточнение задач. Сотрудники начинают гордиться своей принадлежностью к «команде-победительнице».

«Мастерство». В развитом коллективе действуют прочные связи между его членами. Людей принимают и оценивают по достоинству, а не по претензиям. Отношения носят неформальный характер, но приносят удовлетворение. Личные разногласия быстро устраняются.

«Старение». Внешние условия изменились, а коллектив продолжает работать над ранее поставленными целями, уже не отвечающими задачам нового времени. Коллективу еще удается за счет опыта и бывшего мастерства «держаться на плаву», но по результативности он уже проигрывает более активным группам. В коллективе накопилась усталость, чаще всего доминируют формальные взаимоотношения и оглядка на лидера.

«Смерть». Происходит крупная реорганизация учреждения (организации) или его полная ликвидация, коллектив формально прекращает свое существование, и люди трудоустраиваются в другие места. Иногда смерть коллектива происходит по причине ухода лидера, когда группа не приемлет руководителя с абсолютно другим стилем и типом взаимоотношений и самораспускается.

Вопросы и задания

1. Раскройте сущность понятия «менеджмент».
2. Какие структурно-функциональные компоненты, по вашему мнению, включает в себя педагогический менеджмент как социальная деятельностьная система управления?
3. Раскройте основные задачи педагогического менеджмента как социальной деятельностьной системы.

4. Дайте характеристику мониторингу образовательного процесса.
5. Раскройте сущность первой научной школы менеджмента, получившей название рационалистической.
6. Обоснуйте тезис о том, что управленческий труд представляет собой совокупность действий, с помощью которых менеджер обеспечивает подготовку и реализацию отдельных решений.
7. Дайте характеристику педагогическому коллективу как объекту управления.

Рекомендуемая литература

1. Булынский, Н. Н. Управленческая деятельность в системе начального профессионального образования [Текст] : монография / Н. Н. Булынский. – Челябинск: ЧелГУ, 2006. – 131 с. ISBN 5-72710747-4.
2. Вачугов Д. Д. Основы менеджмента [Текст]: учеб. для вузов / Д. Д. Вачугов, Т. Е. Березкина, Н. А. Кислякова и др.; Под ред. Д. Д. Вачугова. – М.: Высш. Школа, 2002, - 367 с.
3. Вересов, Н. Н. Психология управления [Текст]: учеб. пособие / Н. Н. Вересов. – М.: МПСИ, 2006. – 304 с. ISBN 5-89502-668-0.
4. Веснин, В. Р. Управление персоналом [Текст]: учеб. пособие / В. Р. Веснин. – М.: Проспект, 2008. – 240 с. ISBN 5-482-00705-7.
5. Гончаров, М. А. Основы менеджмента в образовании [Текст]: учеб. пособие / М. А. Гончаров. – М.: КНОРУС, 2006. – 480 с. ISBN 5-89971-043-7
7. Менеджмент, маркетинг и экономика образования [Текст] : учеб. пособие / под ред. А. П. Егоршина, Н. Д. Никандрова. – Н. Новгород: НИМБ, 2004. – 526 с. ISBN 5-901335-18-X.
8. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании [Текст]: учеб. пособие / Симонов В. П. – М.: Высш. образование, 2007. – 357 с. ISBN 978-5-9692-0146-0.
9. Стандарт высшего профессионального образования специальность 030500.01 - профессиональное обучение (агроинженерия); квалификация - педагог профессионального обучения [Текст]: утвержден 27.03. 2000 г.
10. Файоль, А. Управление - это наука и искусство [Текст] / А. Файоль, Г. Эмерсон, Ф. Тейлор, Г. Форд. – М., 1992. – 342 с.

1.2. Управление педагогическими системами как разновидность социального управления

1.2.1. Природа, сущность, назначение и свойства систем

Со времен Гераклита, Демокрита и Эпикура никто не сомневается в системном построении окружающего мира, но законы существования и эволюции естественных и социальных систем до конца XX в. сформулировать не удалось. В начале XX столетия Л. Берта-ланфи, Р. Акофф и другие ученые представили собственные концепции теории систем, что вызвало большой интерес и обилие публикаций в области философии, социальных, педагогических и психологических разработок.

Особо важное внимание системам и самому системному подходу уделяют представители социальных и естественных наук [4, с. 6].

В переводе с греческого слово «система» означает «соединение, целое, составленное из частей». Эти части образуют единство, в рамках которого они определенным образом упорядочены, взаимодействуют (в противоположность системе совокупность предполагает соединение частей безотносительно формы и порядка) [4, с. 14].

Ю.Л. Егоров определяет систему как множество элементов, связанных между собой взаимными отношениями и направленными на реализацию определенной функции [цит. по 7, стр. 6].

Таким образом, *система* - выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление.

Педагогический процесс - это специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и обучающихся, направленное на решение развивающих и образовательных задач, т.е. педагогический процесс – изменение состояния педагогической системы.

Как искусственная, специально в силу объективных законов развития общества организованная, педагогическая система находится под постоянным «контролем» общества, т. е. той социальной системы, частью которой она является. *Структура* – это расположение элементов в системе. Структуру системы составляют выделенные по определенному критерию элементы, или компоненты системы, а также связи между ними. Только зная, что и с чем связано в целостном педагогическом процессе, можно решить проблему улучшения организации, управления и качества данного процесса.

Структуру педагогического процесса составляют: цель, содержание, обучающий и учащийся, методы, формы, средства.

Очевидно, что и целостность, и системность любого объекта зависят в первую очередь от наличия определенных связей между его элементами. Под **связью** в философии понимается объективная форма бытия материи; взаимообусловленность существования явлений, разделенных в пространстве и во времени. Единство элементов системы возникает в результате того, что между ними устанавливаются *связи*, т. е. реальные взаимодействия, которые характеризуются направленностью (бывают последовательными, сходящимися, расходящимися); силой; степенью свободы (могут быть подчиненными, равноправными, безразличными); характером (односторонние или взаимные); степенью постоянства (эпизодические, регулярные и проч.). Как видно из приведенных признаков, понятие «система» тесно связано с понятиями «элемент», «целостность», «связь», «системообразующие факторы». Поскольку их однозначное понимание существенно для дальнейшего изложения, дадим им краткую характеристику.

С самых общих позиций **элемент** представляет собой минимальный компонент системы, то есть компонент, неделимый далее при выбранном способе расчленения. При этом с точки зрения системного исследования выделение элементов непосредственно связано с описанием их «функциональных обязанностей» в системе. Простое перечисление компонентов исследуемой совокупности и связей между ними не соответствует духу системного подхода и низводит его до уровня структурного анализа. Этот аспект особенно важен при проектировании новых систем. Каждый элемент проектируемой системы изначально должен рассматриваться как элемент целого, выполняющий определенную функцию.

Как и всякое фундаментальное понятие, термин «**система**» лучше всего конкретизируется в контексте **четырёх основных свойств**:

- система есть прежде всего совокупность элементов. При определенных условиях элементы могут рассматриваться как системы;

- наличие существенных связей между элементами и (или) их свойствами, превосходящих по мощности (силе) связи этих элементов с элементами, не входящими в данную систему. Под существенными связями понимаются такие, которые закономерно, с необходимостью определяют интегративные свойства системы. Указанное

свойство отличает систему от простого конгломерата (совокупности) и выделяет ее из окружающей среды в виде целостного объекта;

- наличие определенной организации, что проявляется в снижении термодинамической энтропии (степени неопределенности) системы по сравнению с энтропией системоформирующих факторов, определяющих возможность создания системы. К этим факторам относят число элементов системы, число существенных связей, которыми может обладать элемент, число квантов пространства и времени;

- существование интегративных свойств, т. е. присущих системе в целом, но не свойственных ни одному из ее элементов в отдельности – *эмерджентности*. Их наличие показывает, что свойства системы хотя и зависят от свойств элементов, но не определяются ими полностью. Вывод: система не сводится к простой совокупности элементов, и, расчлняя систему на отдельные части, нельзя познать все свойства системы в целом [9].

К основным свойствам системы относятся следующие:

- *целостность* как суммативность плюс *взаимообусловленность* (отсутствует в простых (однообразных) искусственных системах). В образовательном процессе, например, нарушение целостности, т.е. отсутствие любого элемента в нем как деятельностной системе (преподаватель не умеет поставить цель занятия, или вообще не пришел, или обучаемые не посещают занятия и т.п.) не позволяет говорить о существовании данной системы. При отсутствии даже одного какого-либо компонента деятельностной системы она перестает существовать;

- *совместимость* или *несовместимость* с другими системами относится ко всем видам систем, а в управлении выражается как психологическая совместимость руководителя с группой или с отдельными подчиненными, а также друг с другом;

- *стабильность*, или устойчивость, обратной связи - относится только к взаимодействующим элементам всех видов систем и является одним из важных условий эффективности управленческого процесса, а также показателем его научной организации;

- *адаптация* приспособление к окружающей среде, реакция на нее и ее взаимодействие (например, способность человека как элемента социальной системы приспосабливаться к изменяющимся социально-экономическим условиям, а биологических объектов — к изменяющимся экологическим условиям). В управленческом процессе подчиненные приспосабливаются, например, к специфике лично-

сти и методике работы каждого руководителя персонально. Руководители, в свою очередь, также адаптируются к работе в группах с разным интеллектуальным фоном, к различным по характеру и уровню профессионализма работникам;

• **функционирование, развитие, обучение и способность к самосовершенствованию** относятся только к деятельностным системам и служат одним из важнейших их признаков. В первую очередь это относится к человеку как субъекту целенаправленной деятельности, в ходе которой он совершенствуется и развивается как личность, постоянно пополняя свои знания, умения, совершенствуя практические навыки.

Таким образом, под **системой** мы понимаем целостную совокупность элементов, характеризующуюся следующими необходимыми признаками: 1) совокупность элементов отграничена от окружающей среды; 2) между элементами существует взаимная связь; 3) элементы взаимодействуют между собой; 4) элементы в отдельности существуют лишь благодаря существованию целого; 5) свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов; 6) свойства совокупности в целом не выводятся из свойств составляющих ее элементов; 7) функционирование совокупности не сводится к функционированию отдельных элементов; 8) существуют системообразующие факторы, обеспечивающие данные свойства.

Понятие «**целостность**» характеризует внешнюю и внутреннюю «отграниченность» объекта. Оно выступает прежде всего как фактор, ориентирующий на определенную (системную) постановку проблемы и выработку соответствующей стратегии исследования.

Самостоятельной и исключительно важной проблемой в исследовании системы является выявление **системообразующих факторов**. В самом общем смысле они представляют собой все явления, силы, процессы, связи и т.д., которые приводят к образованию системы. В настоящее время принято выделять внешние и внутренние системообразующие факторы.

К **внешним** относятся факторы, которые, «способствуя образованию системы, в то же время выступают чуждыми для ее элементов, не обуславливаются и не вызываются внутренней необходимостью к объединению». Они не являются основными для системообразования, но играют важную роль. К таким факторам в первую очередь относятся свойства окружающей среды и время. Кроме того, для системы, включенной в состав более широкой системы, в каче-

стве внешних факторов, могут выступать факторы, внутренние для большей в данной иерархии системы. В частности, к ним можно отнести требования к сохранению вышестоящей системы, выраженные в виде цели функционирования подсистемы. (Для педагогической системы внешним системообразующим фактором является *цель образования*).

К внутренним относятся те системообразующие факторы, которые «порождаются объединяющимися в систему отдельными элементами, группами элементов (частями) или всем множеством» [9, с. 57]. В методологии науки (А.М. Новиков) выделяют следующие виды внутренних системообразующих факторов: единство природного качества элементов (например, общность происхождения или строения), связи взаимодополнения, факторы индуктивности (например, свойство достраивания системы до завершения), жесткие структурные связи, связи обмена (веществом, энергией, информацией и т.д.), функциональные связи («распределение обязанностей» при взаимодействии элементов системы).

Классификация систем. В.П. Симонов рассматривал общую характеристику природы и сущности систем вообще и с позиций педагогического менеджмента в частности [7]. Согласно общей теории все системы делятся на суммативные (интегративные) и деятельностные. *Суммативные* системы - это упорядоченность чего-либо или определенная последовательность (структура). Таким образом, широко распространенные выражения «систематизировать», «привести в систему» выражают суть данного вида систем - упорядочить, расположить в определенной последовательности (как известно, упорядоченность - это отрицательная энтропия). Данные системы не имеют единой структуры и определенного количества компонентов (например, систематический книжный каталог, автомобиль, компьютер, любое слово, получаемое вследствие упорядочения последовательности определенных знаков и т.п.). *Деятельностные* системы - это взаимодействие как минимум двух компонентов, приводящих к появлению нового качества. Все системы данного вида имеют абсолютно одинаковую структуру (цель - результат, субъект - объект (второй субъект), содержание и способы деятельности).

Суммативная (интегративная) система (структура) всегда первична и представляет собой составную часть всякой деятельностной системы. Следовательно, в основе любой деятельностной системы лежит определенная структура, а сложная суммативная система мо-

жет состоять из целого ряда самостоятельных суммативных и деятельностных систем (например, система образования страны, учебные занятия как взаимодействие преподавателя и обучаемых, трудовой процесс как взаимодействие человека с каким-либо объектом или субъектом и т.п.).

По происхождению системы бывают естественными и искусственными. *Естественные* системы - это все элементы живой и неживой природы и в первую очередь сам человек. Все естественные системы объективны по сути и подчиняются объективным законам природы, которые нельзя нарушить без серьезных последствий для существования и развития самой системы (никто не в состоянии нарушить, например, закон всемирного тяготения и т.п.). *Искусственные* системы субъективны и подчиняются законам, принципам и правилам, установленным (сформулированным) их создателями: действие всевозможных технических устройств, правила дорожного движения и т.п. К сожалению, их удается нарушать (игнорировать, не соблюдать) часто без каких-либо последствий для данного субъекта.

В *закрытых* системах затруднен или отсутствует обмен веществом, энергией, информацией с другими системами или окружающей средой (например, работник, не повышающий свою квалификацию, тоталитарное государство и т.п.). В *открытых* системах свободен обмен веществом, энергией, информацией с другими системами или с окружающей средой (например, личность, учебные занятия, демократическое общество, управленческий процесс и т.п.).

К *абстрактным* относятся все знаковые системы (алфавит, цифры, пиктограммы, иероглифы и т.п.). В *конкретные* системы входят хотя бы два элемента - объекты, например система образования страны, образовательный процесс, любое техническое устройство, расстановка в определенном порядке мебели в аудитории и т.п.

Для *статичных* систем характерна неизменность свойств в пространстве и времени (например, систематический книжный каталог, любое здание, сложенное из блоков или кирпичей, автомобиль или компьютер как совокупность определенных деталей, собранных в определенной последовательности, и т.п.).

В *динамичных* системах постоянно изменяются свойства в пространстве и времени (учебные занятия, процесс управления как взаимодействие субъектов менеджмента и т.п.).

В системах *без ведущего органа* все ее элементы выполняют сходную функцию (систематический книжный каталог, мебель в аудитории и т.п.).

Централизованные системы имеют орган управления (например, государство, система образования, учебное заведение, учебные занятия, любое учреждение или предприятие и т.п.).

К *простым* (моноструктурным, или однообразным) относятся все системы, состоящие из одинаковых элементов и выполняющие идентичную функцию (книжный каталог, расставленная в определенном порядке мебель и т.п.). К *сложным* (полиструктурным, многообразным) относятся все биологические, социальные и большинство технических систем (например, человек, система образования, автомобиль, телевизор, компьютер, мобильный телефон и т.п.).

Биологические системы - это все животные, растения, человек.

Социальные системы - это всякое субъект-субъектное взаимодействие (учебное занятие, взаимодействие человека с человеком, руководителя с подчиненным и т.п.), а также любое субъект-объектное отношение (человек - компьютер, человек - автомобиль, человек - книга и т.п.). К социальным системам относится и педагогическая система.

Технические системы: все технические устройства (компьютер, автомобиль и т.п.; расстановка мебели в аудитории, систематический книжный каталог и т.п.) [7, с. 8-9].

Взаимосвязь элементов педагогической (деятельностной) системы

Особенностями высшего учебного заведения как системы являются (по С.Д. Резнику):

1. Множественность целей деятельности вуза и сложность системы взаимосвязанных процессов. В состав вуза входят самые разные образовательные, научные, конструкторские, производственные, социальные, хозяйственные и иные структурные подразделения, связанное с внешними организациями и предприятиями.

2. Многоконтурность системы и множество каналов управления: тесная взаимосвязь управляемых процессов. Например, учебный процесс органически связан с научно-исследовательской работой. Управление рассматривается как многосвязное управление, требующее исключительно тесной координации управленческих решений между различными направлениями деятельности. Это принципиальное отличие управления вузом в современных условиях, когда в уп-

равляемом процессе сливаются интересы разных должностных лиц и социальных групп.

3. Большая часть управляемых процессов начинается в вузе, а заканчивается далеко за его пределами. Следовательно, управление вузом — это управление распределенной системой с отсутствием четких границ; это управление с глобальной обратной связью, как правило, через внешнюю среду, в которой проявляются результаты деятельности вуза, там формируется его имидж, там складывается его авторитет как образовательного, научного и культурного центра.

4. Высокая инерционность вуза как системы. Результаты деятельности вуза, как правило, проявляются через достаточно большой интервал времени.

5. Широкое использование информационных технологий в деятельности вуза [5].

Иерархическая структура целей, подцелей и задач, которые должен решать вуз в процессе своей деятельности, — все это является основным в построении системы управления.

Педагогическая система - множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных общей образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе.

В.А. Сластенин рассматривает **цель педагогической системы как внешний системообразующий фактор**: «цель, будучи выражением социального заказа общества, интерпретированная в педагогических терминах, выступает в роли системообразующего фактора (не элемента), то есть внешней силы по отношению к педагогической системе как таковой». Этот вывод в полной мере соответствующий идеологии системного подхода, позволяет отделить проблему компонентного состава педагогической системы от проблемы цели и содержания педагогического процесса.

Относительно *внутреннего системообразующего фактора* нам представляется продуктивной идея В.А. Якунина, который на эту роль выдвигает управление, поскольку именно посредством управления реализуется цель, которая стоит перед педагогической системой и которая предопределяет характер ее функционирования и развития.

Рассмотрим взаимосвязь структурных и функциональных компонентов деятельности системы на примере управленческого процесса как системы деятельности руководителя и подчиненных.

1. *Цель и целесообразный характер*: то, к чему стремится всякая система. Каждая из них создается с определенной целью, а бесцель-

ной деятельности не бывает вообще. Преподаватель приходит на занятия с целью объяснить обучающимся новый материал и, самое главное, учить или научить их в ходе занятий реализовывать полученные теоретические знания на практике.

2. *Решаемые задачи*: то, что система преодолевает и устраняет. Например, образовательный процесс преодолевает отсутствие информированности в области конкретной учебной дисциплины, устраняет отсутствие определенных знаний, умений и навыков в конкретной области.

3. *Функции*: то, для чего система предназначена. Например, образовательный процесс как система деятельности преподавателя и обучающихся предназначен реализовать функции обучения, воспитания и развития студентов [7, с. 9-10].

Каждая система в силу своей специфики характеризуется целым рядом понятий. Так, в образовательном процессе как деятельностной системе существуют понятия обучаемости и обученности. **Обучаемость** - это способность личности реализовывать и развивать свои задатки в ходе целенаправленной деятельности в организованном учебно-воспитательном процессе, а также в процессе общения с другими людьми. Практика показывает, что человека в принципе ничему научить нельзя, если он сам не захочет. **Обученность** - это совокупность знаний (уровень ознакомления, запоминания и понимания), а также умений и навыков (репродуктивных и творческих), усвоенных данной личностью.

К специфическим понятиям педагогической системы относятся воспитание и воспитанность. В широком смысле, *воспитание* представляет собой передачу опыта предыдущего поколения последующему, в узком - это процесс управления развитием личности (Х.Й. Лийметс, И.Ф. Харламов).

1.2.2. Образовательный процесс – система деятельности преподавателя и обучающегося

Организация системы управления. Охарактеризуем основные компоненты образовательного процесса и управление им с позиций системного деятельностного подхода. Несомненно, образовательный процесс можно отнести в большей степени к социальной деятельностной системе, хотя суммативность и присутствует в нем в той или иной степени, но это второе обстоятельство играет меньшую роль, чем первое. Таким образом, **образовательный процесс** в целом - это

деятельностная, искусственная, открытая, конкретная, динамичная и централизованная система.

Принимая во внимание, что все естественные системы подчиняются только объективным законам природы, а образовательный процесс, несмотря на искусственное происхождение, представляет собой в то же время и социальную систему, он тоже подчиняется объективным законам и закономерностям. Отсюда следует, что научной основой управления образовательным процессом в учебных заведениях в целом служат реальные и конкретные цели, а также в достаточной степени достоверные (в пределах имеющегося обобщения субъективного опыта менеджеров различного уровня управления) принципы и методы управленческой деятельности.

Образовательный процесс как *централизованная система* характеризуется тем, что один элемент или одна подсистема играет главную или доминирующую роль в функционировании всей системы. Эту часть можно назвать ведущим органом системы, ее центром, или управляющей подсистемой. В социальной (следовательно, и в педагогической) системе данную роль выполняет коммуникативный компонент. Даже малые изменения в этой части отражаются на всей управляемой системе и вызывают в ней значительные изменения. Например, к каждому ученику нужен особый подход. Если на одного обучающегося можно на занятии повысить голос «без последствий», то другой может ответить агрессией, урок будет сорван, т.е. система выйдет из равновесия. Таким образом изменения в субъекте управления (преподавателе) в данном случае стиль управления существенно влияет на объект управления (обучающегося), вплоть до невыполнения образовательных задач.

Рассмотрим понятие «*окружающая среда*». Для любой системы окружающая среда есть совокупность всех объектов, изменение свойств которых влияет на саму систему, а также объектов, чьи свойства меняются в результате поведения этой системы. К образовательному процессу как к социальной системе это имеет самое прямое отношение, поскольку окружающая среда оказывает порой решающее влияние на процесс в целом.

Цель и целесообразный характер образовательного процесса как социальной (педагогической) системы - его основное свойство, важный признак и характеристика. Всякая социальная система - деятельностная, а бесцельной деятельности не бывает. Тем более не подлежит сомнению целесообразность именно образовательного процес-

са. Данное положение подкрепляется и рассмотрением уровней иерархии, где цель - их вершина и начало.

Цель и задачи педагогического менеджмента выражают сущность первого системообразующего фактора педагогического менеджмента как деятельностной социальной системы. Его можно назвать *целевым*, или *проектировочным* (по Н.В. Кузьминой).

Второй системообразующий фактор - *коммуникативный компонент*, включающий в себя стиль взаимоотношений педагога и обучающихся (первый уровень управления), директора учебного заведения и преподавателей (второй уровень управления) и т.д. Этот фактор, как правило, рассматривается при характеристике личности преподавателя в качестве субъекта менеджмента учебно-познавательного процесса.

Третий системообразующий фактор определяется как *содержательно-организационный* (содержательная сторона педагогического менеджмента), реализуемый на основе определенных принципов и методов управления.

Четвертый системообразующий фактор - *аналитико-результативный*.

Все структурные и функциональные компоненты, а также системообразующие факторы деятельностной системы взаимосвязаны с конкретными функциями (компонентами) педагогического менеджмента как социальной деятельностной системы [7, с. 31].

Структура, или организация, системы – одно из очень важных условий ее существования и столь же необходимый признак. К образовательному процессу как социальной системе это положение относится самым непосредственным образом, поскольку бессмысленно вообще говорить о ее наличии без взаимодействия реальных людей, в реальных условиях учебного заведения, учебных занятий и т.п.

Образовательный процесс как система имеет конкретные цели, функции и свойства, отличные от целей, функций и свойств составляющих его объектов, отношений и атрибутов. *Объекты* всякой системы - это ее части или компоненты, *атрибуты* - свойства объектов (компонентов, составных частей). С помощью *отношений* система объединяется в одно целое; в нашем случае это взаимодействие субъектов образовательного процесса в целом.

Наличие двух и более типов связи - также важный признак, характеристика и условие существования образовательного процесса как социальной деятельностной системы. Несомненно, что выбор цели любой деятельности осуществляет объект этой деятельности, но в

дальнейшем выбранная им самим и стоящая перед ним цель влияет на действия субъекта (руководителя, методиста, преподавателя, студента, учащегося и т.п.).

В процессе деятельности субъект и объект также испытывают взаимное влияние. Применительно же к образовательному процессу как к педагогической социальной системе правомернее говорить о субъект-субъектных отношениях, поскольку главное требование, предъявляемое к обучающимся в учебно-познавательном процессе, - активность и заинтересованность, а объект активным быть не может. Активность - это свойство личности, неотъемлемое ее свойство и в структуре, и в содержании деятельностной системы. Вот почему у ряда авторов вызывает определенные сомнения декларирование «активных форм и методов обучения». Форма не может быть ни активной, ни пассивной, как и метод.

В целом основные структурно-функциональные компоненты образовательного процесса как социальной педагогической системы характеризуются также существованием между ними как минимум парной, взаимообусловленной связи. Разрушение какой-либо пары или ее составляющей отрицательно сказывается на всей системе, и в итоге она становится дефективной либо просто разрушается (переходит в иное состояние).

Целостность - необходимое условие существования образовательного процесса как педагогической системы, главное его свойство и основной признак. Нарушение целостности приводит к распаду деятельностной системы как таковой. Свойство целостности обуславливает взаимосвязь, взаимовлияние, взаиморазвитие всех компонентов и системообразующих факторов любой педагогической системы.

В целом *образовательный процесс представляет собой одновременно искусственную, открытую, конкретную, динамичную, централизованную, сложную, социальную и деятельностную систему, а обучаемый (студент, слушатель, ученик) — это естественная, открытая, конкретная, динамичная, сложная, централизованная, биологическая и деятельностная система* [7, с. 35]. В результате наблюдается очень сложное и интересное взаимодействие обеих систем, имеющих только два различия, поэтому первая система (образовательный процесс) должна быть адаптирована (приспособлена) ко второй - развивающейся личности.

Всякий ребенок - это существо биологического вида (индивид), называемый человеком, а личностью он становится в процессе взаимодействия с родителями и обществом в целом (в процессе социализации). Затем в процессе своего развития личность переходит в индивидуальность, где каждой стадии развития соответствует определенное интеллектуальное развитие. Данную цепочку можно представить в следующем виде: **Человек - Личность - Индивидуальность**.

Таким образом, *субъект образовательного процесса* — это личность, сформировавшаяся (примерно до четырех-пяти лет) как саморазвивающаяся деятельностная система в общении с окружающим миром, а иногда и как индивидуальность (одаренные дети).

Организация системы управления является самым главным делом руководителя образовательного учреждения на всех стадиях жизненного цикла организации: создания, роста, стабильности, упадка. Многие руководители это понимают, однако не всегда удерживаются от оперативно-диспетчерского управления, занимающего более 80% времени, уделяя мало внимания стратегическим и организационным основам управления образованием. В этом случае трудовой коллектив, особенно руководящий состав, вместо стабильной работы на основе нормативных документов (регламентов, положений, правил, инструкций); часто пребывает в состоянии «аврала» или «простоя», «тушения пожара» или «русской рыбалки». Не случайно во многих организациях популярны такие афоризмы, как «солдат спит - служба идет», «день прошел - и ладно», «директор всегда прав».

Теория менеджмента разработала три модели организации управления с разным распределением рабочего времени (таблица 2).

Т а б л и ц а 2

Модели организации управления

Вид управления	Распределение рабочего времени	
Оперативное	80% Оперативное управление «Текучка», отсутствие регламентов, решение вопросов по мере поступления, авралы», конфликты	20% Стратегическое управление
Регламентное	50% Оперативное управление «Текучка», «авралы», «дис-	50% Стратегическое управление Решение плановых задач,

	петчиrowание», конфликты	четкие цели, стандарты, реализация стратегии
Стратегическое	20% Оперативное управление	80% Стратегическое управление Решение плановых задач, четкие регламенты, равномерная «загрузка» людей, минимум конфликтов

Выбор модели зависит от стиля первого руководителя, численности сотрудников, размеров организации, уровня бюрократии, стадии жизненного цикла, профессионализма менеджеров, наличия стратегического плана, уровня организации труда, степеней проработки плановых и нормативных документов и многих других факторов.

Однако с точки зрения достижения стратегических целей организации, вторая модель, конечно, предпочтительнее, так как персонал знает «куда идти» и может работать самостоятельно, не прибегая к постоянным консультациям и согласованиям с высшим руководством.

В неэффективном менеджменте много времени уходит на согласования и ожидания в приемных первых руководителей, выделение ресурсов, уточнение целей, бюрократические процедуры в государственных органах, споры при принятии решений, достижение четкости в исполнении решений, оформление не всегда необходимых документов.

В эффективном менеджменте за счет высокого уровня регламентации управления, доверия к деловому партнеру, четкой технологии управления, высокого уровня информатизации и компьютеризации решение оперативных задач осуществляется весьма эффективно, больше внимания уделяется экономическому и социальному обоснованию различных вариантов принятия решений, т.е. бизнес-планированию.

Научная организация труда. Рассмотрим основную причину противоречий, возникающих при реализации планирующей и организационной функций педагогического менеджмента. Данная причина как основа любого управленческого процесса кроется в наличии имеющегося у исполнителей реального бюджета времени.

Одним из эффективных способов экономии времени, сил и средств, как доказывают исследования, является внедрение научной организации труда (НОТ) в деятельность руководителей учебных за-

ведений, преподавателей и обучаемых. Это минимум затрат сил, средств, времени и энергии и максимум результата. Важен не любой результат, а прежде всего тот, который достигается быстро, легко, экономично. Путь к минимуму затрат лежит через максимум мысли и творчества, а, как известно еще с XIX в., всякая экономия в конечном итоге сводится к экономии времени.

Основная задача образовательного учреждения - способствовать развитию личности, учить ее рациональным приемам самостоятельного овладения научной информацией. Эта проблема - учить учиться самостоятельно - постоянно обсуждается в научно-педагогической литературе (И.А. Зимняя, С.Е. Матушкин, А.В. Усова и др.). Еще Н.К. Крупская говорила, что человек, который не умеет сам учиться, а лишь усваивает только то, что говорит ему преподаватель, который умеет ходить лишь на поводу, мало на что будет способен и в будущей самостоятельной жизни.

Таким образом, **основная задача образовательного учреждения** - научить подрастающее поколение учиться самостоятельно овладевать знаниями. Все это требует прежде всего рациональной (научной) организации труда руководителей образовательных учреждений, преподавателей, а также обучаемых под руководством преподавателя. Исследования показывают, что **основными задачами** в этом направлении в любом образовательном учреждении являются:

- совершенствование приемов и методов обучения (деятельность преподавателей), а также методов и приемов учения (деятельность обучающихся);
- формирование приемов рационального и эффективного труда всего административного, учебно-педагогического и вспомогательного персонала;
- исключение нерационального расхода времени, особенно его потерь;
- укрепление трудовой и учебной дисциплины учебно-педагогического коллектива и обучающихся;
- воспитание обучающихся на примере четкой научной организации деятельности всех звеньев образовательного учреждения.

Сущность НОТ всех преподавателей и руководителей образовательного учреждения заключается в следующем:

- реальное повышение деловой квалификации и педагогического мастерства;
- совершенствование методов и приемов труда;

- планирование работы с учетом реального бюджета времени;
- организация рабочего места с учетом научных рекомендаций;
- кооперация и разделение труда между администрацией и общественными организациями;
- оптимальный режим труда и отдыха;
- постоянное совершенствование условий труда;
- осуществление мероприятий по укреплению трудовой и учебной дисциплины;
- внедрение технических средств в образовательный процесс и управление им, особенно в сфере новых информационных технологий.

Рассмотрим *основные элементы научной организации труда* в деятельности субъектов образовательного процесса (по В.П. Симонову):

- четкое и конкретное планирование;
- рациональная организация учебно-воспитательной деятельности преподавателей и учебно-познавательной деятельности обучаемых;
- неформальная воспитательная деятельность педагогического коллектива в целом;
- активная самостоятельная деятельность учащихся и студентов на занятиях (при наличии грамотных менеджерских умений преподавателя) [7, с. 72-73].

Только *система НОТ* как сумма и последовательность определенных действий и приемов позволяет максимально экономить время, силу и энергию коллектива. Она способствует тому, что деятельность каждого исполнителя легко поддается проверке, легко контролируется и координируется и позволяет объективно и квалифицированно оценивать ее эффективность и результативность. НОТ также подразумевает индивидуальный подход к членам педагогического коллектива и обучающимся, всемерное развитие их инициативы и активности, формирование у них навыка самоуправления, помогает согласовать деятельность администрации и общественных организаций, исключить дублирование и нерациональный расход рабочего времени; предусматривает персональную ответственность исполнителей за конкретный участок работы, их периодическую и обязательную отчетность перед коллективом и руководством.

Принципы научной организации труда (по В.П. Симонову):

- *оптимальность*: условие необходимости и достаточности. Это условие представляет собой краеугольный камень педагогического менеджмента как на этапе планирования и организации, так и при анализе и оценке эффективности образовательного процесса. Нарушение данного принципа чаще всего приводит к перегруженности планов мелкими, незначительными делами и мероприятиями, излишней регламентации деятельности исполнителей, их мелочной опеке со стороны руководства, что подчас глушит инициативу и творчество подчиненных;

- *гуманизация*: максимально реализуется только при условии создания благоприятного психологического климата, способствующего выработке положительной установки на трудовую (учебную) деятельность у всех членов коллектива. В данном случае это сочетание определенной теплоты отношений с требовательностью, требовательности - с уважением к каждой личности, а также устранение всех отрицательных явлений, создающих работнику (обучающимся) дискомфортные условия;

- *экономия сил, средств, времени и энергии (ресурсов)* - основа научной организации труда, одна из ее главных задач. Экономия в малом и большом, на каждом рабочем месте, каждым работником (обучающимся) представляет собой базис делового, рационального подхода к своим трудовым (учебным) обязанностям, предопределяющий необходимость для всего коллектива поиска резервов и возможных путей экономии времени учебных занятий (благодаря его полному, продуктивному и рациональному использованию) и внеучебного времени; экономии энергии, рачительного отношения к оборудованию и т.п.;

- *индивидуализация и конкретность поручений и дел*: невозможно говорить о научной организации труда в коллективе, где конкретность, четкие поручения и дела подменены общими призывами, где в качестве ответственных исполнителей фигурирует понятие «все члены коллектива», а в качестве срока исполнения - «весь учебный год» и т.п. Всякой научной организации труда предшествует четкое, конкретное, рациональное и оптимальное (научное) планирование;

- *единство теории и практики педагогического менеджмента* характеризует одно из главных условий эффективности внедрения научной организации труда. Исследования показывают, что нередко возникает положение, когда изучение теоретических основ НОТ доминирует над практическим претворением ее идей вследствие фор-

мального подхода к внедрению этих положений;

- *принцип коллективности* представляет собой неперенное условие эффективности как итога исключительно коллективной деятельности. Руководители, планирующие работу самостоятельно, стремятся организовать и проконтролировать все и неизменно тонут в так называемой «текучке», не в силах достичь запланированного результата в оптимальные сроки и с рациональным расходом сил, средств, времени и энергии;

- *учет и практическое применение достижений современной теории управления* – без них научная организация труда немыслима. Руководители нередко надеются только на собственный авторитет и практику. Однако доказано, что подобные привычки лишают коллектив самого главного - творческого подхода к решению поставленных задач, «отрывают» специалистов от жизни, уводя их в иллюзорное ощущение благополучия. В результате подобного отрыва практики от науки снижаются показатели эффективности и качества образовательного процесса в целом;

- *принцип плановости*, вытекающий из объективных законов развития общества, - один из основных в любом коллективе. Планирование относится к важнейшим функциям педагогического менеджмента. Уметь планировать работу коллектива и свою собственную - задача каждого руководителя. Четкий, конкретный, хорошо продуманный план служит необходимой предпосылкой успешного осуществления управления в целом;

- научная организация труда невозможна без реализации *систематического контроля*: текущего и итогового; научного анализа и оценки эффективности деятельности исполнителей [7, с. 74-75].

В целом понятие *«научная организация труда»* можно сформулировать так: правильное использование времени, умение ценить каждую минуту и использовать ее с наибольшим результатом, распределять все этапы работы во времени.

Следовательно, управление педагогическими системами является разновидностью социального управления. При управлении педагогической системой (т.е. социальной системой) необходимо учитывать её особенности для достижения максимальной эффективности управления.

С этих позиций рассмотрим концепции управления в образовательных системах (по В.А. Федорову). *Концепция управления по целям* предполагает сосредоточение внимания руководителей на разра-

ботке согласованных на различных уровнях образовательной системы целей и выработке совместно с подчиненными решений о средствах их достижения и оценки. В управлении образованием подход реализуется в различных модификациях: как целевой, системно-целевой, программно-целевой. Однако в каждой сохраняется суть целевого управления - развертывание деятельности во имя достижения четко сформулированных целей.

Ключевым моментом, определяющим эффективность управления образованием, осуществляемого в соответствии с данной концепцией, является качество целеполагания, включающего формулирование и постановку внешних и внутренних, конечных и промежуточных целей управления. Поэтому при решении задач управления образовательной системой особое значение придается процессам целеполагания и последующего планирования всей деятельности в соответствии с поставленными целями. При этом сначала происходит формулирование долгосрочных и краткосрочных целей, после чего в нисходящем порядке формулируются цели деятельности всех субъектов (объектов) управления. В данном случае цель, выполняя мотивационную, управляющую и системообразующую функции, становится главным критерием отбора содержания, методов, форм и средств осуществления образовательного процесса.

Концепция управления по результатам (по П.И. Третьякову) предполагает процесс, состоящий из следующих этапов: планирование результатов, ситуационное управление ради достижения этих результатов и контроль (наблюдения) за результатами. Такое управление по своей сути представляет систему управления, мышления и поведения всех членов организации. В отличие от концепции целевого управления, в которой основной упор делают на планирование деятельности согласно поставленной цели, в управлении по результатам внимание больше акцентируют на состоянии реального процесса управления, мотивации и квалификации руководителей.

В соответствии с данной концепцией процесс прогнозирования результатов начинается с глубокого анализа устремлений организации. Одновременно с этим принимают во внимание и анализируют существенные внешние и внутренние ситуационные факторы. Полученные при этом сведения служат основой определения желаемых результатов для разных уровней управления. Этот процесс заканчивает стадия определения направления деятельности субъектов управления и идей для его успешной реализации. Результаты, соответствующие

устремлению организации, выражаются в виде определенных конечных целей, стратегий, ключевых результатов и промежуточных целей. Предусмотренный данной концепцией процесс «управление по ситуации» можно назвать «управление по дням».

Процесс контроля служит для выяснения степени достижения планируемого результата и, в случае отклонения от ожидаемых достижений, определения необходимых оперативных корректирующих воздействий.

Отмечаемое в содержании управления по результатам главенствующее значение ожидаемого от осуществляемой деятельности итогового достижения имеет как принципиальное, так и функциональное значение. В частности, это обуславливает приоритетность оперативного управления и контроля за промежуточными результатами.

Концепция управления по результатам является определенным шагом в сторону усиления процессуальных и ситуационных аспектов управления, некоторым отходом от философии «все - во имя достижения целей». В целом она преимущественно реализует идеи процессуального подхода к управлению социальными системами.

Концепция управления по отклонениям

Для эффективного контроля над возникающими проблемами и управления событиями руководителю необходимо уделять время не всем деталям процессов, а выделять ключевые, контролировать и управлять ими. ***Управление по отклонениям*** - это система деятельности, основанная на выявлении и доведении до сведения руководителей только тех сигналов, которые требуют его личного внимания. Иными словами, это система, нацеленная на облегчение труда руководителя за счет разделения всей деловой информации на две части: с одной могут справиться подчиненные, другая же требует вмешательства самого руководителя.

Рассмотрим основные компоненты управления по отклонениям:

1. Измерение - это оценка, часто количественная, различных видов деятельности, которой руководитель занимался в прошлом или выполняет теперь. Без подобной оценки невозможно выявление исключений, требующих вмешательств.

2. Прогноз - это анализ полученных при измерении оценок, основанный на понимании задач развития организации и экстраполяции выявленных тенденций на будущее.

3. Отбор - обеспечение знания критериев, которыми следует руководствоваться управленческому персоналу при достижении стоя-

щих перед организацией целей.

4. Наблюдение - стадия оценки ситуации, которая дает руководителю сведения о текущем состоянии дел.

5. Сравнение - фактическое состояние дел сравнивается с запланированным, выделяются отклонения от нормы, требующие внимания, и доводятся до руководства соответствующего уровня.

6. Принятие решения - осуществление действий, необходимых, для того чтобы: во-первых, восстановить контроль хода событий, во-вторых, скорректировать нормативы оценки деловой информации в соответствии с изменившейся обстановкой, в-третьих, использовать открывшиеся возможности.

Управленческий эффект для образовательных учреждений, использующих управление по отклонениям, заключается в следующем:

- экономия времени руководителя, который получает возможность заниматься немногими, более значительными проблемами, предоставляя решение прочих многочисленных задач подчиненным (делегируя полномочия);

- концентрация времени на более важных направлениях в сфере управления;

- фильтрация и распределение информации для принятия решений на различные уровни;

- сокращение количества принимаемых решений;

- повышение обоснованности решений и уменьшение вероятности появления ошибок, т.к. метод заставляет глубоко изучать прошлый опыт по накопленной статистике для повышения качества решения;

- рост эффективности использования квалифицированных сотрудников.

1.2.3. Уровни педагогического менеджмента

В развитии менеджмента можно выделить три этапа.

1. Конец 900-х годов - 1920-е годы. Безраздельно господствовала контрольная модель управления, требовавшая неукоснительного соблюдения стандартов и правил, делавшая акцент на текущем контроле технологических процессов, сбыта, поставок, предотвращении сбоев.

2. 1920 - 1970-е гг. В экономике стала нарастать нестабильность, но будущее еще оставалось предсказуемым на основе методов экс-

траполяции, статистических и математических моделей. Сформировалась плановая модель управления, нацеленная на реализацию долгосрочных и текущих планов и допускающая их корректировку с учетом изменения ситуации.

3. С 1970-х годов наступил период нестабильности рыночной среды, обусловленной непредсказуемостью хозяйственной жизни. Ответом на эту ситуацию стало появление **стратегического управления** (этот термин был введен в 1960-1970-х годах, чтобы обозначить различия между управлением на уровне предприятий, осуществлявшимся прежними способами, и управлением на уровне фирмы) [4].

Стратегия (англ. strategy) - обобщающая модель действий, необходимых для достижения поставленных целей управления на основе выбранных критериев (показателей) и эффективного распределения ресурсов. Стратегический менеджмент (управление) предполагает наличие пяти умений: умения смоделировать ситуацию (выявить проблемы); умения выявить необходимые изменения (сформулировать цели); умения разработать стратегию изменений (базовые стратегии); умения использовать различные способы воздействия (внедрение и реализация стратегии); умения вносить коррективы в стратегию (управление изменениями).

Разновидностями стратегического управления в широком смысле являются стратегическое планирование; управление на основе выбора стратегических позиций; управление решением стратегических задач; управление по слабым сигналам; управление посредством реализации чрезвычайных мер и др.

Миссия (от англ. mission - видение) - четко выраженная глобальная цель существования организации [4, с. 508]. Следовательно, миссия образовательной системы - четко выраженная глобальная цель существования образовательной системы (учреждения, организации). В ней обычно декларируются цель и принципы работы организации, определение самых важных отличительных особенностей продукта, отношение к потребителю и конкурентное положение на рынке образовательных услуг.

Стратегический педагогический менеджмент (стратегическое педагогическое управление) – это комплекс мероприятий, включающий в себя анализ потенциала образовательного учреждения и внешней среды, формулировку миссии и основных целей, разработку

стратегий, формирование стратегических планов, управление их реализацией.

Необходимость разработки стратегии образовательных учреждений в XXI веке определяется рядом объективных предпосылок (по Н.Д. Никандрову):

- «перепроизводство» - насыщение рынка предложениями образовательных услуг;

- «требовательность» - повышение уровня требований граждан к качеству образовательных услуг вследствие роста доходов и свободы выбора образовательных учреждений;

- «инновационность» - значительно изменившиеся технические, методические и организационные возможности предоставления образовательных услуг (мультимедиа, Internet и дистанционное обучение);

- «динамичность» - ориентация на сокращение сроков внедрения новых образовательных услуг в связи с сокращением жизненного цикла товара;

- «диверсификация» - расширение спроса на виды и уровни образовательных услуг, развитие сопутствующих и обслуживающих образование сфер деятельности (автошкола, общежитие, бытовое обслуживание, производство и др.);

- «дифференциация» - нарастающее разнообразие потребностей населения, обуславливающее значительное увеличение ассортимента образовательных услуг в условиях либерализации рынка;

- «конкуренция» - борьба образовательных учреждений за свои сегменты рынка, потенциальный контингент учащихся, рост объемов услуг и возрастание рекламных расходов в связи с активизацией конкурентов;

- «аритмия спроса» - изменения спроса потребителей рынка образовательных услуг, создающие угрозу стабильности положения образовательных учреждений (например, резкое сокращение спроса на специальности); «падение спроса» - сокращение спроса, ощутимое для производителей образовательных услуг ввиду уменьшения численности учащихся;

- «люмпенизация» - рост полной и частичной безработицы населения и увеличение контингента с низким уровнем доходов и спросом на платное образование;

• «интервенция» - международная конкуренция крупных зарубежных университетов в связи со снятием ограничений на получение образования за рубежом и открытием новых рынков платных качественных услуг для богатых [4].

Потребности учебных заведений в стратегическом управлении «обусловлены необходимостью базировать свою деятельность на четко определенных стратегических целях, необходимостью адаптации к переменам во внешней среде, регулярном пересмотре объемов, структуры, программ и видов предоставляемых услуг» [4, с. 176].

По мнению М.Н. Лукошенко и С.Д. Резника, с позиций теории менеджмента целесообразно говорить о четырех уровнях управления в вузе: преподаватель – кафедра – деканат – ректорат.

Первый уровень: первичный уровень или уровень непосредственного учебного процесса (лекции, семинары, практические занятия) - преподаватель.

Второй уровень: организация и координация работы группы преподавателей, объединенных образовательным направлением, - кафедра.

Третий уровень: управление на уровне обеспечения образовательного процесса, объединение нескольких кафедр родственного направления - факультет и его руководство - деканат.

Четвертый уровень: организация всех направлений работы вуза - учебно-методической, воспитательной, социального обеспечения и др. - как составляющих подготовки специалистов - ректорат и его службы (отделы и управления) [5].

Основываясь на принятом понятии «педагогический менеджмент», дадим определение понятия **стратегический педагогический менеджмент**. Это комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов стратегического управления образованием, направленный на повышение эффективности образования при достижении миссии образовательной системы. Стратегический педагогический менеджмент (управление) предполагает наличие пяти элементов: компетенции моделирования ситуации (выявление проблемы); компетенции выявления необходимых изменений (формулировка целей); компетенции разработки стратегии изменений (базовые стратегии); компетенции использования различных способов воздействия (внедрение и реализация стратегии); компетенции внесения коррективы в стратегию (управление изменениями).

В теории стратегического менеджмента выделяют *восемь подсистем стратегического управления*.

1. *Разделы стратегического менеджмента*, включающие основные теоретические составляющие стратегического управления: основы стратегического менеджмента, стратегическое планирование и управление реализацией стратегии. Каждый раздел содержит параграфы (подразделы), состав которых еще не вполне устоялся в теории управления.

2. *Методология исследования* – совокупность общих и специальных методов исследования, применяемых в стратегическом менеджменте: системный анализ, STEP- и SWOT- анализы, целевое управление и др.

3. *Этапы стратегического управления* – это составные элементы процесса исследования, разработки и реализации стратегии, начиная с диагностического анализа состояния организации, разработки разделов стратегического плана по макроподсистемам и завершая управлением изменениями в организации.

4. *Макроподсистемы организации* – это крупные части организации, объединяющие несколько взаимосвязанных функций управления.

5. *Стадии жизненного цикла организации*, отражающие зарождения, рост, зрелость и упадок. Их выделение нельзя путать со стадиями жизненного цикла образовательных услуг (товара).

6. *Виды стратегий развития* – виды обобщающих моделей поведения организации на ближайшую перспективу. В теории стратегического управления известно более 20 типовых стратегий, которые мы собрали в восемь групп: эталонные, функциональные, отраслевые и др.

7. *Конкурентное положение на региональном рынке образования* характеризует позиции организации, их мы условно разделили на пять в зависимости от доли на региональном рынке и связали с определенными животными («медведь» на первых ролях – 30-50%, «волк» на вторых ролях – 10-20%, «кабан» на третьих ролях – 5-10 %, «лисица» на четвертых ролях – 1-5%, «крот» на пятых ролях – 1-5%).

8. *Сегментация образовательных услуг* приведена по объему продаж по матрице Бостонской консалтинговой группы (БКГ) на четыре категории: «дойная корова», «звезда», «трудный ребенок», «собака».

Операционно-тактический педагогический менеджмент.

Управление образовательным процессом осуществляется педагогом на трех уровнях: стратегическом, тактическом и оперативном. Согласно мнению М.Е. Дуранова, стратегический уровень управления связан с реализацией перспективного развития личности, учреждения, организации, вуза. Тактический уровень управления выступает как оперативное управление, призванное решать текущие задачи функционирования системы [Дуранов, 2006].

К следующим уровням управления в образовании относятся оперативное и тактическое. Оперативный педагогический менеджмент (управление) — это управление внутренним образовательным процессом на уровне подразделений. Оно сводится к принятию решений и осуществлению действий в конкретной ситуации. **Оперативный педагогический менеджмент** — это комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов оперативного управления педагогическим подразделением (обучающим), направленных на повышение эффективности достижения целей образовательного учреждения.

Оперативный педагогический менеджмент включает в себя: оперативное (календарное) планирование; организацию подготовки и обслуживания материально-технической базы; определение учебной нагрузки; размещение заказов на материалы; распределение работ (устанавливается, кем, где и когда должны проводиться те или иные занятия и мероприятия); координацию текущей деятельности подразделений для обеспечения ее четкого ритма и соответствия с графиком; контроль, выявление отклонений, определение их причин, корректировку хода образовательного процесса; маневрирование материально-техническим оснащением; диспетчеризацию.

Под *диспетчеризацией* понимается система *оперативного регулирования хода образовательного процесса*. Она обеспечивает движение информации в рамках образовательного процесса в соответствии с годовым учебным планом вуза, календарно-тематическим планом и другой планирующей документацией. Диспетчеризация основывается на постоянном контроле со стороны *диспетчерской службы*: подготовки и осуществления образовательного процесса; наличия необходимой литературы, материально-технических ресурсов, своевременности их поступления в учебное заведение; выполнения плана по номенклатуре; работы с отстающими обучающимися.

Тактический педагогический менеджмент – это комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления обучающего в соответствии со складывающейся ситуацией, направленных на повышение эффективности достижение целей занятия. Тактический педагогический менеджмент - это сфера управленческой деятельности педагога первичного звена (уровня управления): преподавателя, мастера производственного обучения. Тактический педагогический менеджмент (управление) предполагает наличие пяти элементов: компетенции моделирования тактической ситуации (выявление проблемы); компетенции целеполагания, принятия решения и планирования; компетенции мотивации; компетенции организации и исполнения (реализация стратегии); компетенции контроля и внесения коррективы в тактику образовательного процесса. Он сводится к принятию решений и осуществлению действий в конкретно складывающейся педагогической ситуации на занятии и включает: тактическое планирование видов занятий по учебной дисциплине; организацию использования средств обучения; регулирование учебной нагрузки на занятии; размещение заказов на средства обучения; распределение видов учебных работ (устанавливается, кем, где и когда должны проводиться те или иные занятия и мероприятия); координацию текущей деятельности обучающихся для обеспечения ее четкого ритма и соответствия графику; контроль, выявление отклонений, определение их причин, корректировку хода образовательного процесса по учебной дисциплине.

Операционный педагогический менеджмент – это комплекс технологических приемов управления обучающего (способ выполнения операций управления) в соответствии со складывающейся ситуацией, направленных на повышение эффективности достижения управленческого действия на занятии. Операционный педагогический менеджмент - это сфера управленческой деятельности педагога первичного звена (уровня управления): преподавателя, мастера производственного обучения в процессе управления конкретной педагогической ситуацией при решении педагогической задачи.

Операционный педагогический менеджмент (управление) предполагает наличие пяти элементов (компетенций): компетенции выбора и моделирования способа управления ситуацией; компетенции принятия решения; компетенции мотивации; компетенции организации и исполнения (реализация тактики); компетенции контроля и внесения коррективы в тактику образовательного процесса.

Операционный педагогический менеджмент сводится к принятию решений и осуществлению управленческих операций в конкретно складывающейся педагогической ситуации на занятии и включает в себя: организацию использования средств обучения; регулирование уровня активности обучающихся на этапе занятия; распределение видов учебных работ (устанавливается, кем, где и когда должны проводиться те или иные занятия и мероприятия); координацию текущей деятельности обучающихся, для обеспечения ее четкого ритма и соответствия с графиком; контроль, выявление отклонений; пооперационную корректировку хода выполнения учебно-познавательных действий и операций.

Успешное управление образовательным процессом на занятии изначально предполагает умение органично и последовательно действовать в публичной обстановке; организовывать совместную с обучающимися творческую деятельность; целенаправленно поддерживать общение введением элементов беседы, риторических вопросов и т.п.; распределять внимание и поддерживать его устойчивость; выбирать по отношению к группе и отдельным обучающимся наиболее подходящий способ поведения и обращения, который бы обеспечивал их готовность к восприятию информации, помогал снимать психологический барьер возраста и опыта, приближал обучающегося к педагогу; анализировать поступки, видеть за ними мотивы, определять поведение в различных ситуациях; создавать опыт эмоциональных переживаний обучающихся.

Мы полагаем, что управление образовательным процессом непосредственно на занятии осуществляется на операционно-тактическом уровне, который предполагает наличие у педагога определенных навыков и умений, необходимых для оперативного решения педагогических проблемных ситуаций, возникающих непосредственно на занятии.

Таким образом, для менеджера образования низшего звена (первого уровня) наиболее важен процесс осуществления организационно-управленческой деятельности на операционно-тактическом уровне, поскольку педагог на занятии «закован в жесткие временные рамки», требующие для достижения оптимального результата своей деятельности и эффективного управления образовательным процессом конкретных действий, осуществляемых в режиме реального времени, «я, здесь и сейчас».

В результате сложившейся неоднозначности в понимании сущности оперативного, тактического, операционного менеджмента в общем менеджменте, не отрицая ни одной из точек зрения под операционно-тактическим (тактическим) педагогическим менеджментом мы принимаем единство педагогического управления на тактическом и операционном уровнях.

Таким образом, **операционно-тактический педагогический менеджмент** (*определение и курсив - Л. Львов*) – это комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления обучающего в соответствии со складывающейся ситуацией, направленных на повышение эффективности достижения целей занятия. Операционно-тактический педагогический менеджмент обеспечивает процесс реализации краткосрочных и оперативных планов, т.е. сводится к принятию решений в конкретных условиях на занятии. Операционно-тактический педагогический менеджмент - это сфера управленческой деятельности педагога первичного звена (первого уровня управления): преподавателя, мастера производственного обучения в процессе управления конкретной педагогической ситуацией при решении педагогической задачи.

Операционно-тактический педагогический менеджмент включает в себя:

- тактическое планирование видов занятий по учебной дисциплине;
- размещение заказов на средства обучения и организацию использования средств обучения;
- распределение видов учебных работ (устанавливается, кем, где и когда должны проводиться те или иные занятия и мероприятия);
- координацию текущей деятельности обучающихся для обеспечения ее четкого ритма и соответствия графику;
- контроль, выявление отклонений, определение причин;
- принятие решения и регулирование учебно-познавательной деятельности и активности обучающихся на этапах занятия;
- пооперационную корректировку хода образовательного процесса на занятии.

Т а б л и ц а 3

Виды управления на разных уровнях педагогического менеджмента

Уровень педагогического	Вид управления		
	По целям	По отклонениям	По результатам

менеджмента			
Стратегический	60%	30%	10%
Оперативный	40%	30%	30%
Операционно-тактический	20%	20%	60%

Операционно-тактический педагогический менеджмент предполагает наличие четырех элементов (компетенций): компетенции принятия решения (выбора и моделирования способа управления ситуацией); компетенции мотивации, компетенции организации и исполнения (реализация тактики); компетенции контроля и внесения коррективы в тактику образовательного процесса.

Виды управления детерминированы уровнями педагогического менеджмента: чем выше уровень управления, тем больше управления по целям и менее по отклонениям. Операционно-тактическому педагогическому менеджменту, являющемуся прерогативой педагога низшего звена, по нашему мнению, может быть рекомендовано следующее использование видов управления. На этапе получения образовательной задачи – управление по целям, на этапе реализации принятого решения управление - по отклонениям и по результатам, на этапе контроля – по результатам (таблица 3). Данные получены методом экспертной оценки.

Вопросы и задания

1. Раскройте сущность понятий «система» и «педагогическая система».
2. Какие основные свойства систем вы можете пояснить на примере образовательного процесса?
3. Охарактеризуйте особенности высшего учебного заведения как системы.
4. Обоснуйте утверждение о том, что образовательный процесс представляет собой одновременно искусственную, открытую, конкретную, динамичную, централизованную, сложную, социальную и деятельностьную систему.
5. Обоснуйте тезис о том, что цель и задачи педагогического менеджмента выражают сущность первого системообразующего фактора педагогического менеджмента как деятельностьной социальной системы.
6. Раскройте принципы научной организации труда.

7. Раскройте сущность научной организации труда через основные задачи образовательного учреждения.

4. Дайте характеристику педагогического стратегического менеджмента.

5. Раскройте сущность элементов операционно-тактического педагогического менеджмента.

Рекомендуемая литература

1. Вачугов, Д. Д. Основы менеджмента [Текст]: учеб. для вузов / Д. Д. Вачугов, Т. Е. Березкина, Н. А. Кислякова и др.; Под ред. Д. Д. Вачугова. – М.: Высш. школа, 2002.- 367 с.

2. Гончаров, М. А. Основы менеджмента в образовании [Текст]: учеб. пособие / М. А. Гончаров. – М.: КНОРУС, 2006. – 480 с. ISBN 5-89971-043-7.

3. Менеджмент, маркетинг и экономика образования [Текст]: учеб. пособие / под ред. А. П. Егоршина, Н. Д. Никандрова. – Н. Новгород: НИМБ, 2004. – 526 с. ISBN 5-901335-18-X.

5. Резник, С. Д. Управление факультетом [Текст]: учебник / С. Д. Резник. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 635 с. ISBN 5-16-001875-1.

4. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании [Текст]: учеб. пособие / Симонов В. П. – М.: Высш. образование, 2007. – 357 с. ISBN 978-5-9692-0146-0.

5. Спицнадель, В. Н. Основы системного анализа [Текст]: учеб. пособие / В. Н. Спицнадель. – СПб.: «Изд. дом «Бизнес-пресса», 2000. – 326 с. ISBN 5-8110-0025-1.

6. Третьяков, П. И. Адаптивное управление педагогическими системами [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцев; под ред. П. И. Третьякова. – М.: Академия, 2003. – 368 с. ISBN 5-7695-0962-7.

1.3. Целеполагание, принятие решения и планирование в деятельности педагога

1.3.1. Основные понятия теории принятия решения

Принятие решения является центральным процессом на всех уровнях переработки информации человеком, группами людей. Естественно, что эта сложная комплексная проблема включает различные

аспекты: физиологический, психологический, кибернетический и другие.

Прежде всего, необходимо определить сами понятия «решение», «управленческое решение», «педагогическое управленческое решение» и «принятие решения», поскольку специалисты разных профилей вкладывают в этот термин разный смысл и содержание.

«Решение - один из необходимых моментов волевого действия... и способ его выполнения. Волевое действие предполагает предварительное осознание цели и средств действия, мысленное совершение действия, предшествующее фактическому действию, мысленное обсуждение оснований, говорящих за или против его выполнения» (БСЭ).

Управленческое решение - это выбор альтернативы, осуществляемый лицом, принимающим решение (ЛПР), в рамках его должностных полномочий и компетенций, направленный на достижение целей организации [3, с.13].

Анализ понятия и его проекция на образовательную область позволили нам дать определение понятию «педагогическое управленческое решение». **Педагогическое управленческое решение** (в дальнейшем – решение; определение и курсив - Л. Львов) - это выбор альтернативы, осуществляемый менеджером образования в рамках его компетенций, направленный на достижение образовательных целей.

Принципиально важные положения, относящиеся к природе волевой активности, сформулировал Л.С. Выготский. Проекция идей Л.С. Выготского на проблему принятия решений позволяет утверждать следующее. Принятие решений - специфическая человеческая функция, продукт сложного исторического и онтогенетического развития, в ходе которого меняются его формы.

Оказалось, что почти всякое обсуждение этой проблемы ограничивается решением как таковым, т. е. начальным процессом какой-то деятельности. Но на самом деле решение не является началом, это результат очень тонкой и обширной работы, проделанной мозгом. Поэтому возникла необходимость вовлечь в сферу внимания не только само принятие решения, но и стадию «предрешения», которая его формирует и предопределяет его направленность. И тут оказалось, что принятие решения невозможно без этой стадии, определяющей, какие обстоятельства должны быть учтены при принятии решений, из какого набора нужно выбирать наиболее адекватную деятельность

организма или машины. Поэтому выражение «принятие решения» есть конечный акт одного весьма разветвленного процесса и начало другого.

Основными методологическими подходами, выступающими в качестве объяснительного принципа определения содержания понятия «принятие решения», являются, по нашему мнению, процессный, системный, ситуационный и деятельностный подходы. В функциональной системе принятие решения является не изолированным механизмом, изолированным актом, а одним из этапов в развитии целенаправленного поведения, т.е. процессом. Это относится и к мотивации, и к цели, и к способу действий принятию решения. Таким образом, принятие решения не является изолированным действием или изолированной проблемой, оно - часть большой системы.

Первый и важный момент – нельзя осуществлять решение вообще, решение, не включенное в какую-то деятельность, не направленное на какой-то положительный результат. Следовательно, если говорить о принятии решения, то в нашем понимании (психологическом и управленческом), без мотивации, которая должна быть удовлетворена, нельзя обойтись. Мотивация является обязательным фактором, определяющим и устанавливающим тип решения, его общие очертания.

Решение «освобождает» систему (снижается уровень энтропии) от чрезвычайно большого количества степеней свободы и оставляет лишь одну, которая и реализуется.

Как отмечает П.К. Анохин, понятие «принятие решения» появилось в процессе разработки различных больших и малых систем, когда стало важным определить этап, на котором заканчивается формирование и начинается исполнение какого-либо акта, т. е. можно сказать, что система приняла решение [1, с. 7]. При этом в процессе принятия решения выделяются два основных этапа: информационной подготовки решения и собственно процедуры принятия решения.

Таким образом, существуют две точки зрения на понятие «принятие решения»:

- расширенное, отождествляющее принятие решения со всем процессом управления;
- узкое, понимаемое как акт выбора из альтернативных вариантов.

В рамках пособия мы придерживаемся второй точки зрения.

1.3.2. Классификация решений

Отечественными и зарубежными учеными предприняты многочисленные попытки классифицировать управленческие решения по разнообразным основаниям.

Существует **три типа решений**: интуитивные, основанные на суждениях, рациональные.

Интуитивное решение - это выбор, сделанный только на основе ощущения того, что он правилен. Лицо, принимающее решение, не занимается при этом сознательным взвешиванием «за» и «против» по каждой альтернативе и не нуждается даже в понимании ситуации. С точки зрения статистики, шансы на правильный выбор при использовании чисто интуитивного подхода невысоки.

Решения на основе суждений - это выбор, обусловленный знаниями или накопленным опытом. Руководитель использует знание о том, что случалось в сходных ситуациях ранее, чтобы спрогнозировать результат альтернативных вариантов выбора в данной ситуации. Опираясь на здравый смысл, он выбирает альтернативу, которая принесла успех в прошлом. Решение на основе суждения обладает таким значительным достоинством, как быстрота и дешевизна его принятия. К недостаткам можно отнести то, что данный подход не позволяет принять решение в действительно новой ситуации, поскольку руководитель не имеет опыта, которым он мог бы обосновать логический выбор.

Рациональное решение не зависит от прошлого опыта. Рациональное решение обосновывается с помощью объективного аналитического процесса.

По форме принятия решения могут быть *индивидуальные, групповые, организационные и межорганизационные*.

Решения различаются и **по объекту управления**. В зависимости от степени охвата объекта выделяют *общие, частные и локальные решения*.

Общие (глобальные) решения охватывают всю управляемую систему. Принятие подобных решений требует глубокого и всестороннего изучения деятельности объекта как целостной системы. Частные решения касаются отдельных сторон деятельности объекта. Обычно они не требуют предварительного серьезного анализа работы всего объекта. Локальные решения отличаются от частных тем, что имеют

отношение к конкретному элементу системного объекта (например, к одному цеху организации).

По длительности действия, масштабу и характеру целей решения подразделяют на *стратегические, тактические и оперативные*.

Стратегические решения масштабны и рассчитаны на большой срок. Тактические решения обычно краткосрочны и принимаются для выполнения частных и локальных задач.

По содержанию решения носят *количественный и неколичественный характер* (например, вложить определенную сумму средств в модернизацию или маркетинг, прием на работу или перевод сотрудника на другую должность) *характера*.

По степени полноты имеющейся информации решения могут приниматься в условиях *определенности* и *неопределенности*. В свою очередь каждая из этих групп решений может быть подразделена на подгруппы.

Например, *в зависимости от степени неопределенности* различают *стандартные решения, решения при слабой, значительной и большой неопределенности*.

По условиям принятия решения бывают:

- принимаемые в условиях определенности, когда решение основывается на точном определении оптимального результата, который будет достигнут в результате его реализации;

- принимаемые в условиях риска, когда принимается решение, которое может дать лучший результат, но одновременно велика вероятность значительных потерь;

- принимаемые в условиях неопределенности, когда выбирается вариант решения, который может дать результат, наиболее близкий к выбранному критерию оценки оптимальности решения, но никакой уверенности в его реализации нет.

По характеру информации выделяют *программируемые* и *непрограммируемые* решения, или *детерминированные* и *вероятностные*. К программируемым относятся стандартные и повторяющиеся решения, к непрограммируемым - разовые, слабоструктурированные решения, требующие творческого подхода, в значительной мере зависящие от здравого смысла и интуиции (таблица 4).

Программированное решение - это результат реализации определенной последовательности действий. Такие решения программируются под ситуации, повторяющиеся регулярно.

Наличие банка подобных решений экономит время для управления периодически возникающими ситуациями.

Непрограммируемые решения требуются при возникновении новых ситуаций. Поскольку в этих случаях заранее невозможно составить конкретную последовательность необходимых шагов, руководитель должен разработать процедуру принятия решения.

По юридическому оформлению решения могут быть в виде плана, приказа, распоряжения, инструкции.

По способу фиксации они делятся на устные и письменные.

Не претендуя на эксклюзивность выполненной классификации, полагаем, что она значительно облегчит определение типа процесса принятия решения в каждом конкретном случае.

Т а б л и ц а 4

Классификация управленческих решений

№	Основания для классификации и типы принятия решения		
1	По доминирующему психическому процессу		
	Волевые	Эмоциональные	Интеллектуальные
2	По степени формализации		
	Неформализованные		Формализованные
3	По степени ответственности		
	Безответственные		Ответственные
4	По степени рациональности		
	Нерациональные	Рациональные	Оптимальные
5	По степени продуктивности		
	Алгоритмические	Эвристические	Творческие
6	По составу участников		
	Индивидуальные	Групповые (коллективные)	Организационные
7	По уровню применения компьютера		
	Без использования компьютера	В диалоге с компьютером	Реализация компью- терных решений
8	По характеру взаимодействия со средой		
	Безразличное	Умеренное противодействие	Агрессивное противо- действие (дуэльная ситуация)
9	По условиям принятия решения		

	В условиях определенности (без риска)	В условиях риска (риск средней степени)	В условиях неопределенности (риск высокой степени)
10	По режиму функционирования		
	Нормальный	Аварийный	
11	По длительности действия, масштабу и характеру целей		
	Стратегические	Тактические	Оперативные.
12	По объекту управления		
	Общие	Частные	Локальные
13	По типу		
	Интуитивные	Основанные на суждениях	Рациональные
14	По характеру информации и критерию достижения результата решения		
	Детерминированные (программируемые)	Вероятностные (стохастические, непрограммируемые)	

1.3.3. Алгоритм принятия решения педагогом

В описании деятельности принятия решения выделяют два типа структур - внешнюю и внутреннюю [8]. Внешняя описывает решение через логические системы, определяя последовательность преобразований заданной ситуации, тогда как описание внутренней осуществляется мыслительными операциями. В разных науках эти структуры описываются по-разному. В психологии принято описывать решение мыслительными операциями; в педагогике дидактика в основном строит внешние (операционные) структуры, а кибернетика и теория принятия решений при описании интеллектуальной деятельности (это уже отмечалось ранее) совмещают эти два подхода.

Принятие решения осуществляется в два этапа: информационной подготовки и собственно процедуры принятия. На первом этапе осуществляются процедуры поиска, выделения, классификации и обобщения информации о проблемной ситуации, а также построение «текущих» образов или операционных концептуальных моделей. Процесс принятия решения характеризуется операциями предварительного выделения системы «эталонных гипотез», сравнения текущих моделей с эталонными и оценки соответствия им, коррекции образов, соотношения гипотез с полученными результатами, выбора

(построения) эталонной гипотезы или разработки принципа и программы действий.

В настоящее время в дидактике получил распространение обобщенный подход к решению задач с выделением в них заданной и решающей системы (В.М. Глушков, Н.Н. Тулькибаева и др.). При этом к заданной системе относят условия и требования задачи, а в решающую систему включают конкретные операторы в форме методов, способов и средств решения, являющиеся в нашем понимании источниками создания алгоритмов и эвристик для решения задач. В системе решения задачи мы выделяем задачуную подсистему (подготовка, принятие решения и собственно акт принятия решения), решающую подсистему, а также подсистему обратной связи [9] (рисунок 1).

В широком смысле вся приведенная выше последовательность является принятием решения.

В целом процесс разработки и выбор управленческого решения реализуется, как правило, путем итеративного приближения к требуемым результатам и содержит ряд этапов. Анализ и обобщение психологических, управленческих, кибернетических и дидактических подходов к проблеме принятия педагогического управленческого решения позволил выделить основные этапы (стадии) решения.

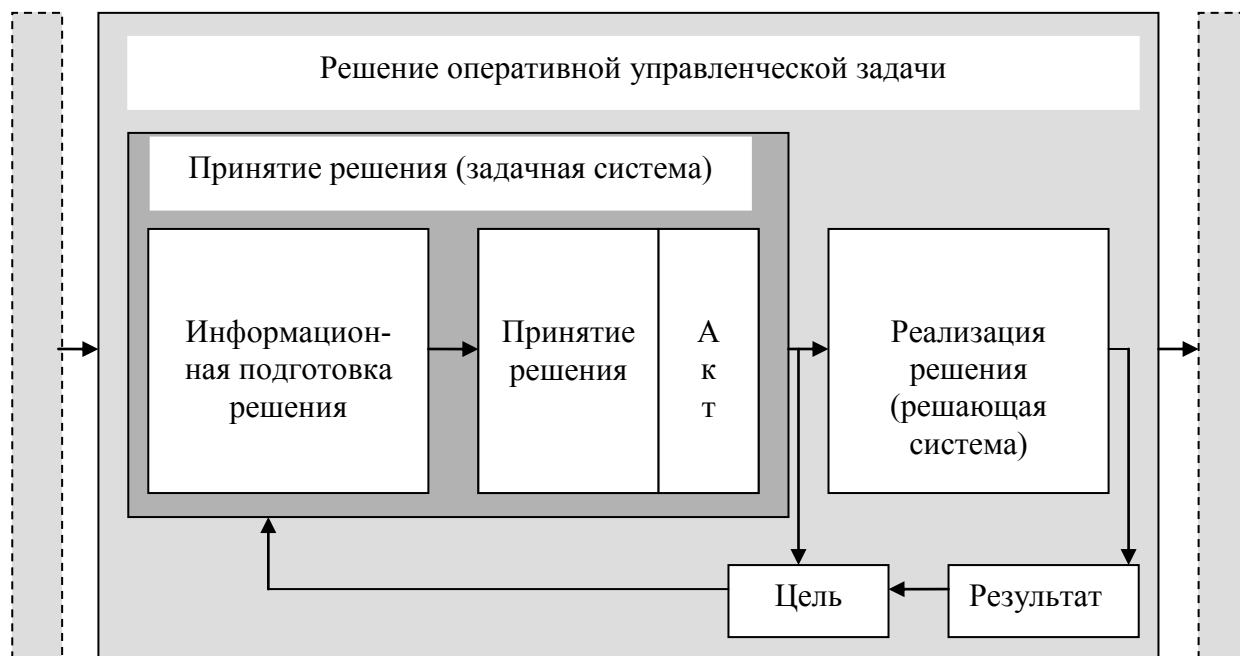


Рис. 1. Модель решения оперативной управленческой задачи

А. Информационная подготовка решения

1. Выявление и анализ проблемной ситуации. Анализируется исходная информация о состоянии объекта управления и внешней среды, определяются место и роль анализируемых объектов среди смежных объектов более высокого порядка, выявляются проблемы, которые структурируют и ранжируют, определяются стратегические направления решения выявленных проблем для последующего формирования целей.

2. Формирование целей. Определяются цели решения базовых, кардинальных проблем. На практике используется достаточно широкий диапазон способов задания целей: от их простого перечня до построения графа (дерева) целей с характеристиками их приоритетов. Цели должны иметь конкретные формулировки и количественные характеристики.

3. Выявление полного перечня альтернатив. На этом этапе определяется совокупность альтернатив вариантов (способов, средств) достижения поставленных целей.

4. Выбор допустимых альтернатив. Альтернативы, выявленные на предыдущем этапе, пропускаются через «фильтр» различных ограничений (ресурсных, юридических, социальных, морально-этических и др.). Конечным результатом работ на данном этапе является множество альтернатив, удовлетворяющих ограничениям.

5. Предварительный выбор лучшей альтернативы. Производится детальный анализ допустимых альтернатив с точки зрения достижения поставленных целей, затрат ресурсов, соответствия конкретным условиям реализации альтернатив.

Б. Принятие решения

6. Оценка альтернатив со стороны ЛПР (лица принимающего решения). На основе данных, полученных на предыдущем этапе, а также с помощью любой другой информации производится выбор наилучшего способа достижения целей. Таким образом, при совмещении интуиции, опыта работы руководителя и методов анализа, которыми владеют специалисты, появляется возможность наиболее полно учесть все аспекты решаемой проблемы.

7. Экспериментальная проверка альтернатив. В тех случаях, когда ЛПР затрудняется в окончательном выборе альтернативы и имеются соответствующие возможности, осуществляется экспериментальная проверка двух-трех наиболее предпочтительных альтернатив.

8. *Выбор решения.* С учетом данных экспериментальной проверки и любой другой дополнительной информации ЛПР принимает окончательное решение. Оно является конечным результатом работ на данном этапе. Если экспериментальной проверки нет, то шестой и восьмой этапы совмещаются.

В. Реализация решения

9. *Определение этапов, сроков и исполнителей принятого решения.* На данном этапе принятое решение разделяется на составные компоненты, имеющие конкретную временную и адресную привязку. Здесь результатом работ является получение ответов по принятому решению на следующие вопросы: что делать, где делать, кому делать, когда делать, как делать, с кем делать, в какой последовательности?

10. *Обеспечение работ по выполнению решения.* Осуществляются доведение заданий до исполнителей, обеспечение исполнителей всем необходимым, выбор рациональных методов работы, подбор и обучение кадров, разъяснение исполнителям целей решения и их конкретной роли в его реализации, определение методов стимулирования эффективного выполнения решения, т.е. создание для исполнителей соответствующих условий для эффективной работы.

11. *Выполнение решения.* Осуществляются оперативный контроль за реализацией решения, устранение отклонений от реализации решения, внесение в случае необходимости корректив в реализуемое решение, анализ результатов реализованного решения. Результат работ на данном, завершающем, этапе является конечным для всего процесса подготовки, принятия и реализации решения - полное достижение целей решения в установленные сроки в рамках отпущенных ресурсов.

Разработка альтернатив решения осуществляется на основе:

- одного известного алгоритма (репродуктивное мышление);
- выбора оптимального варианта из множества известных алгоритмов;
- комбинации отдельных звеньев из различных алгоритмов.

Поиск принципиально нового решения (творческое мышление) основывается:

- на использовании аналогий;
- на использовании эвристических приемов;
- на использовании эмпирического метода проб и ошибок.

Качество педагогического управленческого решения (по Ю.В. Вертковой) необходимо оценивать на стадии его принятия. Любое

качественное решение должно соответствовать следующим характеристикам:

- научной обоснованности, которая обеспечивается следующими факторами: учетом требований объективных экономических законов и закономерностей, знанием и использованием тенденций развития объекта управления, наличием полной и достоверной информации, знаний, образования и квалификации у ЛПР;

- своевременности;
- непротиворечивости;
- адаптивности;
- реальности.

Качество педагогического управленческого решения можно определить по формуле

$$Kk = (Pb - Ph / Pn) 100, \quad (1)$$

где Kk - коэффициент качества решений;

Pb - количество реализованных решений;

Ph - количество выполненных качественных решений;

Pn - количество [3, с.28].

1.3.4. Планирование в педагогическом менеджменте

Разработка и реализация плана - два основных этапа управленческого цикла.

Как известно, *планомерность* - это основа управления в педагогической сфере, а *плановость* - основной принцип (т.е. не только письменное оформление решения, но и принятие его вообще). Плановое задание служит своеобразной «точкой отсчета» при определении результативности всякого труда, но в педагогической деятельности это совсем иной феномен, чем, например, в экономике.

Сущность планирования заключается в определении основных видов деятельности и мероприятий с определением конкретных исполнителей и сроков исполнения. **Цель планирования** в образовательном учреждении состоит в выработке единства действий административного и педагогического коллектива, с одной стороны, и коллектива обучающихся (воспитанников), с другой.

В системе педагогического менеджмента планирование (по В.Д. Симоненко), наряду с педагогическим анализом и принятием управленческого решения, является важнейшей функцией деятельности руководителя [6]. Целевой компонент образовательного процесса как деятельностью системы реализуется в планировании. Оно предподре-

деляет более успешное выполнение стоящих перед менеджментом задач и связано с рационализацией структуры и содержания управления процессом в целом. Этап планирования предусматривает научное осмысление и анализ теории, особенно сложившейся практики планирования образовательного процесса в учебных заведениях.

Исследования показывают объективность предпосылок для рассмотрения формы и содержания планирования в их единстве и взаимообусловленности (совершенствование плана образовательного процесса на учебный год в целом обусловлено совершенствованием как его содержанием, так и формой).

Реализация управленческих решений начинается с планирования, с продумывания способов решения, с мысленной модели каждого из них. Для организации планирования и осуществления контроля за его выполнением необходимо:

- знать перечень отчетно-планирующих документов в профессиональном образовательном учреждении (он составляется на основе анализа нормативных документов);

- знать основные требования к структуре и содержанию планов.

В целом *основные задачи* планирования (В.П. Симонов) в образовательных учреждениях заключаются в следующем:

- обеспечение выполнения решений государственных органов по вопросам воспитания и обучения подрастающего поколения;

- вычленение главных, узловых вопросов в деятельности педагогического коллектива;

- определение конкретных мероприятий, сроков их исполнения и ответственных исполнителей;

- повышение дисциплины отдельных исполнителей путем научно обоснованной регламентации их деятельности;

- воспитание ответственности у членов коллектива [8].

План состоит из *введения*, содержащего задачи работы на учебный год, и *основной части*, состоящей из ведущих направлений деятельности по решению этих задач. Эти задачи охватывают деятельность либо учреждения в целом, либо отдельных его подразделений (перспективно-тематические планы, планы уроков), либо педагогические формы организации работы (методической, внеклассной).

Требования научной обоснованности, объективности и целенаправленности пронизывают все содержание плана, особенно отчетливо реализуясь в его аналитической части — при определении задач работы профессионального образовательного учреждения на год. Эти

требования ориентируются на социально-педагогический заказ общества и учитывают условия и возможности коллектива. Они реализуются также в ходе глубокого анализа деятельности учреждения за прошедший год.

Содержание плана работы профессионального образовательного учреждения

• Введение годового плана состоит из констатирующей и постановляющей частей. *Констатирующая часть* содержит краткий анализ состояния дел в образовательном учреждении за истекший период по следующим направлениям:

- выпуск и прием учащихся;
- изменение в кадрах;
- результаты общеобразовательной и профессиональной подготовки (достижения и недостатки);
- состояние педагогической деятельности коллектива;
- учебно-материальная база;
- руководящая деятельность администрации.

На основании такого анализа формируются первоочередные задачи, которые записываются в *постановляющую часть* введения. Такая целевая ориентация придает работе педагогического коллектива исследовательский характер, что в условиях перехода профессионального образовательного учреждения в режим развития особенно важно.

Управление развитием образовательного учреждения можно определить как часть осуществляемой в нем управленческой деятельности, в которой посредством решения задач планирования, организации, руководства и контроля процессов разработки и освоения новшеств обеспечиваются целенаправленность и организованность деятельности коллектива учреждения по наращиванию его образовательного потенциала, повышению уровня его использования и, как следствие, повышению качества образования.

В практике планирования работы образовательных учреждений часто отмечаются недостатки: задачи сформулированы либо как организационно-педагогические и методические проблемы, без ориентации на конечный результат (отсутствующий аспект), либо содержат лишь целевую ориентацию без указания конкретных педагогических путей ее решения. Например: «реализация межпредметных связей и профессиональной направленности в процессе изучения образова-

тельных дисциплин»; «оборудование кабинета спецтехнологии»; «повышение качества знаний учащихся по предметам естественно-математического цикла».

Задачи работы на год в зависимости от их сложности решаются через систему мероприятий, которые ложатся в основу содержания плана. Его ведущие разделы следующие:

- теоретическое обучение;
- производственное обучение;
- воспитательная работа;
- методическая работа и повышение квалификации педагогических работников;
- руководство и контроль за учебно-воспитательным процессом;
- профориентационная работа;
- финансово-хозяйственная и производственная деятельность.

Вопросы и задания

1. Раскройте сущность понятий «решение» и «принятие педагогического управленческого решения».
2. Охарактеризуйте две точки зрения на понятие «принятие решения».
3. Раскройте сущность интуитивных, основанных на суждениях и рациональных решений.
4. Дайте характеристику алгоритму принятия решения.
5. Раскройте содержание констатирующей и постановляющей части годового плана.
6. Раскройте сущность качества педагогического управленческого решения.

Рекомендуемая литература

1. Анохин П.К. Проблемы принятия решения. – М.: Наука, 1976. – 400 с.
2. Вересов, Н. Н. Психология управления [Текст]: учеб. пособие / Н. Н. Вересов. – М.: МПСИ, 2006. – 304 с. ISBN 5-89502-668-0.
3. Вертакова, Ю. В. Управленческие решения: разработка и выбор [Текст]: учеб. пособие / Ю. В. Вертакова, И. А. Козьева, Э. Н. Кузьбожев. – М.: КНОРУС, 2005. – 352с. ISBN 5-85971-055-0.

4. Веснин, В. Р. Менеджмент [Текст] : учебник / В. Р. Веснин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 504 с.
5. Канеман, Д. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения [Текст]: пер с англ. / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски. – Харьков: «Гуманитарный центр», 2005. – 632 с. ISBN 966-8324-14-5.
6. Общая и профессиональная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. вузов / под ред. В. Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 368 с. ISBN 5-88717-468-4.
7. Сорина, Г.В. Основы принятия решений [Текст]: учеб. пособие / Г.В. Сорина. – М.: Экономистъ, 2005. -192 с. ISBN 5-98118-058-7.
8. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании [Текст]: учеб. пособие / Симонов В. П. – М.: Высш. образование, 2007. – 357 с. ISBN 978-5-9692-0146-0.
9. Тулькибаева, Н. Н. Теория и практика обучения учащихся решению задач. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 239 с. ISBN 5 85716-334-X.

Глава 2

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

2.1. Основы управления педагогическим персоналом. Методы эффективного управления

2.1.1. Классификация персонала по категориям

К персоналу относятся все работники (трудовой коллектив), выполняющие производственные или управленческие операции и занятые переработкой предметов труда с использованием средств труда. Понятия «кадры», «работники», «персонал» идентичны, если за основу принять данное нами определение. В дальнейшем мы будем пользоваться термином «персонал» (personnel), используемым в государственном образовательном стандарте (ГОС) и наиболее часто принимаемым в отечественной и зарубежной практике [5].

В системе образования и науке чаще всего используются термины «преподаватели и сотрудники», «профессорско-преподавательский состав (ППС)», «руководители и администраторы», «ученые и

специалисты». Рассмотрим основные группы персонала образовательного учреждения (по Н.Д. Никандрову).

Руководство - менеджеры, осуществляющие координацию людей в процессе образовательной деятельности. По принятой в теории трех-уровневой классификации выделяют руководителей высшего звена (ректор, директор), среднего звена (декан, зав. отделением) и низшего звена (зав. кафедрой, начальник отдела, завуч) - его лучше называть базовым звеном.

Преподаватели - основная категория персонала, осуществляющая образовательный процесс, продуктом которого являются компетенции (знания и умения) учащегося и студента. По сложившейся традиции выделяют преподавателей высшей квалификации (профессор, доктор наук), средней квалификации (доцент, кандидат наук) и низшей (базовой) квалификации (старший преподаватель, ассистент, учитель, воспитатель).

Ученые - ведущая часть персонала учебного или научного учреждения, занятого в сфере научно-исследовательской деятельности, результатом труда которого является интеллектуальный продукт (изобретение, методика, новая технология и др.). По уровню квалификации выделяют ученых высшей квалификации (академики, главные и ведущие сотрудники), средней квалификации (старший научный сотрудник, научный сотрудник, докторант) и базовой (низшей) квалификации (младший научный сотрудник, аспирант).

Специалисты - значительная часть персонала образовательного учреждения, занятая обеспечением образовательного и научного процессов. Исходя из рассмотренной выше общей квалификации персонала, их можно разделить на функциональных специалистов, инженерно-технических специалистов. Продуктом труда специалистов является сбор и переработка информации, подготовка проектов решений [5, с. 200].

Система работы с персоналом - это совокупность принципов и методов управления преподавателями и сотрудниками в образовательном учреждении. Система работы с персоналом организации состоит из шести взаимосвязанных подсистем:

- *кадровая политика* – стиль руководства, философия организации, правила внутреннего трудового распорядка, коллективный договор;

- *подбор персонала* – предполагает расчет потребности в кадрах, модели рабочих мест (должностей), профессиональный подбор кадров, собеседование (конкурс), формирование резерва кадров;

- *оценка персонала* - методы оценки персонала, оценка потенциала работников, оценка индивидуального вклада, аттестация кадров;

- *расстановка персонала* – типовые модели карьеры, планирование служебной карьеры, условия и оплата труда, движение кадров;

- *адаптация персонала* - испытательный срок, адаптация молодых специалистов, наставничество и консультирование, развитие человеческих ресурсов;

- *обучение персонала* - профессиональная подготовка, повышение квалификации, переподготовка кадров, послевузовское дополнительное образование.

Система работы с персоналом отражается в таких важнейших документах, как Устав организации; Философия организации; Правила внутреннего трудового распорядка; Коллективный договор; Штатное расписание учреждения; Положение об оплате и премировании труда; Положение о подразделениях; трудовой договор сотрудника; должностные инструкции; модели рабочих мест; регламенты управления и др.

Работа с персоналом должна рассматриваться как система, вобравшая в себя кадровую политику, подбор, оценку, расстановку, адаптацию и обучение кадров, и находить отражение в главных нормативных документах учреждения.

2.1.2. Стиль педагогического управления (руководства, взаимодействия)

Под *стилем взаимодействия* психологи понимают способ осуществления управления деятельностью обучающихся со стороны преподавателя или руководителя учебного заведения. Наибольшее распространение в социальной педагогике и менеджменте получила классификация К. Левина, согласно которой стиль взаимодействия условно подразделяется на следующие направления: авторитарный (директивный); демократический (коллегиальный); либеральный (непоследовательный, разрешительный, попустительский, анархический).

Каждый из стилей управления (взаимодействия) субъектов образовательного процесса (В.П. Симонов) характеризуется целым рядом определенных качеств (признаков), сгруппированных и рассмат-

риваемых нами по их формальной и содержательной сторонам. *Формальная сторона* стиля взаимодействия характеризуется тем, что и как говорят, т.е. формой обращения преподавателя к обучаемым, руководителя к преподавателю и т.д., а *содержательная* - суть, основа содержания его отдельных действий и поступков, что в сумме и составляет основу собственно учебно-воспитательной деятельности, например, в ходе занятий [6].

Рассмотрим основные признаки (черты) *авторитарного (директивного) стиля управления* (взаимодействия руководителя с преподавателем и соответственно преподавателя с обучающимися). Формальная сторона характеризуется примерно следующими проявлениями стиля руководителя (преподавателя):

- обращение к обучаемым (подчиненным) в основном в форме жесткого приказа, распоряжения, указания;
- тон речи командный, лаконичный;
- характер речи чаще всего неприветливый;
- требования к обучаемым (подчиненным) в основном завышенные, без учета их реальных возможностей и конкретных условий;
- подавляет всякое проявление чувств обучаемых (подчиненных), не знает и не учитывает их психологических особенностей, не обращает внимания на реакцию коллег и подчиненных, никогда не советуется с ними;
- постоянно вмешивается в работу обучающихся (подчиненных), не давая им времени на раздумья;
- находится вне руководимой им группы (формальное лидерство). Учащиеся и студенты (подчиненные) такого преподавателя (руководителя) боятся и не любят. Ему часто дают различные прозвища, характеризующие отрицательные черты. Автократ обладает негативным восприятием большинства действий подчиненных, у него сильно выражена отрицательная установка на неформальное общение;
- редко хвалит своих подчиненных, в основном ругает, т.е. оценка эффективности их деятельности с его стороны очень субъективна, и предпочтение отдает в основном формальной стороне.

Содержательная сторона авторитарного стиля характеризуется тем, что преподаватель (руководитель):

- четко планирует предстоящую деятельность и неукоснительно требует того же от подчиненных. Любит письменно планировать все до мелочей, изобретает всевозможные документы. Будучи руководи-

телем, заставляет подчиненных составлять различные документы;

- проявляя разумную инициативу, пресекает инициативу подчиненных, не верит в их способности, свое мнение считает единственно правильным и непогрешимым, считает себя вне критики, часто преследует за нее;

- эффективную деятельность учащихся (подчиненных) обеспечивает в основном за счет «волевого нажима» на них, заставляя работать «на износ»;

- имеет трудности в общении с людьми. Очень часто выступает инициатором конфликтной ситуации;

- обладает формальным авторитетом, обусловленным в основном его положением (должностью) и временем пребывания на посту.

Основных признаков **демократического (коллегиального) стиля управления**. *Формальная сторона стиля:*

- обращение к обучающимся (подчиненным) в основном в форме совета, просьбы, пожелания, может высказать и требование, но без жесткости;

- тон обращения дружеский, товарищеский;

- характер речи спокойный, приветливый;

- требования к обучающимся (подчиненным) адекватны их деловым качествам и индивидуальным особенностям. Четко воспринимает их реакцию на свои действия, постоянно советуется с ними и умеет прислушаться к коллективному мнению;

- не вмешивается без нужды в деятельность обучающихся (подчиненных);

- неформально лидерствует в руководимом им коллективе (группе обучающихся); его уважают и любят. Умеет общаться с ними и во внеслужебное время, не допуская панибратства;

- постоянно хвалит обучающихся (подчиненных) за их успехи, очень осторожен в оценке по формальным признакам (показателям). Умеет использовать положительные стимулы в учебно-воспитательной деятельности и отдает им предпочтение.

Содержательная сторона демократического стиля характеризуется тем, что руководитель (преподаватель):

- всегда имеет четкий перспективный план действий как своих, так и подчиненных, однако умеет избегать излишнего бумаготворчества и видит сначала человека, его дела, мотивы его поступков, а затем уже бумагу (документ, справку, отчет и т.п.);

- часто проявляя разумную инициативу, одобряет и поддержива-

ет ее у обучаемых (подчиненных). Нормально воспринимает критику, не пресекает ее, способен к самокритике;

- обеспечивая эффективную деятельность подчиненных, умеет не допускать их работы «на износ». Способен проявлять истинную заботу, помогая и словом, и делом;

- никогда не становится инициатором конфликтных ситуаций, умеет гасить зарождающийся конфликт в зародыше;

- пользуется истинным авторитетом у подчиненных. Авторитет сохраняется и после прекращения служебных отношений.

Основные признаки *либерального (непоследовательного) стиля управления*. *Формальная сторона*:

- форма обращения очень непоследовательна, не имеет системы четких и постоянных требований к обучаемым (подчиненным), забывает их, а они привыкают к бездеятельности со стороны такого преподавателя, а он начинает действовать только под нажимом вышестоящего руководства;

- тон речи часто ласково-заискивающий или нерешительный, поскольку он далеко не уверен, что его требования (просьбы) будут исполняться;

- характер речи торопливый, поскольку он стремится до минимума сократить всякое, в том числе и служебное, общение с людьми;

- часто делает вид, что учитывает настроение, пожелания и возможности подчиненных (имитирует «демократа»), но, быстро забывая об этом, требует выполнения нереальных указаний и распоряжений;

- формально лидирует в коллективе, его не любят, смеются над ним и часто дают прозвища, характеризующие его бесхарактерность, конъюнктурность, бесхребетность, слабоволие и т.п.;

- не способен объективно оценить итоги как своих действий, так и действий обучающихся. В основном захваливает себя и своих подчиненных, способен отчитаться за якобы колоссальную проделанную работу.

Содержательная сторона либерального стиля характеризуется тем, что руководитель (педагог):

- никогда не имеет четкого плана действий;

- полностью безынициативен в работе (но не в личной жизни).

Все стремится переложить на подчиненных и уйти от малейшей ответственности, с большой радостью приветствует любую инициативу, где исполнителем и ответственным выступит другой;

- не обеспечивая эффективной деятельности подчиненных, в то же время не мешает органам самоуправления и действиям неформального лидера. Стремится ни во что не вмешиваться;

- с людьми общается легко, толерантен и доброжелателен (на словах) со всеми, уходит от производственных конфликтов, а межличностных проявляет плаксивость и попытку вызвать сострадание либо неприкрытую агрессивность к человеку, его критикующему;

- обладает временным, формальным авторитетом, фактически не позволяющим заметно влиять на деятельность подчиненных.

На практике руководитель часто проявляет так называемый «смешанный стиль» взаимодействия с подчиненными. Смешанный стиль характерен сочетанием формальной и содержательной сторон разных стилей. Обобщенная характеристика способов формирования стилей управления субъектов менеджмента представлена в таблице 5.

Таким образом, мы реально наблюдаем девять типов стиля управления и взаимоотношений руководителя с подчиненными (учителя с учащимися, преподавателя со студентами и т.п.).

Для создания успешного решения основных задач обучения и воспитания необходимо учитывать «золотые правила управления»:

- никогда не начинать день с выговора, замечания или обещания наказания;

Т а б л и ц а 5

Способы формирования стилей управления

По форме обращения	По содержанию деятельности		
	Автократический	Либеральный	Демократический
Автократ	Чисто автократический (реальная забота о деле, с пренебрежением к интересам личности)	Пугающий и безответственный (главная черта - непоследовательность и забвение интересов дела)	Формально чрезмерно требовательный (при личной организованности и реальной заботе о человеке)
Либерал	Обманчиво безответный, поскольку добивается хорошего результата за счет перегрузки других	Чисто либеральный (полное забвение интересов дела и формальная забота о человеке)	Не умеющий потребовать (отсутствие лидерских тенденций, работа за подчиненных)
Демократ	Доброжелательный и жестко ответственный (проявляет заботу не в ущерб делу)	Доброжелательно-безответственный (проявляет заботу в ущерб делу)	Чисто демократический (реальная забота как о человеке, так и о деле)

- не оценивать подчиненного (учащегося, студента) раз и навсегда даже по целому ряду положительных или отрицательных качеств, не навешивать «ярлыков»;
- относиться ко всем равно, избегать выделения «любимчиков»;
- объективно оценивать деятельность подчиненных и не забывать о стимулирующей роли положительной оценки всякого затраченного труда;
- оценивая отрицательно какое-либо действие обучаемого (подчиненного), ни в коем случае не отождествлять свою оценку с оценкой личности в целом;
- владеть собой при любых тяжелых и неприятных обстоятельствах;
- реально оценивать возможности исполнителей ваших указаний (учащихся, студентов, подчиненных);
- помнить, что личный пример оказывает большее влияние, чем любые декларации (призывы, советы, наставления и т.п.);
- радовать подчиненных своим настроением, доброжелательностью и стилем общения с ними;
- стремиться к общению с подчиненными не только в период специально организованных (регламентированных) мероприятий и занятий, но и во внеслужебное (внеурочное) время, но избегать панибратства;
- совершенствовать свои знания в области педагогики, психологии, управления и пропагандировать их среди коллег.

Наиболее желателен и благоприятен авторитарно-демократический стиль взаимоотношений педагога с обучающимися (руководителя с подчиненными) как основа и условие эффективности взаимодействия с коллективом в целом и каждым его членом в отдельности.

2.1.3. Подбор персонала

Подбор персонала представляет собой процесс отбора подходящих кандидатур на вакантные рабочие места исходя из имеющегося резерва кадров на бирже труда и в учреждении [5, с.204]. *Профессиональный отбор* кадров в организации является одним из наиболее важных моментов подбора персонала и включает в себя следующие этапы: создание кадровых комиссий; формирование требований к рабочим местам; объявление о конкурсе в средствах массовой информации; медицинское обследование здоровья кандидата, оценка кан-

дидатов на психологическую устойчивость; анализ увлечений и вредных привычек кандидатов; комплексная оценка кандидатов по рейтингу и формирование окончательного списка; заключение конкурсной комиссии по выбору кандидатуры на вакантную должность; утверждение в должности, заключение трудового договора, оформление и сдача в отдел кадров кадровых документов кандидата.

Перечень типовых документов для приема и оформления на работу в учреждение: листок по учету кадров (резюме); личное заявление о приеме на работу; трудовая книжка; рекомендательное письмо (характеристика); копия документа об образовании; фотография сотрудника; бизнес-план работы в должности (для руководителя); анкета «Вакансия».

После оформления перечисленных кадровых документов и сдачи их в отдел персонала необходимо провести комплексную оценку потенциала и качеств кандидатов. Объем и степень детализации оценки зависят от категории работника и важности его рабочего места. Чем выше уровень управления, тем больше должна быть детализация и достоверность оценки. На это обычно уходит две-три недели. После анализа оценки и положительного решения вопроса о приеме на работу руководителем учреждения в отделе кадров оформляются остальные документы: приказ о приеме на работу; трудовой договор сотрудника; должностная инструкция; акт приемки-передачи рабочего места (материальных ценностей).

Собеседование со вновь принимаемым работником до сих пор имеет решающее значение при приеме на работу. Важно к нему серьезно подготовиться и знать известные методы. *Американский метод* сводится к проверке интеллектуальных способностей, психологическому тестированию с использованием компьютеров и наблюдению за кандидатами в неформальной обстановке. *Британский метод* основан на личной беседе с кандидатом членов кадровой комиссии и анализе качеств кандидатов, мнений их родственников, рекомендателей. *Немецкий метод* основан на предварительной подготовке кандидатами значительного числа документов с обязательными письменными рекомендациями известных ученых, руководителей, политиков. *Китайский метод* основан на письменных экзаменах и имеет исторические традиции со времен династии Мин. Кандидаты пишут ряд сочинений и поэм, доказывая знание классики, легкость стиля и слога письма, знание истории. *Российский метод* основан на личной встрече

че с кандидатом и проведении собеседования на основе заранее подготовленных документов.

2.1.4. Методы эффективного управления

Методы управления - это способы осуществления управленческих воздействий на персонал для достижения целей управления производством. Выделяют административные, экономические, социологические и психологические методы, которые различаются способами воздействия на людей [5, с.281]. ***Методы педагогического управления*** — это способы осуществления управленческих воздействий на педагогов и обучающихся для достижения целей управления образовательным процессом.

Административные методы базируются на власти, дисциплине и взысканиях и известны в истории как «метод кнута». *Экономические методы* основываются на использовании экономических законов производства и по способам воздействия известны как «метод пряника». *Социологические методы* базируются на способах мотивации общественного воздействия на людей через «мнение коллектива». *Психологические методы* основываются на знании психологии человека, его внутреннего душевного мира и известны как «метод убеждения». В процессе конкретного решения управленческих проблем весьма полезно организовать эффективные коммуникации и привлекать совокупность различных методов управления, которые позволяют учесть «чужие ошибки» и дают способы решения хозяйственных и кадровых задач.

Административные методы являются способом осуществления управленческих воздействий на персонал и базируются на власти, дисциплине и взысканиях. Различают пять основных способов административного воздействия.

Организационные воздействия основаны на подготовке и утверждении внутренних нормативных документов, регламентирующих деятельность персонала организации.

Распорядительные воздействия направлены на достижение поставленных целей управления, соблюдение внутренних нормативных документов или поддержание системы управления организацией в заданных параметрах путем прямого административного регулирования. К способам распорядительного воздействия относятся приказы, распоряжения, указания, инструкции, целевое планирование, нормирование труда, координацию работ и контроль исполнения.

Дисциплинарная ответственность и взыскания применяются в случае нарушения трудового законодательства, когда имеет место дисциплинарный проступок, под которым понимается противоправное виновное неисполнение или ненадлежащее исполнение трудовых обязанностей работником.

Материальная ответственность и взыскания. Материальная ответственность работников выражается в их обязанности возместить ущерб, причиненный виновным действием или бездействием, предприятию, на котором они работают.

Административная ответственность и взыскания применяются в случаях совершения административных правонарушений, регулируемых Кодексом об административных правонарушениях. Административные взыскания налагаются органами государственного или муниципального управления на должностные лица предприятий, допустившие правонарушения. Факт привлечения к административной ответственности не влечет за собой судимость и увольнение с работы.

Административные методы управления являются мощным рычагом достижения поставленных целей в случаях, когда нужно подчинить коллектив и направить его на решение конкретных задач управления. Идеальным условием их эффективности является высокий уровень регламентации управления и трудовой дисциплины, когда управленческие воздействия без значительных искажений реализуются нижестоящими звеньями управления. Это особенно актуально в больших многоуровневых системах управления, к которым относятся крупные организации.

Экономические методы (по Н.Д. Никандрову) являются способом осуществления управляющих воздействий на персонал на основе использования экономических законов [5].

Плановое ведение хозяйства является главным законом функционирования любого предприятия (организации), которое имеет четко разработанные цели и стратегию их достижения.

Хозяйственный расчет является методом ведения хозяйства, основанным на соизмерении затрат организации на производство продукции с результатами хозяйственной деятельности организации (объем продаж, выручка), полном возмещении расходов на производство за счет полученных доходов, обеспечении рентабельности производства, экономном расходовании ресурсов и материальной заинтересованности работников в результатах труда.

Оплата труда является основным мотивом трудовой деятельности и денежным измерителем стоимости рабочей силы. Она обеспечивает связь между результатами труда и его процессом и отражает количество и сложность труда работников различной квалификации.

Рабочая сила является главным элементом любого трудового процесса, обеспечивающим переработку предметов труда с помощью средств труда в конечный продукт. Это всегда главная ценность любой организации.

Рыночное ценообразование является регулятором товарно-денежных отношений и важным экономическим инструментом в соизмерении доходов и расходов, цены и себестоимости продукции.

Ценные бумаги являются главным инструментом фондового рынка, неденежным эквивалентом имущественного права на собственность, реализация которого осуществляется путем их предъявления к оплате или продажи. Ценные бумаги - неотъемлемая часть развитого фондового рынка.

Налоговая система составляет важный экономический механизм пополнения казны государства путем взимания налогов с предприятий и граждан. Она задается государством, существует вне организации, оказывает непосредственное воздействие на персонал, но всегда оставляет руководителю поле для маневра даже в условиях фискальной системы налогообложения.

Формы собственности - важная экономическая категория, определяющая характер взаимоотношений внутри организации. Так, при государственной, региональной и муниципальной собственности единым хозяином имущества организации выступает государство или орган государственной власти (администрация); все работники, включая директора, относятся к наемному персоналу.

Частная собственность имеет всегда владельца в лице конкретного хозяина, акционеров или учредителей организации. Она ориентирована на рациональное использование имущества, результатов труда и прибыли и во всех развитых государствах доминирует над другими формами собственности.

Факторы производства являются важным элементом экономических методов. Они включают в себя финансовый капитал (денежный, банковский), живой труд, землю как всеобщий источник богатства и главный природный ресурс, предпринимательскую деятельность, соединяющую все факторы производства в единый процесс, и информацию.

Социологические методы (по Н.Д. Никандрову) играют важную роль в управлении персоналом, они позволяют установить назначение и место сотрудников в коллективе, выявить лидеров и обеспечить их поддержку, связать мотивацию людей с конечными результатами производства, обеспечить эффективные коммуникации и разрешение конфликтов в коллективе [5].

Элементы, регулируемые с помощью социологических методов можно представить в виде следующей классификации.

Социальное планирование обеспечивает постановку социальных целей и критериев, разработку социальных нормативов (уровень жизни, оплата труда, потребность в жилье, условия труда и др.) и плановых показателей, достижение конечных социальных результатов.

Социологические методы исследования составляют научный инструментарий в работе с персоналом, они предоставляют необходимые данные для подбора, оценки, расстановки и обучения персонала и позволяют обоснованно принимать кадровые решения.

Личностные качества характеризуют внешний образ сотрудника, который достаточно стабильно проявляется в коллективе и является неотъемлемой частью социологии личности.

Мораль является особой формой общественного сознания, регулирующего действия и поведение человека в обществе с помощью нравственных норм.

Партнерство составляет важный компонент любой социальной группы и заключается в налаживании разнообразных форм взаимоотношений, на базе которых организуется общение людей.

Соревнование является специфической формой общественных отношений и характеризуется стремлением людей к успеху, первенству, достижениям и самоутверждению.

Общение - это специфическая форма взаимодействия людей на основе непрерывного обмена информацией. Межличностное общение возникает между различными людьми в форме «руководитель - подчиненный - сотрудник – друг» и других более сложных формах общения нескольких людей.

Переговоры - это специфическая форма человеческого общения, когда две или более сторон, имеющие различные цели и задачи, пытаются увязать между собой различные интересы на основе продуманной схемы разговора (диалога) и, как правило, избегают прямого конфликта.

Конфликт - это такое отношение между субъектами социального взаимодействия, которое характеризуется их противоборством на основе противоположно направленных мотивов (потребностей, интересов, целей, идеалов, убеждений) или суждений (мнений, взглядов, оценок и т. п.).

Психологические методы (по Н.Д. Никандрову) играют очень важную роль в работе с персоналом, т. к. направлены на конкретную личность педагога или обучающегося. Главной их особенностью является обращение к внутреннему миру человека, его личности, интеллекту, чувствам, образам и поведению с тем, чтобы направить внутренний потенциал человека на решение конкретных задач предприятия.

Психологическое планирование составляет новое направление в работе с персоналом по формированию эффективного психологического состояния коллектива образовательного учреждения. Оно исходит из необходимости концепции всестороннего развития личности человека, устранения негативных тенденций образовательного учреждения.

Отрасли психологии и знание их методов исследования позволяют сделать правильный анализ душевного состояния человека, построить его психологический портрет, разработать способы устранения психологического дискомфорта и сформировать хороший климат в коллективе.

Характеристика элементов, регулируемых с помощью психологических методов, выглядит следующим образом [5].

Типы личности характеризуют внутренний потенциал человека, его направленность на выполнение определенных видов работ.

Темперамент является очень важной психологической характеристикой личности для определения назначения и места каждого обучающегося в коллективе, распределения управленческих задач и психологических приемов работы с конкретным человеком.

Черты характера определяют направленность мира человека, уровень потребности в общении. По преобладанию тех или иных черт характера людей разделяют на экстравертов и интровертов. *Экстраверт* - чрезвычайно общителен, откликается на все новое, прерывает вид деятельности, иногда не закончив работу, если возникает новый собеседник, стимул. *Интроверт* - замкнут, в поведении исходит только из внутренних соображений, поэтому иногда окружающим его действия кажутся вычурными и чужаковатыми. Хорошо развита ин-

туция, очень точно просчитывает ситуацию, его решения часто перспективны и оправдываются в будущем.

Направленность личности является важной психологической характеристикой человека с точки зрения потребностей, интересов, мотивов, убеждений и мировоззрений.

Интеллектуальные способности характеризуют возможности понимания, мышления, сознания человека и важны для профессиональной ориентации, оценки людей, планирования карьеры и организации движения по служебной лестнице. Кстати уровень интеллекта педагога имеет три градации (высокий, средний, низкий).

Методы познания представляют собой инструментарий, с помощью которого человек изучает действительность, обрабатывает информацию и готовит проекты решений. Наиболее известными методами познания являются анализ и синтез, индукция и дедукция.

Психологические образы позволяют проводить обучение персонала на основе типовых образцов поведения исторических личностей, крупных руководителей и новаторов производства.

Способы психологического воздействия относят к числу важнейших элементов психологических методов управления. Они концентрируют все необходимые и разрешенные законом приемы воздействия на людей для координации совместной трудовой деятельности.

Поведение - совокупность взаимосвязанных реакций, осуществляемых человеком для приспособления к внешней среде. Поведение человека можно представить в виде синусоиды колебаний или броуновского движения внутри достаточно широкого поля, образованного моральными нормами, принятыми в той социальной группе (коллективе, семье), к которой принадлежит человек.

Чувства - особый вид эмоциональных переживаний, носящих отчетливо выраженный предметный характер и отличающихся сравнительной устойчивостью. Чувства связаны с представлением о конкретном или обобщенном объекте. Они отражают нравственные переживания человека относительно его реальных отношений с окружающей средой в виде эмоций. Эмоции - конкретные переживания тех или иных событий в жизни человека, зависящие от его склонностей, привычек и психологического состояния. Психологи различают несколько тысяч различных проявлений эмоций.

Стрессы, по мнению некоторых специалистов, - это то давление в мире, которое приводит к состоянию эмоционального дискомфорта. Другие полагают, что эмоциональный дискомфорт - это стресс, вызванный давлением или условиями, именуемыми стрессорами. Третьи рассматривают стресс в физиологических терминах как реакции

организма: изменение давления крови, частоты сердцебиения, гормонального уровня. Мы будем определять стресс как реакцию человека на раздражающие стимулы (стрессоры) в окружающей обстановке.

2.1.5. Организационно-управленческая деятельность педагога на занятии

Эффективность образовательного процесса невозможно рассматривать без учета организационной деятельности преподавателя на занятиях. Управление на занятии - это сфера операционно-тактического педагогического менеджмента. Следовательно, повышение эффективности достижения целей занятия может определяться комплексом принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления обучающего в соответствии со складывающейся ситуацией. Виды управления на разных этапах операционно-тактического педагогического менеджмента представлены в таблице 6.

Т а б л и ц а 6

Виды управления на разных этапах операционно-тактического педагогического менеджмента

Вид управления		
По целям 20%	По отклонениям 20%	По результатам 60%
Планирования и мотивации	Организации выполнения принятых решений и планов	Контроля

Для повышения эффективности управления на занятии необходим учет ряда факторов. К ним относятся:

- Общие тенденции (закономерности) в восприятии и усвоении учебного материала учащимися в ходе занятия. Установлено, что с первой по четвертую минуту занятия они способны усвоить около 60% получаемой информации; с пятой по 23-ю минуту - около 80% информации; с 24-й по 34-ю минуту - 45-50%; с 35-й минуты к 45-й идет спад (снижение возможности восприятия и усвоения полученной информации) до 6%.

- Проблема чередования и смены видов деятельности в ходе занятий. Известно, что при интеллектуальной деятельности человека имеют место так называемые «кризисы внимания». В начале они следуют друг за другом через 14-18 минут (первый кризис внимания); когда человек немного устанет - через 11-14 минут (второй кризис); третий - через 9-11 минут; четвертый и все последующие – через 5-6

минут. Вот почему необходимы повторы, неоднократное акцентирование внимания на самом существенном, самом важном и постоянное его подчеркивание.

- Рациональное использование времени занятия. Фактически некоторые педагоги иногда теряют примерно до 30% учебного времени, главным образом, из-за плохой организованности.

- Целесообразное и оптимальное использование средств наглядности, учебных пособий, специального оборудования. Следует отметить, что избыток наглядности на занятии столь же вреден, сколь и ее недостаток.

- Выбор используемых методов и приемов обучения, их соответствие логике урока, возрасту и развитию обучающихся.

- Контроль за результатами учебной деятельности обучающихся. Расчеты показывают, что для обеспечения эффективности проверки усвоенных знаний при четырех часах в неделю по предмету необходимо опрашивать за один урок минимально 20% общего количества обучающихся в данной группе, оптимально - около половины состава группы, максимально - всех.

- Соблюдение правил охраны труда и техники безопасности как педагогом, так и обучающимися.

Вопросы и задания

1. Раскройте сущность понятий «руководств» в образовательных системах.

2. Перечислите и раскройте элементы системы работы с персоналом в образовательном учреждении.

2. Охарактеризуйте стили руководства менеджера образования.

4. Дайте характеристику понятия «подбор персонала».

5. Раскройте сущность психологических методов управления образовательным процессом.

6. Охарактеризуйте организационные воздействия как административный метод управления.

Рекомендуемая литература

1. Вачугов Д. Д. Основы менеджмента [Текст]: учеб. для вузов / Д. Д. Вачугов, Т. Е. Березкина, Н. А. Кислякова и др.; под ред. Д. Д. Вачугова. – М.: Высш. школа, 2002.- 367 с.

2. Веснин, В. Р. Управление персоналом [Текст]: учеб. пособие / В. Р. Веснин. – М.: Проспект, 2008. – 240 с. ISBN 5-482-00705-7.

3. Гончаров, М. А. Основы менеджмента в образовании [Текст]: учеб. пособие / М. А. Гончаров. – М.: КНОРУС, 2006. – 480 с. ISBN 5-89971-043-7

4. Машков, В. Н. Практика психологического обеспечения руководства, управления, менеджмента [Текст] / В. Н. Машков. СПб.: Речь. – 2005. – 304 с. ISBN 5-9268-0372-1.

5. Менеджмент, маркетинг и экономика образования [Текст] : учеб. пособие / под ред. А. П. Егоршина, Н. Д. Никандрова. – Н. Новгород: НИМБ, 2004. – 526 с. ISBN 5-901335-18-X.

6. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании [Текст]: учеб. пособие / Симонов В. П. – М.: Высш. образование, 2007. – 357 с. ISBN 978-5-9692-0146-0.

2.2. Основы педагогического общения и управления педагогическими конфликтами

2.2.1. Понятие и сущность педагогического конфликта

Представители ранних школ управления считали, что конфликт - это признак неэффективной деятельности организации и плохого управления. В наше время теоретики и практики управления в большинстве своем склоняются к тому, что некоторые конфликты даже в самой эффективной организации при самых лучших взаимоотношениях не только возможны, но и желательны. Следовательно, надо уметь управлять ими.

Рассмотрим основные понятия науки конфликтология.

Конфликт - это такое отношение между субъектами социального взаимодействия, которое характеризуется их противоборством на основе противоположно направленных мотивов (потребностей, интересов, целей, идеалов, убеждений) или суждений (мнений, взглядов, оценок и т. п.).

Педагогический конфликт – нормальное проявление связей и отношений между людьми, способ взаимодействия при столкновении несовместимых взглядов, позиций и интересов, противоборство, взаимосвязанных, но преследующих свои цели двух или более сторон образовательной системы.

Конфликтная ситуация - накопившиеся противоречия, связанные с деятельностью субъектов образовательного взаимодействия и создающие почву для реального противоборства между ними.

Мотивы конфликта - это внутренние побудительные силы, подталкивающие субъектов социального взаимодействия к конфликту. Мотивы выступают в форме потребностей, интересов, целей, идеалов, убеждений. Причинами конфликта - являются, события, факты, ситуации, которые предшествуют конфликту и при определенных условиях деятельности субъектов социального взаимодействия вызывают его.

Структура конфликта складывается из внутренней и внешней позиций участников, их взаимодействий и объекта конфликта. Позиции конфликтующих сторон - это то, о чем они заявляют друг другу в ходе конфликта или в переговорном процессе. Стороны конфликта - это субъекты социального взаимодействия, находящиеся в состоянии конфликта или же явно или неявно поддерживающие конфликтующих. Предмет конфликта - это то, из-за чего возникает конфликт. Образ конфликтной ситуации - это отображение предмета конфликта в сознании субъектов конфликтного взаимодействия.

Внутренняя позиция участников состоит из их целей, интересов и мотивов; она непосредственно влияет на течение конфликтной ситуации, но находится как бы за кадром и часто не проговаривается в ходе взаимодействия. *Внешняя позиция* проявляется в речи конфликтующих, отражается в их мнениях, точках зрения, пожеланиях.

Различение внутренней и внешней позиций участвующих в конфликте людей необходимо для того, чтобы увидеть за внешним и ситуативным внутреннее, существенное.

Сфера конфликта может быть деловой или личностной. Взаимодействуя друг с другом, педагоги и обучающиеся часто сталкиваются в конфликтных ситуациях. Однако при этом следует стремиться к тому, чтобы конфликт происходил в деловой сфере и не задевал личностную сферу.

Динамика конфликта складывается из трех основных стадий:

- 1) латентная фаза (нарастание);
- 2) эскалация (реализация);
- 3) латентная фаза (затухания).

Для уяснения сути конфликта важно выделить его основные признаки и сформулировать необходимые и достаточные условия его возникновения. Вполне достаточно выделить два таких признака:

- 1) наличие противоположно направленных мотивов или сужде-

ний, которые являются необходимым условием возникновения конфликта;

2) **противоборство** субъектов социального взаимодействия, которое характеризуется нанесением взаимного ущерба (морального, материального, физического, психологического и т. п.).

Таким образом, необходимыми и достаточными условиями возникновения (наступления) конфликта является наличие у субъектов социального взаимодействия противоположно направленных мотивов или суждений, а также состояние противоборства между ними.

Отсутствие согласия обусловлено наличием разнообразных мнений, взглядов, идей, интересов, точек зрения и т.д. Однако оно, как было отмечено, не всегда выражается в форме явного столкновения, конфликта. Это происходит только тогда, когда существующие противоречия, разногласия нарушают нормальное взаимодействие людей, препятствуют достижению поставленных целей. В этом случае люди просто бывают вынуждены каким-либо образом преодолеть разногласия и вступают в открытое конфликтное взаимодействие. В процессе конфликтного взаимодействия его участники получают возможность выразить свое мнение, выявлять больше альтернатив при принятии решения, и именно в этом заключается важный позитивный смысл конфликта. Конечно, это не означает, что конфликт всегда носит положительный характер.

Конфликты, способствующие принятию обоснованных решений и развитию взаимоотношений, называют **функциональными (конструктивными)**; конфликты, препятствующие эффективному взаимодействию и принятию решений, - **дисфункциональными (деструктивными)**.

2.2.2. Типология педагогических конфликтов (по М.А. Гончарову).

Она обусловлена тем, что исходит из понимания педагогического конфликта как формы проявления обострившихся объект-субъектных и субъект-субъектных противоречий; включает четыре основных специфических субъекта педагогической деятельности; отображает наиболее типичные для образовательного социума конфликтные ситуации; доступна и является наиболее практически востребованной для использования в профессиональной деятельности педагогов.

Многочисленные исследования ученых позволяют выделить **общие функции педагогического конфликта**. Итак, педагогический конфликт (по М.А. Гончарову):

- служит источником развития личности, ее духовного совершенствования и морального закаливания;
- способствует адаптации личности к новым условиям;
- объективизирует источник разногласия, суть противоречия, что способствует нахождению способов их устранения;
- помогает снять психологическую напряженность и избавить субъектов конфликта от фрустрации;
- способствует сплочению группы (коллектива), укрепляет неформальные отношения в образовательном учреждении;
- «высвечивает» общественное мнение, социальные установки, гуманистические ценности членов образовательном социума [3].

Функции педагогического конфликта проявляются в разрушении формальных и неформальных отношений совместной деятельности в образовательном учреждении образовательном социуме; воспроизводстве психологического дискомфорта в общении; усилении интровертированного личностного состояния субъектов общения [3, с. 352].

Общие причины педагогических конфликтов:

- 1) неблагоприятная экономическая и социально-политическая обстановка в стране и регионе;
- 2) непоследовательность соблюдения принципов государственной политики в образовании;
- 3) содержательное и методическое несовершенство образовательного процесса;
- 4) недостаточная урегулированность формальных и неформальных отношений в образовательном социуме;
- 5) недооценка значения развития личностной индивидуальности обучающихся и педагогов;
- б) неадекватное управление.

Анализ основных тенденций в построении предлагаемых типологий педагогических конфликтов показывает, что наиболее адекватной для изучения педагогических конфликтов в системе сложного взаимодействия субъектов образовательного процесса представляется следующая типология: «педагог - обучающийся»; «педагог - администратор (заведующий кафедрой, декан, ректор)»; «педагог - родитель»; «педагог - обучающийся»; «обучающийся - обучающийся» [3, с. 351].

Изучение результатов конфликтологических исследований позволили выделить следующие **специфические причины конфликтов «педагог - администратор»** (по М.А. Гончарову):

1) *плохая организация труда педагогов:*

- недостаточно четкое разграничение между самими администраторами сферы управленческого влияния, часто приводящее к «двойному» подчинению педагога;

- жесткая регламентация жизни, оценочно-императивный характер требований;

- перекладывание на педагога «чужих» обязанностей;

- незапланированные (неожиданные) формы контроля за деятельностью педагога;

2) *стиль руководства:*

- несоответствие стиля руководства коллективом уровню его социального развития;

- частая смена руководства;

- недооценка руководителем профессионального честолюбия педагога;

- нарушение психолого-дидактических принципов морального и материального стимулирования труда педагога;

- неравномерная загруженность учителей общественными поручениями;

- нарушение принципа индивидуального подхода к личности педагога;

3) *необъективность оценки педагогами знаний обучающихся, их поведения:*

- предвзятое отношение педагога к обучающимся;

- систематическое занижение оценок;

- самовольное установление педагогом количества и форм проведения проверки знаний учащихся, не предусмотренных программой и резко превышающих нормативную учебную нагрузку.

Специфическими причинами конфликтов «педагог - обучающийся» (по М.А. Гончарову) можно назвать следующие:

1) *недостаточный профессионализм педагога как преподавателя и воспитателя:*

- неумение организовать познавательный интерес обучающихся к своему предмету;

- манипулирование отметками;

- «навешивание ярлыка» неуспевающего обучающемуся;

- акцентуация психологических недостатков обучающегося;
- неумение организовать занятия со всеми обучающимися;

2) *нарушение требований образовательного учреждения обучающимися.*

Со стороны обучающихся конфликт может быть спровоцирован:

- неподготовленным домашним заданием;
- умышленным нарушением дисциплины;
- пропуском уроков без уважительной причины.

Специфические причины конфликтов «педагог - родитель»

(по М.А. Гончарову):

1) разные уровни общей и педагогической культуры;

2) несогласованность стратегии и тактики воспитания («педагогический разнобой»);

3) непонимание родителями сложности образовательного процесса, зависимости его эффективности от многих факторов;

4) различия в отношении к ребенку как к личности. Со стороны родителей это превалирование отцовского или материнского чувства. Педагог прежде всего реализует свой социальный статус воспитателя. Однако служебно-официальный характер общения педагога с обучающимися, как правило, не дает результатов;

5) отрицательное отношение родителей к образовательному учреждению, иждивенческая позиция семьи («старые счеты», взгляды «высокооплачиваемых родителей» на «бедного» педагога как на человека из сферы обслуживания, претензии типа «вуз, а не семья обязана...»);

6) столкновение двух лидеров, претендующих на главенство своей точки зрения;

7) профессиональная некомпетентность педагогов (низкий уровень подготовки, завышенные требования к обучающимся).

Специфическими причинами конфликтов «педагог - педагог» (по М.А. Гончарову) являются особенности отношений субъектов педагогических конфликтов:

- между молодыми педагогами и педагогами, имеющими стаж работы;

- между педагогами, преподающими разные предметы;

- между педагогами, преподающими один и тот же предмет;

- между педагогами, имеющими звание, должностной статус, и не имеющими их;

- между педагогами, чьи дети учатся в одном образовательном учреждении.

Специфические причины конфликтов «обучающийся - обучающийся» (по М.А. Гончарову):

- учебные перегрузки, общая утомляемость обучающихся, ведущая к обострению противоречий;

- смена коллектива и возникающая при этом трудность в адаптации новичков;

- неразвитая рефлексивность, несовпадение самооценки обучающегося с оценкой товарищей;

- неопределенность социального статуса обучающегося;

- общая неблагоприятная морально-психологическая атмосфера в группе.

2.2.3. Процесс управления педагогическим конфликтом

Управление конфликтами (по М.А. Гончарову) можно рассматривать в двух аспектах: внутреннем и внешнем. Первый аспект управления заключается в управлении собственным поведением в конфликтном взаимодействии, второй - отражает организационно-технологические стороны этого сложного процесса, в котором субъектом управления может выступать руководитель (менеджер), лидер или посредник (медиатор).

Управление конфликтом - целенаправленное, обусловленное объективными законами воздействие на его динамику в интересах развития или разрушения той социальной системы, к которой имеет отношение данный конфликт. **Управление педагогическим конфликтом** - целенаправленное, обусловленное законами образовательного процесса воздействие на его динамику в интересах развития педагогической системы и достижения образовательных целей.

Управление конфликтами как процесс включает в себя следующие виды деятельности:

- прогнозирование конфликтов и оценку их функциональной направленности;

- предупреждение или стимулирование конфликта;

- регулирование конфликта;

- разрешение конфликта [3].

Прогнозирование конфликта - один из важнейших видов деятельности субъекта управления, направленный на выявление причин

данного конфликта в потенциальном развитии. Основным источником прогнозирования конфликтов является изучение объективных и субъективных условий и факторов взаимодействия между людьми (стиль управления; уровень социальной напряженности; социально-психологический климат; лидерство и влияние микрогруппы).

Предупреждение конфликта - это вид деятельности субъекта управления, направленный на недопущение возникновения конфликта (постоянная забота об удовлетворении нужд и запросов сотрудников; подбор и расстановка сотрудников с учетом их индивидуально-психологических особенностей; соблюдение принципа социальной справедливости в любых решениях, затрагивающих интересы коллектива и личности; воспитание сотрудников, формирование у них высокой психолого-педагогической культуры общения и др.).

Стимулирование конфликта - это вид деятельности субъекта управления, направленный на провокацию, вызов конфликта. Стимулирование оправдано по отношению к конструктивным конфликтам. Средства стимулирования конфликтов могут быть самыми разными: вынесение проблемного вопроса для обсуждения на собрании, совещании, семинаре и т.п.; критика сложившейся ситуации на совещании; выступление с критическим материалом в средствах массовой информации и т.д. Но при стимулировании того или иного конфликта руководитель должен быть готов к конструктивному управлению им.

Регулирование конфликта - это вид деятельности субъекта управления, направленный на ослабление и ограничение конфликта, обеспечение его развития в сторону разрешения. Регулирование как сложный процесс предполагает несколько этапов:

- 1) признание реальности конфликта конфликтующими сторонами;
- 2) легитимизация конфликта, т.е. достижение соглашения между конфликтующими сторонами по признанию и соблюдению установленных норм и правил конфликтного взаимодействия;
- 3) институциализация конфликта, т.е. создание соответствующих органов, рабочих групп по регулированию конфликтного взаимодействия.

Разрешение конфликта - это вид деятельности субъекта управления, связанный с завершением конфликта. Разрешение конфликта может быть полным и неполным. *Полное разрешение* конфликта достигается при устранении причин, предмета конфликта и конфликтных ситуаций. *Неполное разрешение* конфликта происходит тогда когда причины или конфликтные ситуации устраняются не полностью.

В процессе управленческой деятельности по разрешению конфликтов и в выборе алгоритма такой деятельности для руководителя важно учитывать **принципы управления конфликтами**:

- объективность и адекватность оценки конфликта;
- конкретно-ситуационный подход;
- гласность;
- демократическое воздействие, опора на общественное мнение;
- комплексное использование способов и приемов воздействия.

2.2.4. Стратегии поведения в конфликте

Конфронтация (борьба, соперничество, обострение, противоборств, давление) – это жесткая защита своих интересов и игнорирование интересов других участников конфликта. Противоборство и давление эффективны, если руководитель или сотрудник имеют авторитет, реальную власть и взаимодействуют с дисциплинированными подчиненными или партнерами. Они могут применять способы административного нажима или личного влияния еще и тогда, когда формулируют требования подчиниться объективной необходимости: общему распорядку, принятым юридическим нормам, ограничениям во времени, человеческим или финансовым ресурсам, возможностям.

Уступка – жертва одного из участников своими интересами ради интересов других участников конфликта. Уступка - это эффективная тактика делового человека в конфликте с партнером, изначально превосходящим его по должностному статусу, профессиональному опыту и наличию возможностей влиять на события.

Уход (уклонение, игнорирование, избегание) – это взаимная уступка в случае, когда предмет не имеет существенного значения для участников конфликта. Избегание, как правило, выбирают сотрудники, которые характеризуются высокой коммуникативной чувствительностью, ранимостью и способны длительное время остро переживать конфликт, снижая производительность своей работы. Избегание может быть также успешной тактикой, если деловой партнер имеет дело с горячим, неуравновешенным и вспыльчивым сотрудником, которому необходимо дать дополнительное время, чтобы он успокоился и получил возможность тщательно продумать поступившее предложение или предлагаемые условия работы.

Компромисс – это баланс интересов конфликтующих сторон. Компромисс может быть достаточно результативен, если в конфликтной ситуации один из деловых партнеров ожидает или требует

того, в чем ему могут отказать. Компромисс является также эффективной тактикой с сильным партнером, который по должностному статусу и профессиональному опыту существенно превосходит того, кто проявляет инициативу в данном взаимодействии.

Сотрудничество – это реализация интересов всех конфликтующих сторон в процессе совместного решения возникшей проблемы. Стратегия сотрудничества включает в себя все другие стратегии (уход, уступка, компромисс, сопротивление). При этом другие стратегии в сложном процессе сотрудничества играют подчиненную роль, они в большей степени выступают психологическими факторами развития взаимоотношений между субъектами конфликта. Сотрудничество в конфликтной ситуации может быть эффективным тогда, когда осуществляется взаимодействие между партнерами, равными по статусу, профессиональному опыту и, возможно, по возрасту. В процессе организации сотрудничества необходимо выявить цели обоих партнеров и построить взаимодействие, направленное на достижение целей как одной, так и другой стороны.

2.2.5 Стратегические и тактические методы управления конфликтом

Управленческая педагогическая деятельность уже по своему определению предполагает возможность конфликта, поскольку является целенаправленным влиянием на объект и субъект управления. *Процесс управления конфликтом* (по М.А. Гончарову) включает в себя вскрытие конфликта, выявление его причин, определение степени позитивности конфликта (его функциональность), нахождение методов управления или разрешения конфликта [3, с.388].

Традиционно выделяют следующие **стратегические методы управления конфликтными ситуациями**:

1) *разъяснение требований к работе*. Данный метод означает разъяснение того, какие результаты ожидаются от каждого подразделения и сотрудника (уровень результатов, система полномочий и ответственности, процедуры и правила);

2) *применение механизма координации*. Подразумевает цепь команд от вышестоящих к нижестоящим. Принцип единоначалия облегчает использование иерархии для управления конфликтной ситуацией, так как подчиненный прекрасно знает, чьим решениям он должен подчиняться;

3) *установление общеорганизационных комплексных целей*. Для

того чтобы прекратить конфликты между подразделениями организации, необходимо поставить общие цели для всей организации.

4) *использование системы вознаграждений*. Правильно выстроенная система вознаграждений помогает людям понять, как им следует поступать в конфликтной ситуации, чтобы это соответствовало общему направлению образовательного учреждения.

Тактические методы управления конфликтами в организациях (по М.А. Гончарову) конкретизируют стратегические. На практике применяют следующие методы управления конфликтами: метод уход от конфликта; метод уступок и приспособления; метод сглаживания; метод скрытых действий; метод быстрого решения; метод компромисса; метод сотрудничества; метод силы.

• ***Уход от конфликта*** - наиболее популярный метод управления. Его суть: группа стремится избежать конфликта, покидая «сцену» экономически, физически или психологически. Решение о применении метода принимается очень быстро. Метод используется, когда конфликт не нужен, не подходит к ситуации, сложившейся в организации. Метод показан, если издержки возможного конфликта могут оказаться слишком большими.

• ***Метод уступок и приспособления***. Администрация идет на уступки за счет снижения собственных притязаний.

• ***Метод сглаживания*** используется в организациях, ориентированных на коллективные методы взаимодействия, а также в странах традиционного коллективизма. Этот метод эффективен в случаях несущественных расхождений интересов и условий, характерных для типичных и привычных моделей поведения людей в коллективе. Метод основан на подчеркивании общих интересов, когда различия уменьшаются, а общие черты - акцентируются: «Мы одна дружная команда, и не следует раскачивать лодку».

• ***Метод скрытых действий*** применяют в случаях, когда управление конфликтом нуждается, по мнению администрации, в скрытых средствах его урегулирования. Метод допускает использование как джентльменских, так и далеких от них форм воздействия (кулуарные переговоры, политика «разделяй и властвуй», подкуп, обман, создание помех).

• ***Метод быстрого решения*** предполагает быстрое, почти мгновенное принятие решения по предмету и проблеме. Преимуществами метода являются его быстрота, взаимоуважительные формы убеждения сторон в ходе дебатов, подготовка решений на основе

принципа консенсуса.

- **Метод компромисса.** Под компромиссом понимают такой вид соглашения, в котором обе стороны занимают средние позиции в рамках имеющихся расхождений и поля проблем. В демократических странах он является классическим методом в разрешении конфликтов. Его суть сводится к управлению конфликтом посредством достижения соглашения в ходе непосредственных переговоров сторон.

- **Метод сотрудничества** предполагает совместный поиск сторонами конфликта наилучшего варианта выхода из него. Рекомендации по реализации метода: 1) определите проблему в категориях целей, а не решений; 2) при возникновении проблемы определите решения, приемлемые для обеих сторон; 3) сосредоточьте внимание на проблеме, а не на личностных качествах другой стороны; 4) создайте атмосферу доверия, увеличив взаимное влияние на обмен информацией; 5) во время общения создайте атмосферу взаимного уважения, т.е. внимательно выслушайте мнение другой стороны, сводя при этом к минимуму проявления гнева и угроз.

- **Метод силы,** суть которого проявляется в стремлении одной стороны навязать другой свое решение.

2.2.6. Принципы, методы и приемы разрешения педагогических конфликтов

Принципы разрешения конфликтов

1) *разрешение конфликта с учетом сущности и содержания противоречия.* В этом случае необходимо отличить повод от истинной причины конфликта, которую участники нередко маскируют, определить его деловую основу, уяснить истинные, а не декларативные мотивы вступления людей в конфликт;

2) *разрешение конфликта с учетом его целей.* Крайне важно быстро определить цели конфликтующих сторон, провести четкую границу между особенностями межличностного и делового взаимодействия. Если личностные цели являются доминирующими, целесообразно применить к оппоненту сначала меры воспитательного воздействия, выдвинуть определенные жесткие требования;

3) *разрешение конфликта с учетом эмоциональных состояний.* Если конфликт принял эмоциональный характер и сопровождается бурными реакциями, целесообразно показать на конкретных примерах, как высокая напряженность влияет на резуль-

тативность работы, как оппоненты теряют свою объективность и как снижается их критичность;

4) *разрешение конфликта с учетом особенностей его участников.* Необходимо разобраться в особенностях личности каждого участника: отличаются ли они уравновешенностью, склонны ли к аффективному поведению, каковы доминирующие черты их характера, проявление темперамента и др.;

5) *разрешение конфликта с учетом его динамики.* Если на первых стадиях целесообразны беседы, убеждения, то на этапе бескомпромиссных столкновений необходимо применить все возможные меры, вплоть до административных;

6) *метод формирования в коллективе определенного общественного мнения о конфликтующих сторонах.* Общественное мнение - очень мощный регулятор поведения людей. Многие люди очень зависимы от отношения окружающих, нуждаются в одобрении и поддержке. Оказавшись из-за конфликта в изоляции, они настолько болезненно переживают это, что порой готовы даже прекратить конфронтацию;

7) *обращение к третьей стороне.* Он может быть весьма эффективным, если оппоненты договорятся при взаимных обязательствах полностью подчиниться его решению. В качестве третьей стороны целесообразно выбирать наиболее авторитетного человека в коллективе, лучше всего, если таковым является сам руководитель;

8) *объективизация конфликта* является, пожалуй, наиболее действенным методом. Первый этап («откровенный разговор»): оппонентам разрешается давать друг другу оценки и свободно высказываться; главное, чтобы они выговорились, а судья сумел отделить предмет конфликта от объекта. Второй этап - оппонентам не разрешается давать эмоциональные оценки. Конфликт раскладывается на составные части, каждый из оппонентов должен изложить свои версии объяснения причин без оценок оппонента. Если конфликт разложить на его составляющие, то он утрачивает эмоциональную напряженность и превращается из эмоционального в деловой [3].

2.2.7. Роль руководителя в конфликтной ситуации

Исследования показывают, что потери от конфликтных переживаний составляют (по М.А. Гончарову) около 15% рабочего времени, а производительность труда по тем же причинам может снижаться на

60% и более. Поэтому конфликты требуют разрешения. Оптимально разрешить конфликт - значит, осознать его причины и умело устранить их, используя при этом все имеющиеся возможности. **Правила оптимального разрешения конфликта** (по М.А. Гончарову).

Правило первое. Единственный способ одержать верх в споре - уклониться от него. В девяти случаях из десяти спор кончается тем, что каждый из его участников еще больше убеждается в своей абсолютной правоте.

Правило второе. По возможности не начинайте спор с заявления: «Я вам докажу...» Не говорите собеседнику, что он не прав. Вряд ли в этом случае удастся добиться соглашения, ведь вы нанесли удар по его интеллекту, самолюбию, что равносильно утверждению: «Я умнее вас». Возникают внутреннее сопротивление и несогласие с вами еще до начала спора.

Правило третье. Если вы убедились, что ошибаетесь, признайте это быстро и решительно.

Правило четвертое. Беседуя с человеком, не начинайте разговор с обсуждения тех вопросов, по которым расходитесь во мнениях. Сразу же подчеркните те аспекты, в отношении которых вы единомышленны. Добейтесь, чтобы собеседник с самого начала говорил «да».

Правило пятое. Большинство людей, стараясь склонить кого-либо к своей точке зрения, излишне много говорят. Дайте возможность выговориться собеседнику - он лучше осведомлен о своих проблемах. Целесообразнее задавать ему вопросы.

Правило шестое. Никому не нравится, когда настойчиво навязывают какое-либо дело. Гораздо приятнее считать, что мы действуем по собственному побуждению, а наши желания, потребности, взгляды учтены. Поэтому позвольте считать собеседнику, что данная мысль принадлежит ему.

Правило седьмое. Если вы чувствуете, что напряженность в коллективе заметно возросла, целесообразно устроить какое-либо развлекательное мероприятие.

Вопросы и задания

1. Перечислите существенные признаки понятия «педагогический конфликт».
2. В чем, по вашему мнению, заключаются специфические причины конфликтов «педагог - педагог»?
3. Раскройте содержание основных стадий конфликта.

4. Дайте качественную сравнительную характеристику стратегиям поведения в конфликте «конфронтация» и «компромисс».

5. Назовите стратегические методы управления конфликтными ситуациями.

6. Обоснуйте тезис о том, что уход от конфликта - наиболее популярный метод управления.

Рекомендуемая литература

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология в схемах и комментариях [Текст] / А. Я. Анцупов, С. В. Бакланавский. – СПб.: Питер. 2005. – 288 с. ISBN 5-469-00517-8.

2. Вересов, Н. Н. Психология управления [Текст]: учеб. пособие / Н. Н. Вересов. – М.: МПСИ, 2006. – 304 с. ISBN 5-89502-668-0.

3. Гончаров, М. А. Основы менеджмента в образовании [Текст]: учеб. пособие / М. А. Гончаров. – М.: КНОРУС, 2006. – 480 с. ISBN 5-89971-043-7

4. Менеджмент, маркетинг и экономика образования [Текст] : учеб. пособие / под ред. А. П. Егоршина, Н. Д. Никандрова. – Н. Новгород: НИМБ, 2004. – 526 с. ISBN 5-901335-18-X.

5. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании [Текст]: учеб. пособие / Симонов В. П. – М.: Высш. образование, 2007. – 357 с. ISBN 978-5-9692-0146-0.

6. Кибанов, А. Я. Конфликтология [Текст] : учебник / А. Я. Кибанов, И. Е. Ворожейкин, Д. К. Захарова, В. Г. Коновалова. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 302 с. ISBN 5-16-002275-9.

Глава 3

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УСПЕХА И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

3.1. Мотивация в процессе педагогического менеджмента

3.1.1. Мотивация как управленческая функция

Мотивация - процесс побуждения сотрудника к эффективной трудовой деятельности для достижения целей организации. Данный процесс осуществляется с помощью мотивов, выступающих как осознанная внутренняя потребность, и стимулов, выступающих как внешние импульсы.

Стимулирование - система целенаправленных мер, способствующих позитивной мотивации работников к эффективной трудовой деятельности.

Стимул - внешний побудитель работника к производственной деятельности. Широко бытует мнение, что стимул - это вознаграждение. Такое толкование не совсем правильно, так как слово «стимул» происходит от латинского *stimulus*, что означает буквально «остроконечная палка, которой погоняли животных», имеет значение принуждения. Поэтому более правильно говорить, что стимул - это побуждение к действию или причина поведения человека.

Различают четыре основные формы стимулов [6, с. 264].

1. Принуждение. Следует отметить, что для высшей школы, где преобладают сознательная дисциплина и творческое отношение работников к труду, где сама профессиональная среда выступает значительным мотивирующим фактором и формирует как у преподавателей, так и у студентов ценностное отношение к труду, использование стимула принуждения редкое явление.

2. Материальное поощрение. Следует иметь в виду, что высшая школа является бюджетной организацией, где возможности материального поощрения весьма ограничены. Это касается всех стимулов в материально-вещественной форме: премий, компенсаций, ценных подарков, санаторно-курортного лечения, выделения дотаций на питание, предоставления ссуд и кредитов, целевых грантов; с их помощью можно поощрять инновационную деятельность, внедрять новые технологии в образовательный процесс, награждать за достижения в научно-исследовательской деятельности, за выдающиеся научные труды и изобретения.

3. Моральное поощрение, направленное на удовлетворение духовно-нравственных потребностей человека, вызывают сегодня противоречивые оценки. Преподаватели и сотрудники расценивают моральные стимулы прежде всего как оценку эффективности их профессиональной деятельности, как нематериальное средство удовлетворения их профессиональных и статусно-ролевых ожиданий и притязаний.

4. Самоутверждение опирается на внутренние движущие силы человека, побуждающие его к достижению поставленных целей без внешнего поощрения. Для профессорско-преподавательского состава и других категорий персонала вуза данный стимул является наиболее действенным. Написание и защита диссертации, публикация в пре-

стижном журнале, авторское изобретение, участие в международной конференции, чтение лекций за рубежом - все это примеры одного из самых известных в природе стимулов - самоутверждения.

Рассмотрим возможность использования в высшей школе теорий «X», «Y», «Z» (Ф. Тейлор, Д. Мак. Грегор, В. Оучи), в основе которых лежат различные отношение человека к труду и связанный с этим выбор различных стимулов эффективной трудовой деятельности.

Основные постулаты *теории «X»* гласят:

- в мотивах человека преобладают биологические потребности;
- обычный человек имеет унаследованную нелюбовь к труду;
- большинство людей только путем принуждения могут осуществлять необходимые действия и затрачивать усилия, необходимые для достижения целей производства;
- средний человек предпочитает, чтобы им управляли, старается не брать на себя ответственность, имеет относительно низкие амбиции и желает находиться в безопасной ситуации;
- качество работы низкое, поэтому необходим постоянный строгий контроль со стороны руководства.

В силу специфики вуза как высокоразвитой организации большинство работников изначально мотивированы на эффективную преподавательскую, учебно-методическую, воспитательную и научно-исследовательскую деятельность; применение в высшей школе теории «X» является малореалистичным.

Основные постулаты *теории «Y»* гласят:

- в мотивах людей преобладают социальные потребности и желание хорошо работать;
- физические и эмоциональные усилия на работе для человека так же естественны, как во время игры или на отдыхе;
- нежелание работать не является наследственной чертой, присущей человеку. Человек может воспринимать работу как источник удовлетворения или как наказание в зависимости от условий труда;
- внешний контроль и угроза наказания не являются главными стимулами побуждения человека к деятельности;
- ответственность и обязательства по отношению к целям организации зависят от вознаграждения, получаемого за результаты труда. Наиболее важным вознаграждением является то, которое связано с удовлетворением потребностей в самовыражении;

- обычный воспитанный человек готов брать на себя ответственность и стремится к этому;

- многим людям присуща готовность отдавать свои знания и опыт, однако индустриальное общество слабо использует интеллектуальный потенциал человека.

Наиболее реалистической по отношению к вузу является **теория «Z»**, согласно которой:

- в мотивах людей сочетаются социальные и биологические потребности;

- люди предпочитают работать в группе и групповой метод принятия решения;

- должна существовать индивидуальная ответственность за результаты труда;

- предпочтительнее неформальный контроль за результатами труда на основе четких методов и критериев оценки;

- в организации должна существовать постоянная ротация кадров; организация должна поддерживать в своих сотрудниках стремление к постоянному самообразованию;

- предпочтительнее медленная карьера, при которой продвижение по служебной лестнице возможно после достижения определенного возраста;

- администрация проявляет постоянную заботу о работнике и обеспечивает ему перспективы долгосрочной профессиональной деятельности;

- человек - основа любого коллектива, и именно он обеспечивает успех организации.

Сторонники теории «Z» придают большое значение формированию в вузе благоприятного социально-психологического климата и организационной культуры, основанной на уважении к личности преподавателя, сотрудника и студента и ориентированной на высокие морально-духовные ценности. Большое внимание уделяется созданию условий для работы сотрудников в творческих коллективах, проблемных лабораториях и других профессиональных группах, планированию служебной карьеры и профессиональному росту работников вуза.

Содержательные и процессуальные теории мотивации. Согласно **теории А. Маслоу** пять основных типов потребностей (физиологические, безопасности, принадлежности к социальной группе, признания и уважения, самовыражения) образуют иерархическую структуру, которая как доминанта определяет поведение человека. По

А. Маслоу только неудовлетворенные потребности побуждают работника к активным действиям (например, потребность сказать свое слово в науке и получить общественное признание и уважение, потребность принадлежать к референтной группе уважаемых профессоров и иметь высокий общественный статус). Если одни потребности удовлетворяются, то их место занимают другие. Удовлетворенные потребности не мотивируют людей.

В *теории К. Альдерфера* выделяются три группы потребностей - *роста, связей и существования*, коррелирующие с пирамидой А. Маслоу. В основе данной теории лежат следующие положения:

- движение потребностей идет в обе стороны: вверх, если не удовлетворена потребность низшего уровня, и вниз, если не удовлетворяется потребность более высокого уровня;
- в случае неудовлетворения потребности верхнего уровня усиливается степень действия потребности более низкого уровня, что переключает внимание человека на этот уровень. Например, если работник вуза никак не может удовлетворить потребности служебного и научного роста, у него актуализируется потребность связи.

Теория приобретенных потребностей Макклелланда помогает изучить влияние на профессиональное поведение сотрудника вуза *потребностей достижения, соучастия и властвования*. Для руководителя организации, стремящегося к эффективному управлению персоналом, чрезвычайно важно знать, какая из этих потребностей доминирует у того или иного коллеги. Те, кто имеет высокую *потребность достижения*, сориентирован на получение быстрого, ясного и ощутимого результата своей деятельности, им постоянно нужна ситуация успеха, работа, которая несет в себе элементы вызова и позволяет им самостоятельно ставить цели.

Как ни странно, но люди с высокой потребностью достижения редко занимают высшие уровни в управленческой иерархии вуза, так как там требуется принимать рискованные решения, не всегда обеспечивающие быстрый успех, и тесно взаимодействовать как с коллективом в целом, так и с отдельными подразделениями и сотрудниками. Работники данной категории предпочитают индивидуальный творческий труд (самостоятельно разработанный научный проект, авторская образовательная программа, изобретение и т. д.) и индивидуальную ответственность за его результаты.

Для сотрудников с доминирующей *потребностью соучастия* очень важны продуктивное взаимодействие с коллегами, признание с

их стороны, одобрение и поддержка своей профессиональной позиции, комфортный социально-психологический климат в коллективе.

Потребность властвования является приобретенной, развивается на основе обучения, жизненного опыта и состоит в том, что человек стремится контролировать людей, ресурсы и процессы, протекающие в его окружении. Лица с высокой мотивацией властвования могут быть подразделены на две взаимоисключающие группы. Первую группу составляют те, кто стремится к власти ради властвования. Ко второй группе относятся лица, которые стремятся к получению власти ради того, чтобы добиваться осуществления своих инновационных идей, системных изменений в вузе.

Ф. Герцберг в своей концепции мотивации, основанной на потребностях, выделил *факторы условий труда* (заработная плата, политика организации, условия работы, межличностные отношения в коллективе) и *мотивирующие факторы* (успех, продвижение по службе, возможности творческого и делового роста, признание и одобрение результатов работы). Согласно теории Ф. Герцберга наличие факторов условий труда не будет мотивировать работников. Оно только предотвратит возникновение чувства неудовлетворенности работой. Для того чтобы добиться мотивации, руководитель должен обеспечить действие мотивирующих факторов.

С помощью *процессуальных теорий мотивации* анализируют, как человек распределяет усилия для достижения различных целей. Теория ожиданий Врума основывается на предположении, что мотивация наиболее эффективна тогда, когда люди верят, что их усилия обязательно позволят им достичь цели и приведут к получению достойного вознаграждения. Мотивация ослабевает, если вероятность успеха или ценность вознаграждения оценивается людьми невысоко.

При анализе мотивации к труду теория ожидания подчеркивает важность следующих факторов: 1) затраты труда - результаты; 2) результаты - вознаграждение; 3) валентность (удовлетворенность вознаграждением).

3.1.2. Виды групп по мотиву способности и желания работать

В управлении коллективом очень важно правильно сформировать рабочие группы и в зависимости от ситуации и решаемых задач применять эффективные способы воздействия на группы. Рассмотрим основные виды групп в зависимости от уровня их работоспособности и достижения конечных результатов (по Н.Д.Никандрову) [4, с.222].

1. Группа «Х» - неспособная и нежелающая работать. Состав группы обычно различен по возрасту, полу и национальности, состоит из низкоквалифицированных работников со старой социологической психологией и четко выраженной установкой на бездеятельность и минимальную отдачу. Иногда это может быть интеллектуальная группа, рассматривающая работу как клуб, где можно проводить время в приятном обществе и заниматься компьютерными играми, беседами, чтением литературы и т.п. Эффективность и результативность группы весьма низкие.

2. Группа «У» - частично способная и частично желающая работать. Как правило, группа, создана без учета половозрастной и профессиональной структуры, с разделением формальных и неформальных лидеров в микрогруппах, с большим удельным весом людей, не имеющих достаточного уровня знаний и умений для выполнения поставленных задач. В группе более или менее трудолюбивые и исполнительные работники, но отсутствуют четко поставленные задачи и ресурсное обеспечение, доминирует уравниловка в оплате труда. В коллективе могут возникать конфликты, интриги и противоречия между отдельными микрогруппами и личностями.

3. Группа «Z» - полностью способная и желающая работать. Имеет высокий уровень квалификации и относительно однородный состав по возрасту, образованию, интересам и мотивации. Внутренние противоречия легко преодолеваются, и психологический климат в коллективе хороший. Как правило, группа «Z» состоит из работников, мотивированных самоутверждением и высоким уровнем морального поощрения.

Вопросы и задания

1. Раскройте сущность понятий «мотивация» и «стимулирование».
2. Раскройте основные формы стимулов в педагогическом менеджменте.
3. В чем заключается суть теории типов потребностей А. Маслоу и К. Альдерфера.
4. Раскройте сущность концепции мотивации Ф. Герцберга
5. Раскройте сущность теорий мотивации «Х», «У», «Z».
6. Виды групп по мотиву способности и желанию работать.

Рекомендуемая литература

1. Вересов, Н. Н. Психология управления [Текст]: учеб. пособие / Н. Н. Вересов. – М.: МПСИ, 2006. – 304 с. ISBN 5-89502-668-0.
2. Веснин, В. Р. Управление персоналом [Текст]: учеб. пособие / В. Р. Веснин – М.: Проспект, 2008. – 240 с. ISBN 5-482-00705-7.
3. Гончаров, М. А. Основы менеджмента в образовании [Текст]: учеб. пособие / М. А. Гончаров. – М.: КНОРУС, 2006. – 480 с. ISBN 5-89971-043-7
4. Менеджмент, маркетинг и экономика образования [Текст] : учеб. пособие / под ред. А. П. Егоршина, Н. Д. Никандрова. – Н. Новгород: НИМБ, 2004. – 526 с. ISBN 5-901335-18-X.
5. Мотивация к работе [Текст] / Ф. Херцберг, Б. Моснер, Б. Б. Снидерман. – М., 2007. – 238 с. ISBN 5-9626-0259-5.
6. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании [Текст]: учеб. пособие / Симонов В. П. – М.: Высш. образование, 2007. – 357 с. ISBN 978-5-9692-0146-0.
7. Файоль, А. Управление - это наука и искусство [Текст] / А. Файоль, Г. Эмерсон, Ф. Тейлор, Г. Форд. – М., 1992. – 342 с.

3.2. Проблема профессионального успеха и конкурентоспособности

3.2.1. Проблема профессионального успеха

Профессиональный успех (успех в профессиональной деятельности) проявляется прежде всего в достижении работником значимой цели и преодолении или преобразовании условий, препятствующих ее достижению. Достичь профессионального успеха и значимую цель наиболее эффективно помогает принцип равновесия и баланса, который можно сформулировать так: «Выбери из объективных возможностей то, что подходит тебе, и действуй. Но вовремя остановись, если идет сопротивление».

Управление в сфере образования объединяет теорию мотивации и теорию достижения профессионального успеха (А.С. Белкин, М.А. Гончаров, С.Д. Резник). С социально-психологической точки зрения (М.А. Гончаров) успех – это оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности.

Обобщение сущностных характеристик, в трактовке этих ученых позволяет сформулировать термин «профессионально-педагогический успех». Следовательно, в педагогическом менеджменте (*определение - Л.Львов*) **профессионально-педагогический успех** (про-

фессиональный успех) – это оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, уровнем притязаний личности, результатами ее деятельности, и связанные с ним переживания, удовлетворения, более сильные мотивы деятельности, освобождающие и реализующие скрытые возможности.

Правила достижения профессионального успеха (Н.В. Самоукина):

1. Необходимо точно сформулировать собственную цель, достижимую в условиях профессиональной деятельности.

2. Важно проанализировать профессиональную ситуацию и выделить две группы условий - способствующих и препятствующих достижению цели.

3. Из условий, способствующих достижению цели, нужно выбрать те, которые существенно сокращают время и дают возможность сберечь силы.

4. Из условий, препятствующих достижению цели, выделить те, которые можно изменить и которые изменить нельзя. Выяснить, какие из них преобладают.

5. Если преобладают условия, препятствующие достижению цели, но которые можно изменить, приложив к этому определенные усилия, надо действовать.

6. Условия, которые препятствуют достижению цели и которые изменить нельзя, нужно постараться «обойти» с той или иной стороны. Гибко и осторожно вести свой жизненный «корабль», стараясь маневрировать так, чтобы рифы и опасные препятствия не пропорили его корпус.

7. Если же препятствия настолько велики, что обойти их никак нельзя, следует на время отказаться от поставленной цели и переключиться на другую цель, которая также может быть достижима в условиях профессиональной деятельности [7].

3.2.2. Стратегии построения профессионального успеха

Существуют *определенные стратегии построения карьеры и жизни* (Н.В. Самоукина), *которые приводят к профессиональному успеху* [7].

1. Вхождение в кабинет. Как правило, профессионального успеха достигают люди, которые строят карьеру не только путем накопления специальных знаний, но и через вхождение в круг приближенных ведущего лидера, занимающего одну из важных позиций

в данной сфере или отрасли. Таким лидером может быть заведующий кафедрой или профессор. Главное, чтобы он был достижимым, а начинающий педагог мог добиться положительной рекомендации и представления, и чтобы впоследствии у него возникли активные деловые взаимодействия.

Итак, успешным становится человек, вошедший в систему деловых контактов, имеющий солидную «записную книжку». Обычно он обладает такими качествами, как доброжелательность и открытость для любого общения, умение поддерживать длительные деловые контакты без конфликтов в различных сферах и социальных слоях. Он толерантен к людям и обладает личным обаянием. Он тонко чувствует конъюнктуру и в то же время умеет быть преданным и надежным.

2. Уметь держать удар. Делать карьеру - это проходить испытание на прочность. Надо иметь мужество спокойно переживать как взлеты, так и падения, выдерживать сопротивление конкурентов, доказывать свое превосходство. Как показывает опыт, такое превосходство касается не только уровня профессионализма, но и силы характера, стойкости, способности идти к своей цели, преодолевая препятствия. Люди, успешно делающие карьеру, воспринимают сопротивление конкурентов как обычное дело. Они не жалуются и не паникуют. Более того, они любят свою напряженную жизнь, ценят азарт борьбы и достижения.

3. Уметь начинать «с нуля». Нам только кажется, что настоящее время вынуждает нас начинать все с нуля и не один раз в жизни. Просматривая карьерные биографии многих известных людей, добившихся высокого социального и должностного положения, обязательно столкнешься с тем, что два-три раза в жизни им пришлось терпеть неудачу и все терять. Однако они находили в себе силы снова подняться и снова стремиться вперед и вверх.

4. Не зависеть от статуса и положения. В своем стремлении вверх успешные люди все же не проявляют сверхзависимости от своего положения. С одной стороны, они очень уверены в себе и своих возможностях. Именно напористость и уверенность, даже при отсутствии яркого таланта, являются основными причинами успеха в случае, если конкурентом выступает талантливый человек, но стеснительный и неуверенный. С другой стороны, как это ни странно, они легко идут на понижение в должности, переходя в другую сферу и организацию, быстро опережают конкурентов и снова вырываются вверх.

5. *Согласовывать свои действия с общими законами успеха.*

Общие законы успеха состоят в том, чтобы знать и чувствовать свою судьбу и свое предназначение, а также уметь читать знаки и подсказки. Знать свою судьбу и чувствовать её – это значит иметь правильное понимание своей миссии или смысла жизни. Если человек определил для себя миссию и смысл своей жизни, он становится спокойным, уверенным и устойчивым по отношению к различным неблагоприятным факторам внешней среды: неудачам, критике, неприятным неожиданностям и т.п.

3.2.3. Стратегии поведения на рынке труда

Весьма важной нам представляется разработка Л.М. Митиной ***двух моделей профессионального труда: модели адаптивного поведения и модели профессионального развития*** [3, с. 9].

При ***адаптивном поведении*** (первая модель) в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения предписаний, требований, правил, норм. Имеются в виду процессы самоприспособления и подчинения среды исходным интересам специалиста. По этой модели специалист, как правило, руководствуется принципом экономии сил и пользуется наработанными алгоритмами решения профессиональных задач, проблем, ситуаций, ставшими, по сути штампами, шаблонами, стереотипами.

При второй модели (***профессиональном развитии***) человек способен выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования, что даёт ему возможность стать хозяином положения, полноправным автором, конструирующим своё настоящее и будущее.

Л.М. Митина утверждает:

- модель профессионального развития характеризует конструктивный путь личности в профессии, т.е. путь успешной конкурентоспособной личности, а модель адаптивного поведения является деструктивной и ведёт к стагнации;

- модель профессионального развития включает в себя различные типы адаптивного поведения, но не как слепое подчинение внешним требованиям, а как выбор оптимального поведенческого решения;

- процесс профессионального развития нельзя рассматривать как линейный переход от одной стадии к другой, он идёт по спирали, где каждый виток означает смену профессиональной жизнедеятельности [3].

Проблема профессиональной карьеры. Целенаправленно и инициативно развиваясь в социальных организациях, педагог путем постоянного самосовершенствования, достижения высокой квалификации и профессионального мастерства, выражающихся в результатах всей организации, общественном признании достигнутого, его должностном росте. Развитие потенциала менеджера образования обеспечивает формирование, закрепление и расширение профессиональных, деловых и ряда других специфических качеств, помогающих эффективно решать стоящих перед ним задач. Оценка этих достижений обуславливает не только повышение оплаты труда работника, но и его продвижение по службе, получение и выполнение новых обязанностей, построение карьеры.

Карьера отражает иерархическое путь должностного продвижения педагога на протяжении всего трудового периода или его отрезка. В этом смысле карьера представляет собой последовательность достижения определенных результатов должностного роста, профессиональной специализации, накопления и совершенствования деловых качеств, интеллектуального развития педагога. Для успешного карьерного продвижения работнику необходимо формировать и постоянно совершенствовать профессиональные и деловые качества [4].

3.2.4. Конкурентоспособность как профессионально важное качество

Постиндустриальная экономика, сориентированная на широкое использование и быстрое развитие высоких технологий, предъявляет новые повышенные требования к качеству подготовки - образовательному, профессиональному, культурному уровню работников, их нравственным и психологическим характеристикам. Сегодня **конкурентоспособность** на рынке труда следует понимать как соответствие работника требованиям рынка, совокупность характеристик, определяющих сравнительные позиции конкретного работника или отдельных групп на рынке труда и позволяющих ему претендовать на занятие определенных вакансий. Важнейшим фактором конкурентоспособности являются качественные параметры [6].

Для руководителя образовательного учреждения определяющим критерием при приеме специалиста на работу является профессиональный опыт, что не является козырем молодых педагогов, следовательно, им сложно быть конкурентоспособными на рынке образовательных услуг. В условиях жесткой конкуренции на рынке труда наиболее опытные, квалифицированные, целеустремленные, способные, предприимчивые молодые люди имеют преимущества перед остальными при получении высокооплачиваемой работы.

В учебном курсе В.И. Андреева «Конкуренентология» **конкурентоспособная личность** трактуется так: «это личность, для которой характерно стремление и способность к высокому качеству эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами».

Большинство руководителей отмечают, что недостаточная профессиональная готовность - дело времени, обычно молодой специалист легко входит в работу, если он подготовлен в психологическом и социальном плане. В значительной мере мешают профессиональному росту и высокой конкурентоспособности отсутствие жизненного опыта, потребительские настроения.

На формирование конкурентоспособности студента, отмечает (С.Д. Резник), а затем и будущего специалиста оказывают влияние стратегические качества:

- формирование жизненного успеха;
- развитие навыков организаторской деятельности;
- освоение будущей профессиональной деятельности с первого дня обучения в вузе;
- постоянное формирование долговременных деловых связей;
- использование современных технологий формирования плана жизни и деловой карьеры;
- поддержание высокого уровня работоспособности;
- обеспечение семейного благополучия;
- формирование положительной репутации;
- определение и контроль факторов, влияющих на жизненное везение и удачу.

Непосредственное влияние на становление и самореализацию студента оказывают следующие тактические качества:

- освоение технологий обучения;
- личная организованность (разработка и применение техники личной работы);

- составление плана личной деятельности на год, месяц, день;
- расширение кругозора;
- повышение собственной привлекательности: культуры, этикета общения, знаний;
- постоянный самоконтроль результатов и процессов личной жизнедеятельности [6].

Список литературы

1. Геворкян, Е. Н. Рынок образовательных ресурсов: аспекты модернизации [Текст] : монография / Е. Н. Геворкян. – М.: Маркет ДС, 2005. - 360 с. ISBN 5-7958-0115-1.
2. Д'Алессандро. Карьерные войны. 10 правил построения успешного личного бренда [Текст] / Д'Алессандро; пер. с англ. С. Жильцова. – СПб.: Питер, 2005. – 208 с. ISBN 5-469-00249-7.
3. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. М. Митина, Ю. К. Кореляков, Г. В. Шавырина и др.; под ред. Митиной Л. М. – М.: Академия, 2005. – 336 с. ISBN 5-7695-1515-5.
4. Менеджмент, маркетинг и экономика образования [Текст] : учеб. пособие / под ред. А. П. Егоршина, Н. Д. Никандрова. – Н. Новгород: НИМБ, 2004. – 526 с. ISBN 5-901335-18-Х.
5. Психология делового преуспевания [Текст]. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, - 2001. – 304 с. ISBN 5-305-00019-Х.
6. Резник, С. Д. Управление факультетом [Текст] : учебник / С. Д. Резник. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 635 с. ISBN 5-16-001875-1.
7. Самоукина, Н. В. Психология профессиональной деятельности [Текст] / Н. В. Самоукина. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с. ISBN 3-318-00560-8.

Глава 4

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

4.1. Организационно-управленческая компетентность педагога

4.1.1. Компетентностный подход. Основные понятия

Основными целями профессионального образования (концепции модернизации российского образования на период до 2010 года) являются: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, *конкурентоспособного* на рынке труда, *компе-*

тентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, *социальной и профессиональной мобильности*.

Профессионально-социальная мобильность - это готовность и способность сменить производственные задания, место работы, специальность и социальную роль под влиянием социально-экономических и научно-технологических факторов.

Качество профессионального образования, по мнению В.А. Федорова, относится к категориям социального качества и качества образования и представляется как адекватность профессионального образования потребностям социума, последующей профессиональной деятельности и личности, получающей данное образование, поэтому результирующее качество профессионального образования в интегральной форме выражается в качестве специалиста (выпускника) [7, с. 25].

Качество выпускника в свою очередь может быть измерено в терминологии компетентностного подхода. Следовательно, компетентностный подход является наиболее удачным методологическим подходом в реализации социально-личностных целей профессионального образования.

По определению Э.Ф. Зеера, категория **«компетентностный подход»** означает *приоритетную ориентацию на цели-векторы* образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности. Г.К. Селевко определяет **компетентностный подход** как постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на *создание условий для овладения комплексом компетенций*, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационного и коммуникационно-насыщенного пространства.

Итак, **компетентностный подход** – это приоритетная ориентация на цели образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности путем создания условий для овладения системой компетенций, обеспечивающих способность и готовность выпускника к выживанию, устойчивой

жизнедеятельности и профессиональной успешности в современном социально-экономическом пространстве [7].

Профессионально-педагогическая компетентность, по Н.В. Кузьминой, включает в себя пять элементов или видов компетентности:

1) специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины;

2) методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся;

3) социально-психологическая компетентность в области процессов общения;

4) дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся;

5) аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [6].

В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить, определил по сути основные *глобальные компетентности*. Так, одна из них гласит – «научиться делать с тем, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с многочисленными ситуациями и работать в группе [5, с.34].

Современный этап развития компетентного подхода характеризуется следующими особенностями: углублением теоретических исследований понятийно-категориального аппарата; осуществлением перехода от методологии и теории к реальной организации профессионального образования на основе компетентностной модели [6,7].

Компетентность – способ использования знаний, умений, образованности, способствующих личностной самореализации, нахождению своего места в мире, вследствие чего образование предстает высокомотивированным и в подлинном смысле личностно ориентированным, обеспечивающим максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею собственной значимости.

В понятие «профессиональная компетентность» В.А. Сластенин включает три аспекта:

проблемно-практический - адекватность распознавания и понимания ситуации, адекватная постановка и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной ситуации;

смысловой – адекватное осмысление производственной ситуации в более общем социокультурном контексте;

ценностный – способность к правильной оценке ситуации, ее сути, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общезначимых ценностей [6, с. 42].

В состав компетентности входят три уровня компетенции: ключевой, базовый и специальный.

Ключевые компетенции – определяющие компетенции, соответствующие наиболее широкому спектру специфики, то есть универсальные по своему характеру и степени применимости, являются метапрофессиональными, так как востребованы всеми профессиями.

Базовые компетенции – компетенции, необходимые для осуществления основных видов профессиональной деятельности специалиста; привязанные к определенной профессии или группе профессий, они составляют ядро (базу, основу, инвариант) профессиональных компетенций специалиста.

Специальные компетенции - это компетенции, необходимые для осуществления конкретного вида профессиональной деятельности специалиста. Это частные компетенции по отношению к базовым, так как привязаны к определенному виду деятельности, составляют вариативную часть профессиональных компетенций специалиста.

А.М. Новиков полагает, что профессиональная компетентность, кроме технологической подготовки, подразумевает целый ряд других компонентов, имеющих в основном внепрофессиональный и надпрофессиональный характер, но в то же время необходимых сегодня каждому специалисту. Этими компонентами являются:

- качества личности самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться и обновлять знания;

- качества мышления: гибкость, абстрактное, системное и экспериментальное мышление;

- коммуникативные качества: коммуникабельность, способность к сотрудничеству, умение вести диалог [3, с. 45-46].

Профессиональная компетенция - это система профессиональных знаний, умений и обобщенных способов профессиональных

действий, необходимых для удовлетворительного выполнения стандартных требований и разрешения типовых проблемных ситуаций в профессиональной деятельности в соответствии с предоставленными полномочиями [6,7].

Профессиональная компетентность – это интегративное качество личности специалиста (способность и готовность эффективно выполнять профессиональную деятельность), состоящее из системы проявленных в деятельности профессиональных ключевых, базовых и специальных компетенций, включающих подсистемы адекватных знаний, навыков, профессиональных умений, освоенных обобщённых способов профессиональных действий, а также профессионально-важных качеств [6,7].

Проанализировав психолого-педагогические исследования по проблеме компетентности и компетенции, можно сформулировать наши позиции.

1. Несмотря на многочисленные работы в психолого-педагогическом сообществе нет единого мнения по вопросу сущности и соотношения многоаспектных понятий «компетенция» и «компетентность».

2. Не отрицая ни одной из существующих точек зрения, мы сформулировали концептуальные положения, позволившие позиционироваться в рассматриваемой проблеме следующим образом:

- компетентность как понятие является родовым к компетенции и включает её в свой объём;

- сущностью компетентности является способность (знание, умение, владение) и готовность (бытие) эффективно выполнять деятельность, вид деятельности или действие;

- содержанием компетентности являются совокупность проявленных в деятельности компетенций (знания, умения, обобщённые способы деятельности) и профессионально важные качества;

- компетентность является системой, а ее структуру составляют мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты;

- системный характер компетенций обеспечивает знание, умение и владение учебной и учебно-профессиональной деятельностью, позволит будущему специалисту быть компетентным, мобильным и конкурентоспособным, т.е. обеспечит успешное бытие – жизнедеятельность в её многообразии;

- компетентность является эмерджентным свойством системы проявленных в деятельности компетенций и профессионально важных качеств;

- компетентность – это потребность, адаптивный смысл которой проявляется в стремлении повторить одно и то же действие до полного успеха, а удовлетворение создает основу для овладения инструментальными навыками, т.е. основу для обучения в самом широком смысле этого слова.

Единая образовательно-профессиональная деятельность в совокупности учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности объективно обуславливает формирование образовательно-профессиональной компетентности в составе соответствующих компетентностей: учебных, учебно-профессиональных, профессиональных (рисунок 2).

4. Учебные, учебно-профессиональные и профессиональные компетенции и компетентности имеют уровневый, сквозной характер: ключевые (универсальные), базовые (общепрофессиональные) и специальные (профессионально-специальные).

4.1.2. Организационно-управленческая компетентность

Организационно-управленческая компетентность является видом профессионально-педагогической компетентности (Л.В. Львов) и представляет собой способность (знание, умение, владение) и готовность (бытие) эффективно выполнять деятельность по организации управления в сфере профессионального образования в соответствии с предоставленными полномочиями.

Базовая (общепрофессиональная) организационно-управленческая компетентность - это способность (знание, умение, владение) и готовность (бытие) эффективно выполнять деятельность по организации управления во всех сферах (профилях) профессионального образования выпускника как педагога низшего звена.

Общепрофессиональная организационно-управленческая компетентность включает совокупность проявленных в деятельности компетенций целеполагания, принятие решения и планирования; организации и исполнения, мотивации и контроля (таблица 7).



Рис.2. Система компетенций и компетентностей в образовательно-профессиональной деятельности

Т а б л и ц а 7

Система организационно-управленческой компетентности

Уровень организационно-управленческих компетенций и	Организационно-управленческая компетентность (знание, умение, владение, бытие)	
	Организационно-управленческие компетенции (знание, умение, владение)	Профессионально важные

компетентностей	Знания (знание)	Умения (умение)	Обобщённые способы орга- низационно- управленче- ских действий (владение)	качества менеджера образования (бытие)
Базовая часть 70% (социально-профессиональная мобильность)				
Ключевые (универсальные)	+	+	+	+
Базовые (обще- профессиональ- ные)	+	+	+	+
Вариативная часть 30% (конкурентоспособность)				
Специальные (профессиональ- но-специальные)	+	+	+	+
Корпоративные (профессиональ- но-специализи- рованные)	+	+	+	+

Базовые (общепрофессиональные) организационно-управленческие компетенции - это способность (знание, умение, владение) выполнять целеполагание, принятие решения и планирование; организацию и исполнение; мотивацию и контроль в соответствии с предоставленными полномочиями выпускника как педагога низшего звена.

Подвидами (разновидностями) общепрофессиональных организационно-управленческих компетенций являются:

- общепрофессиональная компетенция целеполагания, принятия решения и планирования;

Система организационно-управленческой компетентности

Организационно-управленческая компетентность (знание, умение, владение, бытие)			
Знать	Уметь	Владеть организационно-управленческими алгоритмами	Быть профессионально важные качества педагога)
Базовая (общепрофессиональная) компетенция целеполагания, принятия решения и планирования			
<ul style="list-style-type: none"> - сущность организационно-педагогической деятельности педагога; - сущность стратегического, тактического и оперативного педагогического менеджмента; - уровни управления педагогическими системами; - закономерности, принципы, методы и формы педагогического менеджмента; - концепции управления по целям, по результатам, по отклонениям; - этапы принятия решения и планирования тактического и оперативного педагогического менеджмента 	<ul style="list-style-type: none"> - использовать (добывать, систематизировать, обрабатывать) тактическую и оперативную информацию о педагогическом процессе; - принимать педагогические тактические и оперативные управленческие решения; - планировать деятельность педагога низшего звена на всех видах занятий 	<ul style="list-style-type: none"> - алгоритмом (нормативно-одобренным способом деятельности) принятия решения и планирования педагогом низшего звена на основных видах занятий 	<ul style="list-style-type: none"> - настойчивым, - решительным, - целеустремленным, - оперативным, - мобильным, - креативным

Базовая (общепрофессиональная) компетенция организации и исполнения			
<ul style="list-style-type: none"> - структуру педагогической системы как организации и объекта управления; - сущность организаторской деятельности педагога как руководителя низшего и среднего звена - методы педагогического менеджмента: экономические, административные, психологические; - стили деятельности руководителя; - основы педагогического общения; - основы управления педагогическими конфликтами 	<ul style="list-style-type: none"> - определять стиль деятельности руководителя; - организовать исполнение педагогических тактических и оперативных решений на основных видах занятий; - определять стиль поведения в ситуации конфликта. 	<p>алгоритмом определения структуры стили управления;</p> <ul style="list-style-type: none"> - алгоритмом определения структуры поведения в ситуации конфликта. 	<ul style="list-style-type: none"> - ответственным и решительным, - целеустремленным, - настойчивым, - оперативным, - инициативным и дисциплинированным, - креативным
Базовая (общепрофессиональная) компетенция мотивации			
<ul style="list-style-type: none"> - сущность основных теорий мотивации применительно к педагогическому менеджменту; - методы морального и материального стимулирования субъектов педагогического процесса; - виды групп по мотиву способности и желанию работать; - стратегии построения профессионального успеха; - сущность конкурентоспособности студента, а затем и будущего специалиста. 	<ul style="list-style-type: none"> - определять направленность личности субъектов педагогического процесса (ценности, потребности, мотивы, убеждения и профессиональные интересы); - применять методы морального и материального стимулирования субъектов педагогического процесса педагогом на основных видах занятий 	<ul style="list-style-type: none"> - алгоритмом психологического стимулирования субъектов педагогического процесса педагогом низшего звена на основных видах занятий 	<ul style="list-style-type: none"> - открытым критиче, - мобильным, - гибким, - общительным, - ответственным и решительным, - конкурентоспособным

Базовая (общепрофессиональная) компетенция контроля			
<ul style="list-style-type: none"> - сущность контрольной, оценочной и корректировочной деятельности педагога; - функции, методы, виды и формы проведения контроля педагогического процесса как объекта управления; - сущность и структуру организационно-управленческой компетентности; - сущность и содержание качества профессионального образования; - методы управления качеством профессионального образования. 	<ul style="list-style-type: none"> - применять основные методы контроля для реализации его функций; - выполнять действия по диагностике и оцениванию результатов проведения основных видов занятий; - определять рейтинг преподавателя, кафедры 	<ul style="list-style-type: none"> - алгоритмом (нормативно-одобренным способом) контрольной, оценочной и корректировочной деятельности педагогом низшего звена на основных видах занятий 	<ul style="list-style-type: none"> - целеустремленным, - оперативным и мобильным, - способным к рефлексии, - гибким, - ответственным и решительным, - открытым критике

- общепрофессиональная компетенция организации и исполнения;
- общепрофессиональная компетенция мотивации;
- общепрофессиональная компетенция контроля.

Вариативная (профессионально-специальная) организационно-управленческая компетентность - это способность (знание, умение, владение) и готовность (бытие) эффективно выполнять деятельность по организации управления в сфере профессионального образования педагога – преподавателя экономических дисциплин выпускника как педагога низшего звена.

Профессионально-специальная организационно-управленческая компетентность включает совокупность проявленных в деятельности компетенций целеполагания, принятия решения и планирования; организации и исполнения; мотивации и контроля педагога – преподавателя экономических дисциплин выпускника как педагога низшего звена.

Профессионально-специальная организационно-управленческая компетенция - это способность (знание, умение, владение) выполнения деятельности целеполагания, принятия решения и планирования; организации и исполнения; мотивации и контроля в сфере профессионального образования выпускника – преподавателя экономических дисциплин выпускника как педагога низшего звена (таблица 8).

Вопросы и задания

1. Раскройте сущность понятий «компетенция», «компетентность», «организационно-управленческая компетенция», «организационно-управленческая компетентность».

2. Обоснуйте утверждение о том, что профессиональная компетентность является системой, а ее структуру составляют мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты.

3. Раскройте мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты профессиональной компетентности педагога.

4. Охарактеризуйте подвиды (разновидности) общепрофессиональных организационно-управленческих компетенций.

5. Перечислите и обоснуйте профессионально важные качества менеджера образования.

6. Перечислите и обоснуйте обобщённые способы организационно-управленческих действий менеджера образования.

Рекомендуемая литература

1. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода): [Текст] / В. И. Байденко. Высшее образование в России. - 2004. - №11. С. 3-13.

2. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А. С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. – 176 с. ISBN 5-7688-0880-9.

3. Евдокимов, В.В. Профессионально-педагогическая компетентность будущего мастера профессионального обучения [Текст] / В. В. Евдокимов, Т. В. Исполатова, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк. – М.: МГИУ, 2005. – 156 с. ISBN 5-276-00846-9.

4. Зеер, Э. Ф. Инновации в профессиональном образовании [Текст]: учеб.-метод. пособие / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2007. – 215 с.

5. Зимняя, И. А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2006. - № 8. - С.20-26.

6. Львов, Л. В. Профессиональное образование: компетентностно-контекстный подход [Текст]: учеб. пособие / Л. В. Львов.- Челябинск: ЧГАУ, 2007. - 120 с. ISBN 978-5-88156-415-5.

7. Львов, Л. В. Технология формирования учебно-профессиональной компетентности (концепт) [Текст]: монография / Л. В.Львов. - Челябинск: ЧГАУ, ЮУНОЦ РАО, 2007. – 151 с. ISBN 978-5-88156-433-9.

8. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. 2004. - №3. - С. 20-26.

9. Фёдоров, В. А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования [Текст] / В. А. Фёдоров, Е. Д. Колегова; под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: РГППУ, 2007. – 226 с. ISBN 5-8050-0155-5.

10. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. - 2004. - №8. - С. 27-31.

4.2. Управление качеством профессионального образования

4.2.1. Качество профессионального образования как объект управления

Понятие «*качество*» (по В.А. Федорову) занимает важное место в системе философских категорий и приобретает все большее методологическое и мировоззренческое значение в рамках научного познания и при решении большого круга практических задач [9, с. 19]. Вопросы повышения качества продукции и качества деятельности стали предметом постоянного обсуждения в специальной научной литературе и на страницах массовых изданий.

Учение о качестве создавалось на философско-методологической базе, развиваясь от квалитативизма Аристотеля до современной квалитативной парадигмы. В системных исследованиях природы качества, осуществленных в учении Аристотеля, выполнена классификация качеств, сформулирован принцип целостности, запрещающий сводить качества целого к качествам его частей, и разработано представление об иерархической структуре качества материальных объектов. В этом учении появилось «качественное» понимание количества, отнесение качества к типу динамических систем и установление внутренней разнородности качества.

Возрождение содержательного понимания категории качества связано с открытием Э. Кантом понятий «вещи для себя» и «вещи - для нас», ставших основой для понимания переходов внутреннего (потенциального) качества объектов во внешнее (реальное) качество.

Гегель, развивая учение о качестве во взаимодействии с понятиями «количество», «граница», «свойство», «мера» и др., вывел закон перехода количества в качество, сформировав понятие меры как единства качества и внутреннего количества, и вскрыл механизм взаимодействия внешнего и внутреннего в качестве. Качество целостного явления есть то, что определяет его специфическую реакцию (специфицирует эту реакцию) и является неким внутренним трансформатором внешних воздействий.

Гегель определил качество как тождественную с бытием определенность, когда нечто перестает быть тем, что оно есть, если оно теряет свое качество. Им также установлено, что все количественные изменения имеют свою качественную границу, выход за которую приводит к новому соотношению количества и качества: т.е. меры. Такое единство качества и количества является источником измери-

мости качества. При этом синонимами меры качества являются понятия «показатель качества» и «параметр качества». Определенность у Гегеля выступает первым, внутренним моментом качества, а свойство - вторым, внешним моментом. Оно есть «определенное соотношение с другим», «способ отношения друг к другу».

Анализ концепций Гегеля и К. Маркса позволяет сделать вывод о выделении ими трех видов качеств: природные; материально-структурные; функциональные и системные. Следует отметить чрезвычайную важность открытых ими социальных качеств и отношений для изучения сложных объектов, особенно социальных. В контексте качества К. Маркса все продукты труда (в образовательных системах, по нашим представлениям, это выпускаемые специалисты), наряду со своими природными качествами, приобретают еще и особые системные, социальные качества, отражающие их включенность в систему общественных отношений. Социальные качества продуктов труда предстают как новый класс качества - как произведенные качества, в той или иной форме воплотившие в себе человеческий труд. В системе образования системно-социальное качество выходит на первый план, а человек как основной компонент любой социальной системы есть последний в известном смысле слова элементарный носитель социального системного качества.

Развитие структуры категории качества в настоящее время связано с новой *квалитативной парадигмой* А.И. Субетто. Ее теоретической основой являются взаимодействие качества и количества с учетом его экстенсивной и интенсивной сторон, принципы и закономерности системогенезиса качества. Эти принципы и положения подробно освещены В.П. Панасюком, при этом качество рассматривается как категория науки, состоящая из теории качества, теории измерения и оценки качества, а также теории управления качеством.

Изложенное выше позволяет сделать вывод о том, что трактовать категорию качества единым определением не представляется возможным, хотя попытки сделать это известны. Наиболее полное, с нашей точки зрения, определение качества дано А.И. Субетто: *качество* есть сложная философская, экономическая, социальная и одновременно общественная системная категория, полное определение которой во всей его многоаспектности можно раскрыть только через обобщающую систему суждений-определителей. К ним относятся:

- качество есть совокупность свойств (аспект - свойства); качество структурно, оно представляется как иерархическая система свойств или качеств частей объекта или процесса (аспект - структурности);
- качество динамично, это динамическая система свойств (аспект - динамичности);
- качество есть сущностная определенность объекта или процесса, выражающаяся в закономерной связи составляющих частей и элементов (аспект - определенности);
- качество - основа существования объекта или процесса, имеет двоякую обусловленность, выражающуюся в единстве внешнего и внутреннего, потенциального и реального в качестве объекта или процесса (аспект - внешне-внутренней обусловленности);
- качество обуславливает единичность объекта или процесса, его специфическую реакцию на внешние воздействия, целостность, упорядоченность, устойчивость (аспект спецификации);
- качество создаваемых человеком объектов и процессов, в отличие от качеств других явлений природы, обуславливает ценность (аксиологизм) соответствующих объектов и процессов, их пригодность и приспособленность для определенных назначений, целей, задач, условий, выдвигаемых человеком.

Представленные определения отражают различные аспекты категории «качество». Анализ этих определений позволяет разбить их на две группы: отражающие структурно-содержательный аспект качества объекта и выражающие качество объекта в аспекте его социальной ценности, востребованности и функциональности.

Основанное на системно-социальном качестве, определение понятия «качество», сформулированное В.А. Федоровым, выглядит следующим образом: *качество* - это объективная, существенная внутренняя определенность объектов и процессов, обуславливающая их пригодность и приспособленность для определенных назначений, целей, задач, условий, воздвигаемых человеком и обществом, при этом частными качественными показателями таких объектов и процессов могут быть их свойства, особые состояния, стадии, этапы и фазы развития [9, с. 23].

Таким образом, определение понятия «*качество профессионального образования*», характеризует деятельность социальной системы.

Пока нет единого однозначного определения данного понятия, что обусловлено сложным междисциплинарным, системным характером категории «качество образования». Частично такие сложности объясняются следующим.

Во-первых, сформировался многосубъектный потребитель и датчик целей образования, каждый из которых отличается своими представлениями о качественном образовании:

- для студента образование качественное, если оно содействует развитию его личности и профессиональной карьере;
- для академического сообщества приоритетным показателем качества образования является его культуросообразность;
- для работодателя образование качественное, если подготавливает компетентного работника;
- для общества качество образования отражается в личности, способной к эффективному социальному жизнетворчеству и т. д.

Во-вторых, приходится рассматривать качество различных образовательных объектов:

- образование как социальный институт характеризуется качеством образовательной системы в целом, например, национальной, региональной и других систем образования;
- в любой образовательной системе можно выделить качество образовательного процесса, обеспечивающего непосредственное получение результатов и их качества;
- в свою очередь, качество самих результатов образования отражает качество интериоризации потребителем всего содержания образовательных услуг как учебно-воспитательного процесса.

Исходя из того, что *качество есть соответствие назначению*, а в высшем образовании таковым (назначением) является развитие *компетентности (подготовленности)* выпускников - общей и профессиональной культуры, образованности и профессионализма, правомерно рассматривать качество высшего образования как качество выпускников и качество образовательного процесса. С другой стороны, учитывая принцип отражения качества процесса как результата на выходе этого процесса (принцип объектно-процессного дуализма в теории качества), можно утверждать, что в качестве специалиста отражается качество компонентов образовательной системы или образовательного процесса.

Следовательно, **качество профессионального образования** (по В.А. Федорову) включает следующие компоненты: качество образо-

вательной (учебной) программы; качество кадрового и научного потенциалов, задействованных в учебном процессе; качество обучающихся (в том числе абитуриентов); качество средств образовательного процесса: материально-технической и экспериментальной базы, учебно-методического обеспечения, используемых учебных аудиторий, транслируемых знаний и др.; качество образовательной технологии [9].

Перечисленную совокупность качеств можно определить как обеспечивающие качества. Обобщая сказанное, приведем следующие положения В.А. Федорова, уточняющие термин *качество высшего образования*»:

- качество высшего образования означает качество выпускника вуза - будущего специалиста. *Качество специалиста* есть совокупность его профессионально-личностных свойств, соответствующих свойствам, заданным целями высшего образования (аспект свойства). Совокупность профессионально-личностных свойств специалиста предстает как единство взаимообуславливающих, взаимовлияющих и взаимодействующих внутренних и внешних свойств личности (аспект внешне-внутренней обусловленности качества). Эти свойства как содержание качества специалиста определенным образом структурированы, динамичны, подвержены изменениям и развитию (аспект структурности, иерархичности и динамичности качества объекта или процесса);

- качество специалиста обеспечивается качеством образовательной системы (процесса), т. е. уровень сформированности и развитости свойств специалиста определяется качеством процессов их формирования и развития (аспект отражения качества процессов в качестве результатов);

- качество образовательной системы (процесса) определяется качеством частей, элементов его составляющих (аспект определенности).

Понятие *«качество профессионального образования»* относится к категориям социального качества и качества образования и представляется как адекватность профессионального образования потребностям социума, последующей профессиональной деятельности и личности, получающей данное образование. *Результатирующее качество профессионального образования в интегральной форме выражается в качестве специалиста (выпускника)* [9, с. 25].

Отсюда **качество профессионального образования означает качество выпускника** - специалиста, подготовленного к выполнению профессиональной деятельности путем получения системного образования.

Качество профессионального образования в структурном плане можно охарактеризовать как совокупность качеств образовательных систем, классифицируемых по различным основаниям.

Первое основание - это *уровни (ранги) образовательных систем* согласно уровням управления. В профессиональном образовании имеют место федеральная, региональная образовательная система и система образовательного учреждения. Значит, качество системы профессионального образования можно рассматривать на федеральном, региональном и на уровне профессионального образовательного учреждения.

Второе основание - это *ступени профессионального образования*: допрофессиональное образование (специализированные классы в общеобразовательных школах, профессиональных училищах и лицеях), среднее профессиональное образование (техникумы, колледжи), высшее профессиональное образование (вузы), послевузовское образование (аспирантура, докторантура). Все перечисленные образовательные системы обладают определенным качеством. При этом качество образовательной системы более высокого ранга складывается из качества входящих в нее образовательных систем более низких уровней.

Однако независимо от способа классификации качества образовательных систем общим для них является то, что качество системы отражает успешность реализуемого в ней образовательного процесса: качество обучения, воспитания и развития.

Образовательный процесс в системе любого уровня представляет собой единство целей и содержания образования (образовательных стандартов и образовательных программ), субъектов образовательного процесса (педагогического персонала, студентов), средств образовательного процесса (материально-технической и экспериментальной базы, информационных ресурсов и т. п.) и способов образовательных процессов (методов и технологий). Поэтому качество образовательного процесса складывается из качества нормативно-целевых документов и образовательных программ, персонала (в том числе научно-педагогических кадров), качества обучаемых (качества студентов, на входе - качество абитуриентов), качества средств образовательного

процесса (материально-технической и экспериментальной базы, учебно-методического и научно-методического обеспечения, учебных аудиторий, транслируемых знаний и т. д.); качества образовательной технологии.

Все названные элементы интерпретируются как обеспечивающие качества, так как они направлены на формирование специалиста сферы профессионального обучения и вся их совокупность составляет пространство качеств профессионального образования. В свою очередь каждое из них имеет свой состав свойств и качество этих свойств. В такой ситуации правомерно утверждать, что имеет место совокупность разнообразных подсистем качества, имеющих в своей основе разную природу.

Сформулируем определение понятия **«качество профессионального образования»**, состоящее из трех частей [9, с. 27]:

а) качество профессионального образования есть качество выпускаемого сферой профессионального образования специалиста, определяемое развитием его социальных, культурно-духовных и профессионально-деятельностных способностей на уровне, необходимом и достаточном для реализации им целей и функций, соответствующих уровню полученного образования и требованиям народно - хозяйственных отраслей; оно формируется как интегральная характеристика выпускника, складываясь из единства социально, профессионально и личностно значимых свойств, но при этом не сводится ни к одному из них;

б) качество выпускаемого сферой профессионального образования специалиста обеспечивается качеством образовательной системы (процесса) - профессионального учебного заведения;

в) качество образовательной системы (процесса) - профессионального учебного заведения - определяется качеством составляющих ее (его) частей и элементов.

Таким образом, **качество профессионального образования** представляет собой сложную многоуровневую, динамическую систему качеств, ориентированных на обеспечение итогового качества - качества специалиста сферы профессионального обучения.

Такой вывод является важным по нескольким причинам. Одна из них связана с тем, что в последнее время в педагогике имеет место тенденция к более активному применению категории «качество» для анализа и интерпретации различных явлений, аспектов педагогической деятельности, другая - с исследованием проблем управления об-

разовательными процессами, в частности, проектированием педагогических систем управления качеством образовательного процесса.

4.2.2. Функции управления качеством профессионального образования

Содержание управления качеством профессионального образования выражается в его функциях. К **функциям управления качеством профессионального образования** (по В.А. Федорову) относятся: информационно-аналитическая; мотивационно-целевая; планирования; организационно-исполнительская; контрольно-диагностическая; регулятивно-коррекционная [9, с.66].

Информационно-аналитическая функция предполагает получение и анализ информации об исходном состоянии качества профессионального образования в подсистемах управления им. Цель анализа заключается в оценке уровня реализации задач качества, поставленных вышестоящими подсистемами, выявлении и анализе причин недостаточности качества, определении возможностей и путей повышения качества.

Мотивационно-целевая функция предполагает постановку целей в управлении качеством профессионального образования и разработку мероприятий по мотивации и стимулированию обеспечения и повышения качества субъектами управления. Определение новых целей осуществляется на основе результатов анализа деятельности субъектов.

Функция планирования направлена на составление программ реализации целей управления качеством. Такая деятельность включает разработку совокупности планов по управлению качеством. При этом к планированию предъявляют следующие требования: единство целевой установки и условий реализации; единство долгосрочного и краткосрочного планирования; осуществление комплексного характера планирования; стабильность и гибкость планирования.

Организационно-исполнительская функция обеспечивает непрерывность и целостность управления и направлена на реализацию целей и планов управления качеством. Центральным моментом данной функции является организация исполнения запланированных мероприятий и исполнение вышестоящих подсистем нижестоящими.

Контрольно-диагностическая функция направлена на проведение контроля и диагностирования состояния качества деятельности по промежуточным и конечным результатам. Назначение данной функции состоит в определении соответствия реализуемого качества

профессионального образования на диагностируемый момент определенным эталонам. Контроль и диагностика носят мониторинговый характер, позволяющий осуществлять постоянное слежение за уровнем качества. Реализация мониторинга возможна как по полному списку параметров, так и по части параметров, выбранных из списка.

Регулятивно-коррекционная функция ориентирована на исправление отклонений в подсистемах качества, внесение необходимых оперативных изменений в их функционирование.

Правильная организация управления обеспечением и усовершенствованием образовательного процесса позволит улучшить качество подготовки выпускаемых специалистов.

4.2.3. Методы управления качеством профессионального образования

В процессе реализации функций управления качеством профессионального образования возможно применение различных механизмов, технологий и методов.

Экспертный метод. Термином «эксперт» обозначают в общем случае специалиста, компетентного в решении данной задачи (от лат. *expertus* – опытный). Данный метод характеризуется следующими признаками: в решении участвует группа людей, являющихся экспертами; задача состоит в получении новой информации; эта информация имеет общественную значимость; решение базируется на опыте и интуиции экспертов, а не на результатах расчетов и экспериментов.

Применение методов экспертизы возможно при оценке планов развития, при прогнозировании, принятии решений по проблемам качества образования, разработке моделей специалистов, образовательных стандартов, тезаурусов специальностей, составлении учебных планов и программ дисциплин, структурировании учебного материала, отборе дидактических средств, анализе и оценке компетенций (знаний и умений) студентов, резервов повышения качества обучения в вузе и качества учебно-программной документации, при выработке критериев оценки качества преподавания и т.д.

Одной из важнейших составляющих в управлении качеством является *мониторинг*. Под мониторингом качества образования понимается непрерывный (постоянный) контроль (слежение и анализ) со стороны субъектов управления непосредственно за качеством образования с получением интегральных оценок, необходимых для представления конкретной картины состояния качества образования и выработки оперативных управленческих решений.

На основании данных мониторинга формируется корректирующее воздействие, учитывающее уже свершившееся воздействие разнообразных внешних факторов и вызванное ими отклонение реального состояния регулируемого объекта от ожидаемого. Мониторинговая технология включает в себя этапы сбора исходной информации, ее обработку с целью получения обобщающих характеристик, анализ этих характеристик и формулирование конечных выводов.

Рейтинговые системы контроля и оценки качества деятельности учреждений высшего профессионального образования вообще и педагогической и учебной деятельности, в частности, получили широкое распространение и в практике профессионального образования России.

Реализация рейтинговой системы управления учебной деятельностью студентов возможна как в рамках конкретной изучаемой дисциплины так и применительно к различным периодам обучения. Она является показателем учебных успехов студента по окончании учебного заведения. Опыт показывает, что применение рейтинговой системы контроля и оценки в учебной деятельности студентов имеет значительные дидактические следствия: усиливается активность студентов, их самостоятельность, у них развивается потребность в повышении своего рейтинга, появляется возможность корректирования студентами своего уровня достижений.

К этим следствиям приводит ряд положительных свойств рейтинговой технологии оценки и контроля учения.

Систематичность контроля и оценки. Оценка и учет деятельности каждого обучаемого осуществляется систематически, что в свою очередь ставит его в условия постоянной своевременной учебной работы.

Объективность. Говоря об объективности рейтинговой оценки, следует рассматривать три фактора: «чувствительность» шкалы оценки; снижение субъективной роли преподавателя; валидность контролируемых заданий.

Всесторонность. В рейтинговой системе заранее назначаются контрольные позиции, на каждой из которых проверяются и оцениваются блоки знаний и умений, усвоенных студентами. Достижения по отдельным блокам дисциплины учитываются в суммарном рейтинге, который определенным образом характеризует уровень знаний и умений обучаемого по всей дисциплине.

Индивидуализированность. В рейтинговой системе выявляется и оценивается уровень достижений каждого отдельного студента с определением его места среди сокурсников.

Стимулирование. Рейтинговая оценка в максимальной степени стимулирует активность учения студента, его желание повысить свой рейтинг, завершить изучение дисциплины с лучшими результатами. Большое значение имеет смысл рейтинга в психологическом плане: «Я не хуже других», что заставляет студента активизировать свою деятельность. При этом хорошо реализуется соревновательность, состязательность. Стимул и состязательность можно отнести к основным идеям рейтинговой технологии контроля.

Рейтинг преподавателя (по С.Д. Резнику). Определение ежегодного рейтинга преподавателей, кафедр и факультетов вуза обеспечивает решение следующих управленческих задач:

- руководство вуза получает объективную информацию о результатах деятельности преподавателей, кафедр и факультетов, что позволяет своевременно корректировать стратегию управления университетом;

- деканы, заведующие кафедрами и преподаватели имеют возможность объективно оценить свою деятельность, направлять основные усилия на ее улучшение;

- в базе данных вуза накапливается статистическая информация, которую можно использовать для систематического анализа деятельности ведущих преподавателей, кафедр и факультетов, улучшения их деятельности в стратегических для университета направлениях;

- анализ результатов рейтинговой оценки подразделений и преподавателей позволяет не только оценивать качество работы ректората, деканов, заведующих кафедрами и преподавателей по итогам года, но и оперативно влиять на эффективность управления структурными подразделениями, используя различные средства стимулирования персонала [5].

Рейтинг преподавателя университета определяется по показателям общественного признания, научной, учебно-методической и воспитательной деятельности за отчетный год:

$$P_{i0i}^{\text{до}} = \sum_{j=1}^{j=n} P_{i0i}^j ,$$

где $P_{\text{нум}}^{\text{пр}}$ - количество баллов (годовой рейтинг) j -го показателя общественного признания, научной, учебно-методической и воспитательной деятельности преподавателей.

Рейтинг преподавателей - внешних совместителей учитывается только по показателям деятельности в рамках данного вуза (отражение результатов в индивидуальных планах преподавателей, указание вуза на изданиях: учебниках, учебных пособиях, монографиях, сборниках трудов и др.).

Рейтинг кафедры

Итоговый рейтинг кафедры (P_{κ}) определяется как сумма рейтингов:

- 1) по ее общекафедральным показателям $P_{o.n}^{\kappa}$;
- 2) по показателям общественного признания, научной, учебной, методической и воспитательной деятельности преподаватели $P_{нум}^{\kappa}$:

$$D_{\hat{e}} = D_{\hat{i}i} + D_{\hat{i}o\hat{i}} = \sum_{i=1}^{i=n} D_{\hat{j}ii} + \frac{\sum_{j=1}^{j=n} P_{j\hat{i}o\hat{i}}^{\hat{e}}}{\times \hat{i}o},$$

где $P_{io.n}^{\kappa}$ - количество баллов кафедры по j -му общекафедральному показателю; $P_{jнум}^{\kappa}$ - количество баллов (годовой рейтинг) j -го показателя общественного признания, научной, учебной и методической деятельности кафедры; \mathcal{U}_{np}^{um} - численность преподавателей кафедры по штатному расписанию вуза.

Рейтинг факультета

Рейтинг факультета по итогам деятельности в календарном году определяется как сумма рейтингов:

- по общефакультетским показателям;
- по показателям деятельности преподавателей кафедр, входящих в состав факультета:

$$D_{\hat{o}} = D_{\hat{i}i} + \frac{\sum_{i=1}^n P_{i\hat{e}}^{\hat{o}}}{\times \hat{i}o}$$

где P_{ϕ} - рейтинг факультета; $P_{o.n}^{\phi}$ - сумма баллов по общефакультетским показателям; P_{ik}^{ϕ} - рейтинг i -й кафедры факультета; \mathcal{U}_{ik}^{um} - численность преподавателей i -й кафедры факультета по штатному расписанию; \mathcal{U}_{np}^{ϕ} - численность преподавателей факультета по штатному расписанию.

Рейтинг факультета по общефакультетским показателям определяется по формуле

$$D_{ii}^{\hat{o}} = \frac{\sum_{i=1}^{i=n} P_{i\hat{ii}}^{\hat{o}}}{\times \hat{n}^{\hat{o}}} 1000$$

где $P_{io.n}^k$ - количество баллов факультета по общефакультетскому показателю; $Ч_{ст}^{\phi}$ - численность студентов факультета [4].

Арсенал методов управления качеством включает в себя также **методы маркетинга**. На их основе формируется объективная информация о запросах потребителей результатов профессионального образования о его качестве. С позиций внешнего маркетинга, непосредственными потребителями профессионального образования являются производственные предприятия, организации, фирмы, учреждения; выпускник вуза, колледжа или профессионального училища, получивший данное образование; абитуриент, непосредственно ориентированный на получение конкретного вида профессионального образования.

Применение маркетинга в управлении качеством профессионального образования способствует решению следующих задач: определение потребности в выпускниках образовательных учреждений данного профиля; выявление наиболее востребованных специальностей и специализаций; определение уровня закрепляемости выпускников в соответствующей народнохозяйственной отрасли; определение перечня востребованных образовательных услуг; организация профессиональной ориентации на конкретную специальность, ее рекламы и др.

Педагогические формы и методы контроля и оценки непосредственно направлены на установление качества компетенций (знаний, навыков, умений обобщенных способов профессиональных действий) и профессионально-важных качеств обучаемых, поэтому являются ключевым диагностическим и оценочным инструментарием. К ним относятся коллоквиумы, экзамены, зачеты, тестирование, устный и письменный опросы, различные формы контрольных работ, испытательные задачи и задания, практические квалификационные работы (дипломные работы, проекты, выпускные работы) и др.

Итак, для оценки результативности деятельности менеджера образования необходимо установить показатели, максимально учиты-

вающие его профессиональную активность, а также способы их определения. Следовательно, уровень сформированности организационно-управленческой компетентности и любого ее компонента может быть оценен как дифференцированным, так и комплексным способом. Очевидно, что на разных этапах образовательно-профессиональной деятельности эти показатели могут различаться [3].

Исходя из сущности и компонентного состава организационно-управленческой деятельности, мы предлагаем следующую оригинальную технологию интегративной оценки организационно-управленческой компетентности:

$$P = \sum_{i=1}^4 K_i A_i$$

где P – интегративная оценка уровня сформированности организационно-управленческой компетентности; A_i – частные значения оценки компонентов уровня сформированности организационно-управленческой компетентности. Всего таких компонентов пять: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, эмоционально-волевой и поведенческий, поэтому индекс i данной переменной принимает значение от 1 до 5;

K_i - весовые коэффициенты оценок соответствующих компонентов; $K_1...K_5$ – весовой коэффициент оценки мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного, эмоционально-волевого, поведенческого компонента организационно-управленческой компетентности;

$A_1...A_5$ - частное значение оценки ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного, эмоционально-волевого, поведенческого компонента организационно-управленческой компетентности.

Значения критериев сформированности организационно-управленческой компетентности в зависимости от этапа ее формирования приведены в таблице 9.

Сумма всех весовых коэффициентов оценки в этом случае равна единице:

$$\sum_{i=1}^4 K_i = 1.$$

Для учета заданного уровня сформированности организационно-управленческой компетентности вводятся дополнительные коэффициенты.

Т а б л и ц а 9

Средневзвешенное значение критериев сформированности организационно-управленческой компетентности

Наименование компонента/критерия	Этап формирования учебно-профессиональной компетентности					
	Ориентирующий		Формирующий		Личностно-преобразующий	
	Начало	Конец	Начало	Конец	Начало	Конец
Мотивационно-ценностный	0,10	0,15	0,15	0,10	0,10	0,20
Когнитивный	0,25	0,25	0,25	0,35	0,35	0,10
Операционально-деятельностный	0,00	0,05	0,05	0,25	0,25	0,30
Эмоционально-волевой	0,55	0,40	0,40	0,10	0,10	0,15
Поведенческий	0,10	0,15	0,15	0,20	0,20	0,25

4.2.4. Оценка качества профессионального образования

Основными критериями, определяющими уровни качества образования, являются следующие [9, с. 63].

1. *Квалификация профессорско-преподавательского состава (ППС)*. Преподаватель является ключевым субъектом системы образования, обеспечивающим его качество. Требование обеспечить нужное качество профессорско-преподавательского и научного персонала предполагает усиление мотивации к работе, что в свою очередь обуславливает необходимость предоставления вузовским работникам соответствующего социального статуса и уровня оплаты труда. В соответствии с общепринятой классификацией выделяют преподавателей без ученой степени и звания, доцентов и кандидатов наук, профессоров и докторов наук, академиков. Высокое педагогическое мастерство ППС обеспечивается знаниями дидактики высшей школы, педагогической психологии, организаторскими способностями, владением

современными технологиями трансляции научного содержания дисциплин студенческой аудитории.

2. *Учебно-методическое обеспечение, методы и технологии обучения.* Предусматривают традиционные или инновационные образовательные технологии, ручные или компьютерные, традиционные или проблемные методы обучения. Качество инфраструктуры вуза во многом станет производным от того, какое внимание учебное заведение уделяет развитию новых информационных и коммуникационных технологий, технологий дистанционного и виртуального обучения.

Современные технологии открывают исключительные большие перспективы, с точки зрения как обучения, так и диверсификации самих учебных заведений. Качество реализуется через учебно-методический комплекс (УМК), характеризующий уровень методической обеспеченности базовых специальностей и дисциплин. Вузовский стандарт УМК обычно включает рабочую программу, базовый учебник, методические рекомендации преподавателей и для студентов, слайды, контрольные задания, формы и способы контроля знаний, глоссарий, рекомендации по курсовому и дипломному проектированию. Все это должно соответствовать требованиям ГОС ВПО по направлениям и специальностям подготовки. Предусмотрена система государственного контроля качества обучения через процедуры лицензирования, аттестации и аккредитации.

3. *Материально-техническая база.* Характеризуется совокупностью показателей, обеспечивающих условия для образования: объем площадей и их структура по форме собственности и направлениям использования, мебель и инженерное оборудование аудиторий и офисных помещений, деканатов и кафедр, библиотечное, информационное и бытовое обслуживание студентов и преподавателей. Большое значение имеют уровень информатизации и технические средства обучения (ТСО). Использование ТСО в учебном процессе позволяет интенсифицировать освоение материала, является сильной мотивацией повышения познавательной активности студентов. Использование технических средств при изучении дисциплины в отсутствие преподавателя: компьютер с выходом в Интернет, комплект CD-дисков, электронный сайт - способствует их саморазвитию, позволяет выбирать индивидуальную траекторию при освоении курса.

4. *Интеллектуальный потенциал* (иногда употребляются термины «человеческий капитал» и «человеческий потенциал») приобретает все большее значение: по оценкам западных экспертов, до 60%

национального богатства составляет интеллектуальный потенциал общества. Применительно к образовательному учреждению это объем и направления научно-исследовательской работы (НИР), количество крупных научных школ, внедрение результатов НИР в производство, объемы финансирования НИР по различным источникам. Интеллектуальный потенциал характеризуется также количеством подготовленных в вузе и изданных монографий, учебников и учебных пособий, количеством советов по защите диссертаций, численностью аспирантов и докторантов и др.

5. *Студенты (обучающиеся)* являются главным субъектом образовательного процесса, по состоянию которого можно судить о качестве обучения. Для характеристики этого показателя используют такие критерии оценки студентов, как качество довузовской подготовки и профотбор, показатели приема студентов по специальностям, полу и возрасту, численность студентов (общая, по специальностям и в расчете на одного преподавателя), уровень посещаемости занятий и текущая успеваемость, результаты аттестаций студентов (текущей и итоговой). В последние годы возрастают требования к уровню культуры, воспитанности и состоянию здоровья студентов, тенденции снижения которых тревожат общество.

6. *Выпускники* являются «артериальной системой» и оценкой связи учебного заведения с различными отраслями народного хозяйства. В педагогике и статистике используются показатели численности выпускников, возможности продолжения их обучения в магистратуре и по краткосрочным программам, процент трудоустройства выпускников, который в 1990-х гг. упал до 40% и менее от общего числа окончивших вузы. Большое значение придается служебной карьере выпускников, реальной оценке профессиональных знаний и умений работодателями, т.к. шутка о том, что «забудь все, чему тебя учили в вузе», к сожалению, продолжает жить. Поддерживается обратная связь «вуз - предприятие» через ассоциации выпускников, спонсорскую помощь, стажировку студентов, заказы на научные исследования и многое другое.

Комплексный показатель качества обучения может быть разделен на ряд компонентов по *уровням качества*. Проще всего выделить три уровня качества обучения [8].

Первый уровень, соответствующий традиционному уровню качества высшего образования, обеспечивается УМК, включающим конспект лекций, учебную программу, учебник. В обучении исполь-

зуются простейшие технические средства (доска, мел, плакаты), очень много времени уходит на трудоемкую фиксацию информации студентом.

Второй уровень обеспечивается полным УМК, содержащим рабочую программу, комплект базовых учебных пособий, методические рекомендации по подготовке программированных заданий, групповых семинаров, аудио- и видеокассеты, тесты и контрольные задания. В процессе обучения используются современные технические средства: компьютер, кодоскоп, экран, дискеты, электронная почта, телефон.

Третий уровень обеспечивается использованием новейших мультимедийных компьютерных технологий. Содержание УМК в этом случае соответствует второму уровню, но методический комплекс представлен уже на электронных носителях. В процессе обучения применяются современные ТСО (компьютер, электронная почта, Интернет) и мультимедийная технология, позволяющая соединить «бумажную технологию» и активные методы обучения, компьютер и действия преподавателя.

Эти уровни качества связаны с таким фактором, как *цена обучения*: от уровня к уровню цена заметно возрастает. В условиях рыночной экономики цена имеет немаловажное значение: она связана с уровнем жизни населения, региональным расположением образовательного учреждения и объемом услуг. В условиях рыночного спроса и предложения она также влияет на качество обучения. В соответствии с критериями качества обучения должна строиться и ценовая политика образовательного учреждения.

Вопросы и задания

1. Раскройте сущность понятий «качество» и «качество профессионального образования».

2. Обоснуйте утверждение о том, что качество профессионального образования означает качество выпускника - специалиста, подготовленного к выполнению профессиональной деятельности путем получения системного образования.

3. Перечислите и раскройте компоненты качества профессионального образования.

4. Охарактеризуйте экспертный метод управления качеством профессионального образования.

5. Раскройте сущность функций управления качеством профессионального образования.

6. Охарактеризуйте основные критерии, определяющие уровни качества образования.

Рекомендуемая литература

1. Гончаров, М. А. Основы менеджмента в образовании [Текст]: учеб. пособие / М. А. Гончаров. – М.: КНОРУС, 2006. – 480 с. ISBN 5-89971-043-7

2. Ильин, В. В. Система управления качеством. Российский опыт [Текст] / В. В. Ильин. – СПб.: Вектор, 2007. – 224 с. ISBN 5-9684-0274-1.

3. Львов, Л. В. Технология формирования учебно-профессиональной компетентности (концепт) [Текст]: монография / Л. В. Львов. - Челябинск: ЧГАУ, ЮУНОЦ РАО, 2007. – 151 с. ISBN 978-5-88156-433-9.

4. Менеджмент, маркетинг и экономика образования [Текст] : учеб. пособие / под ред. А. П. Егоршина, Н. Д. Никандрова. – Н. Новгород: НИМБ, 2004. – 526 с. ISBN 5-901335-18-X.

5. Резник, С. Д. Управление факультетом [Текст] : учебник / С. Д. Резник. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 635 с. ISBN 5-16-001875-1.

6. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании [Текст]: учеб. пособие / Симонов В. П. – М.: Высш. образование, 2007. – 357 с. ISBN 978-5-9692-0146-0.

7. Стратегический менеджмент вуза [Текст]: учеб. пособие / под ред А. Л. Гаврилова. – М, Новый учебник, 2004. – 400 с. ISBN 5-8393-0354-2.

8. Управление качеством образования [Текст] : практикоориентированная монография и метод. пособие / под ред. М. М. Поташника. – М.: Пед. общ-во России, 2004. – 448 с. ISBN 5-93134-079-3.

9. Фёдоров, В. А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования [Текст] / В. А. Фёдоров, Е. Д. Колегова; под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: РГППУ, 2007. – 226 с. ISBN 5-8050-0155-5.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В учебном пособии основное внимание уделено подготовке выпускника к выполнению организационно-управленческой деятельности как менеджера образования первичного, низшего уровня.

В первой главе утверждается, что педагогический менеджмент представляет собой комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образованием, направленных на повышение его эффективности. Рассмотрены возможности основных концепций управления в образовательных системах: по целям, результатам, отклонениям. На основании модели решения педагогической задачи приведен алгоритм принятия решения педагогом.

Во второй главе изложены методы эффективного управления персоналом образовательного учреждения. Рассмотрена формальная и содержательная сторона авторитарного, демократического и либерального стиля педагогического управления. Приведена типология педагогических конфликтов с указанием вызывающих их причин.

В третьей главе изложены основные теории мотивации применительно к сфере образования и формы стимулирования персонала. Стратегии построения профессионального успеха и поведения на рынке труда рассмотрены с позиции развития конкурентоспособности как профессионально важного качества менеджера образования.

В четвертой главе раскрыты сущность, содержание и структура организационно-управленческой компетентности как качественной характеристики будущего педагога. Утверждается, что организационно-управленческая компетентность является видом профессионально-педагогической компетентности и представляет собой способность (знание, умение, владение) и готовность (бытие) эффективно выполнять деятельность по организации управления в сфере профессионального образования в соответствии с предоставленными полномочиями. Предлагается авторская технология интегративной оценки организационно-управленческой компетентности; приводится методика рейтинговой оценки кафедры и факультета вуза.

Безусловно, данная работа не претендует на полноту решения столь сложной и многоаспектной проблемы, как способность и готовность будущего педагога к организационно-управленческой деятельности.

Дальнейшее возможное развитие обозначенных направлений мы видим в разработке технологий формирования организационно-управленческой компетентности на полипарадигмальной основе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Артюхов, М. В.** Управление образовательными системами: менеджмент, маркетинг, человеческие ресурсы [Текст] / М. В. Артюхов. - Новокузнецк, 2004. – 324 с.
2. **Анцупов, А. Я.** Конфликтология в схемах и комментариях [Текст] / А. Я. Анцупов, С. В. Бакланавский С.В. – СПб.: Питер. 2005. – 288 с. ISBN 5-469-00517-8.
3. **Байденко, В. И.** Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода): [Текст] / В. И. Байденко. Высшее образование в России. - 2004. - №11. С. 3-13.
4. **Беленко, П. В.** Хедхантинг: принципы и технологии [Текст] / П. В. Беленко. – СПб.: Питер, 2005. – 192 с. ISBN 5-469-00575-5.
5. **Белкин, А. С.** Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А. С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. – 176 с. ISBN 5-7688-0880-9.
6. **Блауберг, И. В.** Становление и сущность системного подхода [Текст] / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
7. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика. - 1989. – 192 с.
8. **Булынский, Н. Н.** Управленческая деятельность в системе начального профессионального образования [Текст] : монография / Н. Н. Булынский. – Челябинск: ЧелГУ, 2006. – 131 с. ISBN 5-72710747-4.
9. **Булынский, Н. Н.** Менеджер профессионального образовательного учреждения [Текст]: монография / Н. Н. Булынский. – Челябинск: ЧелГУ, 2004. – 111 с. ISBN 5-7271-0657-5.
10. **Вачугов, Д. Д.** Основы менеджмента: учеб. для вузов [Текст] / Д. Д. Вачугов, Т. Е. Березкина, Н. А. Кислякова и др.; под ред. Д. Д. Вачугова. – М.: Высш. Школа, 2002,- 367 с.
11. **Вербицкий, А. А.** Новая образовательная парадигма и контекстное обучение [Текст] : монография / А. А. Вербицкий. - М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с. ISBN 5-06-002079-7.
12. **Вересов, Н. Н.** Психология управления [Текст]: учеб. пособие / Н. Н. Вересов. – М.: МПСИ, 2006. – 304 с. ISBN 5-89502-668-0.
13. **Вертакова, Ю. В.** Управленческие решения: разработка и выбор [Текст]: учеб. пособие / Ю. В. Вертакова, И. А. Козьева, Э. Н. Кузьбожев. – М.: КНОРУС, 2005. – 352с. ISBN 5-85971-055-0.

14. **Веснин, В. Р.** Управление персоналом [Текст]: учеб. пособие / В. Р. Веснин – М.: Проспект, 2008. – 240 с. ISBN 5-482-00705-7.
15. **Веснин, В. Р.** Менеджмент [Текст] : учебник / В. Р. Веснин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 504с.
16. **Виханский, О. С.** Менеджмент [Текст]: учебник / Виханский, О. С., Наумов, А. И. – М.: Гардарики, 1998. – 528 с. ISBN 5-7762-0042-3.
17. **Геворкян, Е. Н.** Рынок образовательных ресурсов: аспекты модернизации [Текст] : монография / Е. Н. Геворкян. – М.: Маркет ДС, 2005. - 360 с. ISBN 5-7958-0115-1.
18. **Евдокимов, В.В.** Профессионально-педагогическая компетентность будущего мастера профессионального обучения [Текст] / В. В. Евдокимов, Т. В. Исполатова, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк. – М.: МГИУ, 2005. – 156 с. ISBN 5-276-00846-9.
19. **Зеер, Э. Ф.** Инновации в профессиональном образовании [Текст]: учеб.-метод. пособие / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2007. – 215 с.
20. **Зимняя, И. А.** Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2006. - № 8. - С.20-26.
21. **Ильин, В. В.** Система управления качеством. Российский опыт [Текст] / В. В. Ильин. – СПб.: Вектор, 2007. – 224 с . ISBN 5-9684-0274-1.
22. **Ипполитова, Н. В.** Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект [Текст] : монография / Н. В. Ипполитова, М. А. Колесникова, Е. А. Соколова. – Шадринск: Исеть, 2006. – 236 с. ISBN 5-7142-0754-8.
23. **Кива, А. А.** Дидактическое проектирование на основе компетентностного подхода [Текст] / А. А. Кива, В. П. Косырев, А. Н. Кузнецов. – М., 2005. – 142 с.
24. **Канеман, Д.** Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения [Текст]: пер с англ. / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски. – Харьков: «Гуманитарный центр», 2005. – 632с. ISBN 966-8324-14-5.
25. **Кибанов, А. Я.** Конфликтология [Текст] : учебник / А. Я. Кибанов, И. Е. Ворожейкин, Д. К. Захарова, В. Г. Коновалова. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 302 с. ISBN 5-16-002275-9.

26. **Коджаспирова, Г. М.** Педагогический словарь [Текст] : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2003. – 176 с. ISBN 5-7695-0445-5.
27. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] / Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. №1756-р.
28. **О Коннор, Дж.** Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем [Текст] / Дж. О. Коннор, И. Макдермот. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 256 с. ISBN 5-9614-0335-1.
29. **Кубрушко, П. Ф.** Содержание профессионально-педагогического образования [Текст]: монография / П. Ф. Кубрушко. – М.: Гардарики, 2006. – 207 с. ISBN 5-8297-0286-х.
30. **Леонов, Н. И.** Конфликтология [Текст] : учеб. пособие / Н. И. Леонов. – М.: МПСИ, 2006. – 232 с. ISBN 5-89502-511-0.
31. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. М. Митина, Ю. К. Кореляков, Г. В. Шавырина и др.; под ред. Митиной Л. М. – М.: Академия, 2005. – 336 с. ISBN 5-7695-1515-5.
32. **Львов, Л. В.** Учебно-методический комплекс по курсу «Управленческая деятельность педагога» [Текст] : учеб. пособие / Л. В. Львов.- Челябинск: ЧГАУ, 2006. – 22 с.
33. **Львов, Л. В.** Практикум по курсу «Управленческая деятельность педагога» [Текст] : учеб. пособие / Л. В. Львов.- Челябинск: ЧГАУ, ЮУНОЦ РАО, 2007. – 67 с. ISBN 978-5-18856-415-2.
34. **Львов, Л. В.** Профессиональное образование: компетентностно-контекстный подход [Текст]: учеб. пособие / Л. В. Львов.- Челябинск: ЧГАУ, 2007. - 120 с. ISBN 978-5-88156-415-5.
35. **Львов, Л. В.** Технология формирования учебно-профессиональной компетентности (концепт) [Текст]: монография / Л. В. Львов. - Челябинск: ЧГАУ, ЮУНОЦ РАО, 2007. – 151 с. ISBN 978-5-88156-433-9.
36. **Матушкин, С. Е.** Избранные педагогические сочинения [Текст] / С. Е. Матушкин. – Челябинск: Челябинский дом печати, 2006. – 396 с. ISBN 5-87184-403-0.
37. **Машков, В. Н.** Практика психологического обеспечения руководства, управления, менеджмента [Текст] / В.Н.Машков. СПб.: Речь. – 2005. – 304 с. SBN 5-9268-0372-1.

38. Менеджмент, маркетинг и экономика образования [Текст] : учеб. пособие / под ред. А. П. Егоршина, Н. Д. Никандрова. – Н. Новгород: НИМБ, 2004. – 526 с. ISBN 5-901335-18-X.

39. Мотивация к работе [Текст] / Ф. Херцберг, Б. Моснер, Б. Б. Снитерман. – М., 2007. – 238 с. ISBN 5-9626-0259-5.

40. Образование и наука. Будущее в ретроспективе [Текст] : научно-методический сборник / авт.-сост. Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005. – 434 с.

41. Общая и профессиональная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. вузов / под ред. В. Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 368 с. ISBN 5-88717-468-4.

42. **Оглобина, Г. И.** Введение в науку управления образованием [Текст] : учеб.-метод. пособие / Г. И. Оглобина. - М., 2004.

43. **Осипова, И. В.** О разработке нового поколения образовательных стандартов и поэтапном переходе на уровневое высшее профессиональное образование с учетом требований рынка труда и международных тенденций развития высшего образования [Текст] / И. В. Осипова // Становление многоуровневого профессионально-педагогического образования: XXIX Пленум учеб.-метод. объединения по проф.-пед. образованию, г. Екатеринбург 17 апреля 2007 г.: [материалы]. – Екатеринбург: РГППУ. -14 с.

44. Основы управленческой деятельности. Методологические и практические рекомендации [Текст] / под ред. С. Д. Савченко. – М.: Национальная безопасность и геополитика России, 2004. – 2004 с.

45. Педагогика [Текст] : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. - М.: Высшее образование, 2006. – 432 с. ISBN 5-9692-0036-0.

46. Педагогика профессионального образования [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; под ред. В. А. Сластёнина. – М.: Академия, 2004. – 368 с. ISBN 5-7695-1513-9.

47. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с. ISBN 5-85270-230-7.

48. Персональный менеджмент. Тесты и конкретные ситуации [Текст] : учеб. пособие / под общ. ред. С. Д. Резника. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 161 с. ISBN 978-5-001366-4.

49. **Пиличев, Н. А.** Управление агропромышленным комплексом [Текст] / Н. А. Пиличев. – М.: Колос, 2001. – 296 с. ISBN 5-10-003624-9.

50. **Полуянов, В. Б.** Организация и управление в сфере образования [Текст] / В. Б. Полуянов. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 138 с. ISBN 5-691-00112-4.

51. **Попова, А. А.** Теоретические основы исследовательской деятельности учителя (квалиметрический аспект) [Текст] : монография / А. А. Попова. - Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2000. – 217 с. ISBN 5-85716-328-5.

52. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Проект [Текст] - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 103 с

53. Профессиональная педагогика [Текст] : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под. ред. С. Я. Батышева. - М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с. ISBN 5-85449-097-7.

54. **Резник, С. Д.** Управление кафедрой [Текст] : учебник / С. Д. Резник. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 635 с. ISBN 5-16-001875-1.

55. **Резник, С. Д.** Управление факультетом [Текст] : учебник / С. Д. Резник. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 635 с. ISBN 5-16-001875-1.

56. Российский вуз в европейском образовательном пространстве [Текст] / под ред. А. Л. Тряпиной. – СПб., 2006. – 176 с.

57. **Сергеева, В. П.** Управление профессиональными системами [Текст] / В. П. Сергеева. – М., 2000. – 136 с. ISBN 5-7695-0815.

58. **Симонов, В. П.** Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании [Текст]: учеб. пособие / Симонов В. П. – М.: Высш. образование, 2007. – 357 с. ISBN 978-5-9692-0146-0.

59. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / авт.-сост. В. А. Межериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. ТЦ Сфера, 2004. – 448 с. ISBN 5-89144-433-X.

60. Словарь иностранных слов и выражений [Текст] / авт.-сост. Е.С. Зенович. – М: Олимп, 2000. – 784 с. ISBN 5-7390-0743-7.

61. **Смирнов, И. П.** Не ориентировать, а развивать! [Текст] / И. П. Смирнов // Развивающее профессиональное образование: V Междунар. науч.-практ. конф. 17-18 ноября. 2005 г. [материалы]. – В 4-х ч. – Ч.1. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. - С. 67-71.

62. **Сорина, Г. В.** Основы принятия решений [Текст]: учеб. пособие / Г.В. Сорина. – М.: Экономистъ, 2005. - 192 с. ISBN 5-98118-058-7.

63. **Спицнадель, В. Н.** Основы системного анализа [Текст] : учеб. пособие / В. Н. Спицнадель. – СПб.: «Изд. дом «Бизнес-пресса», 2000 г. - 326 с. ISBN 5-8110-0025-1

64. **Столяренко, А. М.** Педагогика и психология [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 527 с. ISBN 978-5-238-01332-9.

65. Стратегический менеджмент вуза [Текст]: учеб. пособие / под. ред А. Л. Гаврилова. – М.: Новый учебник, 2004. – 400 с. ISBN 5-8393-0354-2.

66. **Татур, Ю. Г.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. - 2004. - №3. - С. 20-26.

67. **Трайнев, В. А.** Менеджмент, маркетинг в образовании, науке, производстве и его информационное обеспечение [Текст] / В. А. Трайнев, С. А. Дмитриев, И. Н. Пинчук. – М.: Дашков и К, 2007. – 298 с. ISBN 978-5-91113-541-2.

68. **Третьяков, П. И.** Адаптивное управление педагогическими системами [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцев; под ред. П. И. Третьякова. – М.: Академия, 2003. – 368 с. ISBN 5-7695-0962-7.

69. **Тулькибаева, Н. Н.** Теория и практика экспертизы качества образования на основе стандартизации [Текст] : монография / Н. Н. Тулькибаева, Н. М. Яковлева, З. М. Большакова, А. Э. Пушкарёв. – М.: Восток, 2002. – 206 с. ISBN 5-88-535-042-1.

70. **Тулькибаева, Н. Н.** Педагогика: взаимосвязь науки и практики в условиях модернизации образования [Текст] : монография / Н. Н. Тулькибаева, З. М. Большакова. – Челябинск: ЧГПУ, 2008. – 162 с. ISBN 978-5-85716-713-7.

71. **Тулькибаева, Н. Н.** Теория и практика обучения учащихся решению задач. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 239 с. ISBN 5 85716-334-X.

72. Управление качеством образования [Текст] : практикоориентированная монография и метод. пособие / под ред. М. М. Поташника. – М.: Пед. общ-во России, 2004. – 448 с. ISBN 5-93134-079-3.

73. **Новиков, А. М.** Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития [Текст] / А. М. Новиков.- М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

74. **Файоль, А.** Управление - это наука и искусство [Текст] / А. Файоль, Г. Эмерсон, Ф. Тейлор, Г. Форд. – М., 1992. – 342 с.

75. **Фёдоров, В.А.** Педагогические технологии управления качеством профессионального образования [Текст] / В. А. Фёдоров, Е. Д. Колегова; под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: РГППУ, 2007. – 226 с. ISBN 5-8050-0155-5.

76. **Фельдштейн, Д. Н.** Психология развития человека как личности [Текст]: избр. тр.: В 2 т. / Д. Н. Фельдштейн. – М.; Воронеж, 2005. Т.1 – 568 с.; Т.2 – 456 с.

77. **Фонарёв, А. Р.** Психологические особенности личностного становления профессионала [Текст] / А. Р. Фонарёв. - М.: Изд-во Моск. псих.-соц. инст-та, 2005. – 560 с. ISBN 5-89502-566-8.

78. **Чернецов, П. И.** Индивидуальные образовательные траектории и их реализация в учебном процессе [Текст] / П. И. Чернецов // Вестн. ЧГПУ. - Серия 2. Педагогика. Психология. Методика преподавания. 2001. - № 1. - С. 34-37.

79. **Чернилевский, Д. В.** Дидактические технологии в высшей школе [Текст] : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с. ISBN 5-238-00350-1.

80. **Шадриков, В. Д.** Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. - 2004. - №8. - С. 27-31.

81. **Шишов, С. Е.** Школа: мониторинг качества образования [Текст] : учебное пособие / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 248 с.

82. **Щедровицкий, Г. П.** Компетенции и компетентность [Текст] / Г. П. Щедровицкий // Высшее образование сегодня. - 2004.- №8. - С. 36-41.

83. **Эрганова, Н. Е.** Методика профессионального обучения [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Е. Эрганова. – М.: Академия, 2007. – 160 с. ISBN 5-7695-3183-5.

84. **Юдин, Э. Г.** Системный подход и принцип деятельности [Текст] / Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

85. **Якунин, В. А.** Обучение как процесс управления [Текст] / В. А. Якунин. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 160 с. ISBN 6-7291-1205-6.

Ключевые понятия педагогического менеджмента

Аттестация кадров - процедура определения квалификации, уровня знаний, практических навыков, деловых качеств работника и установления их соответствия (несоответствия) занимаемой должности.

Качество профессионального образования – это сложная многоуровневая, динамическая система качеств, ориентированных на обеспечение итогового качества - качества специалиста сферы профессионального обучения.

Компромисс – баланс интересов конфликтующих сторон.

Конкурентоспособность на рынке труда - соответствие работников требованиям рынка, совокупность характеристик, определяющая сравнительные позиции конкретного работника или отдельных групп на рынке труда и позволяющая ему (им) претендовать на занятие определенных вакансий.

Конфликтная ситуация - накопившиеся противоречия, связанные с деятельностью субъектов образовательного взаимодействия и создающие почву для реального противоборства между ними.

Лицензирование - 1) процедура проведения экспертизы на соответствие условий образовательного процесса нормативным требованиям, принятия решений, оформления и выдачи образовательной организации разрешения (лицензии) на право ведения образовательной деятельности; 2) установление соответствия условий осуществления образовательного процесса, предлагаемых образовательным учреждением, государственным и местным требованиям в части строительных норм и правил, санитарных и гигиенических норм, охраны здоровья обучающихся, воспитанников и работников образовательных учреждений, оборудования учебных помещений, оснащенности учебного процесса, образовательного ценза педагогических работников и укомплектованности штатов.

Менеджмент - управление и организация производства; совокупность принципов, методов, средств и форм управления, разрабатываемых и применяемых с целью повышения эффективности производства и увеличения прибыли.

Менеджер образовательного процесса - субъект системы управления деятельностью объекта (-ов) управления.

Менеджер образовательного процесса:

- преподаватель, выступающий в качестве субъекта системы управления образовательной (учебной, развивающей и воспитательной) деятельностью обучающихся;

– руководитель учебного заведения (директор, заместители и др.), выступающий в качестве субъекта управления образовательной (учебной, развивающей и воспитательной) деятельностью педагогических работников.

Методы педагогического управления - способы осуществления управленческих воздействий на педагогов и обучающихся для достижения целей управления образовательным процессом.

Миссия образовательной системы - четко выраженная глобальная цель существования образовательной системы (учреждения, организации). В ней обычно декларируются цель и принципы работы организации, определение самых важных отличительных особенностей продукта, отношение к потребителю и конкурентное положение на рынке образовательных услуг.

Мониторинг образовательного процесса – непрерывное отслеживание хода, эффективности и результата образовательного процесса (в том числе на основе использования компьютерной техники), сбора и обработки получаемой информации.

Мотивация - процесс побуждения сотрудника к эффективной трудовой деятельности для достижения целей организации. Данный процесс осуществляется с помощью мотивов, выступающих как осознанная внутренняя потребность, и стимулов, выступающих как внешние импульсы.

Стимулирование - система целенаправленных мер, способствующих позитивной мотивации работников к эффективной трудовой деятельности.

Образование – целенаправленный процесс обучения, воспитания и развития в интересах личности, общества и государства с последующим получением документа.

Образовательный процесс – целенаправленная деятельность по обучению, воспитанию и развитию личности путем организованного учебно-воспитательного и учебно-познавательного процессов. Она происходит в единстве с самообразованием этой личности, обеспечивает усвоение знаний, умений и навыков на уровне не ниже государственного образовательного стандарта. Образовательный процесс в целом - это деятельность, искусственная, открытая, конкретная,

динамичная и централизованная система. Образовательный процесс - это изменение состояния педагогической системы.

Организационная культура - убеждения, нормы поведения, установки и ценности, которые являются неписаными правилами, определяющими, как должны работать и вести себя люди в данной организации.

Обучающийся (студент, слушатель, ученик) - естественная, открытая, конкретная, динамичная, сложная, централизованная, биологическая и деятельностная система.

Общение - сложный, многоплановый социально-психологический процесс установления и развития контактов между людьми, порождённый потребностью в совместной деятельности, коммуникации и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Операционно-тактический педагогический менеджмент - комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления обучающего в соответствии со складывающейся ситуацией, направленных на повышение эффективности достижения целей занятия.

Организационно-управленческая компетенция – это система учебных знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для удовлетворительного выполнения стандартных требований и разрешения типовых проблемных ситуаций в организационно-управленческой деятельности в соответствии с предоставленными полномочиями.

Организационно-управленческая компетентность является видом профессионально-педагогической компетентности и представляет собой способность (знание, умение, владение) и готовность (бытие) эффективно выполнять деятельность по организации управления в сфере профессионального образования в соответствии с предоставленными полномочиями.

Оперативная организационно-управленческая компетентность - это способность (знание, умение, владение) и готовность (бытие) эффективно выполнять деятельность по организации управления образовательным процессом на занятии в зависимости от конкретных условий и сложившейся ситуации.

Педагогический менеджмент (организационно-управленческая деятельность педагога) - комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образователь-

ным процессом, направленных на повышение его эффективности. Педагогический менеджмент как социальная деятельностная система включает в себя следующие структурно-функциональные компоненты и системообразующие факторы: 1) цель деятельности; 2) субъект деятельности; 3) объект деятельности (он же второй субъект); 4) содержание деятельности; 5) способы деятельности.

Стратегический педагогический менеджмент (стратегическое педагогическое управление) – комплекс мероприятий, включающий в себя анализ потенциала образовательного учреждения и внешней среды, формулировку миссии и основных целей, разработку стратегий, формирование стратегических планов, управление их реализацией.

Оперативный педагогический менеджмент – комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов оперативного управления педагогическим подразделением (обучающим), направленных на повышение эффективности достижения целей образовательного учреждения.

Тактический педагогический менеджмент – комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления обучающего в соответствии со складывающейся ситуацией, направленных на повышение эффективности достижения целей занятия.

Педагогический конфликт – нормальное проявление связей и отношений между людьми, способ взаимодействия при столкновении несовместимых взглядов, позиций и интересов, противоборство взаимосвязанных, но преследующих свои цели двух или более сторон образовательной системы.

Педагогическое управленческое решение - выбор альтернативы, осуществляемый менеджером образования в рамках его компетенций, направленный на достижение образовательных целей.

Планирование - определение основных видов деятельности и мероприятий с определением конкретных исполнителей и сроков исполнения.

Преподаватели - основная категория персонала, осуществляющая образовательный процесс, продуктом которого являются компетенции (знания и умения) учащегося или студента. По сложившейся традиции выделяют преподавателей высшей квалификации (профессор, доктор наук), средней квалификации (доцент, кандидат наук)

и низшей (базовой) квалификации (старший преподаватель, ассистент, учитель, воспитатель).

Профессионально-педагогический успех (профессиональный успех) – оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, уровнем притязаний личности, результатами ее деятельности, и связанные с ним переживания удовлетворения, более сильные мотивы деятельности, освобождающие и реализующие скрытые возможности.

Профессионально-социальная мобильность - готовность и способность сменить производственные задания, место работы, специальность и социальную роль под влиянием социально-экономических и научно-технологических факторов.

Педагогическое управленческое решение - выбор альтернативы, осуществляемый менеджером образования в рамках его компетенций, направленный на достижение образовательных целей.

Принятие решения:

– весь процесс управления (расширенное понимание);

– акт выбора из альтернативных вариантов (узкое понимание).

Руководство - менеджеры, осуществляющие координацию людей в процессе образовательной деятельности. По принятой в теории трехуровневой классификации выделяют руководителей высшего звена (ректор, директор), среднего звена (декан, зав. отделением) и низшего звена (зав. кафедрой, начальник отдела, завуч) - его лучше называть базовым звеном.

Система - выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление.

Сотрудничество – реализация интересов всех конфликтующих сторон в процессе совместного решения возникшей проблемы. Стратегия сотрудничества включает в себя все другие стратегии (уход, уступка, компромисс, противоборство).

Управленческое решение - выбор альтернативы, осуществляемый лицом, принимающим решение (ЛПР) в рамках его должностных полномочий и компетенций, направленный на достижение целей организации.

Управление образовательным процессом (как составная часть педагогического менеджмента) – целенаправленное воздействие руководителя на педагогический коллектив и обучающихся путем

научно обоснованного планирования, организации, мотивации и контроля их деятельности.

Управление по целям предполагает сосредоточение внимания руководителей на разработке согласованных на различных уровнях образовательной системы целей и выработке совместно с подчиненными решений о средствах их достижения и оценки. В управлении образованием подход реализуется в различных модификациях: как целевой, системно-целевой, программно-целевой. Суть целевого управления - развертывание деятельности во имя достижения четко сформулированных целей.

Управление по результатам - процесс, состоящий из следующих этапов: планирование результатов, ситуационное управление ради достижения этих результатов и контроль (наблюдение) за результатами. Такое управление по своей сути представляет систему управления, мышления и поведения всех членов организации. Суть управления по результатам – организация и контроль состояния реального процесса управления, мотивации и квалификации руководителей.

Управление по отклонениям - система деятельности, основанная на выявлении и доведении до сведения руководителей только тех сигналов, которые требуют его личного внимания. Суть управления по отклонениям - облегчение труда руководителя за счет разделения всей деловой информации на две части: с одной могут справиться подчиненные, другая же требует вмешательства руководителя.

Управление педагогическим конфликтом - целенаправленное, обусловленное законами образовательного процесса воздействие на его динамику в интересах развития педагогической системы и достижения образовательных целей.

Ученые - ведущая часть персонала учебного или научного учреждения, занятого в сфере научно-исследовательской деятельности, результатом труда которого является интеллектуальный продукт (изобретение, методика, новая технология и др.).

Функция - отношение между управляющей системой и управляемым объектом, требующее от управляющей системы выполнения определенного действия для обеспечения целенаправленности или организованности управляемых процессов.

Цель деятельности – планируемый, прогнозируемый, ожидаемый результат деятельности (цель – модель результата).

Курс «Педагогический менеджмент»

Распределение учебного времени по модулям (разделам)

№ те-мы	Тема модуля (раздела)	Всего		В том числе		
		ч	%	Ауд. занятия		Самост. раб. студ.
				Лекц.	Практ.	
1	Формирование компетенции целеполагания, принятия решения и планирования	17	25	5	4	8
2	Формирование компетенции организации и исполнения	17	25	4	5	8
3	Формирование компетенции мотивации	17	25	4	4	9
4	Формирование компетенции контроля	17	25	4	4	9
	Общая трудоемкость	68	100,0	17	17	34

Аудиторных занятий в семестре, ч	Количество модулей (разделов)	Аудиторных занятий на один модуль (раздел), ч
34	4	9, 9, 8, 8

Модуль 1

Формирование компетенции целеполагания, принятия решения и планирования

В результате изучения модуля студенты должны:

Знать:

- сущность организационно-педагогической деятельности педагога;
- сущность стратегического, тактического и оперативного педагогического менеджмента;
- уровни управления педагогическими системами;
- закономерности, принципы, методы и формы принципы педагогического менеджмента;
- концепции управления по целям, по результатам, по отклонениям;
- этапы принятия решения и планирования тактического и оперативного педагогического менеджмента.

Уметь:

- использовать (добывать, систематизировать, обрабатывать) тактическую и оперативную информацию о педагогическом процессе;
- принимать педагогические тактические и оперативные управленческие решения;
- планировать деятельность педагога низшего звена на всех видах занятий.

Владеть:

- алгоритмом (нормативно-одобренным способом) деятельности принятия решения и планирования педагогом низшего звена на основных видах занятий.

Быть:

- настойчивым, решительным, целеустремленным, оперативным, мобильным, креативным.

Аудиторные занятия

Лекции	Лабораторные (практические, семинарские занятия)
Лекция 1.1. Теоретические основы управления в образовании (2 ч)	Семинар 1.1. Организационно-управленческий аспект деятельности педагога (2 ч)
Лекция 1.2. Управление педагогическими системами как разновидность социального управления (1 ч)	
Лекция 1.3. Целеполагание, принятие решения и планирование в деятельности педагога (2 ч)	Семинар 1.2. Оперативная информация и принятие управленческих решений педагогом (2 ч)

Самостоятельная работа

Темы, по которым предусмотрена внеаудиторная работа студентов:

- Теоретические основы управления в образовании.
- Современная система образования в России.
- Социально-педагогические системы, понятия и виды.
- Управление педагогическими системами как разновидность социального управления.
- Принятие управленческих решений.

Задания, предлагаемые студентам:

- индивидуальное задание: подбор литературы, выполнение реферата.

Форма отчетности: сдача и защита индивидуального задания в течение 30 учебных дней со дня выдачи.

Текущий контроль: проверка конспектов, опрос на практических и семинарских занятиях

Итоговый контроль: контрольные вопросы по модулю 1

Модуль 2

Формирование компетенции организации и исполнения

В результате изучения модуля студенты должны:

Знать:

- структуру педагогической системы как организации и объекта управления;
- сущность организаторской деятельности педагога как руководителя низшего и среднего звена
- методы педагогического менеджмента: экономические, административные, психологические;
- стили деятельности руководителя;
- основы педагогического общения;
- основы управления педагогическими конфликтами

Уметь:

- определять стиль деятельности руководителя;
- организовать исполнение педагогических тактических и оперативных решений на основных видах занятий;
- определять структуру поведения в ситуации конфликта.

Владеть:

- алгоритмом определения структуры стиля управления;
- алгоритмом определения структуры поведения в ситуации конфликта

Быть:

- ответственным и решительным, целеустремленным, настойчивым, оперативным, инициативным и дисциплинированным, креативным

Аудиторные занятия

Лекции	Лабораторные (практические, семинарские занятия)
Лекция 2.1. Основы управления педагогическим персоналом. Методы эффективного управления	Семинар 2.1. Методы управления (2 ч). Семинар 2.2. Стили управления педагога (2 ч).
Лекция 2.2 (2 ч) Основы педагогического общения и управления педагогическими конфликтами	Семинар 2.3. Практическое занятие 2.2. Общение и конфликты в управленческой деятельности педагога (2 ч)

Самостоятельная работа

Темы, по которым предусмотрена внеаудиторная работа студентов:

- Профессиональное образовательное учреждение как педагогическая система и объект управления.
- Методы управления.
- Культура управленческой деятельности педагога.

Задания, предлагаемые студентам:

- индивидуальное задание: выполнение реферата.

Форма отчетности: сдача и защита индивидуального задания в течении 30 учебных дней со дня выдачи.

Контроль по модулю 2

Текущий контроль: проверка конспектов, опрос на практических и семинарских занятиях.

Итоговый контроль: контрольные вопросы по модулю 2.

Модуль 3

Формирование компетенции мотивации

В результате изучения модуля студенты должны:

Знать:

- сущность основных теорий мотивации применительно к педагогическому менеджменту;
- методы морального и материального стимулирования субъектов педагогического процесса;
- виды групп по мотиву способности и желанию работать;
- стратегии построения профессионального успеха;
- сущность конкурентоспособности студента, а затем и будущего специалиста.

Уметь:

- определять направленность личности субъектов педагогического процесса (ценности, потребности, мотивы, убеждения и профессиональные интересы);
- применять морального и материального стимулирования субъектов педагогического процесса педагогом на основных видах занятий.

Владеть:

- алгоритмом психологического стимулирования субъектов педагогического процесса педагогом низшего звена на основных видах занятий.

Быть:

- открытым к критике, мобильным, гибким, общительным, ответственным и решительным, конкурентоспособным

Аудиторные занятия

Лекции	Лабораторные (практические, семинарские занятия)
Лекция 3.1. Мотивация в процессе педагогического менеджмента (2 ч)	Семинар 3.1. Мотивация учебной деятельности как управленческая функция педагога (2 ч).
Лекция 3.2. Проблема профессионального успеха и конкурентоспособности (2 ч)	Семинар 3.2. Проблема профессионального успеха и конкурентоспособности (2 ч).

Самостоятельная работа

Темы, по которым предусмотрена внеаудиторная работа студентов:

- Основные теории мотивации применительно к педагогическому менеджменту.
- Взаимосвязь между социально-профессиональной мобильностью и конкурентоспособностью.

- Стратегии построения профессионального успеха.

Задания, предлагаемые студентам:

- индивидуальное задание: выполнение реферата.

Форма отчетности: сдача и защита индивидуального задания в течение 30 учебных дней со дня выдачи.

Текущий контроль: проверка конспектов, опрос на практических и семинарских занятиях

Итоговый контроль: контрольные вопросы по модулю 3

Модуль 4

Формирование компетенции контроля

В результате изучения модуля студенты должны:

Знать:

- сущность контрольной, оценочной и корректировочной деятельности педагога;
- функции, методы, виды и формы проведения контроля педагогического процесса как объекта управления;
- сущность и структуру организационно-управленческой компетентности;
- сущность и содержание качества профессионального образования;
- методы управления качеством профессионального образования.

Уметь:

- применять основные методы контроля для реализации его функций;
- выполнять действия по диагностике, и оцениванию результатов проведения основных видов занятий;
- определять рейтинг преподавателя, кафедры.

Владеть:

- алгоритмом (нормативно-одобренным способом) контрольной, оценочной и корректировочной деятельности педагогом низшего звена на основных видах занятий.

Быть:

- целеустремленным, оперативным и мобильным, способным к рефлексии, гибким, ответственным и решительным, открытым критике.

Аудиторные занятия

Лекции	Лабораторные (практические, семинарские занятия)
Лекция 4.1. Организационно-управленческая компетентность педагога (2 ч).	Семинар 4.1. Организационно-управленческая компетентность педагога (2 ч).
Лекция 4.2. Управление качеством профессионального образования (2 ч).	Семинар 4.1. Управление качеством профессионального образования (2 ч).

Самостоятельная работа

Темы, по которым предусмотрена внеаудиторная работа студентов:

- Профессиональное образовательное учреждение как педагогическая система и объект управления.
- Методы управления.
- Культура управленческой деятельности педагога.

Задания, предлагаемые студентам:

- индивидуальное задание: выполнение реферата.

Форма отчетности: сдача и защита индивидуального задания в течении 30 учебных дней со дня выдачи.

Темы, по которым предусмотрена внеаудиторная работа студентов:

- Управление качеством профессионального образования.
- Качество профессионального образования как объект управления.
- Оценка качества профессионального образования.

Задания, предлагаемые студентам:

- индивидуальное задание: выполнение реферата.

Форма отчетности: сдача и защита индивидуального задания в течение 30 учебных дней со дня выдачи.

Текущий контроль: проверка конспектов, опрос на практических и семинарских занятиях.

Итоговый контроль: контрольные вопросы по модулю 4, экзамен по курсу.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Проблема управления в образовательных системах ...	6
1.1. Теоретические основы управления в образовании	6
1.1.1. Менеджмент, управленческий труд, история развития менеджмента как науки. Социальный менеджмент	6
1.1.2. Предмет, объект, цель, задачи менеджмента	11
1.1.3. Цель и задачи педагогического менеджмента	13
1.1.4. Педагогический коллектив как объект управления	24
1.2. Управление педагогическими системами как разновидность социального управления	27
1.2.1. Природа, сущность, назначение и свойства систем	27
1.2.2. Образовательный процесс – система деятельности преподавателя и обучающегося	36
1.2.3. Уровни педагогического менеджмента	48
1.3. Целеполагание, принятие решения и планирование в деятельности педагога	58
1.3.1. Основные понятия теории принятия решения	58
1.3.2. Классификация решений	60
1.3.3. Алгоритм принятия решения педагогом	64
1.3.4. Планирование в педагогическом менеджменте	68
Глава 2. Основные направления педагогического менеджмента	72
2.1. Основы управления педагогическим персоналом. Методы эффективного управления	72
2.1.1. Классификация персонала по категориям	72
2.1.2. Стил ь педагогического управления (руководства, взаимодействия)	74
2.2.3. Подбор персонала	79
2.1.4. Методы эффективного управления	80

2.1.5. Организационно-управленческая деятельность педагога на занятии	86
2.2. Основы педагогического общения и управления педагогическими конфликтами	88
2.2.1. Понятие и сущность педагогического конфликта	88
2.2.2. Типология педагогических конфликтов	91
2.2.3. Процесс управление педагогическим конфликтом	94
2.2.4. Стратегии поведения в конфликте	
2.2.5. Стратегические и тактические методы управления конфликтом	97
2.2.6. Принципы, методы и приемы разрешения педагогических конфликтов	99
2.2.7. Роль руководителя в конфликтной ситуации	101
Глава 3. Проблема мотивации, профессионального успеха и конкурентоспособности	103
3.1. Мотивация в процессе педагогического менеджмента	103
3.1.1. Мотивация как управленческая функция	103
3.1.2. Виды групп по мотиву способности и желания работать	108
3.2. Проблема профессионального успеха и конкурентоспособности	109
3.2.1. Проблема профессионального успеха	109
3.2.2. Стратегии построения профессионального успеха	111
3.2.3. Стратегии поведения на рынке труда	112
3.2.4. Конкурентоспособность как профессионально важное качество	114
Глава 4. Проблема качества профессионального образования	116
4.1. Организационно-управленческая компетентность педагога	116
4.1.1. Компетентностный подход. Основные понятия	116
4.1.2. Организационно-управленческая компетентность	120
4.2. Управление качеством профессионального образования ...	128

4.2.1. Качество профессионального образования как объект управления	128
4.2.2. Функции управления качеством профессионального образования	135
4.2.3. Методы управления качеством профессионального образования	136
4.2.4. Оценка качества профессионального образования	142
Заключение	147
Список литературы	148
Ключевые понятия педагогического менеджмента	155
Приложения	161

Учебное издание

Львов Леонид Васильевич

Педагогический менеджмент

Учебное пособие

Редактор Гришина Л.Ф.

Редакционно-издательский отдел Челябинского государственного агроинженерного университета, г. Челябинск, пр. Ленина, 75

Формат А5. Объем 9,25 уч.-изд.л.
Тираж 500 экз. Заказ № 217.
УОП ЧГАУ