



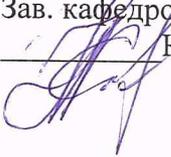
МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
среднего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Кафедра Подготовки педагогов среднего обучения и предметных методик

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЭТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Магистерская диссертация
по направлению: 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль): Управление образованием
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
77 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«20» 01 2021 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил(а):
Ученик(ка) группы ЗФ-309-169-2-1
Горшенина Елена Викторовна

Научный руководитель:
Кожевников Михаил Васильевич,
доктор фил. наук, профессор 

Челябинск
2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЭТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	
1.1 Управление образовательным процессом как психолого-педагогическая проблема.....	10
1.2 Психолого-педагогическая компетентность преподавателя как условие успешности реализации педагогического процесса в школе.....	20
1.3 Этические основы профессиональной деятельности преподавателя колледжа.....	38
1.4 Выводы по 1 главе.....	48
Глава 2. ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	
2.1 Эмпирическое изучение практики организации управления образовательным процессом в школе	50
2.2 Основные рекомендации по психолого-педагогическому и профессионально-этическому сопровождению оптимизации профессиональной деятельности педагогов	65
2.3 Выводы по 2 главе.....	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	81
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	85
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	91

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Развитие системы образования на современном этапе во многом определяется социально-экономической ситуацией, как в Российской Федерации, так и в Республике Казахстан, тенденциями развития современной педагогической, психологической наук, изменением целей и задач образования, обновлением его содержания и внедрением личностно-ориентированных технологий его реализации. Такие преобразования, определив новые концептуальные подходы к образованию, обеспечили возникновение образовательных учреждений различного типа, ориентированных на удовлетворение потребностей социума и личности в разных образовательных услугах.

Реализация инноваций в условиях конкретного образовательного учреждения во многом определяется эффективностью деятельности его педагогических кадров. Именно педагог определяет и формулирует цели и задачи образовательной деятельности, планирует и организует ее, корректирует деятельность обучающихся, анализирует результаты учебно-воспитательного процесса, т.е. осуществляет управление процессом достижения намеченных целей.

Осуществление деятельности по управлению образовательным процессом предполагает наличие специальной готовности у преподавателя высшего учебного заведения. Однако, проведенные к настоящему времени исследования показывают, что преподаватели не всегда обнаруживают необходимый уровень теоретических знаний и практических умений в сфере управления, их личностные мотивы не адекватны требованиям времени.

Востребованность практикой профессионального образования качественно новых управленческих подходов обострила ряд противоречий, среди которых:

- противоречие между современными требованиями к профессиональной деятельности преподавателя и уровнем его готовности к ее осуществлению;
- противоречие между необходимым уровнем управления образовательным процессом и невозможностью достичь его в условиях только существующей системы подготовки студентов в школе.

Особенность управления как самостоятельного направления в современном научном развитии и управления образовательным процессом, в частности, во многом объясняется тем, что его важнейшим системообразующим компонентом (наряду с политическим, экономическим, социологическим и др.) является сфера духовной жизни людей, состояние общественного и индивидуального сознания. Любой социальный субъект управления обязательно действует в определенной духовной среде (наряду с социально-экономической, политической и другими средами). Эта специфическая среда отличается достаточной самостоятельностью и во многом определяет аналитические, информационные, организационные и другие возможности субъектов управления.

Известно, что успешность управленческой деятельности в особенности обусловлена субъективными факторами. В свою очередь качество этой субъективности во многом зависят от состояния духовной культуры общества в целом, ее отдельных субъектов, начиная от государства, региона и кончая каждым отдельным человеком, управленцем.

Степень управляемости во многом зависит от действенности таких регуляторов, как: культура, традиции, нормы морали, идеология, зрелость сознания, научность и целостность мышления и т.п. Роль и значение этих регуляторов постоянно возрастает. Основным стержнем механизма регуляции управления являются ценностные ориентации, что позволяет

обеспечить обществу целостность, баланс общественных интересов, гармонизировать согласие.

Проблема управления образовательным процессом получила отражение в исследованиях Т.М. Давыденко, Т.И. Ильиной, Н.В. Кузьминой, М.М. Поташника, В.П. Симонова, Т.И. Шамовой, В.А. Якунина и др., где основной акцент делается на изучение образовательного процесса как педагогической системы и особенностей управления им.

Феномен готовности к управлению рассматривается в трудах М.М. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкого, С.М. Корниенко, Б.Ф. Ломова, С.М. Мусиновой, Л.В. Никитенковой, С.И. Тадиян и др.

В то же время теоретический анализ психолого-педагогических источников показывает, что в них не получили должного освещения такие вопросы, как структурные особенности управленческой деятельности преподавателя, функциональные характеристики этой деятельности, объективно значимые единицы управленческого цикла с позиций субъекта управления на уровне учебного процесса, программа управленческой деятельности преподавателя, способы наиболее эффективного воздействия на участников учебного процесса, фундаментальные правила, которые должны соблюдаться при осуществлении преподавателем управления образовательным процессом, управленческие знания преподавателя, способность преподавателя быстро и результативно применять управленческие знания при решении профессиональных задач и др.

Кроме того, анализ образовательной практики позволяет констатировать, что:

- готовность преподавателей к управленческой деятельности не носит системного характера;
- в содержании управленческой деятельности преподавателя отсутствуют цели, ориентированные на развитие личности обучающегося;

- в процессе управления не реализуется комплекс необходимых педагогических условий, обеспечивающих достижение успеха в образовательном процессе;
- человекоцентрический подход как новая парадигма управления, предполагающая серьезное изменение традиционных взглядов не только на содержательный аспект управления, но и на решение вопросов технологии управленческой деятельности, еще не стал ведущим.

Решение перечисленных проблем невозможно без изучения теоретических подходов, раскрывающих отдельные их стороны и составляющих их сущность.

Все вышесказанное обусловило выбор темы нашего исследования и определило **цель исследования** – дать теоретико-методологическое обоснование психолого-педагогическим и этическим условиям эффективности управления образовательным процессом в школе.

Объект исследования: управление образовательным процессом в школе.

Предмет исследования: особенности психолого–педагогических и этических условий эффективности управления образовательным процессом в школе.

В основу исследования положена **гипотеза**, согласно которой управление образовательным процессом будет эффективным, если:

1) система педагогического управления будет осуществляться на основе общепрофессиональных и специальных знаний, которые позволят достигать необходимого уровня готовности преподавателя к управлению образовательным процессом;

2) формирование и развитие готовности преподавателя к управлению образовательным процессом в школе будут ориентированы на:

- учет особенностей личности каждого преподавателя, его личностный потенциал, управленческие качества;
- реализацию принципов, обеспечивающих устойчивую положительную мотивацию к управленческой педагогической деятельности;
- определение и реализацию знаний и умений, обеспечивающих результативность управленческой деятельности.

В соответствии с целью и гипотезой исследования в работе решались следующие задачи:

1. Изучить состояние проблемы управления образовательным процессом в школе, выделить современные подходы в теории и практике образовательного менеджмента.
2. Дать психолого-педагогическую характеристику деятельности преподавателя по осуществлению управления образовательным процессом в школе.
3. Определить содержание педагогической этики профессиональной деятельности преподавателя.
4. Провести эмпирическое исследование состояния управления образовательным процессом в КГУ «Ново-Урицкая средняя школа отдела образования акимата Сарыкольского района» Костанайской области», РК.
5. Сформулировать рекомендации руководителям по психолого-педагогическому и профессионально-этическому сопровождению оптимизации профессиональной деятельности преподавателей.

Исследование проводилось на базе КГУ «Ново-Урицкая средняя школа отдела образования акимата Сарыкольского района» Костанайской области», РК.

Эмпирическую выборку исследования составили - 50 педагогов, имеющих значительный разброс по возрасту и стажу преподавательской деятельности.

В ходе работы были использованы следующие научные методы: теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, анализ, систематизация и обобщение данных, полученных при использовании анкетирования, свободного интервьюирования, беседы и наблюдения за деятельностью преподавателей.

Методологической основой исследования выступили аксиологический подход, рассматривающий человека как высшую ценность; системный подход, позволяющий изучить образовательный процесс как целостность и объект управления; личностно-деятельностный подход как основа реализации личностно-ориентированной технологии управления образовательным процессом в школе.

Теоретической основой исследования явились положения теории управления и менеджмента (М. Альберт, В.Г. Афанасьев, М. Вудкок, А.Л. Годунов, П. Друкер, В. Зигерт, Е.Н. Кишкель, В.Ю. Кричевский, Л. Ланг, М. Мескон, А.В. Попов, Е.П. Тонконогая, Д. Френсис, Ф. Хедоури, В.Г. Шипунов и др.); теоретические подходы к пониманию сущности педагогического процесса (Ю.Н. Бабанский, А.И. Мищенко, И.П. Подласый, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.) и педагогических систем (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Б.Г. Гершунский, Т.А. Ильина, А.Н. Ковалев, Н.В. Кузьмина и др.), управления педагогическими системами (Т.И. Ильина, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, М.М. Поташник, В.П. Симонов, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, В.А. Якунин и др.), психолого-педагогической готовности к деятельности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий, М.А. Мамазян, А.В. Петровский и др.), готовности к профессиональной деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.Г. Ахтариева, К.М. Дурай-Новакова, Н.С. Кобозев, В.А. Сластенин, Н.Н. Ставринова и др.).

Научная новизна данного исследования заключается в том, на основе изученных теоретических данных и практического исследования нами был проведен самостоятельный анализ психолого-педагогических и этических основ управления образовательным процессом в КГУ «Ново-Урицкая

средняя школа отдела образования акимата Сарыкольского района» Костанайской области, РК., и на его основе разработаны рекомендации по психолого-педагогическому и профессионально-этическому сопровождению оптимизации профессиональной деятельности преподавателей.

Теоретическая значимость данной работы заключается в обосновании и уточнении основных теоретических положений и концептуальных подходов к управлению образовательным процессом в профессиональном образовательном учреждении. Данное исследование расширяет наши представления о сущности и значении процесса управления образовательным процессом в современном образовательном учреждении.

Практическое значение данной работы состоит в том, что ее материалы могут быть использованы при чтении общих и специальных курсов по психологии управления, образовательному менеджменту, по психолого-педагогическим дисциплинам, в практической работе преподавателей и руководителей образовательных учреждений.

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, основной части, включающей в себя две главы, заключения, списка литературы и приложения.

Глава 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЭТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

1.1 Управление образовательным процессом как психолого-педагогическая проблема

Изучение проблемы управления образовательным процессом, выявление его специфики связаны, прежде всего, с уточнением ключевого понятия «управление», а также особенностей контекстного употребления данного термина.

Термин «управление» обычно используют тогда, когда речь идет о процессах активных воздействий на управляемую систему (или объект управления) для достижения вполне определенной цели. Именно так трактуется управление в разнообразных источниках:

- искусство знать точно, что предстоит сделать и как это сделать [26];
- организация и реализация целенаправленных воздействий [49];
- функция, вид деятельности по руководству людьми, а также область человеческого знания, помогающего осуществить эту функцию [56, 64].

С.Н. Тидор [62, С.133] приводит другие определения сущности управления:

- это целенаправленная координация объекта;
- это воздействие на объект для достижения поставленной цели;
- это вертикальная координация взаимодействия элементов системы, направленная на достижение поставленной цели.

Е.П. Тонконогая и В.Ю. Кричевский [39] под управлением понимают целенаправленное воздействие на коллективы людей для организации и координации деятельности в сложных динамических системах.

Значимыми для нашего исследования являются выводы В.Ю. Кричевского и И.Ф. Исаева. Первый автор подчеркивает, что управление – это процесс воздействия субъекта управления на его объект; взаимодействие управляющей и управляемой подсистем; согласование общих целей, задач,

действий между подчиненными и руководителями, как субъект-объектные отношения [37, 39].

Исходя из приведенных выше трактовок понятия «управление» можно сказать, что основная цель управления – это эффективное и планомерное использование сил, средств, времени, людских ресурсов для достижения оптимального результата. Поэтому основным вектором управления следует признать цель – результат.

В функциональном плане управление призвано обеспечить формулировку и достижение целей организации, направленность действий группы, сотрудничающих людей к общим целям, воздействие субъекта управления на его объект. В качестве его объектов могут выступать отдельные индивиды, группы индивидов, целые организации людей, процессы.

Анализ зарубежной литературы по проблемам управления (М. Альберт, М. Вудкок, В. Зигерт, Л. Ланг, М. Мескон, Д. Френсис, Ф. Хедоури и др.) показывает, что исследователи в одних и тех же ситуациях в равной степени пользуются как термином «управление», так и термином «менеджмент», вкладывая в них почти идентичную смысловую нагрузку, что позволяет говорить об определенной синонимичности данных понятий и обуславливает правомерность их равнозначного употребления.

Обращение к истории проникновения идей управления в образовательную практику, показывает, что в 60-е годы XX века началось взаимопроникновение концепций об управлении и наук об обучении человека. По словам В.В. Бирюкова [47], с этого времени идеи кибернетики стали адаптироваться к специфически человеческим аспектам обучения. Само же управление становится междисциплинарной областью знаний, которая сочетает в себе науку, опыт и искусство [14].

Изучение психолого-педагогической литературы с позиции систематизации отраженного в ней опыта применения идей управления в

сфере отечественного образования позволило нам выделить несколько условных периодов.

Первый из них связан со становлением советской образовательной системы и разработкой общих принципов управления ею: демократического централизма, деловитости, практичности, эффективности, основой звена, объективности и др. Большую роль в определении этих принципов сыграли работы Н.У Крупской.

Второй период характеризуется интенсивным использованием понятий и достижений кибернетики в педагогике и психологии: «процесс управления», «система управления», «переработка информации», «обратная связь», «алгоритм» и др. Они стали широко применяться в теоретической литературе по педагогической психологии, общим проблемам дидактики, методике преподавания.

Третий период отличается разработкой теоретических основ управления познавательной деятельностью обучающихся. В противовес описанным в литературе бихевиористскому и функциональному подходам, которые не рассматривали познавательную деятельность в качестве объекта управления, отечественные ученые [13, 44, 60] разработали теорию поэтапного формирования умственных действий, основанную на идеях управления. Ее основные положения сводятся к следующему: процесс обучения есть также процесс управления; управление осуществляется путем программирования деятельности обучаемых по усвоению ими системы знаний, умений и навыков, норм поведения; в основе управления лежит пооперациональная «обратная связь».

Иными словами, концепция управления учением нашла свое теоретическое выражение в трактовке процесса обучения как управляемого. Для своего времени теория поэтапного формирования умственных действий имела большое значение, т.к. позволяла отойти от анализа умения в единицах знаний или их ассоциаций и использовать действие, которое имеет ту же

структуру, что и деятельность [45]. Последняя, по мнению Н.Ф. Талызиной [60], и должна быть предметом усвоения и объектом управления.

Развитие управленческих идей в педагогике связано также с разработкой проблемы программирования как одного из способов управления учебной деятельностью.

В области учебного программирования сложился ряд самостоятельных направлений: кибернетическое (А.И. Берг, В.М. Глушков и др.), логическое (М.Н. Алексеев, Б.В. Бирюков, В.А. Гусев, А.А. Столяр и др.), техническое (Т.В. Габай, С.П. Кузьменков, С.И. Кузнецов, Е.И. Машбиц, В.М. Монахов, Н.Ф. Талызина, И.И. Тихонов и др.), психолого-кибернетическое (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, З.А. Решетова, Н.Ф. Талызина и др.), дидактическое (В.П. Беспалько, Д.П. Гольнева, К.Б. Есипович, Т.Н. Ильина, И.Ф. Комков, Н.Т. Огородников и др.). Идея программирования некоторым образом обогатила педагогическую теорию общими принципами методологического толка.

С программированием связано первое употребление понятия «педагогическое управление», с помощью которого исследователи стремились показать специфику использования управленческих идей в педагогике и педагогической психологии. Несколько позже это понятие начинает употребляться в трудах многих исследователей (В.П. Беспалько, Ю.В. Васильев, И.И. Ильясов, Л.Б. Ительсон, С.Э. Карклина, Ю.А. Конаржевский, Т.В. Рябова и др.).

С середины 70-х годов XX века в психолого-педагогической литературе намечается новый, четвертый период в развитии идей управления. Термин «педагогическое управление» стал толковаться шире, нежели первоначально, что связано, на наш взгляд, с постепенным расширением представлений о количестве объектов, поддающихся управлению – цели обучения, содержание образования, формы учебной деятельности, целостный учебно-воспитательный процесс и т.д.

В данный период активно разрабатываются вопросы содержания и методов управленческой деятельности руководителя [43, 57], проблемы методологии управления учебным процессом [24], модель специалиста как средство управления подготовкой кадров [41, 58, 61 и др.], пути оптимизации управления [7, 52 и др.].

Наряду с этим изучается деятельность педагога с позиций общей теории управления (Н.С. Кузьмина, М.С. Дмитриева, Л.И. Холина и др.). Установлено, что в структуре этой деятельности можно выделить подготовительный и исполнительный элементы. В подготовительной деятельности имеет место управление по так называемым «возмущениям». Исполнительный же элемент реализует управление по типу «обратной связи». Следовательно, можно сказать, что в структуре деятельности педагога процесс управления стал рассматриваться в единстве двух компонентов.

Значительный вклад в исследование педагогической деятельности с точки зрения теории управления внесли работы Н.В. Кузьминой [40, 41]. Выделяя в ней конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический компоненты, автор считает, что их роль, в том числе управленческая. При этом все компоненты выступают во взаимной связи.

Соглашаясь с такой позицией, в свою очередь, отметим, что анализ содержания каждого из компонентов деятельности педагога, соотнесение их с общей идеей управления позволяют считать конструктивный и гностический компоненты ведущими в подготовительной деятельности, а коммуникативный и организаторский – в исполнительной.

Наконец, в указанный период начинается и продолжается до сих пор разработка теории рефлексивного управления, согласно которой в процессе обучения взаимодействуют сознательные личности. С этих позиций представляют интерес работы, в которых обучающийся и обучающий рассматриваются как субъекты, одинаково заинтересованные в результатах

совместного труда, а в основе их взаимоотношений лежат понимание, доверие, сотрудничество [12, 24].

По утверждению Т.И. Шамовой и Т.М. Давыденко [65] «сущностная характеристика рефлексивного управления состоит в том, что целью совместной деятельности учителя и учащихся является развитие у обучаемых способности к самоуправлению и самореализации в образовательном процессе».

Теория рефлексивного управления также обогатила общую теорию управления новым методологическим подходом.

Выделяя следующий период в развитии идей управления в педагогической науке, мы прежде всего связываем его с попыткой их реализации в образовательной практике, что подтверждается публикациями, отражающими различные подходы к управлению самостоятельной работой обучающихся, развитием знаний и личностных качеств. Проведенный в этой связи анализ литературы показал, что постепенно управленческие акценты смещаются на самоуправление [10].

Воплощением идей управления и самоуправления в образовательной практике стало создание учебно-методических комплексов. Разработка системного методического обеспечения учебного процесса позволила накопить некоторый полезный исследовательский материал и еще более актуализировала проблему педагогического управления.

В последние годы развитие идей управления связано с активной разработкой проблемы педагогического менеджмента [10, 64].

Понятие «менеджмент» имеет несколько определений – английский, американский, немецкий варианты. Если следовать последнему, то менеджмент – это «такое руководство людьми и такое использование средств, которое позволяет выполнить поставленные задачи гуманным, экономичным и рациональным путем» [55, С.29].

Разумеется, педагогический менеджмент имеет свою специфику, т.к. связан с творческой деятельностью человека в области воспитания и обучения.

В трактовке В.П. Симонова [56, С.3], педагогический менеджмент – это «комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности».

В нашем понимании, образовательный менеджмент – это научно организованное управление со своеобразной иерархией: руководитель, педагогический коллектив, коллектив обучающихся.

Большинство исследователей проблем менеджмента отмечают, что современное управление не может быть понято вне такого социального феномена как «организация» (В. Афанасьев, Ч. Бернард, А.Л. Годунов, Я. Зеленецкий и др.). В связи с этим представляется важным проведение анализа понятий «управление» и «организация» с позиции их соотношения.

По мнению ряда исследователей (А.Л. Годунов, Г.Х. Попов, В.И. Терещенко), управление входит в организацию как составная часть категории. Напротив, другие авторы (Д.М. Гвишиани, И.С. Мангутов, Л.И. Уманский) рассматривают организацию в качестве компонента управления. Согласно В.И. Зверевой [33], организация, являясь частью управления, направлена на формирование не только управляемой, но и управляющей подсистем.

Анализ приведенных научных подходов позволяет выделить базовые аспекты в трактовке понятия «организация»: это деятельность двух и более лиц по созданию состояния упорядоченности субъекта и объекта управления, по формированию и регулированию определенной структуры организационных взаимоотношений.

В своем исследовании мы исходим из понимания организации как компонента управления, призванного обеспечить оптимальное регулирование взаимоотношений объекта и субъекта управления.

Поскольку в рамках проводимого исследования управление анализируется относительно образовательного процесса, обратимся к особенностям управления им. Решение этой задачи предполагает более детальное рассмотрение категории «образовательный процесс».

В трактовке В.П. Симонова [57] понятие «образовательный процесс» рассматривается как совокупность трех компонентов: учебно-воспитательного, учебно-познавательного и самообразовательного.

Н.В. Кузьмина [41] определяет образовательный процесс как педагогическую систему, для которой характерно множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования, воспитания и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.

В работах Т.И. Шамовой [65, С.117] образовательный процесс толкуется как специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение образовательных задач.

Автор считает, что исследование образовательного процесса можно проводить на разных уровнях.

Первый уровень – теоретический, предполагает рассмотрение образования и образовательного процесса как системы.

Второй уровень – уровень проекта учебного плана и программ по предметам.

Третий уровень – создание проекта конкретного образовательного процесса в форме его плана на год, учебную тему.

Четвертый уровень – уровень реального образовательного процесса, уровень конкретного учебного занятия.

Отмеченные уровни, по мнению Т.И. Шамовой, задают структуру анализа управления образовательным процессом. Другими словами, важным является раскрытие специфики управления на каждом из отмеченных уровней.

К компонентам образовательного процесса исследователь относит:

- целевой – осознание педагогом и принятие учеником цели и задач учебно-познавательной деятельности;
- стимулирующе-мотивационный – педагог стимулирует познавательный интерес учащихся, что вызывает у них потребности и мотивы к учебно-познавательной деятельности;
- содержательный – содержание чаще всего предъявляет и регулирует учитель с учетом целей обучения, интересов и склонностей учащихся;
- операционно-деятельностный – наиболее полно отражает процессуальную сторону образовательного процесса (методы, приемы, средства);
- контрольно-регулирующий – включает в себя сочетание самоконтроля и контроля учителя;
- рефлексивный – самоанализ, самооценка с учетом оценки других и определение дальнейшего уровня своей учебной деятельности учеником и педагогической деятельности учителем.

В трудах современных педагогов обнаруживается синонимичное употребление понятий «образовательный процесс» и «педагогический процесс».

Ученые (Ю.К. Бабанский, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, Б.Т. Лихачев, И.П. Подласый и др.) едины во мнении, согласно которому педагогический процесс - это целенаправленный процесс по реализации общих и частных задач образования, воспитания и развития личности. При этом практически все авторы определяют педагогический процесс как динамическую педагогическую систему.

Следует отметить, что до сих пор в педагогической науке нет однозначного понимания педагогической системы и ее компонентного состава (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Б.Г. Гершунский, Т.А. Ильина, В.А. Караковский, А.Н Ковалев, Н.В. Кузьмина, Б.Т. Лихачев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов и др.).

Прежде всего, выделим точку зрения С.И. Архангельского [4, С.73], который характеризует педагогическую систему как большую, сложную, выражаемую бесконечным разнообразием состояний, поведения и связей, структурные компоненты которой в своей основе адекватны компонентам педагогического процесса, рассматриваемого им также как система. В структуре системы автор выделяет следующие компоненты: содержание обучения; средство обучения; учебную работу; формы и методы обучения; учебную и научную деятельность преподавателей.

Н.В. Кузьмина [41] определяет педагогическую систему как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения.

Итак, анализ литературных источников показывает, что исследователи, характеризуя педагогическую систему, едины о мнении,

что это множество взаимосвязанных компонентов, объединенных целью образования, воспитания и развития личности, функционирующих в целостном педагогическом процессе.

Среди множества структурных компонентов педагогической системы чаще всего выделяются те, которые можно определить как базовые. К ним относятся: цель; воспитанники (ученик, учащиеся, студенты); педагог (педагогический коллектив); содержание образования (содержание обучения, содержание воспитания, учебная информация и др.); средства образования (учебные пособия и различные ТСО, средства педагогической коммуникации и др.).

Именно такую динамически развивающуюся целостность компонентов мы и рассматриваем в качестве ведущей в своем исследовании.

Теперь обратимся к вопросу управления образовательным процессом как педагогической системой.

Рассматривая образовательный процесс как педагогическую систему, В.П. Симонов отмечает [57], что главным условием ее эффективного функционирования является «научное, оптимальное управление».

С учетом сказанного можно сделать вывод, что управление образовательным процессом как педагогической системой обеспечивает, с одной стороны, сохранение его целостности и возможность влияния на структурные компоненты, а с другой – эффективное функционирование, показателем которого является достижение целей образовательного процесса.

Таким образом, управление образовательным процессом можно рассматривать как целенаправленный, системно организованный процесс воздействий на его структурные компоненты и связи между ними, обеспечивающий их целостность и эффективную реализацию функций, его оптимальное развитие.

В определении условий эффективного функционирования и развития педагогических систем в педагогической науке существуют различные подходы. Так, М.М. Поташник отмечает большое значение факторов внешней среды (социальных факторов: состояние экономической и социальной сферы, состояние политической сферы, духовной сферы) и внутренних условий (организационно-педагогических, психологических, материальных, социально-бытовых, санитарно-гигиенических, эстетических, пространственных, временных. И.П. Подласый в качестве внешних условий выделяет природно-

географические, общественные, производственные и культурные, а в качестве внутренних - материально-технические, санитарно-гигиенические, морально-психологические и эстетические условия.

И.Ф. Исаевым обозначены социально-педагогические и временные условия. Социально-педагогические условия представлены двумя группами: общими условиями (социальные, культурные, экономические, национальные, географические) и специфическими (особенности социально-демографического состава воспитанников; местонахождение учреждения; материальные возможности учреждения; воспитательные возможности окружающей среды; характер морально-психологической атмосферы в педагогическом коллективе и коллективе воспитанников; уровень педагогизации родителей воспитанников).

Временной фактор представлен особенностями возрастного, индивидуально-психологического развития обучающихся и количеством образовательных уровней в учреждении.

Таким образом, анализ подходов позволяет сгруппировать и выделить следующие базовые факторы, влияющие на педагогическую систему, эффективность ее функционирования и развития:

- внешние (социально - экономические, природно-географические, национальные, культурные);
- внутренние (материально-технические, организационно-педагогические, морально-психологические, гигиенические, временные и эстетические).

По нашему мнению, именно эти условия имеют доминирующее значение в процессе функционирования и развития образовательного процесса в школе и должны учитываться при управлении им.

Не абсолютизируя роли управления в образовательной сфере, полагаем, что оно как специфический вид деятельности призвано помочь в разработке комплекса мер, обеспечивающих успешное решение проблем, связанных с совершенствованием образовательной практики.

1.2 Психолого-педагогическая компетентность преподавателя как условие успешности реализации педагогического процесса в школе

В данном параграфе мы обозначим психолого-педагогические особенности проявления преподавательской деятельности в системе среднего профессионального образования.

Заметим, что некоторые исследователи (Л.В. Поздняк), предлагают рассматривать деятельность педагога как отражение структуры и содержания его социально-политических, педагогических, организационных качеств,

знаний и умений, в совокупности являющихся обобщенной характеристикой специалиста как субъекта системе управления образовательным учреждением.

По нашему мнению, деятельность преподавателя по управлению образовательным процессом в учреждении среднего профессионального образования может быть представлена как совокупность признаков, отражающих уровень его профессиональной деятельности, согласно требованиям Государственного образовательного стандарта, уровня развития психолого-педагогической теории и практики, а также теории и практики управления.

Остановимся на характеристике данных положений более детально. Исследователи (Ю.С. Алферов, В.Ф. Кричевский, Е.П. Тонконогая, В.А. Сластенин, Е.Э. Смирнова) полагают, что деятельность специалиста в своих исходных параметрах (целевом, содержательном, технологическом и др.) должна основываться на комплексе профессиональных требований, т.е. на модели специалиста. По словам Е.Э. Смирновой [58, С.7.], «при таком понимании модель специалиста - аналог его деятельности, выраженный в репрезентативных характеристиках, выделяемых в исследовании условий функционирования и существования интересующей нас совокупности специалиста».

Предпринятый нами анализ литературы позволил установить наличие определенного опыта в построении теоретических моделей деятельности педагога (учителя, воспитателя, преподавателя).

Предлагая различный компонентный состав деятельности того или иного специалиста, ученые едины в выделении двух основных ее составляющих: предметной и личностной. Основываясь на аналитических данных и учитывая особенности деятельности преподавателя по управлению образовательным процессом, мы, сочли возможным предметную сторону деятельности представить двумя основными компонентами: содержательным и технологическим. Таким образом, модель деятельности педагога по

управлению образовательным процессом в школе включает в себя: личностный, содержательный и технологический компоненты (Таблица 1.1).

Таблица 1.1 - Компонентный состав деятельности преподавателя по управлению образовательным процессом

Компонентный состав деятельности преподавателя	
Предметная сторона деятельности	Личностная сторона деятельности
Содержательный компонент	Система ценностных ориентаций
	Уровень сформированности знаний и умений
Технологический компонент	Комплекс профессионально-личностных качеств

Личностная сторона деятельности преподавателя по управлению образовательным процессом в школе может быть представлена следующими элементами: системой ценностных ориентации; определенным уровнем сформированности специальных знаний и умений; комплексом профессионально-личностных качеств.

Анализ опубликованных к настоящему времени работ показывает, что все стороны и компоненты личности взаимосвязаны. Однако ведущую роль среди них играет направленность личности как совокупность личностных свойств, мотивов поведения и деятельности человека.

В рамках настоящего исследования базисным основанием направленности личности педагога мы избрали систему ценностных ориентаций, составляющую каркас личностного компонента модели специалиста по управлению образовательным процессом в учреждении среднего профессионального образования.

Как показало наше исследование, деятельность не всегда является свободной от воздействий ценностных ориентаций. По мнению ученых [6, 30, 37], они связаны со специфическими типами целевых предпочтений.

Однако нередко в понятие «ценность» вкладывается различный смысл, что приводит к неопределенности его объема и содержания (ценностное отношение, ценностные ориентации, гуманистические ценности, педагогические ценности и т.д.).

Вслед за другими исследователями [67], мы понимаем под педагогическими ценностями такие их особенности, которые позволяют не только удовлетворять потребность, но и служат ориентирами социальной и профессиональной активности.

По словам В.И. Горовой [17, С.147], проблема педагогических ценностей в педагогике находится лишь в стадии частичной разработки, что объясняется, вероятно, слишком широким спектром их рассмотрения.

По мнению Е.Н. Шиянова [66, С.3-24] система педагогических ценностей включает в себя:

- ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда, престижность педагогической деятельности, признание профессии ближайшим окружением и т.д.);
- ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с детьми, коллегами, обмен духовными ценностями и др.);
- ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (развитие профессионально-творческих способностей; приобщение к мировой культуре, постоянное самосовершенствование и др.);
- ценности, позволяющие осуществить самореализацию (творческий характер труда, романтичность и увлекательность педагогической профессии и др.);

- ценности, дающие возможность удовлетворить прагматические потребности (получение гарантированной государственной службы, оплата труда, длительность отпуска и др.).

Другие исследователи (Ю.А. Конаржевский, К.А. Нефедова, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова), определяя, например, ценностные нормативы руководителя образовательного учреждения, выделяют следующую их совокупность:

- представление об идеалах, духовных и нравственных ценностях;
- понимание цели деятельности коллектива по формированию и развитию личности воспитанника;
- понимание личности воспитанника как активного участника педагогического процесса, как субъекта, а не объекта обучения;
- определение роли педагога в процессе обучения как организатора процесса учения;
- представление об отношениях с воспитанником как отношениях сотрудничества;
- понимание воспитания как организации деятельности воспитанников, где проявляется отношение к окружающей действительности.

Обозначенные выше подходы дают довольно полное представление о мотивационно-ценностной сфере деятельности преподавателя и потому вполне могут служить основанием для определения системы ценностных ориентаций в его деятельности по управлению образовательным процессом в образовательном учреждении. К ним мы отнесли:

- осмысление социальной значимости педагогической деятельности;
- осознание важности профессиональной деятельности по управлению для педагогического коллектива и обучающихся;
- осмысление значимости общения для достижения целей и решения задач управления образовательным процессом;
- понимание творческого характера педагогического труда;

- увлеченность своей работой, нацеленность ее на достижение оптимальных результатов;
- уважение к личности обучающегося;
- стремление совершенствовать свою профессиональную подготовку.

Такая система ценностей позволяет определить мотивационное ядро исследуемой нами деятельности.

Обратимся теперь к личностному компоненту исследуемой деятельности преподавателя.

Анализ литературы по теории социального управления показал, что при определении основных характеристик, например, личности руководителя выделяются:

- моральные, волевые, деловые, профессиональные, коммуникативные характеристики (О.С. Виханский, Е.Н. Кишкель, Р.Л. Кричевский, А.Н. Наумов, В.Г. Шипунов, А.Г. Шмелев и др.);
- концептуальные способности и стандарты поведения, деловые качества, здоровье (Т. Коно, Н.В. Удальцова, Э.А. Уткин и др.).

Специалисты по управлению в образовании предлагают свой набор личностных качеств преподавателя:

- интеллектуальные, личностные, динамические (И.Г. Абрамова, Е.М. Борисова, Г.Л. Логинова, М.О. Мдивани и др.);
- профессиональные, нравственно-психологические (Т.И. Шамова);
- личностные, профессиональные, креативные, коммуникативные (Ю.А. Конаржевский и др.).

Определенный интерес для нашего исследования представляет подход, предложенный Л.В. Поздняк [103]. Определяя комплекс личностных качеств, необходимых преподавателю, автор выделяет:

- идейно-политические характеристики личности (идейная убежденность; моральная чистота; честность; принципиальность);

- организационно-педагогические качества (организованность; увлеченность; наблюдательность; эрудированность; творческий подход к работе; ответственность и др.);
- волевые качества (целеустремленность, инициативность, самостоятельность, настойчивость, самообладание, дисциплинированность и др.);
- качества (поддержание оптимальных отношений с людьми; (объективность в оценках людей, справедливость; обязательность; внимание к людям; отзывчивость; доброжелательность; самокритичность и др.).

Систематизируя имеющиеся в литературе данные о личностных качествах преподавателя, мы в свою очередь дополнили их и сгруппировали в соответствии с функциями управления образовательным процессом (Таблица 1.2), которые подробно будут рассмотрены далее по тексту.

Составляющей личностного компонента модели преподавателя по управлению образовательным процессом в школе является система профессиональных знаний.

Профессиональные знания, которыми должен обладать преподаватель для осуществления деятельности по управлению образовательным процессом, разнообразны, но их можно сгруппировать, выделив следующие.

1. Теоретико-методологические знания о закономерностях развития природы и общества; о человеке как существе духовном, как личности и индивидуальности; о формах и методах научного познания и их эволюции; о взаимосвязях физического, психического и социального здоровья человека и общества; о сфере образования, сущности, содержании и структуре образовательных процессов; об истории и современных тенденциях развития психолого-педагогических концепций о человеке как субъекте образовательного процесса; о возрастных, индивидуальных особенностях обучающихся; о социальных факторах развития личности; о закономерностях

общения и способах управления индивидом и группой; о системе образовательных учреждений и основ управления ими; о проблемах и основных направлениях школьного образования; о научных основах построения образовательного процесса в разных типах общеобразовательных учебных заведений и др.).

2. Специальные предметные знания (они специфичны для каждого учителя-предметника).

3. Знания в области методики преподавания предмета (общие вопросы методики преподавания – цели, содержание, структура учебного предмета, методы и формы обучения, воспитание и развитие учащихся; методика преподавания отдельных тем и разделов).

Таблица 1.2 – Качества личности преподавателя в соответствии с профессиональными функциями

Качества личности преподавателя по управлению образовательным процессом в образовательном учреждении				
Информационно-аналитическая	Мотивационно-целевая	Организационно-исполнительская	Контрольно-диагностическая	Рефлексивно-коррекционная
- объективность; - энергичность; - аналитический склад ума; - способность к систематизации и обобщениям	- целеустремленность; - эрудиция; - инициативность; - способность к прогнозированию; - творческость; - самостоятельность; - компетентность	- дисциплинированность; - требовательность; - решительность; - настойчивость; - самоорганизованность; - внимание к людям	- объективность - справедливость; - наблюдательность; - самокритичность	- эмоциональная уравновешенность; - общительность; - коммуникабельность; - отзывчивость; - лояльность

4. Технологические знания (знания о технологии организации образовательного процесса в различных социокультурных условиях; об особенностях проектирования, реализации, оценивания о коррекции образовательного процесса; об основах разработки учебно-программной

документации и ее использовании; об особенностях организации опытно-экспериментальной и исследовательской работы в условиях школы (в сфере образования); об особенностях применения образовательных и педагогических технологий в работе с детьми разного школьного возраста).

Общеизвестно, что профессиональные знания являются основой формирования профессиональных умений.

Термином «умение» принято обозначать систему действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями [13; 51]. По мнению З.Ф. Есаревой [29], умения наряду со знаниями являются «орудием труда» преподавателя. Иначе говоря, умения – это знания в действии.

Наша позиция в этом вопросе состоит в следующем. Если под управленческими знаниями мы понимаем сумму сведений в области социального и педагогического управления, связанных с качественным своеобразием их применения в учебно-воспитательном процессе, то управленческие умения рассматриваются нами как способность преподавателя быстро и результативно использовать управленческие знания в практике преподавания. Тогда сформированность их может считаться как готовность преподавателя к выполнению управленческих функций.

Именно такое понимание умения послужило для нас отправным моментом в анализе вопроса профессиональных умений преподавателя по управлению образовательным процессом.

Выполненные к настоящему времени исследования [8; 39] определяют несколько групп таких умений (применительно к руководителю образовательного учреждения):

- планирования (планировать развитие процессов воспитания учащихся, педагогического коллектива; планировать деятельность коллектива на длительный срок, методическую работу на год и месяц, собственную деятельность на длительный срок и в течении дня и др.;

- организации (организовать деятельность педагогов в соответствии с планом, обмен опытом информации; осуществлять методическую помощь в составлении планов; содействовать повышению квалификации педагога; совершенствовать собственную деятельность в соответствии с планом и др.);
- контроля (разрабатывать схему наблюдения воспитательно-образовательной работы в школе, вопросы для осуществления тематического и фронтального контроля; наблюдать деятельность учителя в процессе его работы с учащимися, деятельность и взаимоотношения учеников; фиксировать результаты наблюдений; анализировать результаты воспитательно-образовательной работы школы, планы учителей, продукты детского творчества, педагогическую документацию и др.);
- координации (изучать педагогическое мастерство учителей, социально психологические особенности членов коллектива, процесс выполнения решений; корректировать деятельность педагогов на основе анализа их работы, собственную организаторскую деятельность; регулировать ход воспитательно-образовательного процесса в школе; координировать действия членов коллектива и др.);
- коммуникативные умения (владеть собой в практических ситуациях; предвидеть конфликты и предотвращать их; правильно воспринимать критику и учитывать ее в своей деятельности; понимать и оценивать возможности учителей и других сотрудников школы; ориентироваться во взаимоотношениях людей; строить свои взаимоотношения с коллективом на основе взаимного доверия сотрудничества и др.).

Основываясь на материалах выполненных исследований, мы предлагаем следующую градацию умений преподавателя в области управления образовательным процессом.

1. Гностические управленческие умения: анализировать учебно-педагогический процесс, выделяя в нем объекты, подлежащие управлению; расчленять целостное явление на структурные элементы в связи с формулировкой управленческих задач: выявлять и устанавливать связи между учебной и педагогической деятельностью; оценивать условия, методы, средства и результат управленческого воздействия; предвидеть состояние субъектов управления; оценивать когнитивные возможности студентов и соотносить их с предстоящей деятельностью; учитывать черты своей личности с точки зрения управленческих возможностей; анализировать достигнутые успехи по развивающему эффекту.

2. Конструктивные управленческие умения: моделировать предстоящий учебно-педагогический процесс и определять место педагогического управления в нем; составлять план деятельности учащихся и собственных управленческих действий; системно проектировать стратегические, тактические и операционные цели, формулировать как цели деятельности субъектов учебно-педагогического процесса; осуществлять выбор стратегии обучения с учетом развивающего и личностно-ориентированного его характера; анализировать учебную информацию по разным основаниям; предвидеть и намечать пути преодоления возможных трудностей в деятельности учеников по овладению учебным предметом; осуществлять выбор и обоснование управленческих решений на основе процессного, системного и ситуационного подходов; устанавливать приоритеты в учебной и педагогической работе; на основе проективных решений предусматривать в каждом конкретном случае повышение качества обучения; реализовывать межпредметные связи; определять наиболее рациональные виды самостоятельных работ учащихся; проектировать адекватные целям и задачам формы, методы и средства обучения.

3. Организаторские управленческие умения: реализовывать систему педагогического управления в процессе организации познавательной деятельности школьников; организовывать индивидуальную и коллективную

деятельность обучающихся в различных формах учебной и внеучебной работы; обеспечивать задачное овладение студентом различными видами деятельности; обеспечивать качество образовательной подготовки на основе принципа предотвращения ошибок и устранения их причин; организовывать разнообразные виды контроля, самоконтроль, взаимоконтроль, «обратную связь»; включать в педагогическое управление технические средства обучения.

4. Коммуникативные управленческие умения: осуществлять предкоммуникативную ориентировку; вступать в контакты с субъектами управления, стимулировать их; влиять на перестройку психологического состояния обучающихся посредством общения; предвидеть конфликты и предотвращать их на стадии созревания; создавать чувство радости достижения цели и самосовершенствования, удовлетворения от возможности проявлять свои способности; использовать различные методы и средства общения.

Управленческая деятельность - это целостный процесс, опирающийся на синтез управленческих, психолого-педагогических и методических знаний и умений, а также на определенные качества личности преподавателя. Как и любой другой вид деятельности, она нуждается в наличии субъективных условий.

Среди них мы выделяем: понимание преподавателем значимости управленческих знаний и умений как фактора повышения собственной деловой квалификации и качества обучения студентов, умение проявлять самостоятельность в принятии управленческих решений и творчество в их реализации.

Следует отметить, что структура деловой квалификации преподавателя нередко описывается в терминах культуры. Не затрагивая достаточно известных характеристик общей культуры личности, обратимся к понятию «педагогическая культура». В нашем понимании это высшая форма активности педагога и его творческой самостоятельности, стимул и условие

совершенствования учебного процесса, предпосылка возникновения новых идей в педагогической науке или практике.

Для преподавателя педагогическая культура выступает как аспект профессиональной деятельности, как способность преломлять сложившийся опыт педагогической науки в своей деятельности, искать меру между своими потребностями, опытом, знаниями, с одной стороны, и состоянием, и развитием учебного процесса по конкретному предмету, с другой.

Педагогическое управление мы рассматриваем как форму отражения педагогической культуры, т.к. в нем фокусируют все основные ее компоненты, среди которых особо выделяются: аксиологический, технологический, творческий и организаторский.

Аксиологический компонент культуры в нашем представлении есть совокупность относительно устойчивых педагогических ценностей профессиональной деятельности, овладевая которыми преподаватель субъективирует их, делая личностно значимыми.

Технологический компонент педагогической культуры определен нами на основе выделения понятия «задачи деятельности» как единицы анализа культуры. Основанием послужило положение о том, что результатом деятельности может быть не только предмет или продукт труда, но и решение различного рода задач, которые ставятся и решаются субъектом.

Творческий компонент педагогической культуры преподавателя проявляется не только в творческом поиске, но и в творческой реализации принятых решений.

Творческий характер деятельности педагога по осуществлению педагогического управления сопряжен с особым стилем мышления. Нельзя творчески организовать собственную деятельность и тем более деятельность других, если не владеть системным видением проблем с последующим обобщением и систематизацией. Такой стиль мышления должен составлять особое профессиональное качество преподавателя.

Неотъемлемой частью всей системы деятельности преподавателя по управлению образовательным процессом в образовательном учреждении является содержательный компонент, который, по мнению ряда исследователей (В.Г. Будникова, О.С. Виханский, В.В. Добрынин, А.М. Жигалкин, В.И. Зверева, Ю.А. Конаржевский, Д.И. Правдин и др.), характеризуется степенью реализации функций управления.

Применительно к образовательному учреждению Н.К. Новиков определил четыре управленческие функции - планирование, организация, инструктаж и контроль, а Е.С. Березняк - три - планирование, руководство и контроль.

Используя бинарную классификацию, П.И. Третьяков и Е.Г. Мартынов [63] выделяют следующие функции управления педагогическими системами: аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую и регулятивно-коррекционную, которые по мнению авторов должны рассматриваться в системной связи.

Применяя метод наложения на обобщенный состав функций, выделяемых разными авторами, и сопоставляя их с составом, принятом в менеджменте, мы считаем, что функции можно сгруппировать, выделив из них общие и специфические. В качестве первых будут выступать постановка цели, планирование, организация и контроль, а в качестве вторых - регулирование, мотивация и стимулирование. Исходя из сказанного, в рамках проводимого исследования мы выделили следующие функции управления образовательным процессом в составе профессиональной педагогической деятельности: планирования, организации, мотивации, контроля. Остановимся более подробно на их сущностной характеристике.

Функция планирования. Традиционно преподаватель разрабатывает календарно-тематическое планирование. Предпринятое нами исследование показало, что используемая преподавателем технология планирования не

рассматривается как инструмент целенаправленного воздействия на личность обучающегося.

Функция организации. Она пронизывает всю деятельность педагога. Организаторские решения связаны с определением целей, содержания, форм учебно-познавательной работы, методов и приемов обучения, дидактических средств.

Функция мотивации. Данную функцию мы рассматриваем как процесс побуждения обучающихся к деятельности по достижению выдвинутых целей. Применительно к педагогическому управлению мотивация необходима для продуктивного выполнения действий и операций.

Функция контроля. Деятельность педагога по осуществлению контроля несмотря на многочисленные публикации и накопленный практический опыт далека от совершенства. Существующая система основана на выявлении способности учащихся запоминать изучаемый материал. На уровне педагогического управления в процессе контроля мы выделяем три этапа: выбор (или следование) критериев, сопоставление с ними достигнутых результатов, принятие корректирующих мер. На каждом этапе реализуется комплекс разнообразных методических приемов.

Четыре функции педагогического управления имеют и общую характеристику: все они требуют принятия решений. Данная характеристика объединяет функции, поэтому мы называем ее связующим звеном. В педагогическом управлении принятие решений постоянно сопровождает деятельность педагога.

Следующий выделенный нами компонент деятельности преподавателя по управлению образовательным процессом технологический.

На наш взгляд, технологичность управления состоит, прежде всего, в его процессуальности, целенаправленности, преднамеренном влиянии и воздействии, планомерности, воспроизводимости его циклов, алгоритмичности действий, системном их проектировании.

В своей работе мы приняли следующее рабочее определение понятия «технология управления»: это системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения поставленных целей.

Итак, управление образовательным процессом носит технологический характер. Наиболее четко эта технологичность проявляется в структуре процесса - совокупности управленческих функций-операций, образующих своеобразную цепочку и составляющих единый механизм технологии управления: 1) диагностика, анализ и оценка ситуации; 2) формирование образа будущего результата и мотивация продуктивных действий; 3) планирование (долгосрочное, краткосрочное и оперативное) и прогнозирование; 4) построение программы действий; 5) организация исполнения; 6) контроль, оценка и коррекция текущих и итоговых результатов. По нашему мнению, в этой цепи представлена наиболее полная последовательность звеньев управленческого цикла.

Обратимся к вопросу методов в системе управления образовательным процессом. На наш взгляд, более приемлема формулировка методов управления, даваемая В.П. Симоновым [56, С.51-52]: методы управления - это способы достижения поставленных целей педагогического менеджмента, способы реализации основных его функций.

Как нам представляется, независимо от классификации методов управления, суть их заключается в социальной направленности – управление поведением личности. Поэтому любой метод управления будет эффективным, если он ориентирован на конкретного человека и имеет гуманный характер. Это означает, что управление через методы должно отвечать разнообразным потребностям обучающихся и интересам общества. Кроме того, успех управления, по нашему убеждению, зависит также от комплексного использования методов.

Теория и практика образования располагает разными подходами к построению управления. Широко известна триада: авторитарное управление

демократическое управление - либеральное управление. В зависимости от качественных особенностей различают также организационное и ситуативное, классическое и нормативное управление. В последние годы широкое распространение получило гуманитарное управление - приоритетное внимание к человеку, условиям его труда, взаимоотношениям, самочувствию личности, удовлетворенности выполняемой работой и пр.

Следует отметить, что на практике, как правило, имеет место не один тип управления, а их сочетание.

В определении системы методов управления образовательным процессом мы опираемся на те методы, которые в теории социального управления (экономические, административные, социально-психологические) с учетом специфики их реализации в рамках нашего исследования.

Это дает возможность выделять следующие группы методов относительно нашего исследования: организационно-распорядительные, организационно-педагогические, социально-психологические (Таблица 1.3).

Таблица 1.3 – Методы управления образовательным процессом

Группа методов управления	Методы управления
Организационно-распорядительные методы	<ul style="list-style-type: none"> - регламентирование и нормирование деятельности субъектов образовательного процесса; - инструктирование членов педагогического коллектива; - расстановка участников образовательного процесса в соответствии с их задачами по реализации целей образования; - воспитание членов педагогического коллектива; - изменение и разработка должностных инструкций членов педагогического коллектива
Организационно-педагогические методы	<ul style="list-style-type: none"> - методы организации (научно-методической) работы членов педагогического коллектива; - организация учебно-воспитательной работы педагогов; воспитательной работы с учащимися и родителями); - методы повышения профессионально-педагогического мастерства членов педагогического коллектива, их научной квалификации, творческого уровня и т.д.
Социально-	- методы социального нормирования (разработка, правил

психологические методы	<p>внутреннего распорядка учреждения, устава учреждения, правил педагогического этикета и др.);</p> <ul style="list-style-type: none"> - методы социального регулирования (распределение учебной нагрузки между педагогами-предметниками; распределение общественных поручений между членами коллектива; создание благоприятных условий для деятельности педагогического коллектива; обеспечение педагогов необходимой научной и методической литературой и др.); - метод формирования мотивов (разъяснение участникам образовательного процесса целей, задач, характера и необходимости предстоящей деятельности, мобилизации коллектива на ее выполнение); - метод морального поощрения (положительный акцент на результатах деятельности того или иного педагога, группы педагогов либо всех участников педагогического коллектива); - метод убеждения (активизация педагогов в решении задач образовательного процесса, побуждение к эффективному выполнению их профессиональных функций и обязанностей, отдельных поручений и т.д.
------------------------	---

Сложность и многообразие задач, стоящих перед учреждением среднего профессионального образования, постепенно обновляющиеся содержание образования, а также конкретные особенности образовательного учреждения (сельская школа, городская школа) предполагает и разнообразие форм управления образовательным процессом.

Применительно к управлению образовательным процессом под формой управления мы понимаем форму реализации методов. Ниже мы приводим формы управления во взаимосвязи их с группами методов управления (Таблица 1.4).

Таблица 1.4 – Формы реализации методов управления образовательным процессом в образовательном учреждении

Группа методов	Формы реализации методов
Административные методы	<ul style="list-style-type: none"> - указание; - распоряжение; - приказ; - требование;

	- дисциплинарное взыскание
Организационно-педагогические методы	- инструктивно-методический семинар; - теоретический семинар; - заседание; - педагогический семинар; - методобъединение; - конференция; - педагогические чтения; - семинар-диспут; - семинар-практикум; - консультация; - круглый стол и др.
Социально-психологические методы	- совет; - просьба; - пожелание; - поощрение; - благодарность; - распоряжение; - требование

Обобщая все вышесказанное, отметим, что описанная нами модель деятельности в целом характеризует преподавателя, ориентированного на осуществление эффективного научного управления образовательным процессом в школе. В ней отражаются личностная и предметная стороны деятельности преподавателя, которые проявляются в системе его ценностных ориентаций и мотивов деятельности, профессионально-значимых личностных качеств, знаний и умений, а также в процессе осуществления функций управления и реализации специфических методов и форм.

1.3 Этические основы профессиональной деятельности преподавателя колледжа

Появление понятия этика профессиональной деятельности и выделение ее в отдельную, относительно самостоятельную отрасль научных знаний связано со специфической деятельностью различных трудовых категорий людей, как разновидностью общественно полезного труда, необходимого в современных условиях. Достаточно подчеркнуть, что у руководителей категории «менеджер», как показывает хронометраж, в среднем около 80% рабочего времени уходит на решение задач, предполагающих межличностное взаимодействие с сотрудниками организации [54, 59]. Следовательно, профессионально-этические аспекты управленческого труда заключены как в его содержательной характеристике, так и в структурных элементах - целях, задачах, мотивах, характере «орудий труда», оценке его результатов и т.д.

Следует отметить, что одной из важных особенностей профессионального труда руководителя высшего образовательного учреждения является то, что многие моральные требования не нашли своего отражения и не получили юридического закрепления в документах, регламентирующих его профессиональную деятельность. В то же время профессионально-этические аспекты решения им управленческих задач могут быть представлены в трех сферах:

- в личностно-должностных нормах (как конкретные профессионально-этические качества);
- в сфере нравственно-правового регулирования системы взаимоотношений руководителя с различными категориями сотрудников, в многообразных видах служебно-воспитательного общения с подчиненными, начальниками и коллегами;
- в сфере использования дисциплинарных прав, различных методов и средств воспитательного взаимодействия (применение поощрений и наложение взысканий, обеспечение личной примерности и т.д.) [37].

Следовательно, объективная необходимость существования определенных этических норм профессиональной деятельности преподавателя обусловлена тем, что они выступают в неразрывном единстве с правовой стороной профессиональной деятельности руководителя (преподавателя) и требуют их неукоснительного исполнения [1, 2, 9]. К тому же профессиональная деятельность преподавателей высших образовательных учреждений относится к тем видам человеческого труда, где объектом и предметом является конкретный человек, его профессиональное обучение и воспитание, личностное развитие. В этом заключается высший этически-педагогический долг руководителя [46].

Особая общественно-государственная роль профессионального труда преподавателя, управляющего образовательным процессом, определяет специфические цели и задачи, нравственные потребности и мотивы деятельности, формы ее организации и стимулирования, особые, более строгие профессионально-этические критерии ее оценки и регуляции. В связи с этим важнейшими мотивами педагогического труда выступают такие этические категории, как глубоко осознанный педагогический долг, высокая личная ответственность руководителя (преподавателя) за профессиональную подготовку подчиненных (обучающихся) и др. [11, 37,].

Следует обратить внимание на особенности, обусловленные спецификой объекта труда преподавателя колледжа. Решение задач профессионального обучения и воспитания обучающихся постоянно связано с конкретными людьми. Главным показателем педагогической деятельности руководителя (преподавателя) является состояние объекта педагогического взаимодействия - личности конкретного сотрудника (обучающегося) и конкретного структурного подразделения, которыми он руководит. Поэтому одним из важнейших профессионально-этических требований к деятельности руководителя является всестороннее знание состояния этого объекта, тех реальных изменений, которые происходят в сотруднике или в коллективе под влиянием нынешнего еще крайне противоречивого времени [11, 23, 30].

Профессионально - этическим долгом руководителя в школе также является решение вопросов не только профессионального воспитания, но и перевоспитания отдельных сотрудников, формирования у них новых, положительных привычек корпоративного поведения. К тому же, исходя из гуманистически ориентированных позиций современной отечественной педагогики, объект профессиональной деятельности преподавателя одновременно является и субъектом этой деятельности. Следовательно, успех профессиональной деятельности руководителя (преподавателя) зависит не только от его отношения к подчиненным (обучающимся), но и от отношения подчиненных (обучающихся) к нему.

Профессионально-этические проблемы управленческой деятельности руководителя образовательным процессом находят свое отражение и конкретное проявление в применении методов, средств и приемов педагогического взаимодействия, то есть в использовании многообразных «орудий педагогического труда». В качестве основных из них в специальной литературе рассматриваются:

- грамотное, страстное, убедительное, высоконравственное слово, ясность, четкость и культура речи;
- различные приемы и элементы педагогической техники;
- разнообразные профессиональные, психолого-педагогические, этические и иные знания, которые он передает подчиненным;
- сформированные навыки, умения, привычки управленческой деятельности и личного поведения;
- личностные качества руководителя, в первую очередь нравственный облик, общая и профессиональная подготовленность, этическая воспитанность [1, 23, 48, 54].

Различные этические аспекты профессиональной деятельности руководителя образовательным процессом обуславливаются спецификой результатов его учебно-воспитательного труда, нравственно-

педагогическими трудностями, которые содержатся в оценке и учете результатов этой деятельности. Известно, что оценка труда руководителя любого уровня состоит из двух основных слагаемых: оценки уровня профессиональной подготовленности сотрудников и соответствия их личностных характеристик требованиям профессиональной деятельности. Профессионально-этические аспекты заключены и выражены в умении правильно соотнести эти слагаемые, объективно оценить труд той и другой стороны с учетом мотивов, качества проводимой учебно-воспитательной работы, реально затраченных сил и конкретных конечных результатов [30]. В то же время следует отметить, что в данной области педагогических явлений нередко наблюдаются нарушения профессионально-этических норм, особенно когда дело связано с необъективностью и предвзятостью в оценке труда руководителя или преподавателя вышестоящими руководителями.

Анализ профессионально-этических аспектов деятельности преподавателя учреждения среднего профессионального образования определяет специфические моральные требования и нормы, предъявляемые к нему как к педагогу. Учитывая тот факт, что его профессиональный труд по своей сущности и структуре представляет собой сложный интеллектуально-нравственный вид деятельности, то и само понятие «педагогическая этика профессиональной деятельности» относится к числу сложных, как по содержанию, так и по структуре [1, 2].

Вследствие вышеизложенного этику профессиональной деятельности в самом общем плане можно определить как сложную систему моральных связей и отношений, нравственно-педагогических требований, принципов и норм, которые вытекают из специфики профессиональной деятельности и определяют морально-педагогические убеждения преподавателя, его взгляды, установки и чувства в области решения стоящих перед ним профессиональных задач [37, 48]. Все это позволяет ему регулировать свое отношение к учебно-воспитательному труду, своей профессии, окружающим людям и самому себе. Проявляются нравственно-педагогические требования

и нормы в его моральном выборе, конкретных действиях и поступках, в реальных качественных характеристиках, высокий уровень развития которых позволяет ему эффективно решать профессиональные задачи.

Специфика и основное содержание педагогической этики профессиональной деятельности раскрывается в ее функциях. Основываясь на анализе теоретических источников и практической деятельности преподавателей учреждений высшего профессионального образования с известной долей условности среди них можно выделить следующие.

1.Регулятивная функция (в самом широком смысле слова) обеспечивает согласование сферы нравственного сознания, этику взаимоотношений во всех областях профессиональной деятельности, морального поведения и действий.

2.Формирующе-воспитательная функция заключается в том, что в установках, моральных требованиях и нормах заложен огромный нравственно-воспитательный заряд, который непосредственно влияет на формирование и развитие морального потенциала у сотрудников.

3.Познавательная функция педагогической этики профессиональной деятельности связана с отражением в общественном и индивидуальном сознании моральных взглядов, оценочных суждений, требований, различных моральных ценностей, которые накоплены человечеством в сфере многолетнего взаимодействия и общения людей [1, 2, 9, 59].

В структурном плане педагогическая этика профессиональной деятельности включает три основные группы моральных требований, норм и правил, которые между собой взаимосвязаны, но обладают и относительной самостоятельностью [2].

Первая группа профессионально-этических требований и норм связана со сферой морального сознания преподавателя. К ним относятся общеморальные и профессионально-этические знания; моральные взгляды, убеждения и установки; нравственные мотивы, лежащие в основе его профессиональной деятельности; чувство любви и уважения к человеку;

чувство долга, чести, совести и морально-профессиональной ответственности за результаты своей профессиональной деятельности, за профессиональную подготовку, действия и поступки обучающихся.

Вторая группа связана с системой нравственно-педагогических отношений и взаимоотношений, в которые объективно включен преподаватель в процессе своей профессиональной деятельности. Практический опыт и специальное изучение данного вопроса показывают, что из всего многообразия профессионально-этических отношений, обеспечивающих успех педагогического труда руководителя учебного заведения или преподавателя, следует выделить, в первую очередь, его отношение к своей профессии. Не менее значимы взаимоотношения с подчиненными, коллегами, вышестоящими руководителями.

Третья группа моральных требований, норм и правил реализуется в поведении преподавателя, его конкретных действиях и поступках при решении различных профессиональных задач. Морально-этические отношения не существуют вне моральной сферы его сознания и поведения. Они как бы соединяют в одно целое нравственное сознание и моральное поведение руководителя (преподавателя), играют ведущую роль в регулировании его отношений с сотрудниками, с которыми он вступает в контакт при решении своих профессиональных задач. Нравственное поведение является конкретным выражением уровня профессионально-этической и психолого-педагогической подготовленности преподавателя, уровня сформированности профессионально-педагогических свойств и качеств его личностной сферы.

Анализ решения педагогических задач в рамках профессиональной деятельности преподавателей колледжа показывает, что профессионально-этическое поведение проявляется при реализации всех без исключения учебно-воспитательных функций и выражено в различных качественных характеристиках [46, 48]. Особенно это наглядно видно в умении преподавателя соблюдать педагогический такт, а также в уровне его

развития. Не случайно во всех исследованиях по профессиональной этике он рассматривается как ее неперенный составной элемент.

Педагогический такт профессиональной деятельности представляет собой сложное интегральное качество личности руководителя образовательным процессом (преподавателя) и выражает его высокоморальное отношение к подчиненным (обучающимся) и окружающим людям, искреннее уважение их личного достоинства, умение владеть собой и соблюдать педагогически целесообразную меру в применении средств учебно-воспитательного взаимодействия [1, 2, 23]. Такт преподавателя регулирует его педагогические действия с нравственной стороны. Наиболее полно профессионально-этическая мера целесообразности представлена в признаках (чертах) педагогического такта:

- требовательности без грубости, унижения личного достоинства и мелочной придирчивости;
- естественности, простоте общения, не допускающей фамильярности и панибратства;
- принципиальности и настойчивости без упрямства;
- внимательности и чуткости без подчеркивания этого;
- юморе и иронии без насмешливости, унижающей достоинство личности обучающегося;
- воздействию в форме убеждений, внушений, предупреждений, предложений и наказаний без подавления и унижения;
- умении выражать распоряжения, указания и даже просьбы без упрощения или высокомерия;
- способности обучать и воспитывать обучающихся без подчеркивания своего превосходства в знаниях и уровне профессиональной подготовленности;
- умении слушать обучающегося, серьезно подходить к формулировке ответа на его вопрос и других [23].

Перечисленные признаки педагогического такта проявляются при решении преподавателями колледжа различных управленческих и учебно-воспитательных задач, что позволяет повышать эффективность и качество их профессиональной деятельности и, следовательно, результативность функционирования учреждения среднего профессионального образования.

Между тем, далеко не всегда руководителю и преподавателю образовательного учреждения удастся осуществлять ведущую роль во взаимодействии с подчиненными (обучающимися). Это связано с тем, что он, из этических соображений, не располагает достаточной моральной властью помимо своего профессионального авторитета, а также потому, что ему приходится налаживать целесообразные контакты с любыми людьми - носителями индивидуальной психологии [37]. Среди других причин также могут быть названы их морально-нравственная разобщенность или сложившиеся недоброжелательные отношения. И первое, и второе возникает вследствие отсутствия необходимого уровня контактов, неопределенности представления преподавателя об обучающихся и тех, в свою очередь, о преподавателе.

Противоречия между преподавателем и обучающимися также могут возникнуть и по другим причинам этической направленности. В их числе, прежде всего, могут проявляться разобщенность профессиональных и личностных интересов, большое число разнообразных требований, которые предъявляются сторонами друг к другу, многообразие типов отношений к профессиональной деятельности, различный уровень профессиональной квалификации. Требования, которые предъявляются сторонами в самой общей форме без учета возможностей и обстановки, в силу их невыполнимости на практике ведут к непониманию, неблагодарности, досаде. С другой стороны, повышенный уровень требований со стороны обучающихся могут свидетельствовать об особом статусе преподавателя, высоком уровне профессиональных ожиданий от него.

Различие этических типов отношений между преподавателем и обучающимися также могут вытекать из того, что они представляют собой разные социально-психологические группы с многообразными, только им присущими, функциями и отношениями. Представители различных групп начинают взаимодействовать между собой, сохраняя в отношениях установившиеся ранее и привычные (для своей группы) связи и стереотипы поведения. Эти противоречия особенно усиливаются в том случае, когда преподаватель – формалист и рассматривает свою профессиональную деятельность как своеобразную службу, устанавливая с обучающимися лишь деловые отношения.

Причины этических противоречий между руководителем и подчиненными, преподавателем и обучающимися, способные помешать установлению педагогически целесообразных контактов, содержат факторы, которые часто могут быть смягчены. В этом случае педагогическая мораль предусматривает выявление таких требований к личности преподавателя (руководителя), которые являются наиболее целесообразными при установлении им контактов с обучающимися (подчиненными). Среди них выделяются следующие [23].

1. Сознание и нравственная ответственность перед подчиненными (обучающимися) за результаты их профессионального обучения и воспитания. Это связано с тем, что именно от его профессионализма и педагогического такта зависит эффективность функционирования организации, характер и направленность межличностного взаимодействия, а также морально-психологический климат в коллективе сотрудников (обучающихся).

2. Недопущение оскорбления личностных чувств подчиненных (обучающихся) необоснованной оценкой их способностей, объема и качества профессиональной деятельности. В связи с этим следует учитывать, что всякая небрежность и предвзятость в суждениях ими очень остро

переживается. Руководитель (преподаватель) обязан давать сотрудникам (обучающимся) только объективную характеристику.

3.Повышение авторитета своих подчиненных в глазах других сотрудников. Причем педагогическая целесообразность этого велика – руководитель приобщает их к важной стороне нравственности, заставляет задуматься, с какими интересными и уважаемыми людьми они работают.

4.Тактичное предъявление необходимых требований к сотрудникам (обучающимся) с целью улучшения качества их профессиональной деятельности (учебной деятельности), но без перекладывания на них своих обязанностей. Это означает, что сотрудники могут в чем-то ошибаться, следовать устаревшим воззрениям – и руководитель (преподаватель) из соображений сотрудничества должен помочь им развивать те профессиональные качества, которые им необходимы.

Перечисленные и многие другие основы жизненной высоконравственной позиции руководителя образовательного учреждения закладываются в сфере его ближайшего окружения. Но существенное, а может быть, и главное влияние на его профессионально-этическое становление и развитие оказывает время его работы в данном структурном подразделении. Жизнь, практический опыт убедительно доказывают, что профессионально-этические качества личности, высокий уровень их развития - это результат всех воспитательных влияний, совокупность различных, целенаправленных методов, средств, форм педагогического взаимодействия. В самом общем виде они предусматривают:

- определение целей и задач профессионально-этического становления руководителя (специалиста) на всех этапах его профессиональной подготовки;
- текущее и перспективное планирование работы с ним с учетом факторов, влияющих на процесс его нравственно-этического развития;

- всестороннее изучение и определение уровня профессионально-этического развития руководителя на конкретном этапе его жизненного пути;
- охват нравственно-воспитательной работой всех категорий руководителей независимо от их служебного положения;
- творческое использование системы методов, средств и приемов профессионально-этического воспитания и др. [11].

Обеспечение комплексности решения перечисленных задач на практике оказывается делом весьма непростым. Это связано с тем, что достижение единства в понимании целей и задач профессионально-этической подготовки, координация методов и средств педагогического взаимодействия, охват всех выпускников отечественной высшей школы с учетом их индивидуальных особенностей, требуют высокой организации, методической подготовленности, обеспечения личной примерности высоконравственного поведения со стороны тех, кто занимается профессиональным совершенствованием кадров в условиях функционирования образовательного учреждения.

Таким образом, проблема педагогической культуры и этики профессиональной деятельности является одной из наиболее актуальных для профессиональной деятельности выпускников учреждений среднего профессионального образования. Ее решение позволит руководителю образовательного учреждения и преподавателю рационально подходить к организации и осуществлению своих управленческих функций, а также решению задач профессионального обучения и воспитания обучающихся, формирования и развития собственной педагогической культуры и этики профессиональной деятельности.

1.4 Выводы по 1 главе

1. Теоретический анализ литературы с позиций отраженного в ней опыта применения идей управления в сфере отечественного образования позволил выделить несколько условных периодов: разработки общих принципов управления (советский период); интенсивное использование понятий и достижений кибернетики в педагогике и психологии; разработка теоретических основ управления познавательной деятельностью обучающихся; первое употребление термина «педагогическое управление» и определение его сути; изучение деятельности педагога с позиции общей теории управления.

2. Установлено, что управление образовательным процессом имеет несколько аспектов своего рассмотрения: педагогический – позволяющий представить образовательный процесс как педагогическую систему, состоящую из множества взаимосвязанных компонентов, объединенных целью образования, воспитания и развития личности, функционирующих в целостном образовательном (педагогическом) процессе; управленческий – представляющий управление образовательным процессом как систему целенаправленных специально организованных воздействий на его структурные компоненты и связи между ними, обеспечивающих его целостность, эффективное функционирование и оптимальное развитие.

Оформление новой философии образования с необходимостью повлекло за собой переход к новой управленческой парадигме, которая основывается на применении разных подходов к управлению образовательными системами и процессами.

3. Достижение единства в понимании целей и задач профессионально-этической подготовки, координация методов и средств педагогического взаимодействия требуют высокой организации, методической подготовленности, обеспечения личной примерности высоконравственного поведения со стороны тех, кто занимается профессиональным совершенствованием кадров в условиях функционирования учреждения среднего профессионального образования. Таким образом, проблема

педагогической культуры и этики профессиональной деятельности является одной из наиболее актуальных для профессиональной деятельности преподавателей колледжа и выпускников учреждений среднего профессионального образования.

Глава 2. ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ШКОЛЫ

2.1 Эмпирическое изучение практики организации управления образовательным процессом в школе

С целью определения реального состояния управления образовательным процессом в школе нами было проведено соответствующее исследование. Для этого использовались такие методы, как анкетирование, свободное интервьюирование педагогов КГУ «Ново-Урицкая средняя школа отдела образования акимата Сарыкольского района» Костанайской области», РК, а также наблюдение за их практической деятельностью.

В процессе диагностической работы решались следующие задачи:

- 1) выявить особенности понимания преподавателями сути управления образовательным процессом в школе;

2) определить степень профессиональной осознанности осуществления преподавателями данного вида управления;

3) проанализировать состояние реализации преподавателями содержательного и технологического аспектов управления образовательным процессом;

4) выявить и проанализировать ведущие профессионально-значимые мотивационно-ценностные установки преподавателей, детерминирующие успешность управления как профессиональной деятельности;

5) выявить и проанализировать возможные причины низкой эффективности управления образовательным процессом в школе.

Выделенные задачи решались посредством:

- включения в анкеты и интервью вопросов, нацеливающих респондентов на конкретизацию понимания ими управления как социальной технологии в целом и управления образовательным процессом, в частности, управления образовательным процессом в школе; понимания специфики управления взрослым и детьми, выступающими в качестве его объектов;
- акцентуации исследовательского внимания на возможных интерпретациях обозначенного вида управления, на наличии или

отсутствии в суждениях преподавателей когнитивного диссонанса, на демонстрируемом респондентами спектре оценок, мнений, сомнений (их широта, глубина, осознанность).

В основу разработки анкет и вопросов для свободного интервьюирования преподавателей, разработки программы наблюдения их практической деятельности были положены следующие представления о сущности управления образовательным процессом в учреждении среднего профессионального образования:

- управление образовательным процессом - это система целенаправленных специально организованных воздействий на его структурные компоненты и связи между ними, обеспечивающих его целостность, эффективное функционирование и оптимальное развитие;
- управление образовательным процессом осуществляется через реализацию следующего комплекса функций: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулятивно-коррекционной;
- эффективность данного вида управления обеспечивается его осуществлением в соответствии с современными научными подходами в теории и практике управления, реализацией соответствующих принципов, методов и форм;
- успешность и результативность рассматриваемой деятельности преподавателя прямо коррелируют со сформированностью у него соответствующей профессиональной готовности к ее реализации.

В исследовании было задействовано 50 учителей, работающих в КГУ «Ново-Урицкая средняя школа отдела образования акимата Сарыкольского района» Костанайской области», РК, в возрасте 24 – 63 лет, имеющие разное статусное положение и стаж педагогической деятельности.

Остановимся на результатах исследования.

Анкетирование показало, что 71% из всего количества опрошенных имеют высшее педагогическое образование и 29% - университетское. Из общего числа респондентов 60,5% работают в должности преподавателя в течение 2-5 лет, 25,7 – имеют 10-летний стаж работы, а 13,8% - до 20 лет и выше (Таблица 2.1).

Таблица 2.1 – Стаж работы преподавателей

	Педагогический стаж работы респондентов		
Кол-во лет	до 5 лет	до 10 лет	до 20 лет
Кол-во чел.	30	13	7
%	60,5	25,7	13,8

В соответствии с задачами исследования выявлялись личностные приоритеты преподавателей, системы мотивов и ценностей, детерминирующих их профессиональную деятельность.

С этой целью респондентам было предложено выделить наиболее значимые для них моменты в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Опрос показал, что наиболее сильное влияние на результативность профессионально-педагогической деятельности оказывают:

- стремление проявить себя - 35,5%;
- удовлетворение от хорошо выполненной работы - 19,8%;
- желание проявить творчество в работе - 18,2%;
- хорошее отношение со стороны членов педагогического коллектива - 14,3%;
- осознание общественной значимости своего труда - 12,2%.

Корреляция полученных материалов с данными по продолжительности работы респондентов в должности преподавателя позволила заключить, что для специалистов, занимающих эту должность в течение 2-5 лет, наиболее важным является аспект саморазвития и самореализации (стремление

проявить себя, продемонстрировать свою самостоятельность в принимаемых решениях и пр.); для преподавателей, занимающих данную должность на протяжении 10 лет, существенно значимым является уважение со стороны руководителя и коллег, возможность творческого, нестандартного решения поставленных вопросов. Педагоги со стажем 20 и более лет главным считают необходимость профессионального управления педагогическим процессом как ведущего рычага по обеспечению развития своего учреждения и успешного решения задач по воспитанию и образованию обучающихся. Для многих из них (15%) важен конечный результат выполненной работы, с которым связывается личное удовлетворение от причастности к нему.

Следует отметить, что почти все преподаватели, опрошенные нами, среди факторов, определяющих их подходы к профессиональной деятельности, выделили стремление к получению большего материального вознаграждения (78,4%), но никем оно не было обозначено среди главных, доминирующих стремлений.

Чтобы получить ответ на вопрос анкеты: «Какие мотивы более всего побуждают Вас совершенствовать профессиональное мастерство?» была использована специальная шкала мотивов.

Для обозначения силы мотива применялась трехбалльная шкала, в которой индексу 3 соответствовала наибольшая сила влияния, индексу 2 - средняя, а единицей обозначались слабые мотивы. Результаты исследования представлены нами в Таблице 2.2.

Таблица 2.2- Мотивы, побуждающие преподавателей совершенствовать свое мастерство

Мотивы	Индекс («сила мотива»)
1. Желание принести больше пользы обществу	2,39
2. Привычка работать добросовестно	2,72
3. Желание не отстать от жизни	2,37
4. Интерес к творчеству, новизне	2,06
5. Желание считать себя профессионалом в своем деле	2,27

6. Желание заслужить признание и доверие обучающихся	2,34
7. Желание привить обучающимся интерес к своему предмету	2,42
8. Потребность в доброжелательном внимании к успехам и удачам со стороны администрации и коллег	2,75
9. Необходимость выполнить требования со стороны администрации	2,02
10. Возможность внедрения опыта в коллективе	1,07
11. Желание заслужить признание со стороны коллег	1,08
12. Необходимость выполнить требование коллектива	1,97
13. Желание быть в числе лучших преподавателей	1,67
14. Перспектива представления к награде, почетному званию	1,67
15. Материальный интерес	1,57

Из Таблицы 2.2 следует, что ведущую роль в профессиональном совершенствовании респондентов играют такие мотивы, как стремление принести как можно больше пользы обществу (2, 39), трудиться на совесть (2,72), потребность в доброжелательном внимании к успехам и удачам в работе со стороны администрации и коллег (2, 75). Существенное значение имеют и мотивы, отражающие потребность в творчестве и самоутверждении: желание считать себя профессионалом своего дела, не отстать от жизни (2,06-2,37), а в особенности мотивы, обращенные к обучающимся. Это желание заслужить признание и доверие студентов, привить им интерес к предмету и т.п. (2,34-2,42).

Нельзя не обратить внимания и на то, какую большую роль играют мотивы, связанные с оценкой деятельности педагогов со стороны руководителей и коллег, с их требованиями. Мотивы этой группы вначале возникают лишь под влиянием воздействий извне. Со временем же на их основе могут развиваться стойкие ценностные ориентации личности. Так, требования руководителей и коллектива при определенных обстоятельствах перерастают во внутренние требования личности к себе. То есть оценочные

критерии социального окружения принимаются личностью и начинают проявляться в самооценке.

Как показывают результаты исследования, наименьшую роль играют мотивы, связанные с поощрениями и наградами (0,67-1,83).

Предпринятое исследование позволило нам сделать следующий вывод: поскольку значительную роль в активизации профессионального роста преподавателей играют внутренние мотивы, сформировавшиеся под влиянием прошлого опыта, жестко управлять профессиональным ростом педагога невозможно. Этот процесс зависит не только от характера внешних воздействий, но и от индивидуальных особенностей личности, особенно от устойчивых мотивов деятельности. Разумеется, это не только усложняет, но и одновременно облегчает проблему управления: такие мотивы, как чувство долга и ответственности, стремление принести пользу обществу, заинтересованность в результатах своего труда, потребность в творчестве, побуждают педагога совершенствовать свою квалификацию. Но эти мотивы развиты в достаточной мере не у всех преподавателей. Для их пробуждения и оптимального проявления нужны благоприятные внешние условия.

Особый акцент в исследовании мы сделали на выявлении понимания преподавателями специфики управления образовательным процессом, а также необходимости научного подхода при осуществлении данного вида управления, осознанность реализации управления в своей профессиональной деятельности. С этой целью в анкету был включен вопрос: «Знаете и применяете ли Вы в своей педагогической деятельности идеи управления?» Обобщенные данные анкетирования приведены в Таблице 2.3.

Таблица 2.3 – Знание и применение идей управления в профессиональной деятельности (в % к общему числу)

Характер ответов испытуемых	Преподаватели со стажем	
	до 5 лет (n = 30; 60,5%)	до 10 лет (n = 13; 25,7%)
Знают, понимают и всегда используют	5,6	18,9
Понимают и кое-что применяют	19,3	34,8
Знают, но затрудняются применять	40,4	33,3
Не придают значения	34,7	23,0

Из таблицы 2.3 следует, что подавляющее большинство преподавателей знакомо с основными идеями управления. Однако многие преподаватели (57,7%) не придают особого значения вопросам управления или затрудняются в его реализации (73,7%).

Уточнение понимания функций управления выявило, что в 65-67% случаев речь идет о контроле или организации взаимодействия с обучающимися. Такие же функции управления, как планирование, мотивация, коррекция и др. называются сравнительно редко.

Проведенные нами прямые и косвенные наблюдения, анализ продуктов деятельности преподавателей, беседы с ними показали, что большинство особое внимание уделяет отбору материала для учебных занятий. Управление же не всегда воспринимается как способ совершенствования учебно-педагогической деятельности, планомерного развития личности ученика.

Ответы преподавателей на вопрос: «В чем заключается содержание Вашей профессиональной деятельности?» были получены следующие ответы:

- организация учебно-воспитательной работы – 32,6% ответов;
- обучение студентов – 26,8% ответов;
- управление педагогическим процессом – 16,6% ответов;

- затруднялись ответить – 24% респондентов (Рисунок 2.1).

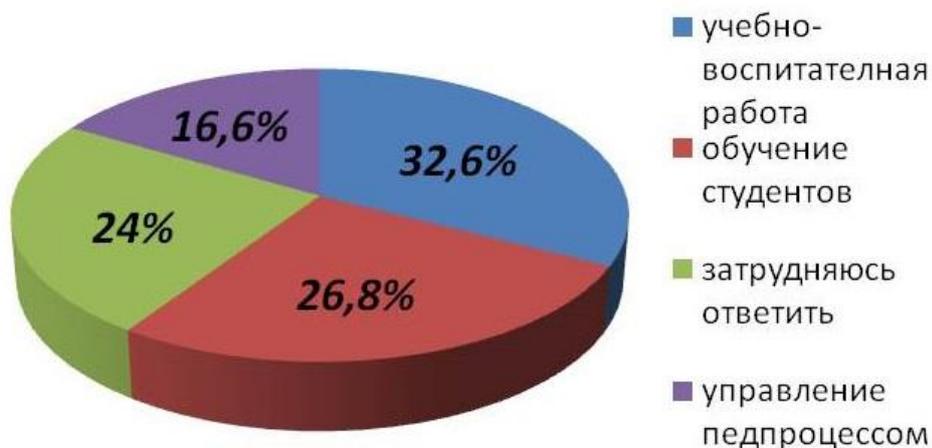


Рисунок 2.1 – Распределение ответов на вопрос «В чем заключается содержание Вашей профессиональной деятельности?»

Такое распределение ответов обусловило необходимость уточнить понимание преподавателями образовательного процесса и особенностей управления им. Полученные данные таковы: 48% опрошенных образовательный процесс понимают как процесс по достижению целей общего образования; 37,4% респондентов определили его как процесс образования, развития и воспитания обучающихся, а 14,6% отождествили его с педагогическим процессом.

Следует отметить, что специфика управления образовательным процессом для подавляющего числа преподавателей колледжа определялась спецификой и особенностями образовательной программы (53,3%), а также спецификой образовательной деятельности в данном учреждении (21,5%) или типом образовательного учреждения – (25,2%) (Рисунок 2.2).

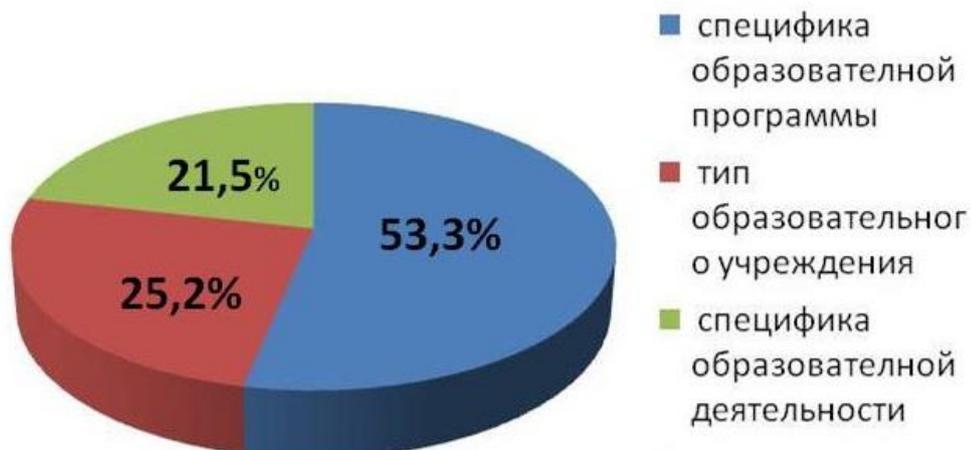


Рисунок 2.2 - Распределение ответов на вопрос «Чем определяется специфика управления образовательным процессом в школе?»

Ответы, полученные в ходе анкетирования и интервью, в целом не противоречат сложившимся научным взглядам. В то же время они свидетельствуют о том, что преподаватели в целом не оперируют системными характеристиками в определении образовательного процесса, не выделяют значимость их учета при управлении этим процессом.

В ходе исследования мы предложили преподавателям колледжа уточнить направленность своей деятельности. В полученных ответах она фиксировалась как:

- организационно-педагогическая (24,9%);
- методическая – (21,3%);
- управленческая – (20,7%);
- педагогическая – (17,9%)
- затруднились ответить – (15,2%).

Качественный анализ полученных нами данных позволил установить определенные закономерности и тенденции. Так, преподаватели со стажем до 5 лет чаще всего определяли направленность своей деятельности как методическую (37,5%) и организационно-педагогическую (27,5%). Педагоги с 10-летним стажем работы обозначили направленность данной деятельности

как управленческую (8%) и методическую (4,6%). И лишь работающие в данной должности 20 лет выделили педагогическую направленность своей деятельности как ведущую (11,2%).

Полученные данные показывают, что преподаватели в подавляющем своем большинстве испытывают затруднения в понимании содержательной стороны своей управленческой деятельности, в определении роли и места управления в оптимизации образовательного процесса.

Известно, что условием эффективной и сознательной деятельности по управлению является планирование. Нами выяснилось, в чем, по мнению преподавателей, состоит роль планирования как формы управления. Полученные на основе анкетирования данные (Таблица 2.4) показывает, что большинство респондентов считает планирование условием успеха образовательного процесса, хотя роль, которые ему отводятся, различны.

Таблица 2.4 – Значение планирования в обеспечении эффективности образовательного процесса (в % к общему числу)

Характер ответов испытуемых	Преподаватели со стажем	
	до 5 лет (n = 30; 60,5%)	до 10 лет (n = 13; 25,7%)
Охраняет от случайностей, хаотичности	36,0	42,7
Не позволяет упустить главное – цели обучения	22,7	31,0
Позволяет прогнозировать результаты	23,2	6,3
Обеспечивает системный подход к обучению	11,1	20,0

Не смогли ответить	7,0	-
--------------------	-----	---

В процессе изучения практики управления образовательным процессом в школе было важно выяснить, имеет ли данная деятельность в ходе ее реализации научную основу. Для этого преподавателям было предложено определиться со своим пониманием научного управления образовательным процессом, которое было оформлено следующими вариативными утверждениями:

- руководство, основанное на требованиях теории и практики управления – 47,6%;
- управление, учитывающее современное развитие педагогики, психологии и частных методик – 33,5%;
- управление, осуществляющееся на основе потенциала современной науки – 18,9%.

Ответы преподавателей, полученные в ходе индивидуальных собеседований, мы попытались конкретизировать, предложив им выделить принципы научного управления, которыми они руководствуются в своей профессиональной деятельности. Полученные результаты таковы: 22,7% респондентов обозначили, что осуществляют руководство согласно принципу гуманизации; 30,7% - выделили как главный принцип демократизма в процессе

осуществления своей профессиональной деятельности; затруднились с ответом 46,6% специалистов.

Приводимые нами данные свидетельствуют о весьма поверхностном представлении практиков о существующих закономерностях научного управления и вытекающих из них принципов. Это обстоятельство характеризует, на наш взгляд, низкий уровень методологической и специальной знаниевой готовности преподавателей к эффективной реализации исследуемого вида управления.

С целью уточнения состояния реализации технологического аспекта управления преподавателям было предложено назвать методы управления, которые используются ими на практике. Методы, относящиеся к группе административных были выделены 54,6% опрошенных. 23,3% из общего числа респондентов назвали те или иные методы социально-психологической группы и 22,1% специалистов смогли выделить методы, принадлежащие к группе организационно-педагогических методов.

Причем характерно, что молодые преподаватели в своих ответах отмечали чаще всего группу административных и организационно-педагогических методов и лишь 10,8% из них смогли объяснить

значимость методов социально-психологической группы. Объяснение этому явлению мы нашли в следующих ответах респондентов:

- «Использую эти методы, но не знал(а), что они так называются, поэтому и не указал(а) их» (12,4%);
- «Использую лишь некоторые методы из этой группы, но у меня это не всегда получается» (41,8%).

Анализ диагностических данных позволил заключить, что так или иначе преподаватели используют методы научного управления в своей деятельности. Однако их реализация на «интуитивном» уровне не позволяет достигать адекватности их применения ситуативно меняющимся управленческим задачам, а, следовательно, и констатировать наличие научной основы всего процесса управления.

В ходе исследования мы предложили преподавателям выделить систему знаний и умений, необходимых для успешного осуществления обозначенного вида управления. К профессионально-значимым знаниям ими были отнесены:

- специальные знания, необходимые для реализации данного вида управления (94,5% из числа опрошенных);
- знания в области педагогики, психологии, общей и частных методик (91,7% из числа опрошенных);

- знания в области технологий обучения (83,5% из числа опрошенных);
- знания в области теории и практики управления – (81,7% из числа опрошенных).

В группе необходимых для эффективного управления умений 78% преподавателей выделили умения группы анализа. 96,3% преподавателей отметили важность умений планирования и организации своей деятельности. Умения определять цели работы и формулировать ее задачи были выделены в ответах 85,7% респондентов. Кроме того, подавляющее большинство респондентов (91,4%) отметили необходимость сформированности умений группы контроля и коррекции, а 98,5% - обозначили важность умения общаться с людьми, предвидеть и разрешать конфликтные ситуации в педагогическом коллективе.

Следующий этап исследования был связан с выявлением комплекса личностных характеристик, необходимых преподавателю для оптимальной реализации профессиональных функций.

Респондентам было предложено назвать те качества личности преподавателя, которые, по их мнению, способствуют успешному осуществлению его профессиональной деятельности. Полученная

совокупность вариантов ответов была включена нами в специальную анкету. Затем этим же респондентам было предложено проранжировать обозначенный ими перечень личностных характеристик по степени их важности для эффективного управления образовательным процессом. Такая работа показала, что к числу наиболее значимых преподаватели относят:

- общая эрудированность - 27,9%;
- творческий подход к профессии - 24,2%;
- аналитический склад ума - 19,5%;
- уважение к коллегам и воспитанникам - 15,2%;
- организованность в работе - 13,2%.

Одной из задач исследования явилось выявление зависимости оптимальности реализации данного вида управления и уровня проявляемой преподавателями профессиональной готовности.

Для решения поставленной задачи мы предложили преподавателям ответить на вопрос: «Можете ли Вы утверждать, что, вступая в должность, Вы обладали необходимой теоретической и практической готовностью к осуществлению профессиональной деятельности?». Ответы распределились следующим образом:

- да, обладал в некоторой степени по отдельным моментам - 56,6%;
- нет, не обладал - 24,5%;
- затруднялись определить свою готовность - 18,9% (Рисунок 2.3).

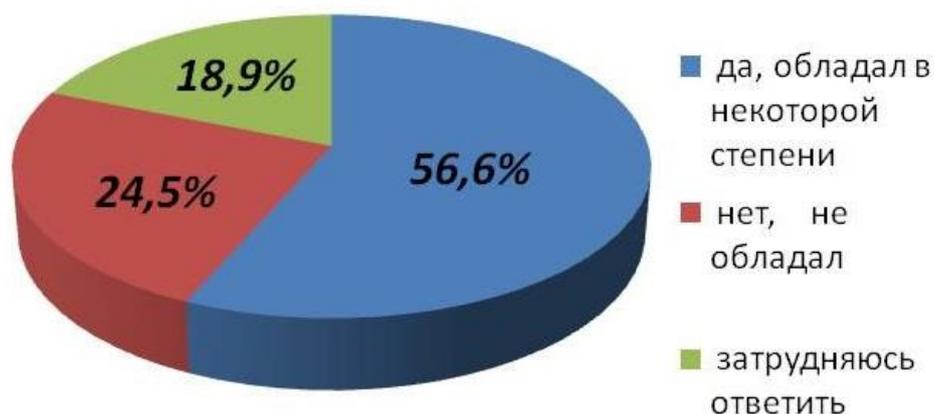


Рисунок 2.3 – Наличие теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности

Следует отметить, что ни один из респондентов не определил свою начальную готовность как достаточную.

В этой связи нас заинтересовало, каким образом преподавателями приобреталась система управленческих значимых знаний и умений.

Ответы распределились следующим образом:

- в процессе профессиональной подготовки - 22,5 ответов;
- в ходе практической деятельности – 64,8% ответов;
- до сих пор не обладаю необходимой готовностью – 12,7% ответов (Рисунок 2.4).

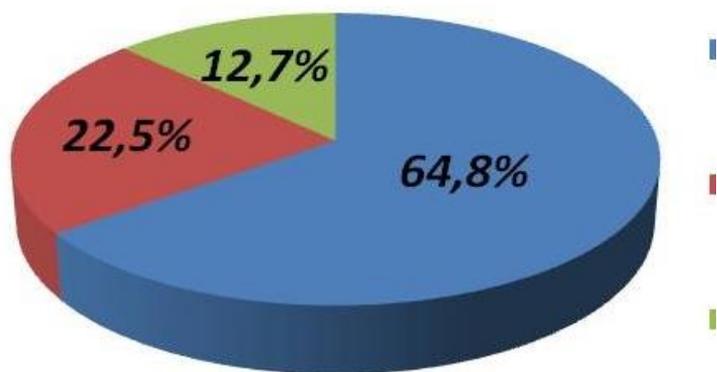


Рисунок 2.4 – Пути приобретения значимых знаний и умений

На заключительном этапе диагностики мы обратились к преподавателям с предложением оценить уровень реализации исследуемого вида управления в своей практической деятельности по пятибалльной шкале, где «2 балла» - низкий уровень реализации, «3 балла» - средний уровень, «4 балла» - достаточный уровень реализации, а «5 баллов» - высокий. Содержательной характеристики данных уровней респондентам не было предложено, поскольку задачей исследования являлась самостоятельная субъективная оценка испытуемыми своей деятельности с управленческих позиций.

Результаты опроса показали, что 42,1% опрошенных охарактеризовали свой уровень реализации управления образовательным процессом как достаточный, 36,2% респондентов обнаружили средний уровень и 21,7% - низкий уровень реализации

данного вида управления. Высокий уровень не был зафиксирован в ходе исследования (Рисунок 2.5).

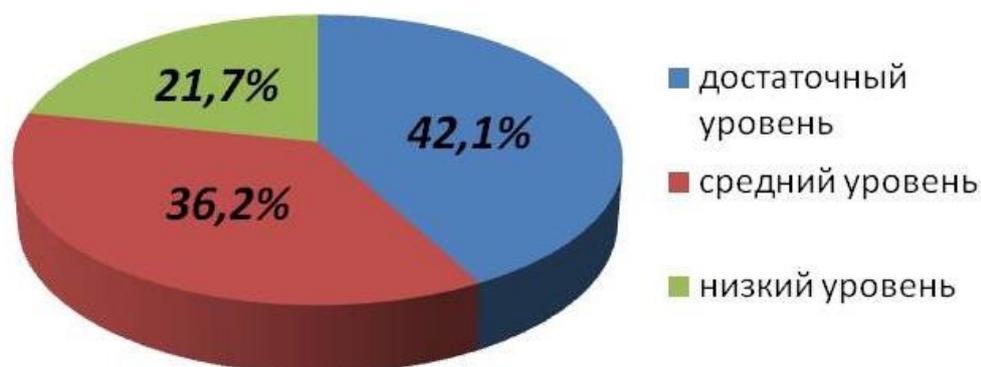


Рисунок 2.5 – Оценка преподавателями своего уровня реализации управления образовательным процессом

На вопрос: «Каковы причины низкой эффективности Вашей практической деятельности?» мы получили следующие ответы:

- изначальная неготовность к ее осуществлению - 43,4%;
- отсутствие необходимых знаний и умений - 31,5%;
- отсутствие возможности повысить свой профессиональный уровень - 25,1% (Рисунок 2.6).



Рисунок 2.6 – Распределение ответов на вопрос «Каковы причины низкой эффективности Вашей практической деятельности?»

Рефлексия своих ответов привела подавляющее число респондентов (72,9%) к выводу о необходимости прослушать специальный курс по проблемам управления образовательным процессом. Кроме того, 27,1% - считают посещение такого курса как полезный для повышения профессионального мастерства этап.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что преподаватели, реализуя в том или ином объеме содержательную и технологическую стороны управления, тем не менее затрудняются выделить и обосновать научную основу своих действий. Это свидетельствует о недостаточном понимании ими сути и направленности своей деятельности, а также о недостаточной осознанности ее осуществления.

Основной причиной этого мы считаем отсутствие комплекса необходимых качеств личности, знаний и умений, т.е. отсутствие готовности к осуществлению данного вида управления.

2.2 Основные рекомендации по психолого-педагогическому и профессионально-этическому сопровождению оптимизации профессиональной деятельности педагогов

Резервы повышения профессионализма педагогической деятельности у педагогов школы состоят в совершенствовании, прежде всего, такого важного ее компонента как «качество реализации образовательной деятельности».

Для обеспечения высокой эффективности профессиональной деятельности педагогов школы целесообразно, на наш взгляд, реализовать мероприятия психолого-педагогического сопровождения оптимизации профессиональной деятельности преподавателей.

Оптимизация профессиональной деятельности педагогов школы связана как с социальными проблемами, так и с проблемами формирования личности, носящими глубоко индивидуальный характер. В связи с этим поиск новых субъект-субъектно-ориентированных психолого-педагогических технологий, нацеленных на развитие учителем привычки к систематической работе над собой, рефлексивного отношения к собственной личности, формирование предпосылок самоактуализации, является сегодня перспективным направлением системы психолого-педагогического образования, которое должно выступать пространством развития мотивации профессиональной деятельности преподавателей колледжа.

В основу психолого-педагогического сопровождения по оптимизации профессиональной деятельности преподавателей мы включили взаимосвязь

структурно-функциональных элементов, реализующих информационно-методическое и организационное обеспечение процесса оптимизации мотивации профессиональной деятельности преподавателей, что подчиненно целям повышения эффективности их профессиональной деятельности.

В качестве структурных элементов сопровождения выделяются: цели, психолого-педагогическая информация; организация процесса психолого-педагогического сопровождения преподавателей колледжа; формы, методы, способы психокоррекции мотивации профессиональной деятельности преподавателей с учетом психологических особенностей; деятельность руководителей колледжа; контроль и самоконтроль в процессе оптимизации мотивации профессиональной деятельности. Важным элементом сопровождения является психолого-педагогическая поддержка всех участников процесса оптимизации профессиональной деятельности педагогов школы.

Также в качестве важных элементов дополнительно нами определены: мероприятия, необходимые для работы по оптимизации профессиональной деятельности педагогов школы; самообразование и самовоспитание преподавателей; анализ и оценка результатов его деятельности.

В ходе реализации мероприятий психолого-педагогического сопровождения оптимизации профессиональной деятельности преподавателей предложены следующие основные мероприятия.

1. Информационно-методическое обеспечение участников процесса оптимизации профессиональной деятельности, включая информирование руководителей о ценностных ориентациях и интересах преподавателей колледжа, условиях их деятельности, личностных особенностях, а также информирование преподавателей об условиях профессиональной деятельности, формах и методах взаимодействия преподавателей и непосредственных руководителей. Также эта технология включает в качестве важного элемента следующее методическое обеспечение: методика психологического консультирования, методика проведения психолого-

педагогических тренингов и игр, методика телесно-ориентированной терапии, информирование непосредственных руководителей по особенностям и методике работы с учителями, а также полный охват информационным обеспечением участников психолого-педагогического процесса сопровождения.

2. Психологическое обеспечение, которое включает психодиагностику мотивационного климата, психологическое консультирование, психолого-педагогические тренинги; занятия по повышению уровня профессионального мастерства педагогов школы; индивидуальную воспитательную работу с педагогов школы.

3. Обеспечение организации психолого-педагогического сопровождения, включающая разработку организационных решений (приказов, распоряжений, директив, инструкций) по оптимизации профессиональной деятельности преподавателей и контролю ее эффективности.

4. Использование обратной связи, которая обеспечивает возможность оперативного получения необходимой информации о результатах психолого-педагогического воздействия и эффективности оптимизации профессиональной деятельности преподавателей и предоставляет возможность своевременно корректировать формы и способы этого воздействия.

В настоящее время важно шире использовать психологические знания при организации профилактической работы по профессиональной деятельности педагогов школы. На наш взгляд, деятельность психолога в школе позволяет более основательно вникнуть в жизнь преподавателей, уточнить глубину изменения у них психических свойств, состояний и процессов, максимально содействовать развитию профессиональной мотивации, обосновывать индивидуально-ориентированные психокоррекционные и реабилитационные программы с целью быстрой социально-психологической адаптации данных контингентов и повышению мотивации профессиональной деятельности преподавателей.

Деятельность педагогов школы протекает во взаимодействии с коллегами и студентами и имеет эмоционально насыщенный характер. Это определяет необходимость постоянного совершенствования системы психолого-педагогического сопровождения преподавателей в целях профилактики отклонений поведения, коррекции социально-нежелательных мотиваций у преподавателей, а также формирования навыков оптимального взаимодействия в группах преподавателей и предупреждения профессионального выгорания у данного контингента.

Психолого-педагогическое сопровождение по оптимизации профессиональной деятельности педагогов школы - это система мероприятий, направленных на формирование высокой профессиональной работоспособности и эффективности у данного контингента, а также оценку индивидуально-психологических особенностей и профессиональных характеристик у них в целях развития компонентов эффективности педагогической деятельности и качества образования.

Мы предлагаем поручить руководство и организацию работы по психолого-педагогическому сопровождению преподавателей психологу.

Процедура психолого-педагогического сопровождения оптимизации мотивации профессиональной деятельности преподавателей состоит из социально-психологического изучения и психолого-педагогического обследования преподавателей и включает:

- 1) оценку ведущих структурных компонентов эффективности профессиональной деятельности различных категорий педагогов школы;
- 2) оценку социально-психологических характеристик, профессиональной направленности и мотивационных установок;
- 3) изучение дополнительных характеристик, определяемых специфическими особенностями учебно-воспитательной и профессиональной деятельности педагогов школы (стаж деятельности, отзывы коллег).

Задачами психолого-педагогического сопровождения оптимизации профессиональной деятельности педагогов школы являются:

1) углубленное психолого-педагогическое обследование в процессе динамического наблюдения в целях раннего выявления преподавателей с низким уровнем выраженности ведущих компонентов педагогической деятельности и педагогической направленности;

2) оценка преподавателей по показателям и компонентам эффективности профессиональной деятельности;

3) разработка рекомендаций руководству по рациональному распределению учебно-педагогической нагрузки на преподавателей;

4) проведение мероприятий психолого-педагогической коррекции деятельности преподавателей с низким уровнем выраженности ведущих компонентов педагогической деятельности и педагогической направленности;

5) прогнозирование эффективности деятельности и мотивации преподавателей.

Психолого-педагогическое сопровождение оптимизации профессиональной деятельности педагогов школы должно проводиться в период поступления на работу, а также в процессе дальнейшей профессиональной деятельности (аттестация, повышение квалификации, распределение дисциплин и педагогической нагрузки и др.).

В рамках психолого-педагогического сопровождения оптимизации профессиональной деятельности преподавателей отдельно и целенаправленно должны быть реализованы мероприятия социально-психологического характера, такие как:

1) социально-психологическое изучение и оценка профессиональных характеристик преподавателей;

2) выявление преподавателей с низким уровнем выраженности ведущих компонентов педагогической деятельности и педагогической направленности;

3) исследование внутригрупповых процессов среди преподавателей и разработка мероприятий по их социально-психологической коррекции;

4) разработка рекомендаций руководству по повышению эффективности профессиональной деятельности преподавателей.

Психолого-педагогическое сопровождение оптимизации профессиональной деятельности педагогов школы должно осуществляться на всех этапах профессиональной деятельности и носить комплексный характер.

Цель психолого-педагогического сопровождения оптимизации профессиональной деятельности педагогов школы - повышение эффективности и мотивации профессиональной деятельности и педагогической направленности преподавателей и включать мероприятия психолого-педагогической коррекции, реабилитации и экспертизы.

Под психолого-педагогической коррекцией деятельности преподавателей с целью оптимизации их профессиональной деятельности понимается комплекс воздействий на преподавателей, направленный на нормализацию или изменение педагогической направленности в целях восстановления и оптимизации социально-психологической адаптации преподавателей и повышения эффективности профессиональной деятельности.

Психолого-педагогическая реабилитация преподавателей с целью оптимизации их профессиональной деятельности - комплекс мероприятий, направленный на повышение эффективности профессиональной деятельности (на психолого-педагогическом и социально-психологическом уровнях) преподавателей.

Психолого-педагогическая экспертиза преподавателей колледжа с целью оптимизации их профессиональной деятельности - обследование преподавателей с использованием комплекса психолого-педагогических методик с целью определения соответствия психологических качеств преподавателей требованиям профессиональной деятельности. В ходе

психолого-педагогической экспертизы выявляются также преподаватели с признаками нарушения социально-психологической адаптации.

В самом общем виде диагностическую и консультативную работу с целью первичной, вторичной и третичной профилактики низкого уровня педагогической направленности у педагогов школы необходимо вести, на наш взгляд, на следующих уровнях.

1. Индивидуально-психологический уровень (позволяет осуществлять диагностику и уровень развития основных психологических систем (когнитивной, эмоциональной и волевой) субъекта педагогической деятельности).

2. Личностный уровень как субъекта педагогической деятельности (позволяет определять специфические особенности субъекта педагогической деятельности в школе как целостной системы, его отличие от других и индивидуальность).

3. Микрогрупповой уровень (отражает особенности взаимодействия субъекта педагогической деятельности в школе как целостной системы с другими субъектами).

4. Социальный уровень (определяет формы и способы взаимодействия и взаимоотношений субъекта с более широкими социальными группами).

Таким образом можно утверждать, что в основе психолого-педагогического сопровождения по оптимизации профессиональной деятельности преподавателей лежит деятельность, представляющая собой взаимосвязь структурно-функциональных элементов, реализующих информационно-методическое и организационное обеспечение процесса оптимизации профессиональной деятельности преподавателей, что подчиненно целям повышения эффективности их профессиональной деятельности.

В качестве структурных элементов сопровождения выделяются: цели, психолого-педагогическая информация; организация процесса психолого-педагогического сопровождения преподавателей; формы, методы, способы

психокоррекции профессиональной деятельности преподавателей с учетом психологических особенностей; деятельность руководителей; контроль и самоконтроль в процессе оптимизации мотивации профессиональной деятельности. Важным элементом программы является психолого-педагогическая поддержка всех участников процесса оптимизации профессиональной деятельности педагогов школы.

Итак, психолого-педагогическое сопровождение оптимизации профессиональной деятельности педагогов школы - это система мероприятий, направленных на формирование высокого уровня педагогической деятельности у данного контингента, а также оценку индивидуально-психологических особенностей и профессиональных характеристик у них в целях повышения эффективности профессиональной деятельности и продления профессионального долголетия.

Нами предложен и ряд мер по повышению этичности преподавателей в процессе профессиональной деятельности.

1. Разработка этических нормативов - положений, описывающих систему общих ценностей и правил этики школы. Например, часто не одобряются или караются взятки, вымогательство, подарки, выплата соучастнику незаконно полученных денег, конфликт на почве столкновения интересов, нарушение законов в целом, мошенничество, раскрытие секретов организации («коммерческой тайны»), использование информации, полученной в доверительной беседе от членов «своей» группы, незаконные выплаты политическим организациям, противоправные действия в интересах организации, реализация заведомо некачественной услуги и т.п. Как правило, этические нормативы оформляются в виде «этического кодекса», «заповедей основателя», «образе жизни организации» и т.п.;

2. Создание комитета по этике. В подобные комитеты как правило входят представители высшего руководства организации (в нашем случае – школы). Они выполняют роль мирового судьи, «совести организации»,

вынося авторитетные официальные нравственные суждения по спорным этическим вопросам;

3. Проведение социальных ревизий. Подготовка отчетов перед широкой общественностью о ходе программ социальной ответственности, а также о этичности принятия управленческих решений и взаимоотношений сотрудников. Как правило, такие отчеты составляются внешними независимыми организациями - влиятельными журналами, телеканалами, ассоциациями и т.п.;

4. Обучение преподавателей этичному поведению. Сегодня курсы этики включают во многие программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Цель таких курсов - повысить общую культуру профессионального поведения и этичность поступков, а также подвести людей к мысли о моральной ответственности и нравственных последствиях совершаемых ими действий;

5. Личный пример руководителя. Руководитель, как правило, является моральным лидером организации, задавая общий климат и определяя степень этичности поступков. Личный пример высоко нравственного поведения руководителя практически всегда побуждает сотрудников следовать новым этическим нормам.

Действительно, индивидуальные морально-этические качества руководителя имеют огромное значение для сотрудников.

На руководителя должны быть возложены следующие моральные обязательства:

- анализ ценностных аспектов любой проблемы, встающей перед организацией (школой);
- контроль аффектов и эмоций - как своих собственных, так и окружающих людей;

- анализ предпочтений в организации (школе) в категориях «осознание», «вовлеченность», «приверженность», являющихся неопределенными понятиями;
- реализация этического выбора – «делать не то, что хочется, а то, что следует»;
- овладение «философией благородного труда»;
- овладение искусством безразличия к собственной выгоде.

Считается, что стать моральным лидером в организации руководитель может только тогда, когда он готов эффективно выполнять функции морального авторитета. Различают семь таких функций:

- профетическая - обращение к моральному авторитету, чтобы найти выход из кризисной ситуации («путь к спасению»);
- верификационная - определение оправданности (правильности) принятого решения;
- легитимационная - создание рецепта морально оправданных в кризисной ситуации действий;
- институциональная - формирование «культы героев» - образца правильного одобряемого поведения;
- прогностическая - переоценка моральным авторитетом кризисной ситуации: она рассматривается как прецедент в ряду возможных аналогичных событий;
- нарративная - создание моральным лидером канонической версии инцидента;
- табу - установление моральным авторитетом новых норм поведения и возможных моральных санкций за нарушение запретов.

Можно сформулировать несколько постулатов о личности и поведении руководителя, отвечающих социальным ожиданиям - своеобразный «этический кодекс руководителя». Итак, этичный руководитель:

- убежден в полезности своего труда не только для себя, но и для других, для общества, для государства;
- исходит из того, что все люди вокруг него хотят и умеют работать, стремятся реализовать себя вместе с ними;
- верит в дело, расценивает его как привлекательное творчество, относится к работе как к искусству;
- признает необходимость конкуренции, но понимает и необходимость сотрудничества;
- уважает себя как личность, а любую личность - как себя;
- уважает любую собственность, государственную власть, общественные движения, социальный порядок, законы;
- доверяет себе, но и другим, уважает профессионализм и компетентность;
- ценит образование, науку и технику, уважает культуру и экологию;
- стремится к нововведениям;
- является гуманистом.

Особое место среди вопросов деловой этики занимает отношение человека, (прежде всего руководителя) к деньгам. Традиционное экономическое определение «деньги есть универсальные товарный эквивалент» не способно отразить проблему восприятия денег и отношения к ним. В современном обществе деньги нередко воспринимаются как мерило успеха их обладателя. Стремление к богатству на самом деле нередко основано на желании самоутвердиться, достичь общественного признания, экономической независимости и свободы. Как отмечает Евгений Емельянов, «деньги вообще - проблема для бедного, а не для богатого человека. Алчность, жадность и зависть к состоянию других, которые традиционно принято ассоциировать с богатством, означают лишь то, что человек не считает себя достаточно богатым и равняется на других, на тех, у кого денег,

вещей или славы, как ему кажется, больше чем у него самого. И он не может мириться с этим фактом».

Этические проблемы сложны и противоречивы. Далеко не всегда человек, будь то предприниматель-собственник, менеджер или служащий способен в одиночку самостоятельно решить их. Всегда существует потребность опереться на что-то, спросить совета.

Ниже следует ряд рекомендаций руководителям, которые хотят быть преуспевающими и этичными:

1) Помните, что руководитель высокого класса способен превращать вредное (мешающее делу явление) в полезное (помогающее достижению цели).

2) Выработайте привычку: все, с чем Вы сталкиваетесь, рассматривать с точки зрения пользы для Вашего дела.

3) Выполняйте обещания в срок. Если не смогли выполнить - не оправдывайтесь, а определите новый срок и сдержите слово, пусть с опозданием.

4) Будьте внимательны и объективны к «бесполезным» предложениям.

5) Отклоняйте ненужные предложения, но тактично и вежливо.

6) Будучи уверенным в себе, избегайте быть самоуверенными, самоуверенность - предпосылка использования не лучших приемов и методов в работе.

7) Не перекладывайте ответственности за принятие нужного решения на подчиненных, если это не входит в их компетенцию или они не получили от Вас соответствующего задания или рекомендации.

8) Помните, что ничто так не компрометирует руководителя, как его растерянность.

9) Чтобы эффективно подчинять, умейте подчиняться, хотя бы обстоятельствам.

10) Воспитывайте подчиненных ненавязчиво, но верно, поощряйте их плодотворный труд и инициативу.

11) Никогда не забывайте, что Ваше мнение или позиция вовсе не всегда хороши, есть и другие мнения, позиции, отнюдь не худшие.

12) Не оставляйте без тщательного анализа ни один случай неудачи, сбоя, промаха.

13) Не забывайте, что знание личных побудительных мотивов людей - одна из важнейших основ эффективного взаимодействия с подчиненными.

14) Согласовывать цели предприятия с личными целями сотрудников не менее важно, чем согласовывать личные цели сотрудников с целями предприятия.

15) В общении с людьми научитесь понимать то, что не высказано.

16) Руководствуйтесь в работе тремя «не»: не раздражайтесь, не теряйтесь, не распыляйтесь.

17) Высшая форма неуважения к партнерам и подчиненным - задержать начало работы из-за своего опоздания или неподготовленности мероприятия.

18) Будьте терпимы к недостаткам людей, если эти недостатки не мешают Вашей работе.

19) Помните, что человека можно оскорбить не только словом; поза, жесты, мимика часто не менее выразительны.

20) Занимайтесь только теми вопросами, в решении которых Ваше участие обязательно.

21) Будьте справедливы к деловым качествам человека, особенно если Ваши отношения с ним оставляют желать лучшего. Вполне возможно, что не лучшее отношение к Вам - следствие Ваших несовершенств.

22) Не страшитесь талантливых подчиненных.

23) Предоставляйте сотрудникам максимум свободы для достижения целей предприятия.

24) Хвалите на людях, порицайте с глазу на глаз.

25) Помните, что нет ничего острее и болезненнее для человека, чем унижение. Последнее никогда не забывается и не прощается. Бойтесь совершить несправедливость - она сильно задевает людей.

26) Сочувствие часто ценнее денег.

27) Умейте слушать, имейте бесконечное терпение.

Особым разделом профессиональной этики является деловой этикет. Этикет представляет собой порядок поведения в определенной социальной сфере - систему детально разработанных правил учтивости, включающих формы знакомства, приветствия и прощания, выражения благодарности и сочувствия, культуру речи, умение вести беседу, правила поведения за столом, поздравления, подарки и т.д. Правила делового этикета являются общепринятыми в международном деловом общении, хотя и имеют некоторые национальные и корпоративные особенности. В организации этикет во многом определяется культурой взаимоотношений, традициями и стилем руководства.

В заключение хочется заметить, что глубокое понимание и принятие деловой этики как внутренней нормы сегодня является обязательным для руководителя любого уровня. Управление будучи весьма специфической деятельностью обязывает руководителей заботиться о пределах и последствиях своих действий.

2.3 Выводы по 2 главе

1. Анализ результатов эмпирического изучения практики организации управления образовательным процессом в КГУ «Ново-Урицкая средняя школа отдела образования акимата Сарыкольского района» Костанайской области», РК позволяет констатировать, что преподаватели, реализующие данный вид управления, испытывают определенные затруднения, снижающие результативность их профессиональной деятельности в целом. Основная причина этого состоит в отсутствии необходимого уровня готовности их к управлению образовательным процессом. Сказанное подтверждает необходимость внесения корректив в систему управленческой деятельности как руководителей образовательных учреждений, так и преподавателей.

2. Для обеспечения высокой эффективности профессиональной деятельности педагогов школы целесообразно, на наш взгляд, реализовать мероприятия психолого-педагогического сопровождения оптимизации профессиональной деятельности преподавателей. Под психолого-педагогическим сопровождением оптимизации профессиональной деятельности педагогов школы мы понимаем систему мероприятий, направленных на формирование высокого уровня педагогической деятельности у данного контингента, а также оценку индивидуально-психологических особенностей и профессиональных характеристик у них в целях повышения эффективности профессиональной деятельности и продления профессионального долголетия.

В качестве структурных элементов сопровождения выделяются: цели, психолого-педагогическая информация; организация процесса психолого-педагогического сопровождения педагогов школы; формы, методы, способы психокоррекции профессиональной деятельности преподавателей с учетом психологических особенностей; деятельность руководителей; контроль и самоконтроль в процессе оптимизации мотивации профессиональной деятельности. Важным элементом программы является психолого-педагогическая поддержка всех участников процесса оптимизации профессиональной деятельности преподавателей.

3. Управление будучи весьма специфической деятельностью обязывает заботиться о пределах и последствиях своих действий. Глубокое понимание и принятие деловой этики как внутренней нормы сегодня является обязательным как для руководителей, так и для преподавателей учебного заведения среднего профессионального образования. Особым разделом профессиональной этики является деловой этикет, представляющий собой порядок поведения в определенной социальной сфере. В учебном образовательном учреждении среднего профессионального образования этикет во многом определяется культурой взаимоотношений, традициями и стилем руководства.

Нами предложен ряд мер по повышению этичности преподавателей в процессе профессиональной деятельности, среди которых:

- разработка этических нормативов - положений, описывающих систему общих ценностей и правил этики колледжа;
- создание комитета по этике;
- проведение социальных ревизий;
- обучение преподавателей этичному поведению;
- личный пример руководителя.

Кроме того, мы сформулировали несколько постулатов о личности и поведении руководителя (преподавателя), отвечающих социальным ожиданиям - своеобразный «этический кодекс руководителя (преподавателя)».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ психолого-педагогических источников показывает, что в них не получили должного освещения такие вопросы, как структурные особенности управленческой деятельности преподавателя, функциональные характеристики этой деятельности, объективно значимые единицы управленческого цикла с позиций субъекта управления на уровне учебного процесса, способы наиболее эффективного воздействия на участников учебного процесса, фундаментальные правила, которые должны соблюдаться при осуществлении преподавателем управления образовательным процессом, управленческие знания преподавателя, способность преподавателя быстро и результативно применять управленческие знания при решении профессиональных задач и др.

Взаимопроникновение концепций об управлении и наук об обучении человека началось в 60-е годы XX века. Само управление стало приобретать статус междисциплинарной области знаний.

Опыт применения идей управления в сфере отечественного образования позволил выделить несколько условных периодов: разработки общих принципов управления (советский период); интенсивное использование понятий и достижений кибернетики в педагогике и психологии; разработка теоретических основ управления познавательной деятельностью обучающихся; первое употребление термина «педагогическое управление» и определение его сути; изучение деятельности педагога с позиции общей теории управления.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил установить, что управление образовательным процессом имеет несколько аспектов своего рассмотрения: педагогический – позволяющий представить образовательный процесс как педагогическую систему, состоящую из множества взаимосвязанных компонентов, объединенных целью образования, воспитания и развития личности, функционирующих в целостном образовательном (педагогическом) процессе; управленческий – представляющий управление образовательным процессом как систему

целенаправленных специально организованных воздействий на его структурные компоненты и связи между ними, обеспечивающих его целостность, эффективное функционирование и оптимальное развитие.

Цели и задачи профессионально-этической подготовки, координация методов и средств педагогического взаимодействия требуют высокой организации, методической подготовленности, обеспечения личной примерности высоконравственного поведения со стороны преподавателей колледжа. Таким образом, проблема педагогической культуры и этики профессиональной деятельности является одной из наиболее актуальных для профессиональной деятельности преподавателей колледжа и выпускников учреждений среднего профессионального образования.

Результаты эмпирического изучения практики организации управления образовательным процессом в КГУ «Ново-Урицкая средняя школа отдела образования акимата Сарыкольского района» Костанайской области», РК позволяет констатировать, что преподаватели, реализующие данный вид управления, испытывают определенные затруднения, снижающие результативность их профессиональной деятельности в целом. Основная причина этого состоит в отсутствии необходимого уровня готовности их к управлению образовательным процессом. Сказанное подтверждает необходимость внесения корректив в систему управленческой деятельности как руководителей образовательных учреждений, так и преподавателей.

Для обеспечения высокой эффективности профессиональной деятельности преподавателей мы предложили реализовать мероприятия психолого-педагогического сопровождения оптимизации профессиональной деятельности преподавателей. Под психолого-педагогическим сопровождением оптимизации профессиональной деятельности преподавателей мы понимаем систему мероприятий, направленных на формирование высокого уровня педагогической деятельности у данного контингента, а также оценку индивидуально-психологических особенностей

и профессиональных характеристик у них в целях повышения эффективности профессиональной деятельности и продления профессионального долголетия.

В качестве структурных элементов сопровождения выделяются: цели, психолого-педагогическая информация; организация процесса психолого-педагогического сопровождения преподавателей; формы, методы, способы психокоррекции профессиональной деятельности преподавателей с учетом психологических особенностей; деятельность руководителей; контроль и самоконтроль в процессе оптимизации мотивации профессиональной деятельности. Важным элементом программы является психолого-педагогическая поддержка всех участников процесса оптимизации профессиональной деятельности педагогов.

На наш взгляд, управление, будучи весьма специфической деятельностью, обязывает заботиться о пределах и последствиях своих действий. Глубокое понимание и принятие деловой этики как внутренней нормы сегодня является обязательным как для руководителей, так и для преподавателей учебного заведения среднего профессионального образования. Особым разделом профессиональной этики является деловой этикет, представляющий собой порядок поведения в определенной социальной сфере. В образовательном учреждении среднего профессионального образования этикет во многом определяется культурой взаимоотношений, традициями и стилем руководства.

Нами предложен ряд мер по повышению этичности преподавателей в процессе профессиональной деятельности.

Кроме того, мы сформулировали несколько постулатов о личности и поведении руководителя (преподавателя), отвечающих социальным ожиданиям - своеобразный «этический кодекс руководителя (преподавателя)».

Таким образом, цель диссертационного исследования - дать теоретико-методологическое обоснование психолого-педагогическим и этическим

условиям эффективности управления образовательным процессом в школе - достигнута. Поставленные задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Л.П. Курс лекций по этике / Л.П. Абрамова. – СПб.: СЗАГС, 2013. – 112 с.
2. Андреева И.В. Этика деловых отношений: Учебное пособие / И. Андреева. - СПб: Вектор, 2011.
3. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами / Перев. с англ. под ред. С.К. Мордвина. – СПб.: Питер, 2014. – 832 с.
4. Архангельский С.И. Лекции о научной организации учебного процесса в высшей школе / С. Архангельский. – М.: Педагогика, 1976. – 173 с.
5. Бандурка А.М. Психология управления / Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. – Харьков: ООО Фортуна-пресс, 2010. – 464 с.
6. Бардовская К.В. Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза: методические рекомендации / Бардовская К.В., Титова Е.В. – СПб.: Архангельск: ИЦ Поморского гос. ун-та, 2011. – 72 с.
7. Белкин Е.Л. Управление познавательной деятельностью / Белкин Е.Л., Карпов В.В., Харнаш П.И. - Ярославль: ЯрГПИ, 1999. - 58 с.
8. Березуцкая Ю.П. Подготовка организаторов образования к анализу управленческой деятельности на основе системы мотивационного программно-целевого управления: Автореф. дисс. ... канд. наук. – Барнаул, 1999. – 18с.
9. Бороздина Г.В. Психология делового общения: Учебник / Г. Бороздина. – М.: ИНФРА-М, 2012. – 295 с.
10. Вазина К.Я. Педагогический менеджмент / Вазина К.Я., Петров Ю.Н., Белиловский В.Д. - М., 2018. –211 с.
11. Вахромов Е.Е. Самоактуализация специалиста, менеджера в профессиональной деятельности: проблемы и возможности. -

- Философские проблемы социально-гуманитарного знания. Выпуск 5. – М.: МГТУ «МАМИ», 2009. – С.197-210.
12. Волков И.П. Руководителю о человеческом факторе. Социально-психологический практикум. - Л., 1995. – С.7-9.
13. Гальперин П.Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М.: АПН СССР, 1966. – С.236-277.
14. Гвишиани Д.М. Организация и управление. - М.: Наука, 1972. - 536 с.
15. Гневко В.А. Модернизация систем развития муниципального образования. – М.: Экономика, 2014. – 414 с.
16. Глыбочко П.В. Новый уровень обучения / Медицина: целевые проекты. – 2013. – № 13. – С. 20-21.
17. Горовая В.И. Теоретические основы подготовки специалиста в условиях многоуровневого высшего педагогического образования: Дисс. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1995. – С.147.
18. Громова Л.А. Этика управления: Учебно-методическое пособие / Л.А. Громова. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. - 183 с.
19. Грядовой Д. И., Кикоть В. Я. Социальное управление. Теория, методология, практика: Монография. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2019. – 412 с.
20. Денисова О.П. Влияние профессиональной успешности сотрудников вуза на эффективность работы в высшей школе при подготовке к экспертизе качества / Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Специальный выпуск: «Технологии управления организацией. Качество продукции и услуг». – 2012 г. – № 10. – С. 39-44.
21. Денисова О.П. Система мотивации профессорско-преподавательского состава как показатель качества образования в высшей / Вектор науки. – ТГУ: Тольятти, – 2011 - № 2(12) С. 28-31.

22. Денисова О.П. Теоретико-методологические подходы и аналитическое обеспечение моделирования образовательных процессов и систем: монография. – М.: Издательский комплекс МГУПП, 2019. – 340 с.
23. Дикая Л.Г., Ермолаева Е.П. Нравственные проблемы профессиональной деятельности. Психология нравственности. – М.: 2013. – С. 361-380.
24. Дмитриева М.С. Управление учебным процессом в высшей школе. - Новосибирск, 1999. - 180 с.
25. Донецкая С. С. Объективная оценка квалификации преподавателей Российских университетов, Новосибирский государственный университет. – М., 2013. – 208 с.
26. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. – Мн.: Харвест. – М.: АСТ, 2008. – 576 с.
27. Егоршин А.П. Основы управления персоналом: Учебное пособие. – Н.Новгород: НИМБ, 2009. – 303 с.
28. Ермолаева Е.П. Социальные функции и стратегии реализации профессионала в системе «человек – профессия – общество» / Психологический журнал. 2010. – № 4. – С. 42-48.
29. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. – Л.: ЛГУ, 1974. – 112с.
30. Ермолаева С.Г. Этика деловых отношений / С.Г. Ермолаева. – Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2014. – 96 с.
31. Запесоцкий А.С. Проблемы деятельности институтов социализации в современной России // Педагогика, 2011. – № 9. – С. 3-15.
32. Захаревич, В.Г. Оценка качества работы преподавателей вуза / В.Г. Захаревич, В.А. Обуховец / Высш. образование сегодня. – 2010. – № 5. – С. 12-15.
33. Зверева В.Н. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. – М.: Новая школа, 1998. – 320с.

- 34.Змеев С.И. Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы в XXI веке / Педагогика. – 2012. – № 5. – С. 69-74.
- 35.Иванченко В.Н. Инновации в образовании: общее и дополнительно образование детей: учебно-методическое пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2013. – 341 с.
- 36.Игнатъева А.В., Максимцов М.М. Исследование систем управления Учеб. пособие для вузов. —М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2011. —157 с.
- 37.Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 208 с.
- 38.Кибанов А.Я. Этика деловых отношений / А.Я. Кибанов, Д.К. Захаров, В.Г. Коновалова. - М.: ИНФРА-М, 2011. – 368 с.
- 39.Кричевский В.Ю. Управление школьным коллективом. – Л., 1998. – С.17.
- 40.Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. - Л.: ЛГУ, 1967. - 184 с.
- 41.Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - М.: Педагогика, 1970. -114 с.
- 42.Лавриненко В.Н. Психология и этика делового общения: Учебник для вузов / В.Н. Лавриненко. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. - 415 с.
- 43.Лазарев В.С., Поташник М.М. Управление развитием школы. - М., 1995. - 441 с.
- 44.Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения. - М.-Л.: Известия АПН РСФСР. Вып. 7.- 1947. - С3-40. – С.3-40.
- 45.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1977. - 304 с.
- 46.Лисенкова Л.Ф. Психология и этика деловых отношений. – М.: Институт практической психологии, 2012.
- 47.Менеджмент социальной работы: Учебное пособие / Под ред.Е.И. Комарова, А.И. Бойтенко. — М.: ВЛАДОС, 2013.

48. Миникес Л. Несколько советов не только деловым людям // Наука и жизнь. - 2008. - №8.
49. Основы современного социального управления: теория и методология: Учебное пособие / Под ред. В. Н. Иванова. — М.: Экономика, 2010.
50. Педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Школа – Пресс, 1997. – 512с.
51. Подласый И.П. Педагогика. – М.: Просвещение, 1996. – 432с.
52. Простейшие средства управления процессом обучения. - Тула: ТГПИ, 1976. - 84 с.
53. Свиткин М.З. Социально-психологические аспекты менеджмента организации // Стандарты и качество. - 2009. - № 1. - С. 54-57.
54. Семенов А.К. Психология и этика менеджмента и бизнеса – Волгоград, 1997.
55. Сергеева В.П. Управление образовательными системами. - М., 2012. - С.29.
56. Симонов В. П. Педагогический менеджмент. - М., 1999.- 240 с.
57. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом. Учебн. пособ. – М., 1997. – 264с.
58. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. – М., 1977. – С.7.
59. Солоницына А.А. Профессиональная этика и этикет. Учебник / А.А. Солоницына. - Владивосток, Дальневост. ун-т, 2009. - 200 с.
60. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1989. – 343с.
61. Талызина Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста. - М.: МГУ. 1987.- С.4-34.
62. Тидор С.Н. Психология управления: от личности к команде. - Петрозаводск: Фолиум, 1998. - С. 133.

- 63.Третьяков П.И., Мартынов Е.Г. Профессиональное образовательное учреждение: управление образованием по результатам. – М.: Новая школа, 1997. – 263с.
- 64.Шамова Т.И. (научн. ред.). Менеджмент в управлении школой. - М., 1999. – С.38.
- 65.Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. - М., 2008.- 384 с.
- 66.Шиянов Е.Н. Проблемы подготовки учителя и формирование его мотивационной готовности к педагогической деятельности в системе учебно-воспитательного процесса педвуза // Профессиональная подготовка учителя начальных классов. – Ставрополь, 1989. – С.3-24.
- 67.Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. – М.: Ставрополь: МГПУ, 1999. – 205с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Анкета

Уважаемый респондент!

Просим Вас принять участие в исследовании, посвященном изучению профессиональной деятельности преподавателей колледжа. Ваше мнение окажет неоценимую помощь в анализе данной проблемы. Ответить на вопросы просто, нужно обвести номера подходящих ответов. Исследование является анонимным, ответы будут использованы в обобщенном виде в научных целях.

Заранее благодарим Вас за участие и помощь в проведении исследования!

1. Какой из приведенных мотивов оказывает наиболее сильное влияние на результативность Вашей профессиональной деятельности?

1. стремление проявить себя;
2. удовлетворение от хорошо выполненной работы;
3. желание проявить творчество в работе;
4. хорошее отношение со стороны членов педагогического коллектива;
5. осознание общественной значимости своего труда;
6. стремление к получению материального вознаграждения.

2.Какие мотивы более всего побуждают Вас совершать профессиональное мастерство?

1. желание принести больше пользы обществу;
2. привычка работать добросовестно;
3. желание не отстать от жизни;
4. интерес к творчеству, новизне;
5. желание считать себя профессионалом в своем деле;
6. желание заслужить признание и доверие обучающихся;
7. желание привить обучающимся интерес к своему предмету;
8. потребность в доброжелательном внимании к успехам и удачам со стороны администрации и коллег;
9. необходимость выполнить требования со стороны администрации;
- 10.возможность внедрения опыта в коллективе;
- 11.желание заслужить признание со стороны коллег;
- 12.необходимость выполнить требование коллектива;
- 13.желание быть в числе лучших преподавателей;
- 14.перспектива представления к награде, почетному званию;
- 15.материальный интерес.

3.Знаете и применяете ли Вы в своей педагогической деятельности идеи управления?

1. знаю, понимаю и всегда применяю;
2. понимаю и кое-что применяю;
3. знаю, но затрудняюсь применять;
4. не придаю значения.

4.В чем заключается содержание Вашей профессиональной деятельности?

1. организация учебно-воспитательной работы;
2. обучение студентов;
3. управление педагогическим процессом;
4. затрудняюсь ответить.

5.Чем определяется специфика управления образовательным процессом в вузе?

1. спецификой и особенностями образовательной программы;
2. спецификой образовательной деятельности в данном учреждении;
3. типом образовательного учреждения.

6.В чем заключается направленность Вашей профессиональной деятельности?

1. организационно-педагогическая;
2. методическая;
3. управленческая;
4. педагогическая;
5. затрудняюсь ответить.

7.Каково Ваше отношение к планированию образовательного процесса?

1. планирование охраняет от случайностей, хаотичности;
2. планирование не позволяет упустить главное – цели обучения;
3. планирование позволяет прогнозировать результаты;
4. планирование обеспечивает системный подход к обучению;
5. затрудняюсь ответить.

8.Какими принципами научного управления Вы руководствуетесь в своей деятельности по управлению образовательным процессом?

1. гуманизации;
2. демократизма;
3. затрудняюсь ответить.

9.Какие методы управления Вы применяете в своей работе?

1. административные;
2. социально-психологические;
3. организационно-педагогические.

10.Какие знания и умения необходимы, на ваш взгляд, для успешного осуществления управления образовательным процессом?

1. специальные знания, необходимые для реализации данного вида управления;
2. знания в области педагогики, психологии, общей и частных методик;
3. знания в области технологий обучения;
4. знания в области теории и практики управления.

11.Какие личностные характеристики необходимы преподавателю для оптимальной реализации профессиональных функций?

1. общая эрудированность;
2. творческий подход к профессии;
3. аналитический склад ума;
4. уважение к коллегам и воспитанникам;
5. организованность в работе.

12.Можете ли Вы утверждать, что, вступая в должность, Вы обладали необходимой теоретической и практической готовностью к осуществлению профессиональной деятельности?

1. да, обладал в некоторой степени;
2. нет, не обладал;
3. затрудняюсь определить свою готовность.

13.Каким образом Вы приобретали систему управленческих значимых знаний и умений?

1. в процессе профессиональной подготовки в вузе;
2. в ходе практической деятельности;
3. до сих пор не обладаю необходимой готовностью.

14.Оцените по пяти-бальной шкале свой уровень реализации управления образовательным процессом.

- «1»;
- «2»;
- «3»;
- «4»;
- «5».

15.Каковы причины низкой эффективности Вашей практической деятельности? (для выбравших низкие оценки)

1. изначальная неготовность к ее осуществлению;
2. отсутствие необходимых знаний и умений;
3. отсутствие возможности повысить свой профессиональный уровень.

16.Считаете ли Вы необходимым прослушать специальный курс по проблемам управления образовательным процессом в школе?

1. да;
2. нет.

17.Ваш возраст:

1. 24 – 30 лет;
2. 30 – 40 лет;
3. более 40 лет.

18.Ваш стаж педагогической деятельности:

1. до 5 лет;
2. до 10 лет;
3. до 20 лет.

19.Ваше образование:

20.Ваша должность в учреждении:
