



**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

**ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ
УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01 Педагогическое образование

Направленность программы магистратуры
«Образовательный менеджмент»
Заочное обучение

Проверена на объем заимствований:
33,59 % авторского текста
рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
02 2021 г.
зав. кафедрой педагогики
психологии
Гнатышина Е.В.

Выполнил (а):
студент (ка) группы ЗФ-318-158-2-1
Митюшоп Вячеслав Сергеевич

Научный руководитель:
к.п.н., доцент ЮУрГГПУ
Жабаква Татьяна Викторовна

Челябинск
2021

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	15
1.1 Исследование содержания и структуры управленческих компетенций учителя в теории практики педагогик.....	15
1.2 Модель формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения	32
1.3 Педагогические условия формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения	44
Выводы по 1 главе.....	52
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	54
2.1 Цели и задачи опытно-экспериментальной работы формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.....	54
2.2 Реализация модели формирование управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.....	73
2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.....	85
Выводы по 2 главе.....	94
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	97
СПИСОК ИСПУЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ	102

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования: проблема формирования новых управленческих компетенций учителя связана с запросами системы образования, которые возникли в связи с текущими санитарно-эпидемиологическими условиями, режимом самоизоляции пандемии COVID-19 и необходимостью проведения образовательного процесса в нетипичных условиях дистанционного обучения. Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться в новых условиях.

Социальная значимость заключается в соответствии и интеграции цели и задач исследования принципам, правам, обязанностям и другим элементам педагогической деятельности, которые отражены в Федеральном законе от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации».

В соответствии со статьёй № 3, 273-ФЗ «Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования» признаются следующие принципы образования: признание приоритетности образования, гуманистический характер образования, единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, демократический характер управления образованием, светский характер образования, недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования.

В соответствии с пунктами статьи № 16, 273-ФЗ «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий»: «1. Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее

обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников.

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

2. Организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ...».

В статье 48. 273-ФЗ «Обязанности и ответственность педагогических работников» педагогические работники обязаны: осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемых учебных предмета, развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу; применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания, систематически повышать свой профессиональный уровень.

Система образования переходит к новой стадии своего развития, что переделывает смену критериев успешности деятельности учителя, правовых отношений учителя и субъектов образовательного пространства, характера взаимоотношений между школой, семьей, обществом, государством, учителем и учеником и его родителями.

В связи с этим в профессиональной деятельности учителя необходимо многое переосмыслить. Не является исключением и управленческая деятельность учителя, которая подлежит исследованию не как проблема соотношения и соподчинения, а как проблема взаимодействия многих субъектов образовательного пространства.

Управленческие компетенции учителя являются основой для формирования ключевых компетенций в текущих условиях развития современного образования.

Современными исследователями изучаются различные управленческие аспекты в профессиональной деятельности педагога:

– роль учителя в управлении (Ю.В. Васильев, И.Б. Сенновский, В.П. Симонов, В.А. Слостенин, Т.И. Шамова, В.А. Якунин и др.),

– социально-педагогические условия развития управленческих умений учителя (И.Б. Сенновский, В.А. Кан-Калик, Ф. Марэк, О.Н. Мезина, М.А. Рубин, С.П. Дмитриев и др.),

– управленческая компетентность и культура учителя (О.С. Августимова, Л.Д. Андреева, О.Ю. Заславская, М.А. Кононенко и др).

– организационно-управленческие умения учителей (Г.О. Рощина, И.В. Суркина, и др.).

– технологий общения учителя, как менеджера (Т.С. Панина, Е.В. Руденский и др),

– роли управленческого общения в деятельности учителя, как фактора качественной организации педагогического процесса на уроке (Т.М. Батарова и др),

– управленческого компонента профессиональной подготовки педагога (Л.Р. Тицкая и др).

Основные тенденции состояния и развития перспектив дистанционного образования, а так же дидактическая проработка вопросов применения дистанционной формы обучения освещаются в работах А.А.Андреева, А.В.Хуторского, А.В. Король, Г.Ю.Богдана, А.Д.Дёмкина, Е.Ю.Диканского, В.В.Вержбицкого, В.Л.Ускова, Г.П.Чепуренко и др.

Однако в современной науке теоретические и практические аспекты проблемы формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения рассмотрены недостаточно подробно, поэтому

требуют детального изучения. Этим объясняется актуальность данного исследования.

В ходе исследования выявлены противоречия между:

- социальной потребностью в учителе, обладающим высоким уровнем управленческих компетенций в условиях дистанционного обучения,

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

- необходимостью формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения и недостаточной научной разработанностью данной темы.

Учитывая сложившиеся противоречия и актуальность проблемы исследования нами была сформулирована тема исследования: «Формирование управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения».

Цель исследования - разработать и теоретически обосновать модель формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

Объект исследования – управленческие компетенции учителя.

Предмет исследования – процесс формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

Гипотеза исследования основана на идее о том, что успешное формирование управленческих компетенций в условиях дистанционного обучения позволит учителю сделать процесс обучения более эффективным, если:

- обоснованы управленческие компетенции учителя в условиях дистанционного обучения;

– разработана и апробирована модель формирования управленческих компетенции учителя в условиях дистанционного обучения;

– определены компоненты и уровни сформированности управленческих компетенции учителя в условиях дистанционного обучения;

– выявлены педагогические условия реализации модели формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

Задачи исследования:

1. Определить степень изученности проблемы формирования управленческих компетенций учителя;

2. Разработать модель формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения в опытно-экспериментальной работе;

3. Определить критерии и уровни сформированности управленческих компетенций учителя;

3. Выявить уровень сформированности управленческих компетенций учителя;

Методологическую основу исследования составляют положения системно-деятельностного (В.Г. Афанасьев, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, В.Н. Садовский и др.), аксиологического (Е.А. Артамонова, Б.С. Братусь, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.), субъектного (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.), личностно-ориентированного (Е.В. Бондаревская, Е.А. Леванова, А.В. Мудрик, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), компетентностного (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, С.Б. Серякова, А.В. Хуторской и др.) подходов.

Теоретической основой исследования являются:

– компетентностный подход в образовании (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, Л.М. Митина, А.К. Маркова, Ю.Н. Кулюткин),

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

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

– научные труды, посвященные формированию и развитию профессиональной компетентности педагога, как отечественные (И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Э.Э. Сыманюк, Ю.Г. Татур, А.А. Темербекова),

– теории формирования управленческой компетентности педагогических кадров (С.Г. Воровщиков, О.Ю. Заславская, Л.Н. Павлова, др.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие методы исследования:

1. Теоретические: анализ и обобщение педагогической и методической литературы, научной периодики по проблеме исследования, логико-методологический анализ понятий, систематизация, моделирование.

2. Эмпирические: педагогическое наблюдение, эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), опросные методы, анализ продуктов деятельности, статистическая обработка экспериментальных данных.

Опытно-экспериментальная работа была реализована в три этапа:

1. Поисково-аналитический этап (2018 – 2019 гг.) – проведение теоретического анализа современного состояния проблемы формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения на основе изучения научных литературных источников и нормативной документации в области образования, определение проблемы и понятийного аппарата диссертационного исследования.

2. Опытно-экспериментальный этап (2019 – 2020 гг.) – уточнение и эмпирическая проверка выдвинутой гипотезы исследования, установление и теоретическое обоснование педагогических условий эффективного формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

3. Обобщающий этап (2020 – 2021 гг.) – проведение качественного и количественного анализа результатов, полученных в ходе выполнения опытнo-экспериментальной работы, уточнение теоретических выводов, систематизация и оформление материалов исследования.

Научная новизна исследования:

– определены управленческие компетенции учителя в условиях дистанционного обучения: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, плано-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая и коммуникативная компетенция,

– выявлены компоненты структуры формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения: готовность к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения - ценностные ориентации на субъект-субъектные образовательные отношения, мотивацию достижения успехов и сформированную эмоционально-волевою сферу личности, реализация управленческих действий в условиях дистанционного обучения - обеспечивает теоретическую готовность к управлению образовательной деятельностью обучающихся, эффективность коммуникации в электронном образовательном контенте - умения сознательного выполнения

управленческих функций в изменяемых условиях и характеризует организаторские, коммуникативные и рефлексивные способности личности будущего педагога в условиях дистанционного обучения,

– разработана модель формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения, определяющая задачи, принципы, направления, этапы и педагогические условия формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения,

– установлены и апробированы педагогические условия эффективной реализации модели формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

Теоретическая значимость исследования:

– определены управленческие компетенции учителя: мотивационно-целевая, информационно-аналитическая, планово-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая и коммуникативная, заложенные в основу модели и опытно-экспериментальной работы формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения,

– обоснованы педагогические условия эффективного формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения, способствующие удовлетворению его индивидуальных потребностей.

Практическая значимость исследования заключается:

– во внедрении в практику разработанной модели формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения для достижения положительных результатов обучения, отвечающим современным требованиям обучения в условиях пандемии,

– материалы исследования могут найти применение при повышении компетенций учителей имеющих недостаточный опыт.

Достоверность полученных результатов исследования определяется аргументированностью базовых научных концепций и методологических подходов исследования, соответствием категориального аппарата современным достижениям педагогической науки, комплексным применением теоретических и эмпирических методов исследования, пропорциональностью исходных теоретико-методологических позиций и полученных в ходе апробации статистически значимых результатов исследования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. В условиях дистанционного обучения управленческие компетенции учителя включают информационно-аналитическую (анализ учебно-программной документации, отбор контрольно-оценочных средств и др.), мотивационно-целевую (постановка целей, стимулирование деятельности школьников и др.), плано-прогностическую (планирование собственных педагогических действий и образовательной деятельности обучающихся и др.), организационно-исполнительскую (применение управленческих техник организации совместной деятельности, налаживание обратной связи и др.), контрольно-диагностическую (оценка реализации поставленных задач; анализ причин отклонения от запланированного результата в обучении и др.) и коммуникативную (установление взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений, применение вербальных, невербальных, дистанционных средств общения, конструктивное разрешение конфликтов и др.), компетенции базирующиеся на социальных ценностях субъект-субъектного взаимодействия, выражающееся через способность осознанно руководить образовательной деятельностью обучающихся, обеспечивая достижение лично и общественно значимых педагогических результатов.

2. Структуру формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения образуют готовность к

педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения, который определяет активную субъектную позицию педагога, реализацию управленческих действий в условиях дистанционного обучения, который обуславливает теоретическую готовность к управлению дистанционной образовательной деятельностью обучающихся, эффективная коммуникация в электронном образовательном контенте, который включает сформированные управленческие умения, владение операционно-технологическими приемами педагогического управления в условиях дистанционного обучения.

3. Модель формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного разработана на основе принципов интегративности, комплексности, модульности и вариативности, содержательно представлена тремя последовательно реализуемыми учебными модулями: «Основы работы с программой ZOOM и ЯКласс»; «Классное руководство»; «Управление образовательной деятельностью обучающихся» (каждый модуль включает аудиторный и внеаудиторный микромодули, состоящие из познавательного, практического и контрольно-оценочного компонентов).

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялось посредством публикаций результатов исследования, выступлений на конференциях:

1. Международной научно-практической конференции «Инновационное образование глазами современной молодежи» (Челябинск, 2020г.).

2. Международной научно-практической конференции «Дистанционные образовательные технологии в современной школе: опыт, проблемы, перспективы развития» (Челябинск, 2020г.).

Структура диссертации определяется общей логикой, целью и задачами исследования. Работа состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, списка используемых источников.

Общий объем диссертационного исследования составляет 127 страниц.

Во введении обоснована актуальность изученной проблемы, представлены цель, объект, предмет, задачи, гипотеза, методология и методы исследования, охарактеризована научная новизна, теоретическая, социальная и практическая значимость результатов проведенного исследования.

В первой главе «Теоретические основы формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения» изучены понятие и структура управленческих компетенций учителя, как компонентов профессиональной деятельности, выявлены управленческие компетенции учителя в условиях дистанционного обучения, выявлены компоненты структуры формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения, установлены педагогические условия формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения, представлена теоретическая модель формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

Во второй главе «Опытно-экспериментальная работа по формированию управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения» определены цели и задачи опытно-экспериментальной работы по формированию управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения, реализована модель формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения в соответствии с педагогическими условиями, приведены результаты опытно-экспериментальной работы по апробации модели, подтверждающие эффективность ее реализации.

В заключении изложены результаты исследования, представлены выводы, подтверждающие обоснованность положений, выносимых на защиту.

Список используемых источников включает 223 источника.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1 Исследование содержания и структуры управленческих компетенций учителя в теории практики педагогики

Учитель в рамках профессиональной подготовки должен владеть определенным набором компетенций необходимых для эффективной реализации педагогической деятельности.

Управленческие компетенции учителя – это система ресурсов и алгоритмов действий, необходимых для осуществления эффективного управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся в соответствии с основными компонентами педагогической деятельности – целями, принципами, содержанием [221].

Управленческая компетентность как педагогический феномен длительное время исследовалась исключительно в рамках профессиональной деятельности руководителя образовательной организации (В.Ю. Кричевский, О.А. Кузнецова, В.С. Лазарев, В.П. Симонов, В.А. Слостенин, В.А. Трайнев, Т.И. Шамова и др.).

На современном этапе развития педагогической науки выделяют четыре уровня управления в образовании:

1) Менеджмент образования – это управление, осуществляемое федеральными, региональными и муниципальными органами управления образованием.

2) Школьный менеджмент – деятельность руководителя, управляющего образовательной организацией.

3) Педагогический менеджмент – управленческая деятельность педагога.

4) Самоменеджмент – управление собственной деятельностью [190].

Соотнесем перечисленные уровни управления непосредственно с деятельностью педагога. Управленческая деятельность реализуется на трех уровнях:

1) Самоуправление, как ежедневное руководство своей деятельностью, регуляция своего физического и эмоционального состояния.

2) Непосредственное управление как руководство деятельностью обучающихся и их родителей, учебно-воспитательным процессом в классе.

3) Соуправление, то есть участие в управлении школой на основе демократического взаимодействия с администрацией.

Педагогическое управление – это, в первую очередь, деятельность, связанная с организацией эффективного учебного процесса. В связи с этим, управленческие компетенции педагога выступают необходимым условием организации эффективного руководства обучающимися в соответствии с основными компонентами педагогической деятельности – цели, принципы, содержание (В.Н. Мезинов, А.М. Новиков, И.П. Подласый, Т.И. Шамова, Ф.В. Шарипов и др.).

Изучение проблемы управленческих компетенций педагога в современной научной литературе показало, что к определению сущности исследуемого нами понятия отсутствует единый подход. В ходе теоретического анализа было отмечено, что авторы по-разному воспринимают и оценивают одни и те же процессы и явления в области применения управленческой теории и практики в деятельности учителя что, соответственно, неоднозначно отражается и на процессе формирования управленческих компетенции.

В связи с этим, возникает необходимость в проведении теоретического анализа исследуемых понятий в аспекте таких научных подходов, как: системный, деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный.

Системный подход в педагогической науке выступает многофункциональным направлением научного анализа (В.Г. Афанасьев, М.А. Данилов, В.Н. Садовский и др.), в соответствии с которым относительно автономные элементы анализируются не изолированно, а во взаимосвязи с другими элементами системы. При этом возможно рассмотрение любого объекта реальной действительности в виде отдельной системы, с одной стороны, и как отдельного элемента более крупной объемлющей его системы, с другой.

Системный анализ позволяет выделить некоторые особо важные подсистемы, необходимые для осуществления эффективного педагогического управления.

Прежде всего, это подсистема «педагог – обучающийся», затем – «обучающийся – содержание», «обучающийся – средства», «педагог – содержание», «педагог – средства», «обучающийся – обучающийся».

А.Р. Камалева отмечает, что «все подсистемы диалектически сложно взаимодействуют. Системный анализ ориентирует исследователя на изучение возможных видов взаимодействия подсистем, на выявление наиболее благоприятных условий функционирования всей системы» [67, с.19].

На основании вышесказанного, системный подход предполагает рассмотрение формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения в качестве структурного элемента сложной системы – его профессиональной компетенций. Сообразно этому, формируются управленческие компетенции исключительно при становлении педагога.

О.А. Кузнецова, к примеру, понимает исследуемые понятия, как систему управленческих компетенций, целенаправленно формируемых в ходе осуществления профессионально-педагогической подготовки обучающихся, и обуславливающих в квазипрофессиональной деятельности качественное решение специалистами базовых профессиональных задач –

«предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и в которой он проявляет готовность к выполнению управленческой деятельности» [90, с. 7].

В монографии «Моделирование процессов формирования управленческой компетентности» (2013) О.А. Кузнецовой представлена интегративная структура данного понятия по отношению к студенту. Автором охарактеризованы функциональные и личностные элементы управленческой компетентности обучающихся. Функциональная компетентность, по мнению автора, представлена следующими компетенциями: управление людьми, их деятельностью, располагаемыми ресурсами и информацией. Личностная компетентность рассматривается через призму способностей обучающихся к целеполаганию, оцениванию, к руководству и организации, а также коммуникативных способностей студентов [90].

В исследованиях Е.Ю. Зиминой анализировалась сущность управленческих компетенций применительно к педагогу профессиональной школы. Автор рассматривает компетентность, как многоуровневую систему личностных ресурсов имманентного характера, позволяющих специалисту спланировать и организовать действенную программу руководства учебно-познавательной деятельностью обучающихся в конкретных образовательных условиях [58, с.51].

Структура управленческих компетенций педагога, как интегративного образования Е.Ю. Зиминой дифференцирована на научно-теоретические, операционально-технологические и социально-психологические комплекты.

По мнению А.Р. Камалеевой, «значимость системного подхода в педагогике, научной систематизации состоит не просто в «раскладывании по полочкам» изученных частных фактов, а в том, что предполагается расположение исследуемых явлений в таких связях, которые раскрывают их существенные отношения и глубокие основания [67, с. 18].

Таки образом, с позиции системного подхода управленческие компетенции рассматривается, как составные части, подсистема профессиональной компетентности педагога. Но, в то же время, управленческие компетенции педагога могут выступать отдельной самостоятельной системой, так как имеет четкую структурную и функциональную организацию, включает несколько подсистем и множество элементов.

В продолжение теоретического анализа управленческих компетенций педагога, отметим, что знание структурных компонентов и описание информационной модели само по себе не обуславливает ее принятие специалистом. Исключительно в практической профессиональной деятельности может осуществляться «принятие» и развитие компетенций (А.К. Маркова, В.А. Сластенин, Г.П. Щедровицкий и др.). Только в условиях активного, деятельностного усвоения личного опыта и его динамичного преобразования специалистом, может осуществляться процесс формирования той или иной компетенции (К.А. Абульханова, С.Б. Серякова, Т.И. Шамова и др.).

Сущность деятельностного подхода раскрывается в трудах таких известных ученых, как А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.

Опираясь на исследования классиков отечественной педагогики, И.В. Ульянова выражает педагогическую сущность деятельностного подхода – «направленность исследования любых объектов, при которой они изучаются с точки зрения процесса учебной деятельности школьника и руководящей деятельности педагога» [200, с. 82].

Также с позиции деятельностного подхода дает определение изучаемого нами понятия В.Р. Веснин, закладывая в основу управленческих компетенций специалиста умения четко, и максимально качественно исполнять свои функциональные обязанности, причем как в

повседневных условиях, так и в крайне нестандартных ситуациях [34, с.58].

Ключевым компонентом выступает функциональная составляющая, которая характеризуется комплексом взаимообусловленных управленческих знаний и профессиональных умений, позволяющих качественно исполнять основные функции педагогического управления в постоянно трансформируемых условиях. Интеллект-составляющая, по В.Р. Веснину, предполагает наличие комплексной трудовой мотивации, развитого аналитического мышления и выраженных проективных способностей.

Ситуативные компетенции предполагают способности к активным профессиональным действиям в конкретных, изменяемых условиях.

Изучение современной научно-педагогической литературы и исследований по представленной проблеме показало, что управленческие компетенции учителя в аспекте деятельностного подхода выступают интегративной готовностью (в теоретическом и практическом аспектах) педагога осуществлять универсальные управленческие действия для достижения запланированных образовательных результатов. В связи с чем, содержательная характеристика управленческих компетенций с позиции деятельностного подхода представляет собой симбиоз практико-ориентированных управленческих знаний и умений, семантически привязанных к функциям педагогического управления.

Личностно-ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, А.В. Мудрик, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) представляет собой научно-обоснованную стратегию, направленную на обеспечение единства общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности в соответствии с современными тенденциями социального развития и функционирования [98, с. 449].

Данный методологический подход ориентирует учителя на собственную личностную позицию в образовательном процессе, позволяет

осуществить выбор методов и организационных форм обучения и воспитания, основанных на учете особенностей их индивидуального развития, и проявить гуманистическую направленность в процессе формирования управленческих компетенций учителя.

В процессе изучения содержания управленческих компетенций в аспекте личностно-ориентированного подхода нами было выявлено отсутствие определений данного понятия по отношению к педагогу, учителю, студенту. Нами были отмечены определения управленческих компетенций, как перечня личностных характеристик, только относительно руководителя образовательной организации. Рассмотрим некоторые из них.

Р. Бояцис структурирует управленческие компетенции в виде модели личностных характеристик и способностей, формулируя девятнадцать компетенций: выраженная направленность на результативность (желание что-либо сделать наилучшим образом), проактивность (готовность реализовывать поставленные задачи), способность и готовность оказывать влияние на других людей (лидерство), уверенность в себе (позитивная оценка собственных знаний и способностей), логическое мышление (способность к анализу причинно-следственных связей), концептуализация (умение создавать собственную концепцию развития каких-либо событий), исследовательское применение концепций (способ мышления, основанный на моделях и концепциях, используемых для объяснения сложившихся ситуаций), способность к построению эффективной коммуникации (устные презентации), использование собственного и социального влияния для создания команды, коалиции, сети, управление групповым процессом (формирование малых групп и налаживание отношений как между членами групп, так и группами), стремление к развитию других людей, адекватная самооценка, способность к доверию (позитивное отношение к людям), самопроизвольность (способность к самовыражению в соответствующих условиях), директивность (одностороннее

использование власти), самоконтроль (подчинение личных желаний потребностям организации), адаптивность и стрессоустойчивость (толерантность в работе и верное понимание происходящих изменений), объективность восприятия окружающих людей и условий (справедливость), направленность на отношения (экстравертированность) [24].

Кроме управленческих компетенций в состав управленческой компетентности руководителя Р. Бояцис включает функциональные требования самой работы, а также требования организационного окружения.

То есть, компетенции необходимы для эффективного руководства, но они не имеют решающего значения, если не соответствуют функциональным требованиям самой работы и организационной культуре.

Р.Л. Кричевский определяет управленческие компетенции через призму личностных характеристик руководителя. Автор определяет перечень управленческих способностей и лидерских качеств, которые позволили бы управленцу любого уровня оптимально выстроить стратегию своих профессиональных действий. Перечислим некоторые из таких характеристик, приведенных Р.Л. Кричевским в своем исследовании: уверенность в себе, самостоятельность, лидерство и организационные способности, эмоциональная гибкость, общительность и способность устанавливать контакты с другими людьми, в том числе занимающими иерархически более низкую позицию, креативность, ответственность и др. [88].

В научных исследованиях Э.Ф. Зеера и А.К. Марковой базовой характеристикой в определении управленческих компетенциях выступает личностная составляющая. Авторы выделяют такие виды компетенций, как личностные и индивидуальные. Личностные компетенции предполагает владение приемами саморазвития и личностного самовыражения и препятствует развитию профессиональных деформаций личности

руководителя. «Индивидуальные компетенции предполагает владение приемами саморегуляции и развития индивидуальности в рамках профессии, способность к индивидуальному самосохранению» [56; 107].

При реализации компетентного подхода в качестве высшей цели образования выступает формирование компетентного специалиста. Причем компетенции выступают новым типом целеполагания в системе образования, предопределенным рыночными отношениями. Главное отличие этого типа постановки целей от традиционного академического подхода состоит в том, что, как отмечает Б.З. Вульф, «компетентностная модель освобождается от диктата объекта (предмета) труда, но не игнорирует его, тем самым ставит во главу угла междисциплинарные, интегрированные требования к результату образовательного процесса» [39, с. 22].

Приведем определение компетентностей профессора С.Б. Серяковой: «...интегральная характеристика, сложное личностное образование, основанное на ценностях, обеспечивающее профессионально-личностное развитие и саморазвитие специалиста, формирование субъектной позиции, опыта профессионально-ориентированной деятельности, в основании которой лежат фундаментальные знания и приобретенный практический опыт» [171].

Также с позиции компетентного подхода управленческие компетенции изучены Т.И. Шамовой, которая рассматривает данные понятия через интеграцию многоуровневой системы знаний и умений в области педагогического управления с социальным опытом личности, индивидуальными способностями, творческой направленностью и мотивацией достижения педагогических результатов, имеющих личностную и общественную значимость для специалиста [219].

Рассматривая содержание управленческих компетенций педагога с позиции компетентного подхода, Н.П. Шамина трактует данное понятие таким образом: «интегративное единство функционального и

личностного компонентов, обеспечивающих реализацию управленческих функций и личностных качеств с целью обучения, воспитания и развития всех субъектов образовательного процесса в начальной школе» [218, с. 57].

Обобщая вышесказанное, отметим, что в результате анализа содержания управленческих компетенций педагога с позиций различных научных подходов было выявлено следующее:

– системный подход: управленческие компетенции представляют собой отдельные компоненты профессиональной компетентности педагога, сложную подсистему, состоящую из множества коррелирующих между собой элементов и уровней,

– деятельностный подход: управленческие компетенции педагога выражены академической и практической готовностью к управленческой деятельности – практико-ориентированные знания и умения, реализация управленческих функций в реальных условиях,

– личностно-ориентированный подход: управленческих компетенций рассматривается, как модель личностных качеств педагога,

– компетентностный подход: управленческих компетенций – это комплексное образование, определяющее личностное стремление педагога к качественному достижению образовательных целей и задач, на основе развитой у него системы ценностных ориентиров, практико-ориентированных знаний и управленческих умений, аккумуляции личного профессионального опыта.

Таким образом, управленческие компетенции – мощный и действенный механизм повышения качества образования. [22, с. 34].

Управленческие компетенции педагога определяются нами как комплексное личностное образование, основанное на социальных ценностях субъект-субъектного взаимодействия, проявляющееся в осознанной готовности профессионально осуществлять управление образовательной деятельностью обучающихся, обеспечивая достижение лично и общественно значимых педагогических результатов.

Управленческие компетенции педагога – это система ресурсов и алгоритмов действий, необходимых для осуществления эффективного управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся в соответствии с основными компонентами педагогической деятельности – целями, принципами, содержанием.

В классической теории менеджмента управление понимается, как специально организованное воздействие субъекта на объект с целью перевода его в желаемое состояние. Каждый субъект управления имеет свой алгоритм достижения целей – определенная последовательность действий, которая выстраивается в его сознании действенной управленческой программой. Данная программа реализуется в конкретных образовательных условиях в тандеме с управляемыми объектами. Образуются определенные управленческие отношения между субъектом и объектами управления.

В системе «руководство – подчинение» происходит становление устойчивых осознаваемых состояний ответственной взаимозависимости, как необходимость организационной упорядоченности. Преобладающий стиль поведения по отношению к подчиненным определяется системой осознаваемых моральных критериев – ценностными ориентациями субъекта управления.

Профессор Ю.Д. Красовский классифицирует управленческие ценности следующим образом:

- смыслообразующие – определяют активность, инициативность субъекта управления, всепоглощенность делом,
- эгоцентрические – ориентируют управляющего на самого себя, на культивирование собственной значимости и авторитета[48],
- инструментальные – отражают направленность субъекта управления на решение задач, на достижение успеха любой ценой,
- «трудогольные» – обуславливают эксплуатацию подчиненных и определяют жесткую управленческую позицию,

– социальные ценности определяют в качестве приоритетной гуманистическую направленность управленческой деятельности и ориентируют субъекта управления на взаимодействие с объектами управленческого воздействия для совместного достижения поставленных целей и задач [87, с 152].

В основу управления образовательной деятельностью обучающихся должны быть заложены именно социальные ценности, предполагающие изменение сущности педагогического управления, где воздействие субъекта на объект меняется на взаимодействие, выделяя в качестве приоритетных – субъект-субъектные отношения между педагогом и обучающимися. Социальные ценности характерны для «мягкой» управленческой позиции, когда педагог предоставляет обучающимся возможность проявить в образовательном процессе свою субъектную позицию. Ценностными позициями в этом случае выступают: «возможность ставить себя на место обучающихся», «учитывать индивидуальные потребности школьников», «вовлекать обучающихся и их родителей в свои инициативы», «вдохновлять своей верой в их возможности», «высвечивать лучшее в ребенке», «давать каждому шанс быть в чем-то первым», «открывать свои сильные стороны через призму достижений своих обучающихся» и т.д.

Таким образом, управленческие компетенции учителя:

– представляет собой интегративную характеристику и формируется в систему личностных и профессиональных качеств личности [48],

– основаны на социальных ценностных ориентациях, тесно связаны с жизненной позицией личности педагога и является параллельно интеллектуальным и эмоционально-волевым качеством,

– в обязательном порядке включают глубокие знания педагогической науки, теоретических и практических основ педагогического управления, предполагает наличие развитого критического мышления и емкого социально-культурного кругозора,

- базируются на умениях строить эффективное взаимодействие с другими людьми на основе развитых коммуникативных способностей,
- определяет необходимость развития мобильности, готовности к инновационной педагогической деятельности [55; 71; 81; 166; 187; 218].

Представленная обобщенная характеристика сущности управленческих компетенций педагога, позволяет определить их содержание и структуру, составляющую единства и интегративный характер исследуемых личностно-профессиональных качества.

Содержание педагогической деятельности педагога в условиях дистанционного обучения представлено совокупностью управленческих компетенций. Определяя перечень необходимых для успешного управления образовательной деятельностью обучающихся знаний, умений, способностей, мы соотнесли компетенции с основными функциями педагогического управления: анализом, целеполаганием, планированием, прогнозированием, организацией и мотивацией, педагогическим контролем и регулированием.

Находящиеся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости, реализуемые последовательно, перечисленные виды педагогических действий составляют управленческий цикл и обеспечивают возможность целенаправленного руководства образовательной деятельностью обучающихся. Готовность и способность выполнять функции управленческой деятельности предполагают наличие у педагога соответствующих компетенций.

В ходе теоретического исследования содержания изучаемых понятий были определены следующие управленческие компетенции: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, коммуникативная, характеристики которых представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Управленческие компетенции учителя в условиях дистанционного обучения

Управленческие компетенции	Содержание управленческих компетенций учителя
Информационно-аналитическая	Умение отбирать и анализировать необходимую информацию, анализировать учебно-программную документацию, анализировать технологий обучения, анализировать контрольно-оценочные образовательные средств и т.п
Мотивационно-целевая	Анализ и постановка целей, сопоставление целей своей профессиональной деятельности с задачами организации образования, выбор оптимального стиля педагогического общения, забота о коллективе обучающихся и личности отдельного школьника, стимулирование их деятельности и т.п.
Планово-прогностическая	Умение прогнозировать, планировать, как собственные педагогические действия, так и деятельность обучающихся в соответствии со стратегией развития организации образования, разработка педагогической документации и т.п.
Организационно-исполнительская	Использование управленческих техник организации совместной деятельности обучающихся, использование принципов научной организации учебного труда, анализ и распределение ресурсов для реализации поставленных образовательных целей и т.п.
Контрольно-диагностическая	Контроль реализации поставленных задач, анализ причин отклонения от запланированного результата в обучении, организация обратной связи, своевременное регулирование образовательной деятельности обучающихся и т.п.
Коммуникативная	Установление социального взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений, управление ситуацией с помощью вербальных и невербальных средств общения, умение сохранять эмоциональное равновесие, предотвращать и конструктивно разрешать конфликты, социально-психологически программировать процесс общения, владение ораторским искусством и т.п.

Нами были определены компоненты структуры формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения: готовность к педагогическом управлению в условиях дистанционного обучения, реализация управленческих действий в условиях дистанционного обучения, эффективность коммуникации в электронном образовательном контенте (таблица 2).

Таблица 2 – Компоненты структуры формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения

	Компоненты	Характеристика
1.	Готовность к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения	Предполагает наличие у учителя системы ценностных установок, нравственных убеждений и социально-управленческих качеств.
2.	Реализация управленческих действий в условиях дистанционного обучения	Предполагает становление постоянно обогащающейся системы управленческих знаний и интересов личности, которая способствует формированию общего и профессионального кругозора будущих педагогов, а также комплекса интеллектуальных способностей и качеств личности.
2.	Эффективность коммуникации в электронном образовательном контенте	Представлена системой управленческих умений и предусматривает владение педагогом комплексом операционно-технологических приемов педагогического управления.

Структура критериев сформированности управленческих компетенций учителя: готовность к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения, реализация управленческих действий в условиях дистанционного обучения, эффективность коммуникации в электронном образовательном контенте.

1. Готовность к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения предполагает наличие у учителя системы ценностных установок, нравственных убеждений и социально-управленческих качеств.

Мотивы, как осознанные целевые установки личности являются движущей силой управленческой деятельности. А успешно накапливаемый положительный опыт в данном виде деятельности, в свою очередь, становится фактором повышения мотивации к осуществлению управленческих функций в образовательном процессе и оптимизирует стремление педагога к личностному и профессиональному развитию [196].

Однако ценностные ориентиры, как и мотивация, не могут получить должного развития при отсутствии активной включенности специалиста в практическую педагогическую деятельность, сопровождаемую осознанной готовностью к индивидуальному накоплению личностно-профессионального опыта. В связи с чем, значимым фактором формирования данного компонента управленческих компетенций выступает развитие эмоционально-волевой сферы педагога, которая характеризует становление системы индивидуально сформированных социально-управленческих норм и качеств личности, обуславливающих профессиональное поведение специалиста.

2. Реализация управленческих действий в условиях дистанционного обучения предполагает становление постоянно обогащающейся системы управленческих знаний и интересов личности, которая способствует формированию общего и профессионального кругозора педагогов, а также комплекса интеллектуальных способностей и качеств личности. Система знаний об управленческой деятельности, в свою очередь, является основой для формирования ценностных ориентаций и мотивов профессионального поведения. Кроме того, данный компонент обеспечивает теоретическую готовность и способность включения педагога в практическую управленческую деятельность, как субъекта образовательного процесса. Эти взаимосвязи подтверждают, что выделенные нами компоненты формирования управленческих компетенций выступают компонентами целостной организованной системы.

3. Эффективность коммуникации в электронном образовательном контенте представлен системой управленческих умений и предусматривает владение педагогом комплексом операционно-технологических приемов педагогического управления. Сформированные умения выражают деятельностную характеристику управленческих компетенций педагога, а разнообразие технологического инструментария создает предпосылки для более успешного осуществления управленческой деятельности и

накоплению личностно-профессионального опыта педагогического управления [116].

В содержание данного компонента также включены организаторские, коммуникативные и креативные способности педагога, такие профессионально-важные качества личности, как: эмпатия, ответственность, эмоциональная устойчивость и др. Развитые управленческие способности и сформированные качества личности выступают условием развития профессиональной активности педагога и накопления личностно-профессионального опыта управленческой деятельности. Основой формирования данного компонента также выступают способности к рефлексии. Они способствуют стремлению к самоуправлению и самоорганизации. Это «фактор своевременного выявления и устранения слабых мест в системе знаний и умений, управления ими» [210, с. 340]. Структура управленческих компетенций учителя схематично представлена на рисунке 1.

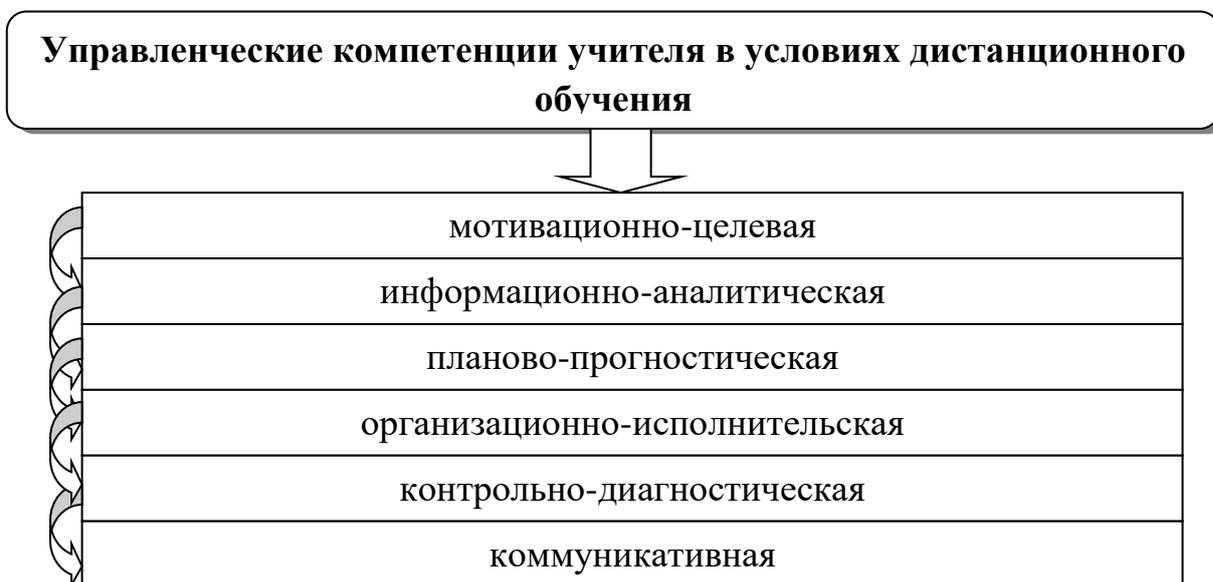


Рисунок 1– Структура управленческих компетенций учителя в условия дистанционного обучения

Таким образом, управленческие компетенций – это система ресурсов и алгоритмов действий, необходимых для осуществления эффективного управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся в

соответствии с основными компонентами педагогической деятельности – целями, принципами, содержанием [221]. Управленческие компетенции в условиях дистанционного обучения: мотивационно-целевая, информационно-аналитическая, планово-прогностическая, организационно-диагностическая, коммуникативная.

1.2 Модель формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения

В конце 20 века в результате появления цифровизации системы образования появилась новая технология образования, которая получила название дистанционная. Положение системного подхода подразумевает, что всякая система возникает и организуется в соответствии с необходимыми для этого основаниями. Одним из таких оснований дистанционного обучения является социальный заказ, как существующая у определенных слоев населения потребность в реализации своих образовательных притязаний с помощью средств дистанционного образования.

В течение последних десятилетий дистанционное обучение стало глобальным явлением образовательной и информационной культуры, существенно повлияв на характер образования во многих странах мира. В данный момент во всем мире происходит развитие спектра образовательных услуг с использованием дистанционных образовательных технологий, характеризующихся огромным числом обучающихся, количеством вовлеченных образовательных учреждений, размерами и сложностью инфраструктуры, масштабами финансирования. Высокие темпы развития дистанционных коммуникационных технологий в России и за рубежом привели к высокому спросу на специалистов, компетентных в области дистанционного обучения, поэтому одно из главных требований системы профессионального образования сегодня – это подготовка учителей, способных ориентироваться в огромном потоке информации,

эффективно применять новые дистанционные технологии мирового уровня в предстоящей профессиональной деятельности [64].

В работах А.А. Андреева, В.И.Солдаткина, В.П.Тихомирова и др. дан анализ становления систем дистанционного обучения на основе отечественного и зарубежного опыта. Исследователи выделяют три основных этапа: первый – реализация заочной формы обучения на основе технологий дистанционного обучения, второй период – широкое распространение и определение его возможностей, третий (современный) период – создание образовательных учреждений «открытого типа» и использование возможностей сетевого обучения.

Смена этапов характеризовалась изменениями с позиций использования ресурсов дистанционного обучения - новые ресурсы и технологии начинали активно использоваться на каждом новом этапе. С позиций осмысления педагогическим сообществом наблюдалась тенденция цикличности: осмысление частнометодических вопросов, общедидактических и теории дистанционного обучения.

Социально-экономические реалии, а в большей степени текущая санитарно-эпидемиологическая обстановка в РФ существенно меняют подход к образованию в школах. Учителя не могут проводить уроки в учебных классах, а вынуждены контактировать и проводить обучение учеников дистанционно, что исключит непосредственный контакт между преподавателем и учеником, а так же вынуждает обе стороны приспосабливаться к новым условиям взаимодействия. Как правило, учителя, попав в новые условия, испытывают проблемы с контролем качества обучения, потому что не имеют компетенций для работы в текущих условиях пандемии и дистанционного контакта с обучающимися.

Моделирование, как универсальная форма освоения действительности, может использоваться в любой сфере человеческой деятельности при исследовании и преобразовании процессов или явлений и выступает наиболее распространенным методом исследования объектов

сложной социальной системы. Профессор И.В. Непрокина дает определение модели в педагогической науке, как общей картины исследуемого процесса или явления. «Модель – система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала, она является обобщенным отражением объекта, результатом абстрактного практического опыта» [122, с.1].

Разработка модели формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения осуществлялась согласно основным принципам моделирования, разработанным в педагогике. Принцип наглядности определяет предметность и доказательность представленной модели. Принцип определенности характеризует четкую дифференциацию выделенных существенных признаков изучаемого в модели феномена. Принцип объективности предполагает беспристрастное отношение исследователя к моделируемому объекту и полученным в ходе моделирования выводам. Принцип гуманизации, выделяющий человека в качестве центрального блока модели [71; 122].

В рамках построения модели формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения обратимся к определению содержания понятия формирование. В педагогическом словаре данная категория определяется как «процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий воспитания, обучения, социальной среды» [233].

В нашем исследовании данная категория представляет собой процесс «обретения формы определенным содержанием» [29]. Это обуславливает не прямое воздействие на обучающихся в процессе формирования их управленческих компетенций, а создание определенных педагогических условий.

Процесс формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения представлен нами в качестве компонента его профессиональной подготовки.

С одной стороны, необходимо учесть цели, содержание, методы, организационные формы. С другой стороны важно грамотно отобрать содержание педагогического образования и организовать практико-ориентированную деятельность. Причем данный процесс должен привести на результативном этапе к формированию управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения на оптимально высоком уровне.

Модель формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения представлена комплексом взаимосвязанных и взаимозависимых блоков, которые требуют последовательного рассмотрения в рамках данного параграфа (рисунок 2).

1. Методологический блок модели		
Методологические подходы: системный, компетентностный, личностно-ориентированный		
Принципы: интерактивности, комплексности, модульности, вариативности		
2. Целевой блок		
Цель: формирование управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения		
Задачи: 1. Развитие управленческих компетенций 2. Формирование управленческих умений 3. Формирование деятельности и личностной готовности к управленческой педагогической деятельности в условиях дистанционного обучения.		
3. Содержательный блок		
Управленческие компетенции в условиях дистанционного обучения: мотивационно-целевая, информационно-аналитическая, плано-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, коммуникативная		
Структура управленческих компетенций учителя		
Мотивационно-целевая, информационно-аналитическая, плано-прогностическая, организационно-диагностическая, коммуникативная		
Программа формирования компетенций учителя в условиях дистанционного обучения		
Учебные модули:	Направления:	
1. Основы работы с программой ZOOM и ЯКЛАСС 2. Классное руководство 3. Управление образовательной деятельностью обучающихся Микромодули: теоретический и практический Компоненты микромодулей: познавательный, практический, контрольно-оценочный	1. Организация самостоятельной работы учителя дистанционному обучению, групповая работа 2. Освоение принципов удалённой работы 3. Разработка и реализация индивидуального методов создания дистанционного контента	
4. Технологический блок (Этапы формирования управленческих компетенции)		
Пропедевтический Межпредметная интеграция – осознание и синтезирование теоретических знаний	Компетентностно-формирующий Реализация модели – погружение в среду дистанционного обучения	Рефлексивный Анализ успешности собственной профессиональной деятельности
Технологии: практико-ориентированные, когнитивно-ориентированные, деятельностно-ориентированные		
Педагогические условия: получение обратной связи, коррекция освоения модели, личностное творческое саморазвитие, мотивация, диагностика процесса формирования управленческих компетенций, организация субъект-субъектных отношений		
5. Контрольно-результативный блок		
Уровни: низкий, средний, высокий		
6. Результативный		
Результат: сформированы управленческие компетенций учителя		

Рисунок 2 – Модель формирования управленческих компетенций учителя
в условиях дистанционного обучения

Рассмотрим содержание представленной модели:

1. Методологический блок показывает основные подходы к формированию управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения, применимые при реализации модели, а также принципы обучения, в соответствии с которыми организуется данный образовательный процесс. В качестве методологических подходов для построения искомой модели заявлены системный, практико-ориентированный и личностно-ориентированный.

Системный подход (В.Г. Афанасьев, М.А. Данилов, В.Н. Садовский и др.) является методологической составляющей исследования всех систем управления. В образовании с позиции данного подхода самостоятельные элементы педагогической системы рассматриваются во взаимосвязи с другими ее компонентами: образовательными целями, методами, формами и средствами, преподавателями и обучающимися как субъектами педагогического процесса [79].

Компетентностный подход (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, С.Б. Серякова, А.В. Хуторской и др.) ориентирует высшее образование на ценности обучающихся и обеспечивает последовательный переход к преподаванию, которое способствовало бы «...развитию личности обучающихся на основе использования инновационных педагогических технологий» [172, с. 43].

Личностно-ориентированный подход (Е.В. Бондаревская, Е.А. Леванова, А.В. Мудрик, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) – «научно-обоснованная стратегия, направленная на обеспечение единства социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности» [98, с. 449].

Реализация данного подхода при формировании управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения позволит обеспечивать и поддерживать процессы самопознания и самореализации личности педагога, отбирать методы и формы работы, которые

осуществляют педагогическую поддержку с учетом индивидуального развития обучающегося.

Методологическую основу построения модели формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения составляют принципы:

- принцип интегративности предполагает, что формирование управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения реализуется в условиях объединения основного и дополнительного профессионального образования в единый целостный процесс,

- принцип комплексности обеспечивается системой увязанных между собой по содержанию, срокам, ресурсам и месту проведения педагогических действий, направленных на достижение результата,

- принцип модульности позволяет представить образовательную дисциплину или ее составные части в виде взаимосвязанных, систематизированных модулей,

- принцип вариативности – организационно-методическое сопровождение процесса формирования управленческой компетентности учителя в условиях дистанционного обучения осуществляется различными формами обучения с использованием гибкой системы представления содержания программы в разных вариантах: полном, сокращенном, либо углубленном.

2. Целевой блок. Программирует итоговый результат модели, на который сознательно направлен процесс формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения. Цель и задачи представленные в данном блоке модели, обуславливают целенаправленное и последовательное формирование всех компонентов управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

Цель модели состоит в формировании формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

Задачами выступают:

1. Развитие управленческих компетенций.
2. Формирование управленческих умений.
3. Формирование деятельности и личностной готовности к управленческой педагогической деятельности в условиях дистанционного обучения.

Целевой блок выступает исходной установкой для запуска и последовательного управления всем процессом формирования исследуемых компетенций. Предусматривает сопоставление промежуточных достижений обучающихся с прогнозируемым результатом. Также данный блок модели является основополагающим для определения результатов формирующей опытно-экспериментальной работы.

3. Содержательный блок. Данный блок модели обеспечивает реализацию основного содержания процесса формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения согласно выделенным направлениям формирующей опытно-экспериментальной работы. Сформированные управленческие компетенции учителя в условиях дистанционного обучения характеризуют обучающихся, как владеющих управленческими компетенциями.

Способствуя решению поставленных в модели задач, процесс обучения направлен на формирование трех компонентов структуры формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения: готовность к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения, реализация управленческих действий в условиях дистанционного обучения, эффективность коммуникации в электронном образовательном контенте.

Каждый модуль опытно-экспериментальной программы включает два микромодуля – организацию аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности, органично сочетающихся друг с другом.

Отдельный микромодуль включает три взаимосвязанных компонента: познавательный, практический и контрольно-оценочный.

Теоритическая работа предполагает: занятия, деловые игры, решение кейсов, и др. В аудиторный микромодуль включен тренинг, направленный на развитие личностных особенностей в аспекте формирующихся в данном модуле управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

Практический микромодуль предполагает включение учителей в активную деятельность в условия дистанционного обучения. Работа формирует у них современные навыки и устойчивые социально-педагогические ценности. В связи с этим, содержит в себе огромный потенциал для формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

В ходе освоения практико-ориентированного модуля у учителя формируется позиция субъекта управления образовательной деятельностью обучающихся. Отличительными особенностями данной позиции выступают: мотивирование обучающихся, планирование и организация их образовательной деятельности, развитие умения учиться новому, построение коммуникативного процесса, реализация педагогического контроля и рефлексии, а также формирование позиции субъекта образовательной деятельности у школьников.

4. Технологический блок выступает узловой частью модели. Согласно научной позиции Е.А. Левановой «...возможность технологизировать любой процесс, в том числе процесс взаимодействия, характеризуется возможностью осмысления труда, возможностью работы над конечным результатом и развитием собственной педагогической рефлексии» [95, с. 202].

Процесс формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения – это целенаправленный, управляемый процесс, в котором последовательно осуществляются качественные и количественные изменения всех представленных в модели компонентов.

На пропедевтическом этапе теоретические педагогические знания проходят осмысление и обобщаются.

Второй этап – компетентностно-формирующий, заключается в непосредственной реализации опытно-экспериментальной работы формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения. На заключительном *третьем* этапе – рефлексивном, осуществляется анализ успешности собственной педагогической деятельности и повышения уровня показателей эффективности управления формированием управленческих компетенций в условиях дистанционного обучения.

Выделение рассмотренных выше этапов детерминированы качественным приращением практико-ориентированных управленческих знаний, умений и личностно-профессионального опыта. В связи с этим, каждый этап процесса формирования искомых компетенций учителя в условиях дистанционного обучения представлен целостной системой принципов, форм, методов и образовательных технологий.

Весь процесс формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения построен на приоритете активной личностно-профессиональной позиции. В процессе качественных и количественных изменений расширяются образовательные потребности, появляется необходимость профессионального самосовершенствования, формируется устойчивая субъектная позиция [176].

Это обуславливает наличие одного из важнейших компонентов модели – активную профессиональную деятельность.

Не менее значимой в процессе формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения является

деятельность, направленная на создание определенных педагогических условий, которые способствуют формированию у учителей управленческих компетенций в условиях дистанционного обучения.

К таким педагогическим условиям отнесем: получение обратной связи, коррекция освоения модели, личностное творческое саморазвитие, мотивация, диагностика процесса формирования управленческих компетенций, организация субъект-субъектных отношений.

5. Контрольно-измерительный блок представлен тремя уровнями сформированности управленческими компетенциями учителя: низкий, средний и высокий уровень. Также данный блок включает компоненты структуры формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения: готовность к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения, реализация управленческих действий в условиях дистанционного обучения, эффективность коммуникации в электронном образовательном контенте и их показатели. При выделении данных критериев мы основывались на результатах теоретического и эмпирического анализа содержания и структуры управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

Приведем краткую характеристику компонента готовности к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения критерия: социальные ценностные ориентации, мотивационные установки на осознанное исполнение функций педагогического управления, индивидуальные нормы профессионального поведения, основанные на личных убеждениях будущего педагога, ярко выраженная субъектная позиция в управлении образовательной деятельностью обучающихся.

Выражается в следующих показателях: ориентация на субъект-субъектные отношения со всеми участниками образовательного процесса, активная субъектная позиция в профессиональной деятельности; коммуникативность, стремление к активному участию в жизни

образовательного учреждения, преобладание мотивации достижения успехов, способность к самомотивации и мотивации всех субъектов образовательных отношений; личностная готовность к профессиональному развитию.

Компонент реализации управленческих действий в условиях дистанционного обучения критерий обеспечивает педагогу теоретическую готовность к управлению образовательной деятельностью обучающихся.

Предполагает оценку управленческого кругозора специалиста, системность его мышления, формируемого на основе усвоения управленческих знаний. Компонент характеризуется следующими показателями: ясное осознание наличия элементов управления в деятельности учителя, системные знания основ педагогического управления, в том числе, практико-ориентированные знания по основным направлениям управленческой деятельности педагога в образовательном процессе.

Прикладные аспекты управленческой деятельности педагога обеспечивает компонент эффективность коммуникации в электронном образовательном контенте. Согласно данному компоненту возможно определить наличный уровень владения управленческими компетенциями учителя в условиях дистанционного обучения, выявить уровень развития критического мышления на основе четкого исполнения функций педагогического управления в квазипрофессиональной деятельности, но в изменяемых условиях, оценить коммуникативные и организационные способности обучающихся. Базовые показатели данного компонента: наличие управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения, выраженные организаторские способности, готовность единолично принимать решения на основе их коллегиального обсуждения, развитые планово-прогностические и контрольно-диагностические способности, готовность к принятию нестандартных управленческих

решений, стремление к самоорганизации и саморегулированию в профессиональной деятельности.

6. Результативный блок представлен формулировкой конечного результата формирующей опытно-экспериментальной работы и предусматривает оценку эффективности практической реализации представленной модели. В соответствии с базовыми положениями компетентностной образовательной парадигмы, знаниевый и практико-ориентированный подходы при определении результативности модели интегрируются и проявляются в возможности применять полученные знания и усвоенный опыт для решения конкретных профессиональных проблем [169, с. 8].

Таким образом, содержание модели формирования управленческих компетенций учителя определено информационно-аналитической, мотивационно-целевой, плано-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической и коммуникативной компетенциями и структурно обеспечено тремя взаимосвязанными компонентами, определяющими активную позицию учителя, его готовность к управлению образовательной деятельностью обучающихся и обуславливающими сформированные управленческие умения. Завершая описание наглядного изображения процесса формирования управленческими компетенций учителя, отметим, содержательную и функциональную взаимообусловленность всех блоков и компонентов представленной модели.

1.3 Педагогические условия формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения

Специфика любого процесса заключается в том, что возникает и развивается в результате влияния обуславливающих его обстоятельств, которые можно рассматривать, как условия. Как отмечает Ю.Л. Гирякова «...условия сами по себе не являются причинами событий, но, как

рассматривается в педагогике, они либо усиливают, либо ослабляют действие причины. Эффективность функционирования педагогической системы зависит от факторов, обстоятельств, совокупности мер, выступающих, в данном случае, как условия...» [30, С. 32].

На необходимость формирования оптимальных педагогических условий при организации образовательного процесса указывает Л.С. Выготский. В своей работе он отмечает «...необходимость заранее создавать условия, необходимые для развития соответствующих качеств личности...» [26]. Как справедливо отмечает М.В. Буланова-Топоркова «...какие бы методы обучения – активные, интенсивные или проблемные – ни применялись, для повышения эффективности обучения важно создать такие педагогические условия, в которых обучающийся может занять активную личностную позицию и в полной мере проявить себя как субъект учебной деятельности» [18].

Анализ научно-методической литературы показал, что такое понятие как «условие» представляется инвариантным для любого рода деятельности, разделяясь при этом на «...мотивационные, кадровые, материально-технические, научно-методические, финансовые, организационные, нормативно-правовые и информационные и находит при этом свое отражение в различных отраслях науки, т. е. является общенаучным...» [91].

Так, С.И. Ожегов «...рассматривает «условие» как: обстоятельство, от которого что-нибудь зависит, правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности, обстановка, в которой что-нибудь происходит...» [96].

В философском энциклопедическом словаре «...под условиями понимается то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления...» [155].

В педагогике условия рассматриваются «...как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности...» [113, С. 36].

В современной научно-педагогической литературе проблеме разработки и исследования педагогических условий посвящены труды таких ученых как В.И. Андреев, Н.М. Борытко, Ю.Л. Гирякова, М.В. Зверева, Н.В. Ипполитова, А.Я. Найн, О.Ю. Шубкина, Н.М. Яковлев и др. При этом данный термин достаточно широко применяется при характеристике педагогической системы или модели с точки зрения воздействия на ее эффективное функционирование и развитие.

Проведенный в процессе настоящего исследования анализ информационных источников позволил нам рассматривать педагогические условия в качестве компонента педагогической системы, включающего в себя совокупность внутренних и внешних по отношению к образовательному процессу обстоятельств, реализация которых обеспечивает достижение педагогических целей, т. е. определяет успешность формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

Таким образом, как отмечает И.В. Ревков, педагогические условия позволяют не только определять направление совершенствования методического наполнения разработанной педагогической технологии и трансформировать направленность педагогического воздействия в соответствии с запросом на образование, но и способствуют повышению гибкости технологии обучения при одновременном сохранении эффективности ее реализации [125, С. 75].

1. Получение обратной связи. «Характерной отличительной чертой социальных технологий, к которым относятся и педагогические технологии, выступает играющая в них ключевую роль обратная связь,

благодаря которой на этапах корректировки появляется возможность повторения отдельных составляющих технологического процесса» [94].

2. Коррекция освоения модели. При этом коррекции могут быть подвергнуты не только технологические операции, но промежуточные и итоговые результаты применения технологии. По мнению П.И. Образцова, точку зрения которого мы поддерживаем «...элементом любой технологии обучения является обратная связь, осуществляемая между конечным результатом учебной деятельности и каждым промежуточным этапом технологии. Она выступает в качестве связующей артерии, которая пронизывает весь учебный процесс и позволяет его оперативно и своевременно уточнять и корректировать...» [94, С. 105].

3. Личностное творческое саморазвитие: педагогическая техника, как компонент педагогического мастерства учителя оттачивается в процессе осуществления практической деятельности при формировании новых управленческих компетенций в условиях дистанционного обучения необходимым условием является не только улучшение техники, а так же личностное творческое саморазвитие личности учителя, при этом становятся актуальными такие личностные качества: вариативность мышления, коммуникабельность, высокий уровень общей культуры, умение работать с программами в сети интернет, овладение программным обеспечением в сфере дистанционного обучения, творческие способности. Все это способствует овладению новыми управленческими компетенциями учителя в условиях дистанционного обучения для осуществления профессиональной деятельности педагога в условиях дистанционного обучения.

Наша точка зрения такова, что в таком случае готовность к овладению новыми управленческими компетенциями учителя в условиях дистанционного обучения становится обязательным условием успешного обучения, показателем активности к внедрению новых идей и разработке собственных в условиях дистанционного учения.

4. Мотивация: в качестве мотивации учителя к непрерывному личностно-профессиональному самосовершенствованию могут выступать, как внутренние побуждения, так и внешне факторы.

К внутренним можно отнести:

– предрасположенность и любовь к педагогической деятельности, осознание ее значимости, следовательно, стремление достичь высокого профессионального уровня,

– альтруистическая направленность личности, формирующая потребность помогать людям, и, как результат самореализации личности по средствам реализации себя в педагогической деятельности,

– стремление быть конкурентоспособным, что проявляется в мотивации повышать уровень мастера, не уступать и превосходить в умениях и навыках коллег,

К внешним можно отнести:

– материальное стимулирование – материальное поощрение за осуществляемую деятельность, выраженное в денежном эквиваленте, являющееся стимулом усиления и мотивирование внутренних побуждений,

– творческая атмосфера – поддержка инициатив со стороны руководства общеобразовательного учреждения в способах и методах, выходящих за рамки общепринятых тенденций обучения.

Показателем эффективности применения в учебном процессе педагогической технологии является положительная динамика в изменении результатов обучения, которая может быть выявлена посредством сравнения набранной за контрольный период статистической информации и ее сравнение с уже имеющейся в педагогической практике.

Таким образом, обратная связь, и, как ее вещественная основа, диагностика процесса и результатов обучения, заключающаяся в объективном контроле и учете формирования всех компонентов формирования управленческих компетенций учителя в условиях

дистанционного обучения является основой своевременной коррекции траектории образовательного процесса, придавая взаимодействию обучаемого и обучающихся необходимую гибкость и является неотъемлемой частью эффективного применения разработанной в процессе настоящего исследования модели.

5. Диагностика процесса формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения, как и оценка результатов обучения часто не отвечает требованиям по всесторонней проверке образовательных результатов и зачастую сводится к проверке знаний, умений и навыков, не учитывая при этом сложный состав формируемых компетенций, включающих в себя помимо применения на практике знаний и умений, мотивационный и личностно-профессиональный компоненты. Этому способствует отраженные в типовых инструкциях по осуществлению образовательной деятельности виды контроля качества освоения образовательных программ обучающимися. В качестве таковых выступают:

- текущий контроль, направленный на проверку хода и качества усвоения учебного материала,
- промежуточная аттестация, направленна на оценивание уровня сформированности компетенций в результате освоения материала,
- итоговая аттестация, которая производится для завершающих обучение.

Более того из всех функций, возложенных на процесс диагностики, а именно образовательной, развивающей, воспитывающей, стимулирующей, аналитико-корректирующей, призванных способствовать дальнейшему продвижению обучающихся к более высокому уровню сформированности управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения, обученности, рефлексии и самооценке, повышению профессиональной мотивации в процессе получения новых знаний.

Зачастую предпочтение отдается контрольной функции, направленной на проверку соответствия результатов обучения выделенным требованиям.

Поэтому на основании точки зрения В.И. Загвязинского, считаем необходимым помимо вышеуказанных выделить и применить в процессе формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения следующие виды контроля:

- предварительный, целью которого является выявление уровня управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения,
- периодический, проводимый после учителем освоения конкретных компетенций.

Важнейшим педагогическим условием, обеспечивающим повышение эффективности применения в учебном процессе технологии формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения, является обеспечение положительной мотивации учителя к организационно-управленческой деятельности в условиях дистанционного обучения.

В педагогике понятие «мотив» рассматривается как «...побудитель деятельности человека, социальных групп, ради чего она и совершается, а мотивация, то есть процесс побуждения человека, социальной группы к совершению определенной деятельности, тех или иных действий, поступков, представляет собой сложный процесс, требующий анализа и оценки альтернатив, выбора и принятия решений...» [93, С. 115].

Мотив, являясь неотъемлемым компонентом, обуславливает активную познавательную позицию в рамках модели формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

Управление мотивацией представляется необходимым условием эффективности формирования управленческих компетенций.

Как отмечает А.И. Козачок «...важно учитывать, что мотивационная сфера личности (потребности, установки, ценности) лежит в основе любой познавательной деятельности.

В условиях дистанционного обучения потребности в специфических управленческих компетенциях, трансформированные в мотивы, способствуют формированию уровня мотивации профессионального становления...» [65].

Следует отметить, что одним из принципов компетентностного подхода в образовании является развитие способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах деятельности на основе полученного, наработанного опыта. Особенно ярко это проявляется в процессе формирования управленческих компетенции учителя в условиях дистанционного обучения для решения учебных задач в рамках квазипрофессиональной деятельности при проведении практических занятий и учений, являющихся моделью алгоритмов решения педагогических задач.

Кроме получения и закрепления необходимых навыков и умений в ходе подобных занятий формируется позитивная ценностная ориентация к деятельности в условиях дистанционного обучения и формируемых управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

Эффект от проведения подобных занятий с точки зрения влияния на развитие мотивационной составляющей при формировании компетенций учителя в условиях дистанционного обучения еще более усиливается, в случае привлечения для их проведения сотрудников, имеющих опыт выполнения профессиональных задач в реальных условиях, т.е. в условиях дистанционного обучения.

6. Организация субъект-субъектных отношений: важным условием формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения является организация субъект-субъектных

отношений при коррекции промежуточных результатов формирования компетенций, предполагающих изменение траектории обучения для каждого учителя с учетом имеющегося у него опыта познания, развития его индивидуальных и профессиональных способностей на основании результатов проведения различных видов контроля, позволяющих оценить сформированности каждой из определенных компетенций.

Такой подход, по нашему мнению, дает возможность подойти к формированию управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения более предметно, учитывая особенности дистанционного обучения и целенаправленно влиять на их развитие.

В ходе реализации субъект-субъектных отношений в процессе формирования компетенцией одним из действенных методических приемов, направленных на развитие мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов компетенции является создание ситуации успеха работы в условия дистанционного обучения.

Таким образом, подводя итог вышесказанному следует отметить, что комплекс представленных педагогических условий в полной мере позволяет обеспечить управление процессом формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения и выявить не только качество данного процесса, но и затруднения, возникающие в ходе реализации разработанной модели, а также пути их преодоления.

Выводы по 1 главе

1. Управленческие компетенции учителя в условиях дистанционного обучения - комплексное личностное образование, основанное на социальных ценностях субъект-субъектного взаимодействия, проявляющееся в готовности осуществлять управление образовательной деятельностью в условиях дистанционного обучения, обеспечивая

достижение лично и общественно значимых педагогических результатов.

2. Определены управленческие компетенции учителя в условиях дистанционного обучения: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, плано-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая и коммуникативная компетенция.

3. Выявлены компоненты структуры формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения: готовность к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения; реализация управленческих действий в условиях дистанционного обучения. эффективность коммуникации в электронном образовательном контенте.

4. Разработана модель формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения, представлена комплексом взаимосвязанных блоков: методологический, целевой, содержательный, технологический, контрольно-измерительный, результативный.

5. Установлены педагогические условия формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения: получение обратной связи, коррекция освоения модели, личностное творческое саморазвитие, мотивация, диагностика процесса формирования управленческих компетенций, организация субъект-субъектных отношений.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1 Цели и задачи опытно-экспериментальной работы формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения

В соответствии с логикой ведения научного исследования во второй главе раскроем содержание опытно-экспериментальной работы, целью которой выступила экспериментальная проверка гипотезы исследования.

Опытно-экспериментальной работа осуществлялось в три последовательно реализуемых этапа.

На констатирующем этапе проведена первичная диагностика уровня сформированности управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного по выделенным критериям и показателям, разделение выборки исследования на экспериментальную и контрольную группы.

Формирующий этап предполагал практическую реализацию модели формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного, обучение через организацию педагогических условий и апробацию результатов опытно-экспериментальной работы формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

На контрольном этапе была определена результативность реализации опытно-экспериментальной работы и заявленных педагогических условий на основе сравнительного анализа итоговых показателей в экспериментальной и контрольной группе.

Базой опытно-экспериментального исследования выступила МБОУ «СОШ № 32 г. Челябинска». Выборку исследования составили педагогически работники школы – 50 учителей, возраст от 30 до 50 лет, предметы: гуманитарные, естественнонаучные, математические.

Цель опытно-экспериментальной работы – экспериментально проверить возможность формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения с помощью разработанной модели при реализации комплекса педагогических условий успешного функционирования модели.

Задачи опытно-экспериментальной работы: 1) формирование управленческих компетенций в условиях дистанционного обучения; 2) формирование управленческих умений; 3) формирование прикладных навыков работы с программами в области дистанционного обучения; 4) формирование деятельностной и личностной готовности к управленческой деятельности в условиях дистанционного обучения.

Диагностика управленческих компетенций учителей осуществлялась на основе трех выделенных компонентов: готовность к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения, реализация управленческих действий в условиях дистанционного обучения, эффективность коммуникации в электронном образовательном контенте.

Данные критерии определены в результате проведения теоретического анализа теории практики педагогики по проблеме работы и подробно описаны в теоретической части работы.

В соответствии с выделенными критериями и их показателями были определены уровни сформированности управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения по каждому критерию и по компетенциям в целом: низкий, средний и высокий. Процесс формирования управленческих компетенций учителя компетенций в условиях дистанционного обучения представляется нам последовательно развивающимся от менее к более совершенному уровню, что является основанием наиболее четкого содержательного наполнения перечисленных уровней.

Соответствие критериев уровням сформированности исследуемых компетенций учителя в условиях дистанционного обучения представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Характеристика уровней сформированности управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения

Характеристика уровней сформированности управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения		
Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Готовность к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения		
Пассивная социальная позиция в коллективе, необходимость собственного профессионального благополучия, отношение к обучающимся как к объектам управленческого воздействия, отсутствие самоконтроля и рефлексии, ощущение потребности в постоянном контроле со стороны, превалируют мотивы достижения, мотивация к познанию минимальна, преобладает направленность на внешнее общение и на собственное благополучие	Социальные ценности осознаны не в полной мере, однако находят свое проявление в профессиональной деятельности, готовность к совместным действиям с обучающимися с целью реализации конкретных педагогических задач. Способности к самоконтролю и рефлексии обеспечивают возможность самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, примерно уравновешены мотивы достижения и стремления к познанию, превалирует направленность на дело и собственное благополучие	Признание социальных ценностей педагогического управления, ориентация на субъект-субъектное взаимодействие, ярко выраженная личностная заинтересованность в профессиональном развитии и саморазвитии; развиты способности к самоконтролю и рефлексии, отмечается стремление к самостоятельному управлению образовательной деятельностью обучающихся, ярко выраженными и симметричными являются мотивы достижения успеха в профессии, доминирует направленность на решение задачи и на коммуникацию

Продолжение таблицы 3

Реализация управленческих действий в условиях дистанционного обучения		
Управленческие знания фрагментарны и бессистемны; их применение в профессиональной педагогической деятельности не представляется возможным, взаимосвязь между управленческими знаниями и умениями осознается частично	Знания теории и практики педагогического управления в пределах образовательного стандарта, осознанная взаимосвязь между управленческими знаниями и умениями; применение их на уровне алгоритма	Основательные управленческие знания носят характер практико-ориентированности, применение теоретических знаний и личного опыта в процессе решения образовательных задач осознанно, целостные представления о применении функций, методов и приемов управления образовательной деятельностью обучающихся
Эффективность коммуникации в электронном образовательном контенте		
Ограниченность знанием наименования управленческих функций, фрагментарное либо непоследовательное их воспроизведение; слабые способности к самоанализу; отсутствие умений организации коллективных методов работы; принятие управленческих решений путем «проб и ошибок»; отсутствие умений целеполагания, планирования и контроля	Реализация управленческих функций при решении стандартизированных задач; частичная интериоризация знаний; способность к принятию осознанного управленческого решения и не достаточный объем личностных ресурсов для организации его исполнения; сознательная оценка и переработка информации; стремление к коллегиальному обсуждению проблемы	Сознательное выполнение управленческих функций в изменяемых ситуациях, полная интериоризация; готовность к конструктивной оценке своих управленческих действий; способности к организации рефлексии всех участников образовательного процесса; ориентация на демократический стиль взаимодействия, выраженные способности к организации коллективной деятельности, самостоятельное принятие ответственных решений

Итоговыми показателями уровня сформированности управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения являются средневзвешенные коэффициенты развития каждого из выделенных компонентов, анализируемые во взаимосвязи.

Управленческие компетенции учителя в условиях дистанционного обучения представлены количественными (объективная оценка) и качественными (субъективная оценка) показателями. Количественная оценка определяется совокупностью представленных показателей сформированности управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения. Качественную оценку можно осуществить с помощью анкет, тестов, опросников, позволяющих оценить личностные и профессиональные качества учителей.

Причем, как отмечает Д.А. Иванов, компетенции становится возможным оценить лишь в реальных ситуациях их достижения. В других случаях оценка компетенций осуществляется процессуально в ходе их практического проявления в конкретных условиях квазипрофессиональной деятельности учителей – посредством решения учебных кейсов, к примеру [63].

В аспекте исследуемой проблемы В.Л. Львов вводит понятие «интегративно-стимулирующая оценка компетенций педагогического управления». Основой интегративной оценки является «процесс дифференциации и интеграции формируемых компетенций, что позволяет наиболее эффективно осуществить процесс диагностики, выявлять причинно-следственные связи неусвоенных или недостаточно сформированных компонентов, а также объективно и качественно оценить качество подготовки учителей к педагогическому управлению» [101].

Подбор диагностического инструментария опытно-экспериментального исследования основан на выделении соответствующих критериев формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения (таблица 4).

Таблица 4 – Методики диагностики управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения соответственно критериям

Критерии	Методики диагностики
Готовность к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения	1. Педагогическая диагностика (анкетирование) развития управленческих компетенций 2. Самоанализ педагогической деятельности в условиях дистанционного обучения
Реализация управленческих действий в условиях дистанционного обучения	1. Задания по тематике управления педагогическими системами. 2. Решение кейсовых задач по педагогическому управлению
Эффективность коммуникации в электронном образовательном контенте	1. Самооценка организаторских способностей личности в рамках организуемой группы (Л.И. Уманский, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышев, Н.П. Фетискин) 2. Схема наблюдения за учебной деятельностью учителей (модифиц. схема Е.Ю. Зиминной)

Проанализируем результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы соответственно выделенным критериям и уровням.

1. Диагностика показателей критерия готовности к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения исследуемых компетенций проводилось на основе педагогической диагностики развития управленческих компетенций анкетированием. Диагностика показала, что у 43,6% учителей отмечается личная эгоистическая направленность на профессию – превалируют мотивы персонального благополучия, ярко выражена позиция доминирования личностных ценностей над общественными, оценка деятельности осуществляется с точки зрения индивидуальной выгоды. Потребность работать в коллективе проявляется минимально. Направленность на взаимодействие проявляют 42,3% опрошенных. Им интересна непосредственно совместная деятельность, основанная на дружеском взаимодействии. Высоко ценят коллегиальный подход к решению управленческих задач. Характерно, что при возникновении конфликтных ситуаций стремятся сохранить отношения в

ущерб продуктивности совместно выполняемой деятельности. И только 14,1% учителей показали направленность на решение задачи – готовность к совместной деятельности с другими людьми с целью добиться максимально быстрого и продуктивного образовательного результата. При доминировании данного типа направленности личности первостепенным является выполнение задач. Это важный показатель целеустремленности личности, но не эгоистической, а коллективной, относимой ко всем участникам образовательных отношений.

Необходимо отметить, что в ходе диагностирования учителей часто были получены не абсолютные показатели того или иного типа направленности, а их сочетания. В связи с этим, для более корректного анализа результатов методики мы будем говорить не о единственной принадлежности, а о доминировании направленности личности учителей.

Согласно описанию уровней сформированности ценностно-мотивационного критерия при анализе данных, доминирующую направленность учителей на себя будем рассматривать как низкий уровень, направленность на взаимодействие – как средний уровень, доминирующую направленность на задачу – как высокий уровень сформированности управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

При изучении самоанализа педагогической деятельности в условиях дистанционного обучения были определены показатели значимости потребностей учителей. В результате диагностики 46% педагогов показали наиболее высокие результаты «потребность в признании своей значимости другими людьми», 44,4% учителей испытывают потребность в благоустройстве рабочего места и хороших условиях труда, 52,4% респондентам требуется разнообразие, частые перемены и постоянная внешняя мотивация, они стремятся избегать монотонной, рутинной работы.

Наиболее низкие показатели были получены по потребности, как готовность к постановке и достижению сложных стратегических целей (17,5%), способность к самомотивации (14,3%), желание самосовершенствоваться, расти и развиваться в личностном и профессиональном плане (12,7%).

При анализе данных полученные наборы преобладающих потребностей учителей были переведены в уровни:

– низкий уровень: преобладают потребности во власти и престиже, отмечается навязчивое желание управлять, основанное на конкуренции и получении личной выгоды; стремление к разнообразию, частым переменам и постоянной смене стимулов, уклонение от скучной, монотонной работы; желание получать высокую заработную плату, иметь льготы и материальные надбавки разного рода, но, в то же время, быть занятым по минимуму и работать в комфортных условиях,

– средний уровень: преобладает стремление к четкому структурированию профессиональной деятельности, установлению и принятии социальных норм и правил; потребность в постоянном обновлении информации и организации обратной связи, для подтверждения результативности своего труда; желание устанавливать крепкие социальные отношения в рабочем коллективе, приобретать высокий социальный статус и заслуженное признание со стороны коллег; стремление к инновациям, как к средству развития критического мышления и общей креативности,

– высокий уровень – доминирование потребностей в построении долгосрочных стабильных взаимоотношений с коллегами и подчиненными, основанными на уважении личности и признании ее ценностных установок и мотивов деятельности; стремление к постановке и достижению сложных стратегических целей на основе развитых способностей к само мотивации и стимулированию профессиональных действий окружающих людей; потребность в личностном развитии и

профессиональном самосовершенствовании; стремление к общественно полезному труду, соответственно профессиональным и личностным интересам.

1. По итогам диагностики по критерию готовности к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения критерия на констатирующем этапе были получены следующие показатели (таблица 5), (рисунок 2).

Таблица 5 – Готовность к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения

	Уровни		
	низкий	средний	высокий
КГ	55,6%	29,6%	14,8%
ЭГ	55,0%	32,5%	12,5%

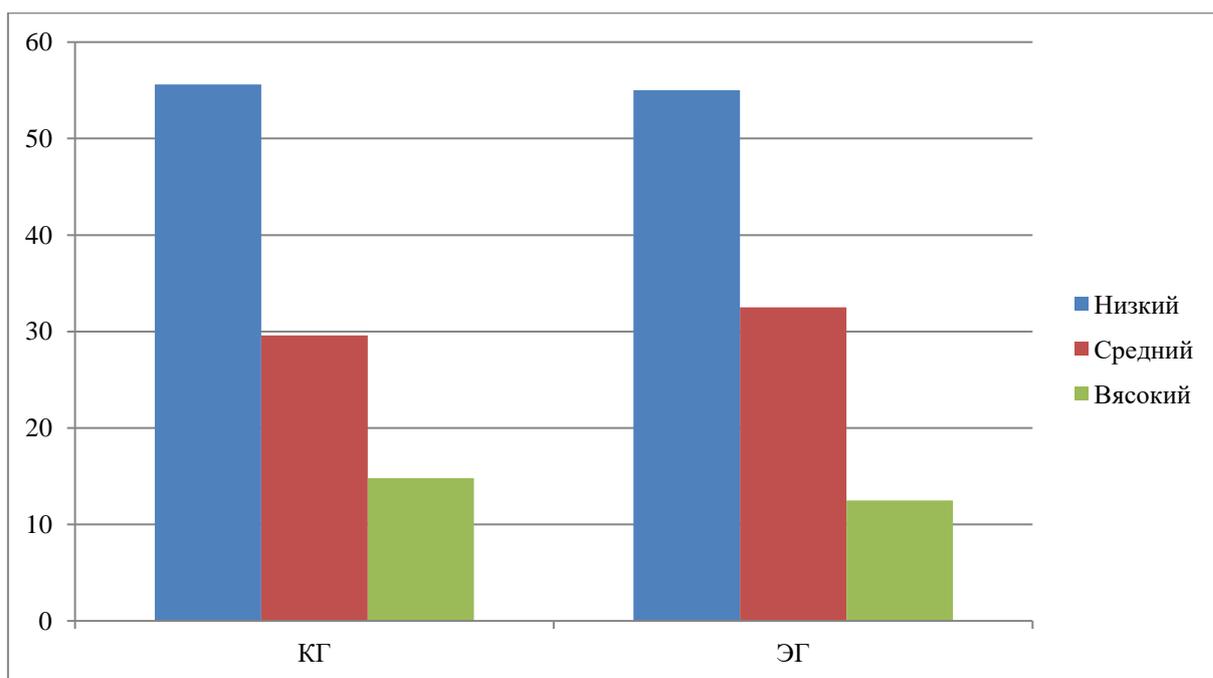


Рисунок 2 – Готовность к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения

Таким образом, первичная диагностика показала низкую готовность учителей к использованию управленческих умений учителя в условиях дистанционного обучения и несформированность социальных ценностей субъект-субъектного взаимодействия в образовательном процессе у

значительного количества учителей выборки контрольной и экспериментальной группы.

По итогам диагностики компонента готовности к педагогическому управлению в условиях дистанционного на констатирующем этапе были получены следующие показатели: низкий уровень – 55,3%, средний – 31,0%, высокий – 13,6%.

2. Результаты диагностики по критерию реализации управленческих действий в условиях дистанционного обучения получены посредством проверки творческих знаний: по тематике управления педагогическими системами и анализ решений кейсовых задач по педагогическому управлению.

Результаты диагностики показали достаточно высокий уровень знаний теории педагогического управления у учителей: низкий уровень – 19,2%, средний уровень – 45,5 %, высокий уровень – 35,3%.

Необходимо отметить, что решение задач по тематике управления педагогическими системами, как вид диагностики ориентирован, прежде всего, на выявление формальных теоретических знаний и отдельных профессиональных умений. «Формальные задачи, лишённые деятельностного характера и практического содержания противоречат требованиям педагогической реальности» [187, с. 85].

В связи с тем, что знания без приложения к реальной педагогической действительности не имеют особого значения, в качестве методики диагностики критерия реализации управленческих действий в условиях дистанционного обучения были подобраны кейсовые задачи по педагогическому управлению, интегрирующие теоретические знания и практические умения при решении реальных педагогических ситуаций.

Так, В.И. Загвязинский, Р. Атаханов метод диагностических ситуаций связывают с использованием практико-ориентированных заданий, в решении которых педагоги могут продемонстрировать не только владение знаниями и практическими умениями, но также проявить

ценностные установки, способности обоснованно принимать решение, давать субъективную оценку реальным явлениям педагогической действительности [52].

Общее определение понятию «учебная задача» было дано Г.Н. Баллом. В научном труде «Теория учебных задач» (1990) – это система, обязательными компонентами которой выступают искомый объект, условие задачи и требование к результату [16].

Решение задачи соответствует нескольким последовательным этапам (по Ю.Н. Кулюткину):

1. Выдвижение исходной идеи, гипотезы решения.
2. Определение результата решения и преобразование выдвинутого предположения.
3. Установление целесообразности решения предложенным условиям.
4. Принятие решения [92].

В управленческо-педагогических ситуациях задействованы все субъекты образовательного процесса – обучающиеся, их родители, педагогический коллектив и отдельные педагоги. Этот фактор заметно расширяет границы управленческой деятельности учителя. Решение кейсов позволяет учителям по-новому реализовывать в квазипрофессиональной деятельности основные управленческие функции и, соответственно формировать управленческие компетенции, позволяя, таким образом, дать дополнительную оценку сформированности критерию реализация управленческих действий в условиях дистанционного обучения.

Кейсы, предложенные учителям, представляют собой описание проблемных педагогических ситуаций, соответствующих трем уровням сложности: высокому, среднему, низкому, что позволяет без труда перевести данные показатели на уровни низкий – 30,1 %, средний – 43% и высокий – 26,9%.

Таблица 6 – Готовность к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения

	Уровни		
	низкий	средний	высокий
КГ	38,9%	42,5%	18,6%
ЭГ	42,5%	37,5%	20,0%

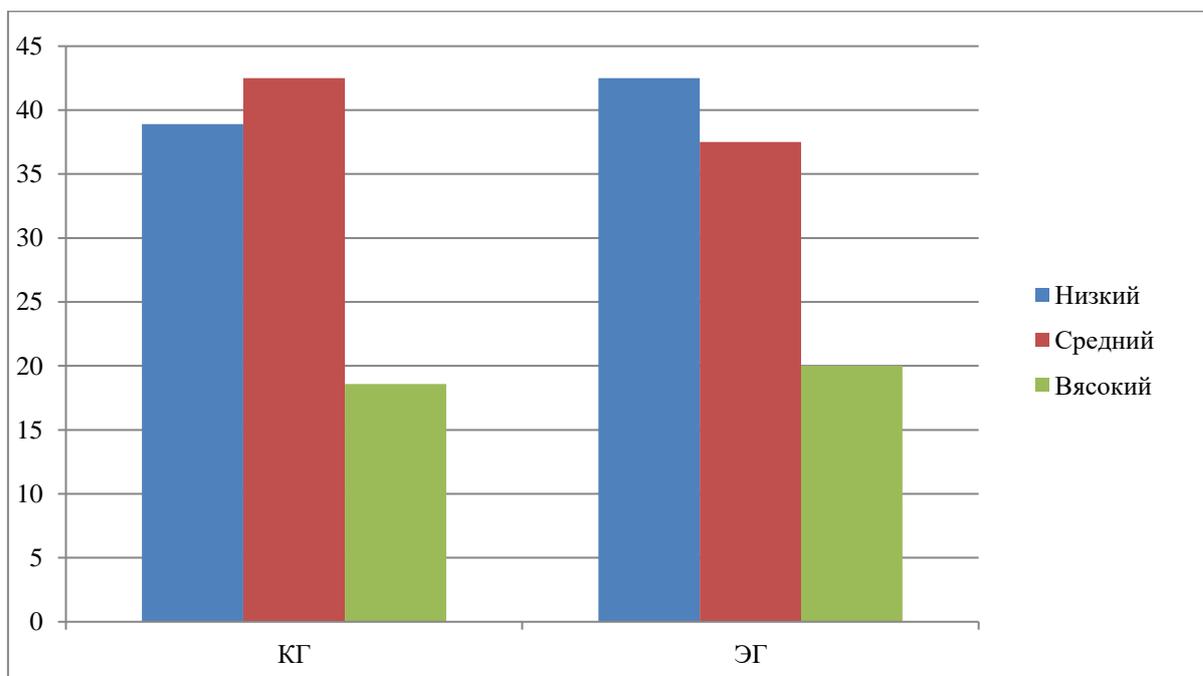


Рисунок 3 – Реализация управленческих действий в условиях дистанционного обучения

По итогам диагностики компонента критерия реализация управленческих действий в условиях дистанционного обучения на констатирующем этапе были получены следующие показатели: низкий уровень – 40,1%, достаточный уровень – 40%, оптимальный уровень – 19,3%. (таблица 6), (рисунок 3):

3. Эффективность коммуникации в электронном образовательном контенте – этот критерий сформированности управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения изучался посредством педагогического наблюдения за процессом обучения в условия дистанционного обучения по схеме Е.Ю. Зиминой.

Диагностика развития управленческих компетенций, соотнесенных с функциями педагогического управления, проводилась с учителями на практических занятиях на основе анализа выполнения ими согласно методике таких управленческих функций, как анализ педагогической информации, целеполагание, мотивирование, прогнозирование, планирование, организация, регуляция.

Данные наблюдений заносились в специальные протоколы и оценивались по четырем критериям:

- неудовлетворительная ступень – наличие у учителя знаний относительно перечня и состава управленческих компетенций,
- репродуктивная ступень – механическое воспроизведение управленческих компетенций в квазипрофессиональной деятельности,
- трансфертная ступень – осознанное исполнение основных управленческих компетенций при разрешении стереотипных ситуаций, частичная интериоризация знаний,
- экстрафункциональная ступень – осознанное выполнение функций педагогического управления в измененных, нестандартных условиях, как результат полной интериоризации знаний учителя.

По результатам педагогического наблюдения экстрафункциональный уровень был отмечен лишь у 12,8% учителей. Они продемонстрировали готовность и способность осознанного исполнения ключевых функций управленческого цикла независимо от внешних факторов предложенных ситуаций, а также стремление становиться в позицию организатора и, в связи с этим, нести ответственность. 30,1% педагогов испытывали различного рода барьеры при самостоятельном осуществлении управленческих действий, часто поступали шаблонно, создавая лишь имитацию управления. Более половины учителей выборки – 57,1% осуществляли управленческие функции на неприемлемом, низком уровне.

Оценку организаторских компетенций учителя осуществили с помощью известной диагностической методики Л.И. Уманского, А.Н. Лутошкина, А.С. Чернышова, Н.П. Фетискина [251].

Методика направлена на определение совокупности взаимосвязанных организаторских способностей личности.

В результате анализа наиболее значимых организаторских способностей личности и их составляющих согласно методике был сформулирован единое лаконичное заключение о личности каждого испытуемого в аспекте его организаторских способностей и потенциальных управленческих возможностей. Так, проявляют слабые организаторские способности (низкий уровень) 39,7% опрошенных; хорошие способности и глубокий потенциал в управленческой сфере (средний уровень) отмечены у 40,4% учителей; очень способными организаторами (высокой уровень) согласно методике являются 19,9 % педагогов.

По итогам диагностики критерия эффективность коммуникации в электронном образовательном контенте: на низком уровне данный критерий сформирован у 48,4% учителей, средний уровень составил 35,3% учителей, высокий уровня соответствуют только 16,3% учителей (таблица 6), (рисунок 4).

Таблица 6 – Эффективность коммуникации в электронном образовательном контенте

	Уровни		
	низкий	средний	Высокий
КГ	47,3%	36,6%	16,7%
ЭГ	48,8%	35,0%	16,2%

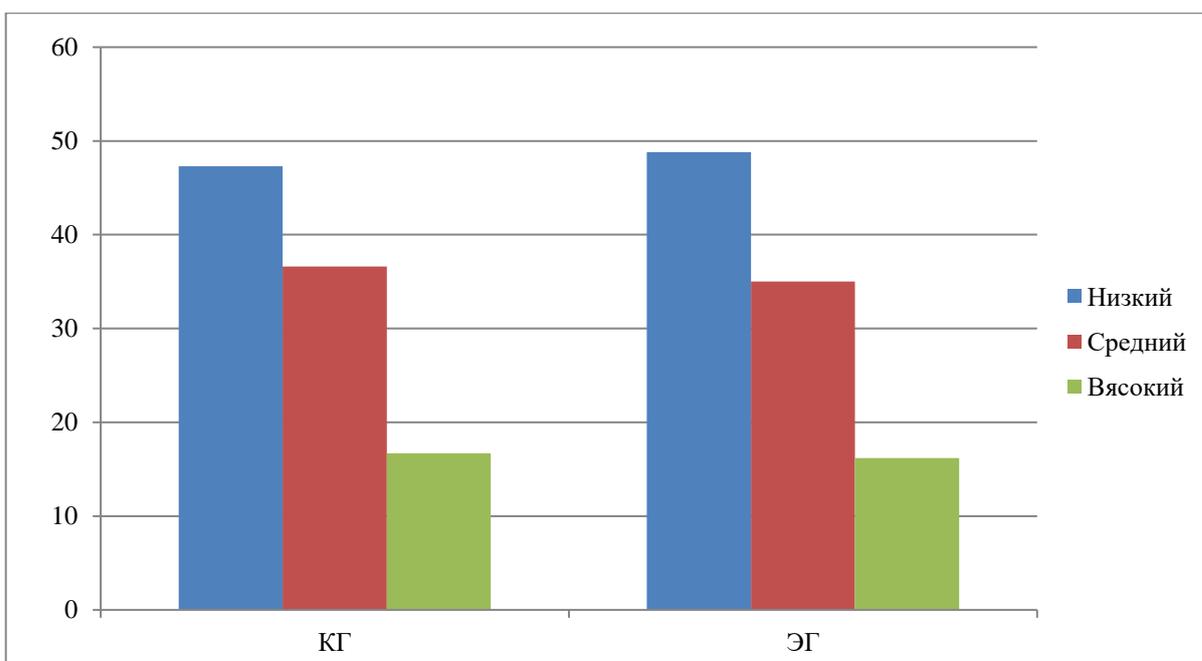


Рисунок 4 – Эффективность коммуникации в электронном образовательном контенте

Итоговые уровни развития каждого из трех критериев предоставляют возможность проведения подробного анализа уровней сформированности управленческих компетенций учителей в условиях дистанционного обучения.

Приведем итоговые результаты исследования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения на констатирующем этапе эксперимента (таблица 7).

Таблица 7 – Уровни сформированности управленческих компетенций (первый срез)

	ЭГ	КГ
низкий	39,3%	35,9%
средний	36,9%	42,3%
высокий	23,8%	21,8%

Таким образом, на низком уровне управленческие компетенции учителя в условиях дистанционного сформированы на низком уровне - 37,6%, на среднем уровне – у 39,6%, на высоком уровне – у 22,8% учителей (рисунок 5, 6).

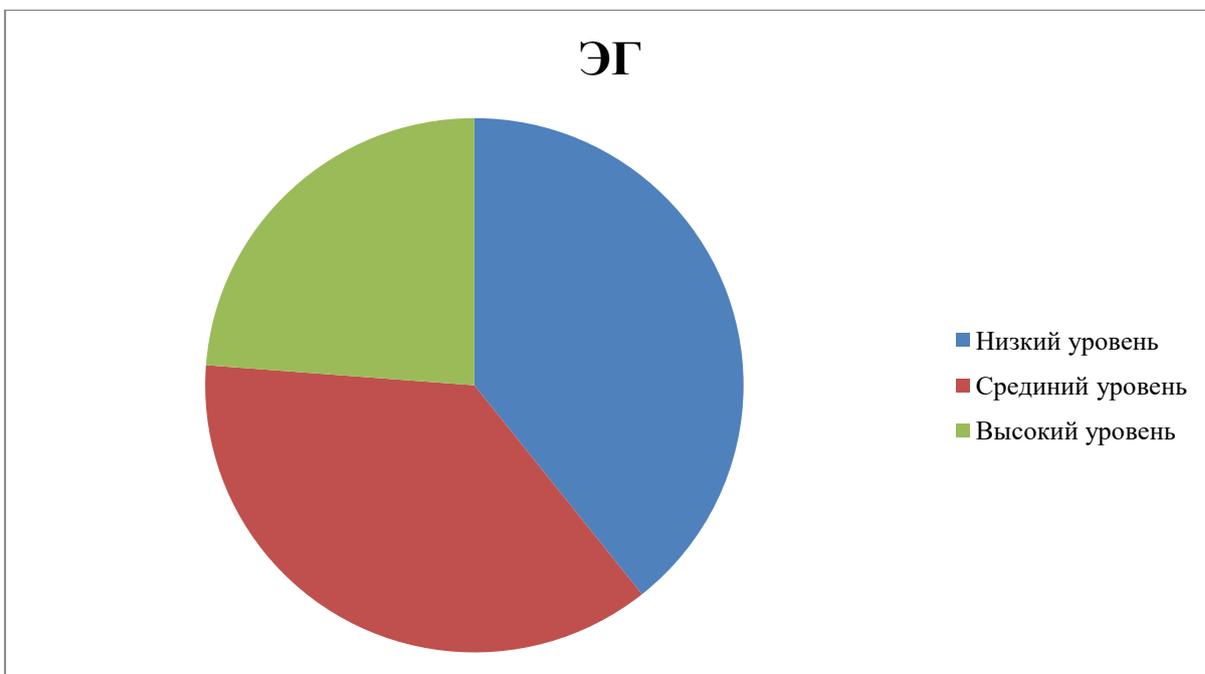


Рисунок 5 – Уровень сформированности управленческих компетенций ЭГ (первый срез)

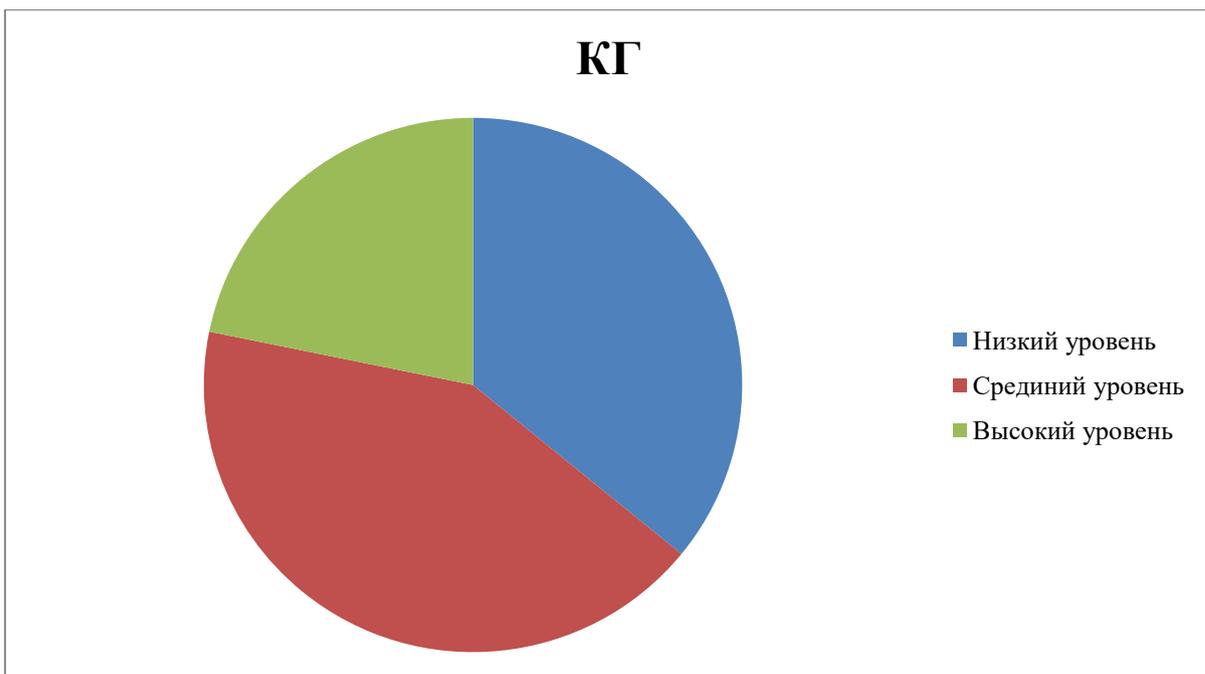


Рисунок 6 – Уровень сформированности управленческих компетенций КГ (первый срез)

Менее сформированными оказались готовность к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения и эффективность коммуникации в электронном образовательном контенте.

Показатели критерия реализации управленческих действий в условиях дистанционного обучения более выражены. Это может свидетельствовать о том, что данная составляющая в условиях реализации модели формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения более высокая, чем возможность использования своих знаний и умений на практике для формирования личного профессионального опыта педагогов.

Эта особенность также проявлялась и в конкретных трудностях, которые учителя испытывали в практической и квазипрофессиональной деятельности при реализации управленческих функций.

У многих учителей были отмечены трудности предварительного целеполагания и планирования при подготовке к исследовательской, проектной работе, проведению урока, коллективного воспитательного дела и др. У значительной части учителей цели определяются формально, отбор содержания носит случайный характер и зависит от того, какая информация оказалась более доступной. При разработке уроков, подготовке научной статьи у педагогов также часто отмечалось расхождение между содержанием и обозначенными целями.

При осуществлении планирования собственной педагогической деятельности и учебно-познавательной деятельности обучающихся цели и задачи подстраивались под готовый план, а предварительные прогнозы при принятии того или иного управленческого решения не составлялись и, соответственно, не учитывались. Решение смоделированных и реальных педагогических ситуаций часто выполнялось в интересах администрации школы, учителя, родителей, игнорируя интересы самого обучающегося и рассматривая его в качестве объекта педагогического воздействия.

Количественные показатели первичной диагностики сформированности основных компонентов управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения были подвергнуты качественной обработке посредством применения методов математической

статистики. Первоначально было проведен анализ степени расхождений между результатами каждого из трех критериев. Далее мы произвели распределение выборки исследования на группы – контрольная и экспериментальная на основании однородности изучаемого нами признака.

Изучение степени расхождений между результатами диагностики по критериям обеспечит нам возможность проверить выборку исследования на предмет постоянства распределения отдельных компонентов управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

Анализ проводился посредством H-критерия Крускала-Уоллиса, предназначенного для оценки различий одновременно между тремя, четырьмя и более выборками по уровню какого-либо признака. Поскольку таблицы критических значений критерия H предусмотрены только для количества групп $k=1$, а в данном случае у нас $k=2$ группы, необходимо сопоставлять полученное эмпирическое значение H с критическими значениями $X^2_{кр}$. Для этого вначале определим количество степеней свободы: $df=k-1 = 2-1 = 1$.

Соизмерение количественных показателей при переходе от одного критерия к другому показало: Статистический тест – критерий X^2 - Пирсона: различия достоверны $p<0,05$, различия достоверны $p<0,01$

Это доказывает отсутствие статистически значимых различий при переходе от одного критерия исследуемой компетенции к другой, так как эмпирическое значение значительно меньше критического.

Полученные расчеты свидетельствуют о корректности выделения описанных выше критериев, а также подтверждают адекватность подбора диагностических методик для их изучения. Отсутствие статистически значимых тенденций между показателями всех трех критериев является доказательством того, что уровень сформированности управленческих

компетенций учителя в условиях дистанционного обучения в целом определяется степенью развитости составляющих его критериев.

Далее было произведено разбиение выборки исследования на две группы с целью более корректной организации формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Параметры разбиения выборки исследования на контрольную и экспериментальную группы:

1) однородность состава группы соответственно возрасту обучающихся; 2) гомогенность по направлению деятельности; 3) гомогенность по исследуемому признаку.

Выборку исследования составили учителя МБОУ «СОШ № 32 г. Челябинска». Возраст, участвовавших в эксперименте, составил 30-50 лет, педагогически работники школы – 50 учителей, возраст от 30 до 50 лет, предметы: гуманитарные, естественнонаучные, математические.

Отсутствие статистически значимых тенденций между исследуемыми выборками доказано, так как для χ^2 – критерия во всех случаях эмпирические значения получились меньше критических.

В результате проведения статистического анализа данных первичной диагностики, учителя соответственно уровням развития управленческих компетентности и направлениям подготовки распределились на контрольную и экспериментальную группы следующим образом: 25 учителей – контрольная группа; 25 учителей – экспериментальная группа.

Анализ результатов констатирующего этапа исследования свидетельствует о том, что значительное количество учителей находится на неприемлемо низком уровне развития управленческих компетенций, что требует специального формирующего воздействия в рамках реализации модели формирования управленческих компетенций в условиях дистанционного обучения.

Таким образом, в уровнях сформированности управленческих компетенций в ЭГ и КГ не выявлено статистически значимых различий.

2.2 Реализация модели формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы заключался в реализации модели формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения. Опытно-экспериментальной программа предназначена для реализации в МБОУ «СОШ № 32 г. Челябинска, и направлена на формирование управленческих компетенций учителей в условиях дистанционного обучения.

Объединение основного рабочего процесса и прохождение дополнительного обучающего материала в единый целостный образовательный процесс обеспечивает интегративность опытно-экспериментальной программы.

Комплексность опытно-экспериментальной программы обеспечивается системой связанных между собой по содержанию, срокам, ресурсам и месту проведения педагогических мероприятий, организационных действий, направленных на достижение программной цели – формирование управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

Разработанная модель имеет модульную структуру. Модуль понимается нами, как ограниченный по времени этап обучения, обеспечивающий сжатое, интенсивное погружение в процесс формирования управленческих компетенций учителей в условиях дистанционного обучения; самостоятельная учебная единица, обеспечивающая освоение, как правило, нескольких управленческих компетенций.

Разработана модель на основе теоретического анализа исследуемой проблемы, научных трудов, запроса общества на изменяющиеся условия обучения, ставшие специфическими под влиянием текущей санитарно-эпидемиологической обстановки в результате пандемии COVID-19.

Рассмотрим реализацию модели формирования управленческих компетенций учителей в условиях дистанционного обучения, реализуемой в период с 2020-2021 год.

Цель: формирование управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

Задачи: 1) формирование социальных управленческих ценностей; 2) формирование управленческих знаний и умений; 3) развитие управленческих способностей; 4) формирование навыков работы с программами, обеспечивающими текстовую, голосовую и видеосвязь через Интернет между компьютерами; 5) формирование деятельностной и личностной готовности к управленческой деятельности в условиях дистанционного обучения.

В основу разработки и реализации модели формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения положен учет выявленных в ходе исследования дефицитов:

- 1) недостаточный объем психолого-педагогической подготовки учителей для осуществления ими педагогической деятельности в условиях дистанционного обучения;
- 2) индивидуальные образовательные потребности учителей;
- 3) несогласованность в развитии отдельных компонентов управленческих компетенций – высокий уровень готовности к педагогическому управлению и низкий уровень реализации управленческих действий в условиях дистанционного обучения и эффективности коммуникации в электронном образовательном контенте.

Модули включают в себя, как организацию теоретической и практической деятельности учителей, органично сочетающихся друг с другом. Отдельный микромодуль включает три взаимосвязанных компонента:

- познавательный,
- практический,

– контрольно-оценочный.

Так, теоретическая работа с учителями предполагает проведение практических занятий: деловые игры, решение кейсов и др. В микромодуль включен мастер-класс, направленный на развитие личностных особенностей учителей, в аспекте формирующихся в данном модуле управленческих компетенций.

В теоретическом микромодуле учитель выступает субъектом образовательного процесса. И.А. Зимняя, характеризуя такую позицию, как субъекта образовательного процесса, определяет его отличительные особенности: мотивация учебной деятельности, умение планировать, организовывать свою деятельность, сформированное умение учиться, общаться, выполнять все формы и виды учебной деятельности, осознание себя субъектом [60].

Содержание практико-ориентированного внеаудиторного микромодуля предполагает активное использование в профессионально-педагогической деятельности новых навыков и умений в период освоения программы.

Логика модульного построения программы выражена определенной последовательностью модулей. Предложенная последовательность объясняется рядом причин:

– во-первых, соответствием содержания каждого модуля формируемым управленческим компетенциям (две компетенции на модуль),

– во-вторых, усилением от модуля к модулю практикоориентированности в формировании управленческих компетенций в условиях дистанционного обучения.

Первый модуль направлен на формирование информационно-аналитической и мотивационно-целевой компетенции учителя в условиях дистанционного обучения, как составляющих их управленческой компетентности.

Познавательный компонент модуля обеспечивает реализация программы обучения основам работы с программами ZOOM и ЯКласс - сервис для проведения видеоконференций, онлайн-встреч и дистанционного обучения школьников.

Рассматривались основные алгоритмы и особенности программ, возникающие ошибки подключения и технические неполадки: регистрация, создания комнаты видеоконференции, приглашение и допуск участников, демонстрация аудио-визуальных материалов.

Практический компонент модуля включает:

- деловую игру «Мост», целью которой выступает осознание учителями, принятие и новый взгляд на управленческие функций и связующие процессы,
- набор управленческо-педагогических кейсов, требующих от учителей принятия обоснованного решения,

Внеаудиторный микромодуль включает коллегиальное обсуждение и оценку проблем связанных с переходом обучения школьников из привычного очного обучения в формат дистанционного, когда коммуникация становится удаленной. Это решение вопросов направлено на формирование информационно-аналитической и мотивационно-целевой компетенций.

Итоговым результатом командной работы группы является разработка единого решения по выносимому на обсуждение вопросу. Формат проведения в виде круглого стола дает возможность обратить внимание на сложность педагогической профессии, и в то же время ее широту и неординарность.

Контрольно-оценочный блок обеспечивает проверку наработанных знаний, и уровня сформированности управленческих компетенций учителей в условиях дистанционного обучения по результатам аудиторной работы в рамках первого модуля экспериментальной программы.

Второй модуль модели направлен на формирование планово-прогностической и организационно-исполнительской компетенций учителей. Включает два микромодуля.

Познавательный компонент аудиторного микромодуля состоит из информации в области классного руководства.

Педагогу приходится работать с различными категориями детей – среди учащихся класса встречаются конфликтные, девиантные, талантливые, дети с ограниченными возможностями здоровья и т.п. Также учителю необходимо организовывать взаимодействие с родителями учащихся, представителями педагогического коллектива школы, педагогами дополнительного образования детей и др. Концентрация внимания на важности работы с детьми и курирование классов помогает более глубокому узнаванию особенностей детей: интеллектуальные возможности, особенности характеров школьников и т.д. Это, по-нашему мнению, является проявлением положительной динамики в формировании управленческих компетенций учителя в условия дистанционного обучения.

В рамках освоения познавательного компонента второго модуля были рассмотрены планирование и организация в деятельности классного руководителя: сотрудничество учителя и учащихся, как средство развития детского самоуправления; организация работы классного руководителя с родителями учащихся.

Практический компонент теоретического микромодуля включает:

– деловую игру «Организатор», целью которой выступает оценка и развитие планово-прогностических и организационных способностей учителей,

– набор управленческо-педагогических кейсов, требующих от учителя принятия обоснованного решения,

– круглый стол в он-лайн формате, направленный на развитие способностей осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.

В результате целенаправленного включения учителей в командную работу 37% экспериментальной группы стали более активными участниками данного объединения и получили возможность дополнительного погружения и формирования своих управленческих компетенций посредством творческой деятельности.

Практический микромодуль включает реализацию педagogической практики в условиях дистанционного обучения. Это предполагает проведение уроков и внеклассных воспитательных мероприятий, что непосредственно определяет успешность формирования планово-прогностических и организационно-исполнительских компетенций учителя. Формируются умения более четко планировать собственную деятельность и образовательную деятельность учащихся в соответствии с условиями санитарно-эпидемиологической обстановкой и пандемией COVID-19, разрабатывать соответствующую педагогическую документацию, применять в образовательном процессе современные средства обучения.

Учителя практически осваивают технологии работы на удалении при использовании программ для проведения конференций, организации совместной деятельности обучающихся и организуют педагогическую деятельность на основе социальных ценностей. Исходя из этого, появляется реальная возможность выстраивать индивидуальный или адаптировать образовательный маршрут для каждого учителя, что и является, по нашему мнению, одним из важнейших условий формирования его управленческих компетенций в условиях дистанционного обучения.

Продолжением практического формирования отдельных управленческих компетенций выступает присутствие и участие на мастер-классе, посвященному умению чувствовать себя комфортно перед камерой.

При дистанционном обучении учителям приходится находиться наедине перед камерой телефона или компьютером. Отличительна черта такой обстановки в отсутствии нахождения рядом детей и такая обстановка является непривычной и отягощающей. Чтобы избавиться от неуверенности, сначала были представлены основные аспекты работы, показаны примеры, как нужно говорить, располагаться перед камерой. Следующее задание было сделать визитку из нескольких фраз, и проговорить это на камеру, посмотреть запись, т.е. на себя со стороны. И, если нужно, то получить от мастера рекомендации.

Контрольно-оценочный компонент второго модуля представлен реализацией текущего контроля сформированных во втором модуле управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

Третий модуль опытно-экспериментальной программы направлен на формирование контрольно-диагностической и коммуникативной компетенции учителя в условиях дистанционного обучения.

Познавательный компонент теоретического микромодуля обеспечен реализацией курсом «Спецкурс по управлению образовательной деятельностью обучающихся» и был направлен для формирования управленческих компетенций.

Модуль включает изучение таких разделов, как: управленческая компетентность педагога, образовательный процесс как объект управления, управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся, управление самостоятельной работой учащихся.

Освоение модуля осуществляется на завершающем этапе формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения и позволяет систематизировать и обобщить представления учителей, как о миссии учителя, его педагогической подготовке, так и о способах рационального управления образовательной деятельностью обучающихся в условиях дистанционного обучения.

Практический компонент модуля включает:

– деловую игру «Профессионал», целью которой выступает оценка владения технологией управления, содействие повышению уровня управленческой компетентности,

– набор управленческо-педагогических кейсов, требующих от учителей принятия и обоснования решения предложенной проблемы,

Успешное освоение программы третьего модуля сочетается со знаниями и сформированными компетенциями первого и второго модуля.

Так, например, педагог плохо разбирается в ключевых принципах мотивации, в меньшей степени эффективно и успешно управляет образовательной деятельностью обучающихся, а в случае отсутствия грамотной наработки практико-ориентированных знаний по планированию и развитых способностей управлять своим временем ставит под угрозу возможность получения оптимального образовательного и личностного результата.

В связи с этим, практический микромодуль третьего блока модели включает усиленную практику и коммуникацию по средствам дистанционного обучения. Данный модуль является завершающим в представленной программе, поэтому направлен на комплексное развитие у учителей всего набора управленческих компетенций, на формирование которых были направлены два предыдущих учебных модуля.

Практическая работа в третьем модуле программы формирования управленческих компетенций учителя в условия дистанционного обучения носит активный и обобщающий характер.

Данный вид деятельности включает в себя проведение уроков занятий и внеклассных воспитательных мероприятий. Учителям предлагается серия заданий, направленных на углубление имеющегося профессионального опыта, развитие отдельных управленческих компетенций.

Учителя экспериментальной группы в рамках усиленной практики и коммуникацию по средствам видеосвязи активно подключаются к социально-педагогической работе с детьми из неблагополучных семей, отстающими учащимися, включенными в «группу риска» и состоящими на внутришкольном учете, детьми с особыми возможностями здоровья. Активно участвуют в организации общешкольных акций и проектов, готовят и реализуют тематические внеклассные воспитательные мероприятия.

Благодаря появлению в жизни учителей и школьников нового канала коммуникации, в результате инициативы, проявленной учениками 10 класса на базе МБОУ «СОШ № 32 г. Челябинска» состоялось несколько дискуссионных встреч «В ОН-лаЙне», на темы о современной культуре, спорте и хобби. Это был первый опыт дистанционного общения под руководством учителей, которые являлись модераторами, задавали для обсуждения темы и вопросы, где каждый участник мог высказать свое мнение, показать иллюстрации, включить фрагмент песни, музыки или даже показать кусочек видео. Цель – услышать детей, и понять какие тренды им нравятся. Это способствовало налаживанию контакта между учителями и учениками. Формат удаленности способствовал снятию барьеров, раскрытию личного мнения даже тех учеников, кто в очной форме порой был стеснителен.

Эта инициатива была подхвачена и другими учениками. В частности был образован кружок любителей литературы, поэзии и современных авторов «При свете телефона», которые два раза в месяц собирались дистанционно для обсуждения прочитанного, делились мыслями и эмоциями, а также рекомендациями.

Аналогичная группа по интересам, но уже касающаяся видеоигр. Ребята обсуждали стратегии, прохождения игр, нахождения секретов и совместной игры по сети интернет.

Вид дистанционного обучения включает в себе огромный потенциал для формирования социальных ценностей педагогов – возможность поставить себя на место учащихся, умение открывать их сильные стороны, вовлекать в свои инициативы и другие.

Контрольно-оценочный компонент третьего модуля модели представлен реализацией текущего контроля контрольно-диагностической и коммуникативной компетенций. А также осуществлением рубежного контроля по итогам реализации модели формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

Для преодоления выделенных трудностей на формирующем этапе предусмотрено расширения доли самостоятельной работы учителей через групповые формы деятельности. В результате целенаправленного включения учителей в командную работу 37% экспериментальной группы стали более активными участниками данного объединения и получили возможность дополнительного погружения и формирования своих управленческих компетенций посредством творческой деятельности.

Такой вид деятельности принимает социально-практический характер, обусловленный необходимостью сознательного, ответственного отношения к возможностям своего профессионального, культурного, нравственного самоопределения, и способствует развитию социальной активности, самостоятельности и ответственности. В данном случае учителя совершенствуют практику управленческой педагогической деятельности. В ситуации групповой или командной формы выполнения задания невозможно без организации полноценного коммуникационного процесса. Сущность коммуникации здесь заключается в совместном постижении знания и получении коллективного учебного продукта.

Самоконтроль – анализ выполненной работы и соотнесение полученного учебного продукта с поставленной целью.

Представленный алгоритм был практически отработан в процессе участия учителей в круглом столе в режиме он-лайн, направленном на

развитие способностей управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития.

Модель формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения объединяет учителей. И должна учитывать характер полученного базового образования и формирующегося на основании этого познавательных интересов, способы речи и мышления, оказывающие прямое влияние на особенности профессионального сознания, поведения и деятельности учителя в целом.

Специальные исследования профессиональных различий педагогов в зависимости от их базового образования и организация в соответствии с этим дифференцированного подхода к их педагогической подготовке проводились профессором Л.Ф. Красинской [85].

Нами было отмечено, что учителя математического направления проявляют более высокую скорость интеллектуальных и предметных действий, в большей степени испытывают потребность в деятельности. При этом у них отмечается пониженная межличностная чувствительность и эмоциональная отстраненность в педагогическом общении. Учителя естественнонаучного направления подготовки также показывают низкие показатели. Они недостаточно коммуникабельны, в сфере межличностных отношений негибки, слабо чувствительны в эмоциональном плане. Обучающиеся гуманитарных направлений, напротив, демонстрируют достаточно высокие «социальные» показатели.

В ходе освоения модели формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения учителя математического и естественнонаучного направления основной упор делался на развитие у них коммуникативной и мотивационно-целевой компетенции. На основе применения активных и интерактивных методов обучения, педагогических технологий у данных учителей активизировались потребности в педагогическом общении, развивалась социальная гибкость и межличностная чувствительность, расширялось профессионально-

педагогическое сознание педагога, как ценностно-мотивационная составляющая их управленческой компетентности.

В процессе реализации опытно-экспериментальной программы в отношении гуманитариев первостепенное значение уделялось освоению ими приемов саморегуляции психических состояний и процессов. Также формирующие воздействия в рамках реализации модели были направлены на развитие профессионального сознания, связанного с четким исполнением операционально-технологической стороны учебного процесса – плано-прогностической и организационно-исполнительской компетенций.

Также разрабатывались индивидуальные методы создания дистанционного контента с учетом потребностей образовательной деятельности и профессионального сознания учителей.

Под индивидуальным методы создания электронного контента понимают дифференцированную образовательную программу, проектируемую целенаправленно для обеспечения возможности разработки и реализации данной программы для обучения школьников, при обязательном условии осуществления его психолого-педагогической поддержки самореализации.

Определим особенности разработки и реализации индивидуальных методов создания электронного контента в рамках опытно-экспериментальной модели:

- построение осуществлялось целенаправленно для каждого учителя экспериментальной группы, как условие успешного освоения ими модели,
- разрабатывались методы практико-ориентированного вида, основанные на реализации деятельности и педагогических практик,
- обеспечивалась педагогическая поддержка и сопровождение в ходе освоения внеаудиторного микромодуля модели,
- на каждого оформлялся маршрутный лист, позволявший осуществлять учителю самоконтроль и рефлексию.

Образовательные технологии, применяемые на формирующем этапе реализации модели, условно распределены на три группы:

1. Практико-ориентированные технологии, направленные на развитие практических умений: работа с программой ZOOM и ЯКЛАСС, классное руководство, управление образовательной деятельностью обучающихся.

2. Когнитивно-ориентированные технологии, нацеленные на знаниевый компонент: учебные дискуссии, круглый стол.

3. Деятельностно-ориентированные технологии, направленные на формирование функционально-деятельностного компонента: деловые игры, кейсы и другие.

Таким образом, модель формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения осуществлялась на основе реализации комплекса педагогических условий: получение обратной связи, коррекция освоения модели, личностное творческое саморазвитие, мотивация, диагностика процесса формирования управленческих компетенций, организация субъект-субъектных отношений. Создания практико-ориентированной среды в условиях реализации профессиональных функций.

2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения

В соответствии с логикой экспериментального исследования содержание данного параграфа посвящено анализу результатов опытно-экспериментальной по исследованию эффективности модели формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

В рамках констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы учителя выборки исследования были разделены на

экспериментальную и контрольную группы. Статистически было доказано, что обучающиеся экспериментальной и контрольной групп имели примерно равные и недостаточно высокие показатели сформированности управленческих компетенций в условиях дистанционного обучения. Формирующий этап опытно-экспериментальной работы был направлен на повышение уровня формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

По завершении формирующего этапа опытно-экспериментальной работы был проведен контрольный срез, цель которого заключалась в проверке эффективности педагогических условий и результатов реализации модели формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

Цель была достигнута в итоге сравнения диагностических показателей констатирующего и контрольного этапов (таблица 8,9), (рисунок 7).

Вторичная диагностика проводилась на основании применения методик, представленных на констатирующем этапе. Это позволило более корректно произвести сравнение между результатами данных этапов работы. Соответственно экспериментальные данные были получены по трем определенным выше компонентам: готовность к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения, реализация управленческих действий в условиях дистанционного обучения, эффективность коммуникации в электронном образовательном контенте) и распределены по трем уровням сформированности управленческой компетентности (низкий, средний, высокий).

Таблица 8 – Уровни сформированности управленческих компетенций (первый срез)

	ЭГ	КГ
низкий	39,3	35,9
средний	36,9	42,3
высокий	23,8	21,8

Таблица 9 – Уровни сформированности управленческих компетенций
(второй срез)

	ЭГ	КГ
низкий	30,3	33,3
средний	42,9	42,2
высокий	29,8	23,0

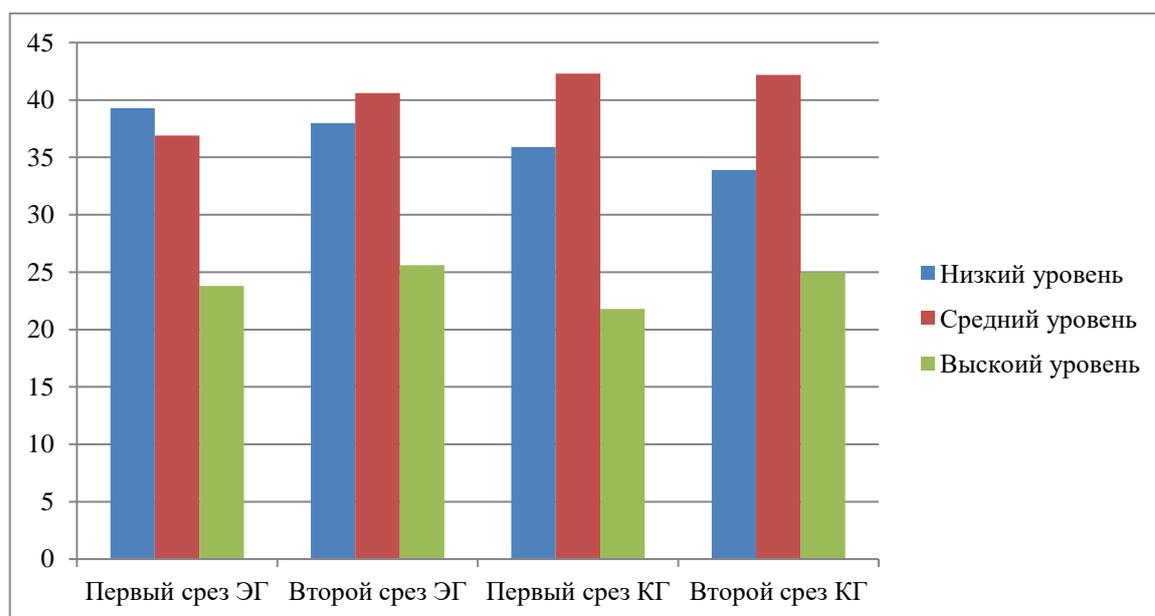


Рисунок 7 – Сравнение уровней сформированности управленческих компетенций в КГ

Для нас системообразующими явились показатели критерия компонента готовности к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения, так как управленческое мировоззрение личности составлено именно системой убеждений, социальных ценностных ориентаций и индивидуальных поведенческих установок. Причем показатели именно этой сферы были наиболее низкими на констатирующем этапе.

Данные, полученные в ходе контрольного этапа исследования, позволяют проанализировать уровень сформированности управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения у

экспериментальной и контрольной группы. Так как от степени сформированности показателей каждого компонента зависит итоговый уровень управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения.

Положительная динамика в уровнях отдельных компонентов управленческих компетенций учителей в условиях дистанционного обучения закономерно приводят к значительному повышению уровня сформированности управленческих компетенций в целом по экспериментальной группе.

Второй срез по отношению к первому срезу не показал существенных изменений в уровнях сформированности управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения. Положительная динамика изменений проявляется в соотношении уровней низкого и среднего, так низкий уровень снизился на 9%, средний уровень увеличился на 6%, высокий уровень увеличился на 6%.

Данные результаты можно связать с тем, что модель формирования управленческих компетенций в условиях дистанционного обучения была освоена частично, пройден первый модель модели, который включает освоение основных алгоритмов и особенностей программ ZOOM и ЯКЛАСС - сервис для проведения видеоконференций, онлайн-встреч и дистанционного обучения школьников.

Первый опыт получен при отыгрывай ролей в деловой игре «Мост», целью которой выступает осознание учителями, принятие и новый взгляд на управленческие функций и связующие процессы, получен первый опыт при решении задач, приближенных к реальной деятельности в управленческо-педагогических кейсах, требующих от учителей принятия обоснованного решения.

Был получен опыт рефлексии в круглом столе в режиме он-лайн «Самоорганизация и саморазвитие», направленный на развитие способностей учителя управлять своим временем, выстраивать и

реализовывать индивидуальную траекторию развития на основе принципа образования в течение всей жизни.

Только начал проявляться опыт при проведении внеаудиторного микромодуля, который включает коллегиальное обсуждение и оценку проблем связанных с переходом обучения школьников из привычного очного обучения в формат дистанционно обучения.

Начала поступать обратная связь от учителей при проведении обсуждения проблем дистанционного обучения формате круглого стола.

Применение на практики, а именно в педагогической деятельности применение полученного опыта не нашло применения, учителя только начали применять на практики и адаптировать образовательный процесс, ориентируюсь на полученные данные.

При третьем срезе были выявлены значимые изменения в уровнях сформированности управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения экспериментальной группы, как результат освоения ими модели в сравнении с показателями контрольного этапа (таблица 10).

Таблица 10 – Уровни сформированности управленческих компетенций (третий срез)

	ЭГ	КГ
низкий	15,3	31,0
средний	38,9	45,3
высокий	45,8	24,9

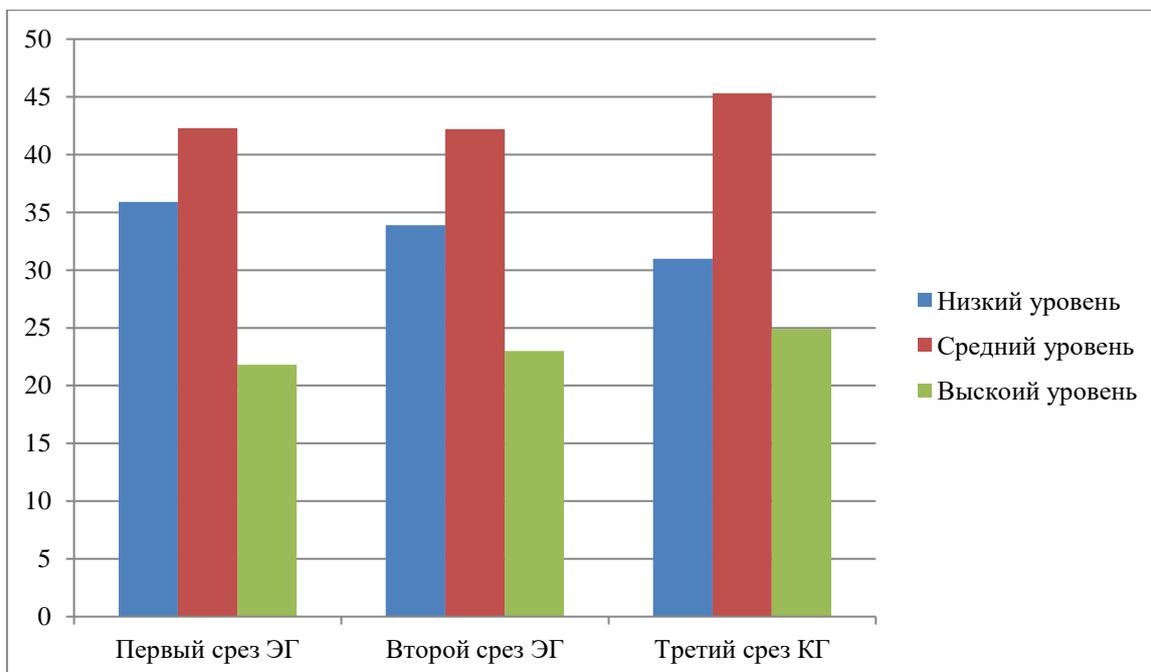


Рисунок 8 – Сравнение уровней сформированности управленческих компетенций в КГ

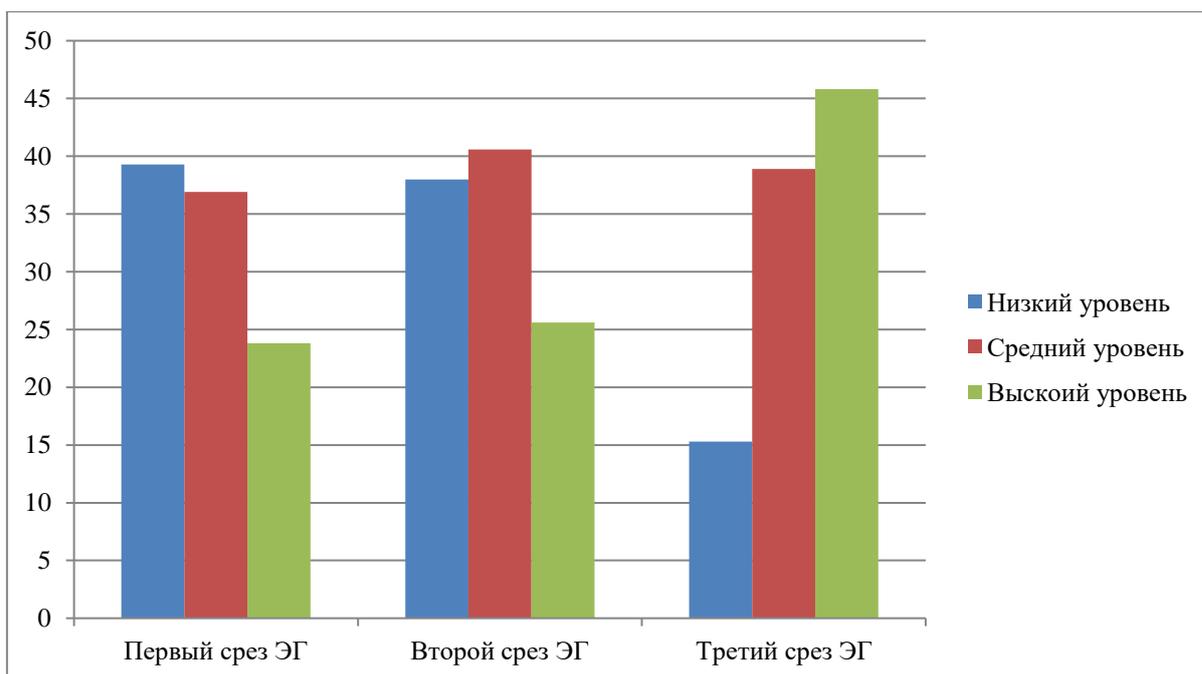


Рисунок 9 – Сравнение уровней сформированности управленческих компетенций в ЭГ

Связь между признаками в экспериментальной группе статистически значима $\chi^2=20,131$, при уровне значимости $p<0,01$ ($df=2$).

Связь между признаками в контрольной группе статистически не значима $\chi^2=0,807$ ($df=2$).

Сравнительный анализ полученных показателей на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной группы позволил выявить позитивные изменения в уровнях сформированности управленческих компетенций учителей в условия дистанционного обучения экспериментальной группы (рисунок 9).

Количество сформированности управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения на низком уровне уменьшилось на 24,0%, на среднем уменьшилось на 2%, а показатель высокого уровня увеличился на 45,8%.

Изменения же в данных первого и третьего среза контрольной группы не были существенными. Количество сформированности управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения на низком уровне уменьшилось на 4,9%, на среднем увеличилось на 3%, а показатель высокого уровня увеличился на 3,1% (рисунок 8).

Необходимо отметить также, что существенные изменения были отмечены не только в количественном отношении, но и, что не менее важно, в качественных аспектах. Учителя отмечают, что освоение модели формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения для них выступило фактором развития их, как профессиональной, так личностной составляющей. Во многом, этому способствовала практико-ориентированная направленность осваиваемых управленческих компетенций, непосредственное включение в управление образовательной деятельностью обучения школьников.

Третий срез показал стабильное качественное увеличения и изменение показатели сформированности управленческих компетенций

между результатами экспериментальной группы в сравнении с результатами первого среза.

Положительная динамика изменений проявляется в соотношении уровней низкого и среднего, так низкий уровень снизился на 9%, средний уровень увеличился на 6%, высокий уровень увеличился на 6%.

По результатам контрольного этапа опытно-экспериментальной работы между контрольной и экспериментальной группой отмечается существенная разница по уровню сформированности управленческих компетенций в условиях дистанционного обучения.

Данные проведенных диагностических методик, педагогического наблюдения, опросов показывают, что экспериментальная группа проявляет более высокую мотивацию к освоению разных видов профессионально-педагогической деятельности, к выбору ее способов и содержания. Экспериментальная группа в значительно большей степени, чем контрольной, проявляет субъектную профессиональную позицию, осуществляют ответственное целеполагание, как средство реализации социальных ценностей управления, способны преобразовывать наличные условия и создавать отсутствующие для реализации образовательных целей. Знания учителей осознанны, характеризуются полной интериоризацией, в связи с чем, осознанно применяют в педагогической практике. Они стремятся к взаимодействию со всеми субъектами образовательного процесса, основываясь на принятии социальных ценностей.

Результаты, полученные на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы, могут рассматриваться, как ее итог.

В целом опытно-экспериментальная работа показала, что в ходе реализации модели на формирующем этапе учителя осознали важность формирования управленческих компетенций в условиях дистанционного обучения.

Реализация модели формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения привела к положительной динамике компонентов формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения:

– готовности к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения: признание социальных ценностей педагогического управления в качестве приоритетных; ориентация на субъект-субъектное взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса; ярко выраженная личностная заинтересованность педагогов в своем профессиональном развитии и саморазвитии; развитый самоконтроль, позволяющий самостоятельно и продуктивно осуществлять управление образовательной деятельностью учащихся; ярко выраженные мотивы достижения успеха; преобладающий тип направленности личности на задачу и на взаимодействие в условиях дистанционного обучения;

– реализации управленческих действий в условиях дистанционного обучения осознанные знания теории и практики педагогического управления; умелое применение управленческих знаний в процессе решения образовательных задач; целостные представления о применении функций, методов и приемов управления образовательной деятельностью обучающихся в условиях дистанционного обучения;

– эффективность коммуникации в электронном образовательном контенте: сознательное выполнение функций педагогического управления в изменяемых ситуациях; готовность к конструктивной оценке своих действий, способность организовывать рефлекссию всех участников образовательной деятельности; ориентация на демократический стиль взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса; выраженные способности к организации коллективной деятельности обучающихся; самостоятельное принятие ответственных управленческих решений в условиях дистанционного обучения.

Выявлены статистически значимые различия между КГ и ЭГ.

Отмеченная на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы положительная динамика в формировании управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения показала эффективность выделенных педагогических условий, к которым отнесены: двунаправленный характер процесса обучения; получение обратной связи; коррекция освоения модели; личностное, творческое саморазвитие, мотивация; применение в обучающем процессе инновационных методов и форм обучения; диагностика процесса формирования управленческих компетенций; организация субъект-субъектных отношений.

Таким образом, модель формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения, разработанная на основании учета принципов интерактивности, комплексности, модульности и вариативности, позволила в ходе достижения цели осуществить дифференциацию обучения, учесть индивидуальные потребности учителей, приобрести новые знания и у меня в области дистанционного обучения.

Выводы по 2 главе

1. Задачи опытно-экспериментальной работы: 1) формирование управленческих компетенций в условиях дистанционного обучения; 2) формирование управленческих умений; 3) формирование прикладных навыков работы с программами в области дистанционного обучения; 4) формирование деятельностной и личностной готовности к управленческой деятельности в условиях дистанционного обучения.

2. На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы была проведена первичная диагностика уровня сформированности управленческих компетенций по трем компонентам: готовность к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения; реализация управленческих действий в условиях дистанционного

обучения; эффективность коммуникации в электронном образовательном контенте.

3. Выявили уровни сформированности управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения: низкий, средний и высокий уровень.

4. Методы исследования компонентов сформированности управленческих компетенций в условиях дистанционного обучения: 1) педагогическая диагностика (анкетирование) развития управленческих компетенций; 2) самоанализ педагогической деятельности в условиях дистанционного обучения; 3) задания по тематике управления педагогическими системами; 4) решение кейсовых задач по педагогическому управлению; 5) самооценка организаторских способностей личности в рамках организуемой группы (Л.И. Уманский, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышев, Н.П. Фетискин); 6) Схема наблюдения за учебной деятельностью учителей (модифиц. схема Е.Ю. Зиминой).

5. Реализация модели основана на принципах интегративности, комплексности, модульности, вариативности и структурно представлена тремя учебными модулями, каждый из которых состоит из теоретического и практического микромодуля, органично сочетающихся друг с другом. Программа содержит в каждом микромодуле познавательный, практический и контрольно-оценочный компоненты.

6. Образовательные технологии: практико-ориентированные, когнитивно-ориентированные; деятельностно-ориентированные.

Формы формирования управленческих компетенций:

1) теоретические: работа с программой ZOOM и ЯКЛАСС, классное руководство, управление образовательной деятельностью обучающихся;

2) практические: деловая игра, мастер-класс, круглый стол в он-лайн формате, кейсы, коллегиальное обсуждение, учебные дискуссии, реализация педагогической практики в условиях дистанционного обучения круглый стол

7. На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы проведена повторная диагностика уровня сформированности управленческих компетенций учителей в условиях дистанционного обучения, выявлены положительные изменения в развитии исследуемых компетенций в экспериментальной группе по отношению к контрольной группе. Существенные изменения были отмечены не только в количественном отношении, но и в качественных аспектах.

8. Освоение модели формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения для участников выступило важным фактором развития, как профессионализма, так и личностной составляющей. Во многом, этому способствовала практико-ориентированная направленность осваиваемых управленческих компетенций, непосредственное включение материала в управление образовательной деятельностью школьников.

9. Таким образом, опытно-экспериментальная модель формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения, доказала свою эффективность совокупностью педагогических условий: двунаправленный характер процесса обучения; получение обратной связи; коррекция освоения модели; личностное, творческое саморазвитие, мотивация; применение в обучающем процессе инновационных методов и форм обучения; диагностика процесса формирования управленческих компетенций; организация субъект-субъектных отношений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Объективные потребности системы общего образования в учителях, которые могут осуществлять эффективное дистанционное обучение школьников в текущих санитарно-эпидемиологических условиях пандемии COVID-19 могут быть обеспечены подготовкой педагогов в рамках освоения модели формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения. Так данная модель, реализованная в МБОУ «СОШ № 32 г. Челябинска», позволяет учителю освоить специфические управленческие компетенции в непривычной области дистанционного обучения при исполнении педагогической деятельности и сформировать готовность решать профессиональные педагогические задачи обучения, воспитания и развития школьников средствами преподаваемого учебного предмета.

В теоретической главе диссертационного исследования, на основе изучения содержания и структуры педагогической деятельности был сделан вывод о том, что основой успешного выполнения профессиональной деятельности в условиях дистанционного обучения требованием к педагогу выступает владение управленческими компетенциями учителя в условиях дистанционного обучения.

Нами было конкретизировано содержание данного понятия и акцентировано внимание на том, что в основе управленческих компетенций педагога должны лежать социальные ценности, которые обуславливают изменение ситуации воздействия субъекта на объект на ситуацию взаимодействия между всеми участниками образовательных отношений.

Определены управленческие компетенции учителя в условиях дистанционного обучения: информационно-аналитическая (анализ учебно-программной документации, отбор контрольно-оценочных средств и др.), мотивационно-целевая (постановка целей, стимулирование деятельности

школьников и др.), планово-прогностическая (планирование собственных педагогических действий и образовательной деятельности обучающихся и др.), организационно-исполнительская (применение управленческих техник организации совместной деятельности, налаживание обратной связи и др.), контрольно-диагностическая (оценка реализации поставленных задач; анализ причин отклонения от запланированного результата в обучении и др.) и коммуникативная (установление взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений, применение вербальных, невербальных, дистанционных средств общения, конструктивное разрешение конфликтов и др.), базирующееся на социальных ценностях субъект-субъектного взаимодействия, выражающееся через способность осознанно руководить образовательной деятельностью обучающихся, обеспечивая достижение лично и общественно значимых педагогических результатов.

В соответствии с представленной структурой были выявлены компоненты сформированности управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения представлены: готовностью к педагогическому управлению в условиях дистанционного обучения, который определяет активную субъектную позицию педагога, реализацией управленческих действий в условиях дистанционного обучения, который обуславливает теоретическую готовность к управлению дистанционной образовательной деятельностью обучающихся, эффективной коммуникацией в электронном образовательном контенте, который включает сформированные управленческие умения, владение операционно-технологическими приемами педагогического управления в условиях дистанционного обучения.

Выявили уровни сформированности управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения: низкий уровень характеризуется «закрытостью» управленческой позиции учителя, когда учащиеся, их родители и педагоги рассматриваются им в качестве

объектов педагогического и управленческого воздействия, отношения между ними формальны, регламентированы, носят субъект-объектный характер; средний уровень показывает направленность личности учителя на интересы всех субъектов образовательного процесса, постепенное вхождение учителя в рефлексивную позицию, установление четких причинно-следственных связей между управленческими и образовательными процессами, появление умения критически оценивать, как собственные действия, так и действия школьников, их родителей и представителей педагогического коллектива; высокий уровень управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения владеет тот учитель, который позиционирует себя в качестве субъекта ответственного целеполагания и активно реализует в процессе обучения социальные ценности.

На основе результатов теоретического исследования нами была разработана и реализована модель формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения. Представленная модель обусловила выделение таких взаимосвязанных блоков, как:

- методологический – определяет основные подходы и принципы, в соответствии с которыми организуется образовательный процесс,
- целевой – включает цель и задачи, которые определяют формирование управленческих компетенций учителя в условия дистанционного обучения,
- содержательный – определяет содержание модулей программы и основные направления формирования управленческих компетенций учителя в условия дистанционного обучения,
- технологический – представлен этапами формирования управленческих компетенций учителя в условия дистанционного обучения и совокупностью педагогических условий,

– контрольно-измерительный – включает уровни и критерии сформированности управленческих компетенций учителя в условия дистанционного обучения.

– результативный блок представлен формулировкой конечного результата формирующей опытно-экспериментальной работы и предусматривает оценку эффективности практической реализации представленной модели.

На основе представленной в первой главе теоретической модели сформированности управленческих компетенций учителя в условия дистанционного обучения была проведена опытно-экспериментальная работа, участниками которой выступили 50 учителей, предметы: гуманитарные, математические и естественнонаучные.

Все учителя выборки осваивают модель формирования управленческих компетенций учителя в условия дистанционного обучения, в рамках которой осуществляется их педагогическая подготовка.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы, в соответствии с выделенными критериями, был подобран комплекс диагностических методик и проведена первичная диагностика уровня управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения, которая показала недостаточную сформированности всех управленческих компетенций. Также было определено, что, в первую очередь, в развитии нуждаются ценностно-мотивационный и функционально-деятельностный компоненты.

Полученные на констатирующем этапе результаты обусловили необходимость развития управленческих компетенций учителя в условия дистанционного обучения посредством разработки и реализации модели.

Модель формирования управленческих компетенций учителя в условия дистанционного обучения разработана на основании принципов интегративности, комплексности, модульности и вариативности, что позволяет в ходе достижения цели учесть индивидуальные потребности.

Логика комплексного построения модели заключается в составлении трех взаимосвязанных модулей: «Программа обучения основам работы с программой ZOOM и ЯКласс»; «Классное руководство»; «Управление образовательной деятельностью обучающихся». Каждый модуль включает в себя два микромодуля – теоретический и практический, органично сочетающихся друг с другом.

Опытно-экспериментальная работа основывалась на применении личностно-ориентированных технологий (тренинг профессионально-личностного развития, диагностика, развитие рефлексии и др.), когнитивно-ориентированных («мозговой штурм», решение кейсов и др.), деятельностно-ориентированных (деловые игры, обучающий тренинг и др.).

В опытно-экспериментальной работе максимальный упор делался на незамедлительное использование новых знаний в работе в условия дистанционного обучения, особое внимание уделялось формированию.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы проведена повторная диагностика уровня сформированности управленческих компетенций учителей в условиях дистанционного обучения, выявлены положительные изменения в развитии исследуемых компетенций в экспериментальной группе по отношению к контрольной группе. Существенные изменения были отмечены не только в количественном отношении, но и в качественных аспектах.

Реализация модели формирования управленческих компетенций учителя в условиях дистанционного обучения привела к положительным изменения в экспериментальной группе по отношению к контрольной группе по увеличению уровней сформированности управленческих компетенций в условиях дистанционного обучения

Результаты, полученные на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы, могут рассматриваться, как ее итог.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова, К.А. Время личности и время жизни [Текст] / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Августимова, О.С. Методика формирования управленческой компетентности у студентов вузов физической культуры [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О.С. Августимова. – Волгоград, 2004. – 182 с.
3. Андреев, А.А. Знание или компетенции? [Текст] / А.А. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. С. 3-11.
4. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.
5. Андреева, Е.В. Организация внеучебной деятельности – одно из условий обеспечения качества профессиональной подготовки будущих учителей [Текст] / Е.В. Андреева // Вестник ЯГУ. – 2009. – Т. 6. – № 1. – С.90-95.
6. Андреева, Л.Д. Формирование управленческой культуры молодого учителя [Текст]: автореферат дисс канд. пед. наук / Л.Д. Андреева. – Якутск, 2005 – 28 с.
7. Аниськина, Н.Н. Формирование системы признания качества дополнительного профессионального образования [Текст] / Н.Н. Аниськина, Т.Е. Федосеева, В.Н. Акишин, М.В. Аниськин // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2015. – № 5 (19). – С. 29-34.
8. Анищенко, Е.В. Научная организация труда учащихся как отражение профессиональной компетентности педагога [Текст] / Е.В. Анищенко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – №2 (5). – С.15-22.

9. Артамонова, Е.И. Подготовка учителя к инновационной деятельности в современном вузе [Текст] / Е.И. Артамонова // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 6. – С. 86-96.
10. Артамонова, Е.И. Научная школа управления образовательными системами Т.И. Шамовой [Текст] / Е.И. Артамонова, С.Г. Воровщиков // Педагогическое образование и наука. 2017. – № 1. – С. 7-11.
11. Асмолов, А.Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен [Текст]: сотрудничество, сотворчество, самотворение / А.Г. Асмолов // Образовательная политика. – 2014. – Вып. 2 (64). – С. 2-6.
12. Афанасьев, В.Г. Человек: общество, управление, информация: опыт системного подхода [Текст] / В.Г. Афанасьев. – Москва: URSS, 2013. – 202 с.
13. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.
14. Байбородова, Л.В. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза [Текст]: монография / Л.В. Байбородова, Л.Н. Артемьева, М.П. Кривунь. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – 260 с.
15. Байденко, В.И. Болонский процесс [Текст]: проблемы, опыт, решения / В.И. Байденко. – 2- изд., испр. и доп. – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 111 с.
16. Балл, Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект [Текст] / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
17. Батышев, С.Я. Блочно-модульное обучение: учебное пособие [Текст] / С.Я. Батышев. – М.: Трансервис, 1997. – 255 с.
18. Берестова, Л.Н. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.Н. Берестова. – М., 1994. – 21 с.

19. Беспалько, В.П. Природосообразная педагогика [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Народное образование, 2008. – 512 с.
20. Бим-Бад, Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования [Текст] / Б.М. Бим-Бад. – М.:ВТИИ, 1994. – 36 с.
21. Болотова, Ж.А. Ценности педагогической деятельности [Текст] / Ж.А. Болотова, Ю.В. Кострикова, Е.А. Радченко, М.Н. Рахманова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 1-2. – С. 257-259.
22. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М., Ростов н/Д, 1999 – 560 с.
23. Бороненко, Т.А. Содержание педагогической практики бакалавров и магистрантов направления «Педагогическое образование» [Текст] / Т.А. Бороненко, В.С. Федотова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2014. – № 11. – С. 87-101.
24. Бояцис, Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы [Текст] / Р. Бояцис. – М.: ГИППО, 2008. – 352 с.
25. Бояцис, Р. Управленческая компетентность [Текст] / Р. Бояцис. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2003. – 52 с.
26. Братусь, Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование) [Текст] / Б.С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
27. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: избранные психологические труды [Текст] / А.В. Брушлинский. – М.: «Московский психолого-социальный ин-т». – 2008.– 406 с.
28. Бурцева, Л.П. Организация практики бакалавров в педагогическом вузе с учетом современных требований [Текст] / Л.П. Бурцева // Педагогика, психология и образование: от теории к практике.

Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 61-63.

29. Ведерникова, Л.В. Управленческая компетентность студентов педагогических вузов: теория и практика формирования [Текст]: монография / Л.В. Ведерникова, В.М. Кашлач, И.А. Коробейникова. – Ишим: Ишимский гос. пед. ин-т им. П.П. Ершова, 2010 – 119 с.

30. Вербицкий, А.А. Новые грани вечной проблемы об образовании в контексте и вне его [Текст] / А.А. Вербицкий // Высшее образование сегодня. – 2017. – №8. – С. 6-13.

31. Вербицкий, А.А. Гуманизация и компетентность: контексты интеграции [Текст] / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: МГОПУ, 2006 – 172 с.

32. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании [Текст] / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2017. – 336 с.

33. Вершловский, С.Г. Педагог эпохи перемен, или как решать сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя [Текст] / С.Г. Вершловский. – М.: Сентябрь, 2002 – 160 с.

34. Веснин, В.Р. Практический менеджмент персонала по кадровой работе [Текст] / В.Р. Веснин. – М.: Юрист, 1998. – С. 57-59.

35. Виленский, М.Я. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе [Текст] / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман / Под ред. В.А. Сластенина. Орел, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева. – 2010. – 270 с.

36. Виханский, О.С. [Текст] / О.С. Виханский, А.И. Наумов. – Москва, Магистр. – 2010. – 576 с.

37. Воровщиков С.Г. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения: монография [Текст] / С.Г. Воровщиков, Е.В. Орлова. – М.: Изд-во «Прометей» МПГУ, 2012. – 210 с.

38. Вражнова, М.Н. О системе профессиональной адаптации студентов [Текст] / М.Н. Вражнова // Высшее образование в России. 2004. – №9. – С. 118-124.
39. Вульф, Б.З. Педагогика рефлексии [Текст] / Б.З. Вульф, В.Н. Харькин. – М.: Магистр, 2000. – 110 с.
40. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века [Текст] / Б.С. Гершунский. – М., 1997. – 693 с.
41. Гин, А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность [Текст]: Пособие для учителя/ А.А. Гин. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2013. – 112 с.
42. Гончаров, М.А. Основы менеджмента в образовании [Текст]: учеб. пособие / М.А. Гончаров. – М.: КноРус, 2016. – 476 с.
43. Горбунова, Л.Н. Дополнительное профессиональное педагогическое образование в ситуации перемен: об основных направлениях научно-методического обеспечения обновления [Текст] / Л.Н. Горбунова // Непрерывное педагогическое образование.ru. – 2013. – № 5. – С. 1-8.
44. Громкова, М.Т. Субъект-субъектные взаимодействия в дополнительном профессиональном образовании [Текст] / М.Т. Громкова // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. – 2014. – № 1. – С. 62-69.
45. Данилов, М.А. Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях [Текст] / М.А. Данилов. – М., 1973.
46. Деркач, А.А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен [Текст] / А.А. Деркач. – Акмеология. – 2016. – № 1 (57). – С. 8-13.

47. Джуринский, А.Н. Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы [Текст] / А.Н. Джуринский. – М., 2017 – 186 с.

48. Добудько, А.Ф. Профессиональная компетентность учителя в информационном обществе: структура, содержание, принципы формирования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А.Ф. Добудько. – Самара, 2000. – 163с.

49. Елистратова, И.В. Система управленческой деятельности школьного учителя в сфере качества образования [Текст] / И.В. Елистратова // Материалы VI Всероссийской научно-практ. конференции. – Екатеринбург, 2013. – С. 45-46.

50. Жаркова, Е.Н. Проблемы развития дополнительного профессионального педагогического образования в современных условиях [Текст] / Е.Н. Жаркова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – №5. – С.6-10.

51. Жураковский, В.М. Модернизация высшего образования: проблемы и пути их решения [Текст] / В.М. Жураковский, И.В. Федоров // Высшее образование в России. – 2014. – № 1. – С. 3.

52. Загвязинский В.И., Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. вузов / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 208 с.

53. Закон Приднестровской Молдавской Республики «О дополнительном образовании» 04.02.2013 № 37-3-V (САЗ 13-5) (текущая ред. по состоянию на 04.02.2016 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://minpros.info/index.php?option=com_content&task=view&id=46&lang=rus.

54. Закон Приднестровской Молдавской Республики «Об образовании» 27.06.2003 № 294-3-III (текущая ред. по состоянию на 26.12.2017г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vspmr.org/legislation/laws.html>.

55. Заславская, О.Ю. Развитие управленческой компетентности учителя в системе многоуровневой подготовки в области методики обучения информатике [Текст]: дис. ... доктора пед. наук / О.Ю. Заславская. – М, 2008. – 496 с.

56. Зеер, Э.Ф. Психология профессий [Текст]: учеб. пос. для студ. вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект, 2003. – 336 с.

57. Землянская, Е.Н. Организация самостоятельной работы студентов в условиях реализации компетентностной модели обучения [Текст] / Е.Н. Землянская // Гносеологические основы образования: международный сборник научных трудов, посвященный 90-летию со дня рождения профессора С.П. Баранова. – Елец. – 2017. – С. 69-76.

58. Зими́на, Е.Ю. Развитие управленческой компетентности будущего педагога профессиональной школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Зими́на. – Екатеринбург, 2004. – 172 с.

59. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: ИЦ ПКПС, 2004 – 42 с.

60. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

61. Золотарева, А.В. Профессиональное развитие педагога: новые вызовы региональной системе дополнительного профессионального образования [Текст] / А.В. Золотарева // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании. Сборник материалов V Всероссийской интернет-конференции с международным участием. – 2017. – С. 20-30.

62. Золотницкий, В.Э. Факторы эффективного управления человеческими ресурсами организации: монография [Текст] / В.Э. Золотницкий. – М.: Изд-во «Прометей» МПГУ, 2013. – 94с.

63. Иванов, Д.А. Экспертиза в образовании [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Д.А. Иванов. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 336 с.

64. Иванов, В.Г. Профессиональное образование: разрушение системы или выстраивание новой? [Текст] / В.Г. Иванов // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2016. – Т. 11. – № 2. – С. 61-68.

65. Исаев, И.Ф. Профессиональное саморазвитие учителя в субъект-субъектном взаимодействии [Текст] / И.Ф. Исаев // Управление развитием профессиональной компетентности личности: история, теория, практика. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Ответственные редакторы Н.И. Исаева, С.И. Маматова. – 2017. – С. 12-16.

66. Кабаченко, Т.С. Психология управления [Текст]: Учебное пособие [Текст] / Т.С. Кабаченко. — М.: Педагогическое общество России. – 2000. – 384 с.

67. Камалеева, А.Р. Системный подход в педагогике [Текст] / А.Р. Камалеева Научно-педагогическое обозрение. – 2015. – № 3 (9). – С. 13-23.

68. Каплунович, Т.А. Мотивационная стратегия развития кадрового потенциала системы образования [Текст]: контекст государственной политики / Т.А. Каплунович // Человек и образование. – 2016. – № 4 (49). – С. 9-14.

69. Кашлев, С.С. Субъектность как профессиональная компетентность педагога [Текст] / С.С. Кашлев, С.Н. Глазачев, Н.И. Соколова // Вестник Международной академии наук (Русская секция). – 2011. – № 8. – С. 20-25.

70. Каяшева, Г.Р. Волонтерская деятельность как основа личностно-профессионального развития будущего педагога [Текст] / Г.Р. Каяшева // Новая наука как результат инновационного развития общества: Сборник

статей Международной научно-практической конференции – 2017. – С. 54-56.

71. Киселева, Л.Г. Формирование управленческой компетентности будущих специалистов дошкольных образовательных учреждений [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.Г. Киселева. – Чита, 2007. – 249 с.

72. Киютина, И.И. Дидактические средства формирования готовности будущих учителей к управленческой деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И.И. Киютина. – Брянск, 2004. – 235 с.

73. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры, дискуссии (Анализ зарубежного опыта) [Текст] / М.В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

74. Климов, Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие [Текст] / Е.А. Климов. – М., 2004. – 240 с.

75. Ковалева, Т.М. Профессия «тьютор» [Текст] / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик), А.А. Теров, М.Ю. Чередилина. – М. – Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.

76. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.

77. Когнитивная психология в образовании и управлении [Текст] / Р.Н. Абрамишвили, А.Ф. Ануфриев, Е.В. Бутовская, А.А. Вербицкий, В.В. Ермолаев, О.С. Ефимова, Н.В. Зажогина, З.Ф. Камалетдинова, Р.В. Кишиков, Ю.Л. Кофейникова, Е.С. Николаева, Е.Б. Пучкова, М.И. Розенова, Е.А. Сорокоумова, Ю.В. Суховершина, М.В. Ферапонтова / Под ред. Е.Б. Пучковой. – М.: ООО Изд-во «Спутник+», 2017. – 147 с.

78. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>.

79. Корешкова, М.Н. Практико-ориентированный подход в подготовке будущих педагогов дошкольного образования [Текст] / М.Н. Корешкова // Педагогика искусства. – 2015. – №3 – С. 31-35.

80. Корнев, Д.В. Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании в рамках реализации ФГОС [Текст]: Учебно-методическое пособие / Д.В. Корнев. – М.: УЦ Перспектива, 2014. – 124 с.

81. Коробейникова, И.А. Формирование управленческой компетентности студентов в педагогическом вузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И.А. Коробейникова. – Ишим, 2010. – 218 с.

82. Коротков, С.Г. Производственная (преддипломная) практика в программе подготовки бакалавров педагогического образования [Текст] / С.Г. Коротков, Д.А. Крылов // Вестник Марийского государственного университета. – 2016. – Т. 10. – № 1(21). – С. 19-23.

83. Краевский, В.В. Методология научного исследования [Текст]: пособие для студ. и асп. гуманитарных ун-тов / В.В. Краевский – СПб., 2001. – 146 с.

84. Красинская, Л.Ф. Дополнительное профессиональное образование преподавателей: проблемы и пути их решения [Текст] / Л.Ф. Красинская // Инженерная педагогика. – 2015. – Выпуск 17. – Т.1. – С. 142-153.

85. Красинская, Л.Ф. Психолого-педагогическая компетентность преподавателя высшей школы: формирование в системе дополнительного профессионального образования: монография [Текст] / Л.Ф. Красинская. – Saarbrucken, 2012. – 302 с.

86. Красинская, Л.Ф. Современные методы и формы обучения, повышающие познавательную активность студентов [Текст] / Л.Ф. Красинская // Совершенствование системы подготовки кадров в высшем учебном заведении: проблемы и перспективы развития. Сборник научных статей. – Гродно, 2017. – С.43-45.

87. Красовский, Ю.Д. Управленческие ценности руководителей [Текст] / Ю.Д. Красовский // Социология и жизнь – 2012. – № 2. – С. 149-154.
88. Кричевский, Р.Л. Если вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе [Текст] / Р.Л. Кричевский. – М.: Дело, 1996. – 384 с.
89. Кузнецова, И.Ю. Развитие субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации: монография [Текст] / И.Ю. Кузнецова. – Кемерово: ГОУ «КРИРПО», 2014. – 136 с.
90. Кузнецова, О.А. Моделирование процессов формирования управленческой компетентности: монография [Текст] / О.А. Кузнецова. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2013 – 163 с.
91. Кузьмина, Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
92. Кулюткин, Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя [Текст] / Ю.Н. Кулюткин, В.П. Бездухов. – Самара: СамГПУ, 2002. – 400с.
93. Лазарев, В.С. Системное развитие школы [Текст] / В.С. Лазарев. – М.: Российское педагогическое агенство, 2002. – 304 с.
94. Латипова, Л.Н. Совершенствование методической подготовки будущего учителя-предметника [Текст] / Л.Н. Латипова, З.А. Латипов // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 9. – С. 140-145.
95. Леванова, Е.А. К вопросу о профессиональной подготовке педагога [Текст] / Е.А. Леванова // Глобальный научный потенциал. – 2012. – № 19. – С. 201-203.
96. Леванова, Е.А. Практическая готовность педагога к профессиональной деятельности [Текст] / Е.А. Леванова // Преподаватель XXI век. – 2016. – Т. 1. – № 2. – С. 11-20.

97. Леванова, Е.А. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия [Текст] / Е.А. Леванова, А.Г. Волошина, В.А. Плешаков, А.Н. Соболева, И.О. Телегина. – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.

98. Леванова, Е.А., Пушкарева Т.В. Методологические подходы к интериоризации профессионально-ориентированных знаний в процессе подготовки в вузе [Текст] / Е.А. Леванова, Т.В. Пушкарева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 445-452.

99. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов / А.Н. Леонтьев. – М.: АкадемiА, 2005. – 346 с.

100. Липканская, К.Л. Волонтерство как фактор становления детско-взрослого сообщества в школе [Текст] / К.Л. Липканская, М.В. Александрова // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2017. – № 4(102). – С.72-74.

101. Львов, Л.В. Повышение эффективности системы подготовки педагогов профессионального обучения [Текст] / Л.В. Львов. – Челябинск: ЧГАА, 2009. – 154 с.

102. Львов, Л.В. Трансдисциплинарный учебно-профессиональный практикум по курсу «Педагогический менеджмент» [Текст] / Л.В. Львов, М.В. Чернышева. – Челябинск, 2011. – 254с.

103. Мазниченко, М.А. Инновационный подход к организации волонтерской деятельности обучающихся как стимула и средства их личностного и профессионального роста [Текст] / М.А. Мазниченко, Г.С. Папазян // Наука и школа. – 2017. – № 6. – С. 145-153.

104. Макарова, Л.Н. Компетентностно-развивающая модель повышения квалификации педагогических кадров [Текст] / Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов // Образование и общество. – 2011. – № 4. – С. 14-17.

105. Мардахаев, Л.В. Социализирующая ситуация развития личности как явление и процесс: социально-педагогический анализ [Текст] / Л.В. Мардахаев. – ЦИТИСЭ. – 2017. – № 2 (11). – С. 14.

106. Мардахаев, Л.В., Егорычев А.М. Социальная педагогика личности. Учебное пособие для студентов, обучающихся по направлениям «педагогическому образованию», «психолого-педагогическому» и «организация работы с молодежью» [Текст] / Л.В. Мардахаев, А.М. Егорычев. – М.: Перспектива, 2016. – 118 с.

107. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст]: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

108. Матушанский, Г.У. Теоретико-методологические аспекты применения компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании: монография [Текст] / Г.У. Матушанский, О.Р. Кудаков, Г.В. Завада. – Казань, «Казанский гос. энергетический ун-т». – 2010. – 135 с.

109. Медведев, В.Е. Дидактические основы межпредметных связей в профессиональной подготовке учителя (на примере естественнонаучных и технических дисциплин) [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / В.Е. Медведев. – М., 2000. – 380 с.

110. Мезинов, В.Н. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие [Текст] / В.Н. Мезинов. – Елец, 2005. – 96 с.

111. Меренков, А.В. Педагогика саморазвития личности [Текст]: монография / А.В. Меренков. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. – 331 с.

112. Миколишин, Н.Ф. Основные тенденции развития современного профессионального образования в Приднестровье [Текст] / Н.Ф. Миколишин // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – № 1 (45). – С. 156-160.

113. Митина, Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: Учеб. пособие [Текст] / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова; Под общ. ред. Л.М. Митиной. – М.: ИЦ «Академия», 2005. – С. 66-67.

114. Митканова, С.С. Индивидуальный образовательный маршрут в управлении образовательной деятельностью [Текст] / С.С. Митканова //

Закономерности и тенденции инновационного развития общества. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 223-224.

115. Морозова, Н.А. Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление [Текст] / Н.А. Морозова // автореферат дис. ... доктора педагогических наук / Моск. пед. гос. ун-т. Москва, 2003. – 42 с.

116. Морусов, А.А. Совершенствование управленческой компетентности экономистов-менеджеров в системе дополнительного профессионального образования [Текст] / А.А. Морусов, А.И. Черных // Ученые записки университете имени П.Ф. Лесгафта. – 2012. – № 1(83) – С. 112-114.

117. Мудрик, А.В. Социализация человека. Учебное пособие [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т, 2011. – 624 с.

118. Мудрик, А.В. Социокультурные вызовы современной российской школе на макроуровне [Текст] / А.В. Мудрик // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 117-124.

119. Мухаммед, Ф.М. Основные тенденции развития педагогического образования в условиях его интеграции в мировое образовательное пространство [Текст] / Ф.М. Мухаммед, Л.С. Подымова // Среднее профессиональное образование. – 2014. № 3. – С. 50-53.

120. Мухаметзянова, Ф.Г. Индивидуальная образовательная траектория и индивидуальный маршрут студента как фактор успешной подготовки будущего бакалавра в вузе [Текст] / Ф.Г. Мухаметзянова, Р.В. Забиров, В.Р. Вафина // Модернизация образования: проблемы и перспективы. Материалы XXII Рязанских чтений, посвященных 100-летию РГУ им. С.А. Есенина. – 2015. – С. 81-85.

121. Наговицин, Р.С. Внеучебная деятельность студентов как фактор обеспечения качества непрерывного педагогического образования [Текст] /

Р.С. Наговицин, А.Т. Лопатин, Э.Н. Нурмагомедова, Я.А. Чиговская-Назарова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 291.

122. Непрокина, И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования [Текст] / И.В. Непрокина // Теория и практика общественного развития – 2013. – № 7. – С. 61-64.

123. Никандров, Н.Д. Ценности как основа целей воспитания [Текст] / Н.Д. Никандров // Педагогика. – 1998. – №3. – С. 3-10.

124. Никитин, Э.М. Нормативно-правовые основы дополнительного профессионального образования в проекте федерального закона «об образовании» [Текст] / Э.М. Никитин // Методист. – 2011. – № 5. – С. 2-4.

125. Никитовская, Г.В. Методологические подходы к определению управленческой компетентности будущего педагога [Текст] / Г.В. Никитовская // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – №3. – С.139-143.

126. Никитовская, Г.В. Современные требования к компетентности будущего педагога [Текст] / Г.В. Никитовская // Глобальный научный потенциал. – Санкт-Петербург: Издательский дом «ТМБпринт», 2016. – № 10(67) – С. 107-109.

127. Никитовская, Г.В. Формирование управленческой компетенции будущего педагога в системе высшего образования [Текст] / Г.В. Никитовская // Преподаватель XXI век. – М.: МПГУ. – №3, 2016. – Ч. 1. – С. 85 – 92.

128. Нимбуева, С.Ц. Формирование управленческой компетентности будущего учителя сельской школы в педагогическом колледже [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / С.Ц. Нимбуева. – Улан-Удэ, 2004. – 203 с.

129. Новиков, А.М. Основания педагогики [Текст] / Пособие для авторов учебников и преподавателей / А.М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2010. – 208 с.

130. Новиков, А.М. Структура педагогической деятельности [Текст] / А.М. Новиков // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – №4. – С. 3-8.
131. Образцов, П.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе [Текст] / П.И. Образцов, А.И. Уман, М.Я. Виленский, В.А. Слостенин. – М.: ЮРАЙТ, 2017. – 271 с.
132. Онушкин, В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии [Текст] / В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – Воронеж, 1995. – 232 с.
133. Павлова, Л.Н. Абрис парадигмы педагогического управления ученическим коллективом [Текст] / Л.Н. Павлова // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 11-4. – С. 518-521.
134. Павлова, Л.Н. Характеристика управления и менеджмента в аспекте профессиональной деятельности педагога [Текст] / Л.Н. Павлова // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №3. – С. 142-146.
135. Панфилова, Н.В. Психолого-педагогические особенности организации преддипломной практики в педагогическом вузе [Текст] / Н.В. Панфилова, С.Л. Молчатский, Е.Г. Нелюбина // Поволжский педагогический вестник. – 2017. – Т. 5. – № 2(15). – С. 43-48.
136. Петровский, А.В. Психология: учебник для студентов вузов [Текст] / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2009 – 512 с.
137. Петрухина, О.А. Готовность студентов к обучению по индивидуальному маршруту [Текст] / О.А. Петрухина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 57.
138. Плешаков, В.А. Теория киберсоциализации человека [Текст]: монография / В.А. Плешаков; М.: Московский пед. гос. ун-т. – 2011. – 400 с.
139. Подласый, И.П. Педагогика [Текст]/ И.П. Подласый . – М.: Юрайт-Издат, 2013. – 696 с.

140. Подготовка учителя в структуре уровневого образования [Текст]: коллективная монография / Под ред. В.Л. Матросова. – М.: МПГУ, 2011. – 168 с.

141. Подымов, Н.А. Профессиональное самоопределение личности: временной и территориальный аспект [Текст] / Н.А. Подымов, Л.С. Подымова, Э. Баасанхуу, А.А. Кузнецова, А.А. Кузнецова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2016. – № 2 (19). – С. 144-151.

142. Подымова, Л.С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект. Монография [Текст] / Л.С. Подымова. – М.: Прометей, 2012. – 246 с.

143. Поздняк, Л.В. Подготовка студентов вуза к управленческой деятельности в сфере дошкольного образования [Текст]: монография / Л.В. Поздняк, Л.М. Волобуева, Е.В. Давыткина. – М.: Факультет дошкольной педагогики и психологии МПГУ, 2008. – 202с.

144. Попова, С.Ю. Кейс-стади: принципы создания и использования [Текст] / С.Ю. Попова (Смолик), Е.В. Пронина. – Тверь: Изд-во «СКФ-офис», 2015. – 114 с.

145. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/88>.

146. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>.

147. Психология управления. Хрестоматия. Учеб. пособие [Текст]. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2006. – 768 с.

148. Птицына, Е.В. Особенности организации педагогической практики студентов вуза в условиях реализации компетентностного

подхода [Текст] / Е.В. Птицына, С.А. Останина // Человеческий капитал. – 2017. – № 6(102). – С. 68-72.

149. Пушкарева, Т.В. Интериоризация профессионально-ориентированных знаний социальными педагогами в процессе обучения в вузе [Текст]: автореф. доктора наук / Т.В. Пушкарева. – М. – 2012. – 43 с.

150. Пушкарева, Т.В. Педагогическое преобразование как необходимость совершенствования образовательной действительности [Текст] / Т.В. Пушкарева // Преподаватель XXI век. – 2016. – Т. 1. – № 2. – С. 32-37.

151. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Пер. с англ. / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

152. Равен, Дж. Компетентность, образование, профессиональное развитие, психология и социкибернетика [Текст] / Дж. Равен // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2 (17). – С. 170-204.

153. Разумовский, В.А. Теоретико-методологические подходы к формированию компетентности учителя в области реализации управленческих функций [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В.А. Разумовский. – М., 2014. – 167 с.

154. Рашиди, А.. Дополнительное профессиональное образование: европейский опыт и его применение в России [Текст] / А. Рашиди, Е. Терехова // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире, 2014. – № 6-7. – С. 14-18.

155. Резванова, И.Ю. Активные и интерактивные методы в повышении квалификации педагогов [Текст] / И.Ю. Резванова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2017. – № 2. – С. 281-285.

156. Росляков, А.Е. Актуальные вопросы повышения управленческой компетентности: монография [Текст] / А.Е. Росляков, И.Б. Евдокимов, Е.Н. Кулинич. – Омск: Омский гос. ун-т путей сообщения, 2009. – 155 с.

157. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб, Питер, 2012. – 224 с.
158. Савельев, В.А. Применение метода кейсов в дополнительном профессиональном образовании педагогов с использованием технологий дистанционного обучения [Текст] / В.А. Савельев // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 4(29). – С. 62-68.
159. Савенков, А.И. Психология обучения. Учебное пособие [Текст] / А.И. Савенков. – М.: МГПУ, 2017. – 251 с.
160. Савенков, А.И. Особенности применения системно-деятельностного подхода в профессионально-ориентированной подготовке будущих водителей [Текст] / А.И. Савенков, А.С. Львова, О.А. Любченко, Н.С. Муродходжаева // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 9. – С. 21-24.
161. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ [Текст] / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 280 с.
162. Сеитова, Р.С. Формирование коммуникативно-управленческой компетентности у студентов педагогических вузов: научно-методическое пособие [Текст] / Р.С. Сеитова. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2011. – 107 с.
163. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
164. Селиверстова, М.В. Формирование управленческих компетенций учителя в условиях развития современного образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Селиверстова. – Ижевск, 2011. – 212 с.
165. Сенновский, И.Б. Управление образовательной деятельностью учащихся: теория и практика [Текст] / И.Б. Сенновский. – М., 2002.

166. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования [Текст] / Ю.В. Сенько. – М.: Московский психолого-социальный университет. – 2015. – 252 с.

167. Сергеева, В.П. Управление образовательными системами: Программно-методическое пособие [Текст] / В.П. Сергеева. – М.:ЦГЛ, 2002. – 136 с.

168. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе. Монография [Текст] / В.В. Сериков. – М., 2012. – 448 с.

169. Серякова, С.Б. Готовность преподавателей высшей школы к реализации компетентностно-ориентированных образовательных стандартов [Текст] / С.Б. Серякова, Л.Ф. Красинская // Преподаватель XXI век. – 2012. – Т.1. – № 2. – С. 7-13.

170. Серякова, С.Б. Компетентностный подход в профессиональной подготовке педагогов дополнительного образования [Текст] / С.Б. Серякова // Глобальный научный потенциал. – 2017. – № 10 (79). – С.119-121.

171. Серякова, С.Б. Компетентность педагога: психолого-педагогические аспекты: монография [Текст] / С.Б. Серякова. – М.: «Прометей» МПГУ, 2008. – 232с.

172. Серякова, С.Б. О компетентностном подходе в образовании [Текст] / С.Б. Серякова // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2013. – №12 (31). – С. 41-45.

173. Серякова, С.Б. Технологический подход в проектировании образовательных программ [Текст] / С.Б. Серякова // Преподаватель XXI век. – 2016. – Т.1. – № 2. – С. 24-31.

174. Серякова, С.Б. Формирование психолого-педагогической компетентности педагога дополнительного образования [Текст]: автореф. дисс. ... докт. пед. наук / С.Б.Серякова. – М., 2006. – 40 с.

175. Серякова, С.Б. Дополнительное профессиональное образование в России и странах Западной Европы. Сопоставительный анализ: монография [Текст] / С.Б. Серякова, В.В. Кравченко. – М.: Прометей. – 2016. – 164 с.

176. Серякова, С.Б. Теоретическая модель формирования управленческой компетентности будущего педагога [Текст] / С.Б. Серякова, Г.В. Никитовская // Преподаватель XXI век. – М.: МПГУ. – 2017. – Ч. 1. – №4. – С. 56-64.

177. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: учебное пособие [Текст] / В.П. Симонов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.

178. Склярова, Т.В. Развитие субъектной позиции учащихся в процессе изучения религиозных ценностей [Текст] / Т.В. Склярова. – Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2015. – № 4(39). – С.22-28.

179. Слостенин, В.А. [Текст] – М.: Изд. Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.

180. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений [Текст] / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 512 с.

181. Слостенин, В.А. Педагогическое образование: вызовы XXI века [Текст] / В.А. Слостенин. – М.: Ремдер, 2010. – 48 с.

182. Слостенин, В.А. Педагогика: Инновационная деятельность [Текст] / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

183. Солодовникова, И.Н. Индивидуальный образовательный маршрут обучающихся в образовательной организации [Текст] / И.Н. Солодовникова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. – 2016. – С. 3203-3210.

184. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования [Текст]. – М., 2001.

185. Субочева, М.Л. Психолого-педагогические условия развития творческого потенциала студентов [Текст] / М.Л. Субочева, И.В. Пугачева // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 4. – С. 37-39.

186. Судакова, М.В. Развитие основных принципов научной организации труда в современных образовательных организациях [Текст] / М.В. Судакова // Педагогический опыт: от теории к практике. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 19-22.

187. Суфьянова, Л.В. Педагогическая технология формирования управленческой компетентности студентов – будущих учителей-дефектологов в процессе обучения в вузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Суфьянова. – Ижевск, 2010. – 198 с.

188. Сыманюк, Э.Э. Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога [Текст] / Э.Э. Сыманюк, А.А. Печеркина // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 32-37.

189. Тамарская, Н.В. Технологии формирования управленческой культуры педагога в процессе непрерывной профессиональной подготовки [Текст] / Н.В. Тамарская // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – Т.2. – № 2. – С. 120-124.

190. Тамарская, Н.В. Учителю об управлении. Учеб. пособие [Текст] / Н.В. Тамарская. – Калининград: Калинингр. гос. ун-т. – 2003. – 244 с.

191. Тануркова, Л.К. Какие специальности нужны Приднестровью [Текст] / Л.К. Тануркова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tv.pgtrk.ru/ru/news/20170507/56770>.

192. Татарникова, А.А. Дополнительное профессиональное образование как составная часть непрерывного профессионального

образования [Текст] / А.А. Татарникова // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 299. – С. 144-149.

193. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования [Текст] / Ю.Г. Татур. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 118 с.

194. Темербекова, А.А. Формирование профессионально-ориентированной среды будущего специалиста: компетентностный подход // Информация и образование: границы коммуникаций [Текст] / А.А. Темербекова. – 2015. – № 7 (15). – С. 15-18.

195. Терентьев, В.К. Игры для взрослых: руководство для преподавателя управленческой дисциплин [Текст] / В.К. Терентьев. – М.: УЦ «Перспектива», 2009. – 224 с.

196. Травин В.В. Мотивационный менеджмент [Текст] / В.В. Травин, М.И. Магура, М.Б. Курбатова. – М: Дело, 2005. – 96 с.

197. Трайнев, В.А. Менеджмент в образовании и его информационное обеспечение [Текст] / В.А. Трайнев, М.Ю. Горнштейн, И.В. Трайнев / Под общ. ред. проф. В.А. Трайнева. – М.: Прометей, 2005. – 168 с.

198. Трачук, Е.Ф. Индивидуальный образовательный маршрут как инструмент достижения планируемых образовательных результатов обучающихся в условиях реализации предметных концепций [Текст] // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге / Е.Ф. Трачук, Е.Г. Курцева. – 2017. – № 2 (6). – С. 13-17.

199. Третьяков, П.И. Технология модульного обучения в школе: практикоориентированная монография [Текст] / П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский / Под ред. П.И. Третьякова. – М., 2001. – 352 с.

200. Ульянова, И.В. История становления и развития деятельностного подхода в обучении математике [Текст] / И.В. Ульянова // Наука и школа. – 2010. – № 2. – С. 82-84.

201. Уман, А.И. Технологический подход к обучению: Учебное пособие [Текст] / А.И. Уман. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 187 с.
202. Уманский, Л.И. Психология и педагогика работы комсорга [Текст] / Л.И. Уманский, А.Н. Лутошкин. – М.: Молодая гвардия, 1984.
203. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf.
204. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. (текущая редакция по состоянию на 29.12.2017 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>.
205. Федорова, Е.Н. Ценности профессиональной деятельности будущего педагога [Текст] / Е.Н. Федорова, Е.В. Птицына // Фундаментальные исследования. – М., 2015. – №2. – С. 401-405.
206. Фельдштейн, Д.И. Психология развития человека как личности. Избранные труды: в 2 томах [Текст] / Д.И. Фельдштейн; Российская акад. Образования, Московский психолого-соц. ин-т. – М, 2009. – Т.2. – 21 с.
207. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Педагогика. – 2012. – № 1. – С. 3-16.
208. Хлопова, Т.П. Мониторинг качества образования в современных условиях [Текст] / Т.П. // Хлопова, М.Л. Романова, Т.Л. Шапошникова. – Краснодар: Изд-во Кубан. гос. технолог. ун-та, 2013. – 166 с.
209. Холстед, М.Ю. Ключевые компетенции в системе оценки Великобритании [Текст] / М.Ю. Холстед, Т. Орджи // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара / под.ред. А.В. Великановой. – Самара, 2001.
210. Хорошун, К.В. Современные модели управленческой компетентности как личностно-профессионального качества [Текст] / К.В.

Хорошун, В.Г. Миненко. – Научные труды КубГТУ. – № 10. – 2016. – С. 332-346.

211. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Текст] / А.В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – № 2. – С. 58-64.

212. Хуторской А.В. Методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.

213. Хуторской, А.В. Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня [Текст] / А.В. Хуторской. – 2017. – № 12. – С. 9-16.

214. Цибульникова, В.Е. История внутришкольного управления [Текст] / В.Е. Цибульникова / Под науч. ред. Т.И. Шамовой. – М.: Изд-во «Прометей», 2011. – 208с.

215. Чернышева, М.В. Модель формирования компетенции педагогического управления у студентов педагогических специальностей в вузе [Текст] / М.В. Чернышева // Образование и саморазвитие. – 2011. – Т. 5. – № 27. – С. 70-76.

216. Чикер, В.А. Психологическая диагностика организации и персонала [Текст] / В.А. Чикер. – Спб.: Речь, 2004. – 176 с.

217. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие [Текст] / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 158с.

218. Шамина, Н.П. Формирование управленческой компетентности будущего педагога начальной школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.П. Шамина. – Самара, 2013. – 250 с.

219. Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст] / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

220. Шамова, Т.И. Повышение профессиональной компетентности работников образования: актуальные проблемы и перспективные решения

[Текст] / Т.И. Шамова // Сборник статей Вторых педагогических чтений научной школы управления образованием (25 января 2010 г.). – М.: МПГУ, 2010. – 408 с.

221. Шапошникова, Т.Л. Диагностика сформированности компетенций [Текст] / Т.Л. Шапошникова, В.Г. Миненко, К.В. Хорошун, Д.А. Романов // Ученые записки университете имени П.Ф. Лесгафта. 2015. – № 3(121). – С. 180-184.

222. Шарипов, Ф.В. Педагогический менеджмент [Текст]: учеб. пособие / Ф.В. Шарипов. – М.: Университетская книга, 2014. – 480 с.

223. Шевченко, В.А. Нравственные ценности как субъективный фактор управления образовательными системами [Текст] / В.А. Шевченко // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2015. – №1 (39). – С. 95-100.