Проблема развития профессиональной

компетентности руководителей образовательных учреждений в контексте управления педагогическими системами

На новом этапе развития системы образования неизменно возникают и становятся востребованными такие формы деятельности, с помощью которых решаются важнейшие проблемы на методологическом, теоретическом и практико-прикладном уровне. История педагогики свидетельствует, что на инновационной стадии развития образования существенно возрастает интерес к управлению педагогическими системами.

Т.П. Колодяжная, Т.И. Шамова в качестве существенного признака всякой системы указывают целостность В трактовке Н.В. Кузьминой «педагогическая система» есть «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования, воспитания и обучения подрастающего поколения и взрослых людей». Совокупность отдельных педагогических систем образует единую целостную систему образования. Дошкольное образование является первой ступенью обшей педагогической системы, а само дошкольное образовательное учреждение, как и школа, может рассматриваться как социально-педагогическая система. Следовательно, оно отвечает определенным свойствам: целенаправленность, целостность, полиструктурность.

В установившейся парадигме управления считается, что любая комбинация складывающихся педагогических процессов носит заранее предопределенный характер. Предполагается, что влияние внешних факторов не способно привести к разрушению педагогической системы. Какое-либо проявление неустойчивости рассматривается как преодолимая трудность, регулируемая силой управленческого воздействия. Критерии оценки управленческой деятельности требуют от руководителя стандартного воспроизведения принципов эффективного управления. Накапливаемый десятилетиями практический и теоретический опыт, позволяет руководителю предвидеть развитие каждого события как поступательное и однозначное явление. Свидетельствуя о надежности данного подхода к управлению процессами деятельности, следует отметить ограниченность его действия рамками тех условий, которые приемлемы для стабильно функционирующего, предопределенного пути развития педагогических систем. Однако сегодня потенциал спонтанного развития системы управления в значительной степени исчерпывается. Утрачивает работоспособность ориентация на функциональную специализацию, строгая регламентация процессов управления, а не их результатов, использование типовых решений.

В настоящее время возникает необходимость в полисубъектном характере управления педагогическими системами. Практика показывает, выбор стратегии адаптации, направленной на совершенствование системы управления в условиях активного действия трансформационных процессов, оказывается малоэффективным. В стремлении сохранить устойчивость педагогической системы в постоянно меняющихся условиях специалисты рекомендуют использовать наиболее комплексные концепции руководства образовательными учреждениями, в частности, целевого и ситуационного управления. **Целевая модель** организации обеспечивает прогнозирование инновационных процессов, позволяет конкретизировать объект управленческого воздействия, своевременно реагировать на инновационные процессы и принимать адекватные нововведениям решения. В то же время, когда количество проблем стремительно возрастает, а скорость их оперативного разрешения существенно отстает, реализация данного подхода вызывает затруднения в практической деятельности руководителя образовательного учреждения. **Ситуационная концепция** предполагает построение управленческой деятельности для дискретной, случайно сложившейся ситуации, которая может сохраняться неопределенно долгое время. При таком подходе процесс непрерывной адаптации системы управления не только нарушается, но и противоречит логике изменения внешней среды.

Ориентация общества на переход к принципиально иной, проектно-технологической культуре взаимодействия обуславливает необходимость переосмысления многих положений теории управления педагогическими системами, которые получили широкое распространение в период доминирования технократических принципов руководства. Одним из плодотворных подходов к решению возникшей проблемы является **концепция развивающегося управления**, основанием которой выступает технология управления педагогическими системами по результатам.

Существует несколько функций управления педагогическими системами. В.С. Лазарев выделяет среди них планирование, организацию, руководство и контроль. К этим основным функциям В.А. Сластенин добавляет педагогический анализ, целеполагание, регулирование. Процесс управления любой педагогической системой предполагает целеполагание (постановку целей) и планирование (принятие решений). Совершенствование целеполагания и планирования управленческой работы диктуется необходимостью постоянного развития, движения педагогической системы. В.А. Сластенин отмечает, что «цель управленческой деятельности − это начало, которое определяет общее направление, содержание, формы и методы работы. При определении «дерева» целей управления необходимо общую, или как говорят «генеральную», цель представить в виде ряда конкретных частных целей, то есть декомпозировать генеральную цель. Таким образом, достижение общей, генеральной цели осуществляется за счет выполнения составляющих ее частных целей». Такое понимание целеполагания позволяет перейти к комплексному планированию.

Управление – это специфический социальный процесс, и обеспечение эффективного управления на всех уровнях связано с учетом индивидуальных особенностей человека. Важнейшей задачей современного менеджмента является управление профессиональной деятельностью людей.

Возникает новое понятие «управление человеческим ресурсами». Управление человеческими ресурсами − управление интеллектом, мышлением, поведением и действиями людей, которые коллективно и индивидуально вносят вклад в решение задач и целей учреждения. В управлении человеческими ресурсами используется понятие компетентности.

Понятие компетентности начал распространять Р. Бояцис. Он развил его в исследовании, в котором установил, что успешного руководителя от менее успешного его коллеги отличает целый ряд факторов, включающий в себя личные качества, мотивы, опыт и поведенческие характеристики, которые называются по-разному. Р. Бояцис определял компетентность руководителя как: «Способность человека вести себя определенным образом, который удовлетворяет требованиям работы в определенной организационной среде, что, в свою очередь, является причиной достижения желаемых результатов». Он предлагал следующие группы компетентности:

* цель и деятельность руководства;
* управление подчиненными;
* управление человеческими ресурсами;
* лидерство.

Можно выделить следующие определения профессиональной компетентности руководителя:

* поведенческие аспекты, которые влияют на эффективность работы;
* любые индивидуальные характеристики, которые можно измерить или до­стоверно подсчитать и относительно которых можно утверждать, что они значимы для различения эффективного и неэффективного выполнения работы;
* основные способности и потенциальные возможности, необходимые, чтобы хорошо делать определенную работу;
* все связанные с работой свойства личности, знания, навыки и ценности, которые побуждают человека хорошо выполнять свою работу;
* основное свойство личности, которое приводит к эффективному или превосходному выполнению работы.

Профессиональная компетентность руководителя, проявляющаяся в поведении, включает в себя такие характеристики, как навыки межличностного общения, лидерство, аналитические способности и ориентация на достижения.

Существуют различные точки зрения на то, из чего складывается компетентность руководителя. Некоторые утверждают, что понятие компетентности включает в себя поведение отдельных работников при выполнении своих обязанностей, знания и навыки, которые влияют на это поведение или являются основанием для него. Б. Спенсер уверен, что компетентность состоит из:

* мотивов − образцов основных потребностей, которые управляют и направ­ляют поступки, заставляя человека делать выбор;
* свойств − основных склонностей к определенному поведению или способу реагировать; например самоуверенность, самоконтроль, устойчивость к стрессам, выносливость;
* «Я»−концепции − установок или ценностей человека;
* объема знаний − знания фактов или процедур, технических (каким образом отыскать неисправность в компьютере) или коммуникативных (каким обра­зом предоставить обратную связь);
* когнитивных и поведенческих навыков − скрытых от наблюдения (например, способность к дедуктивным или индуктивным умозаключениям) или видимых (например активное слушание).

Описание факторов компетентности называют структурой компетентности, картой компетентности, профилем компетентности или группами и перечнями факторов компетентности:

1. Структура компетентности определяет требования к факторам компетентности, которые охватывают все ключевые работы в организации или все работы в семействе работ. Структура состоит из общих факторов компетентности.
2. Карта компетентности описывает различные аспекты или категории компетентного поведения в профессии, в противоположность таким аспектам компетентности, как стратегические способности, управление ресурсами и качеством.
3. Профиль компетентности описывает аспекты компетентности, необходимые для эффективного выполнения определенных обязанностей. Его можно представить в форме дифференцирующей компетентности.

По результатам анализа научных работ в настоящее время можно выделить три основных подхода к исследованию феномена компетентности: деятельностный, личностно-деятельностный и акмеологический подходы. Последний позволяет интегрировать принципы и деятельностного, и личностного-деятельностного подхода, поэтому в акмеологических исследованиях компетентность рассматривается как элемент более сложных систем и анализируется с учетом тех закономерностей, условий и факторов, которые обеспечивают высший уровень в какой-либо области деятельности зрелый людей. Акмеологическими условиями называются значимые обстоятельства, от которых зависит достижение высокого уровня прогрессивного развития зрелой личности и особенно ее профессионализма.

Один из способов выразить различия между высокоэффективными и менее эффективными руководителями образовательного учреждения – это вывести положительные и отрицательные показатели для каждого фактора компетентности руководителя.

Положительные показатели:

1. Добивается от группы высокого уровня эффективности.
2. Ясно определяет цели, планы и ожидания.
3. Постоянно контролирует выполнение работы и предоставляет соответствующую обратную связь.
4. Поддерживает эффективные взаимоотношения с отдельными работниками и группой в целом.
5. Развивает в группе чувство общности цели.
6. Создает групповой дух и эффективно мотивирует отдельных членов группы, признавая их вклад, в то же время принимает соответствующие меры, чтобы справиться с плохими сотрудниками.

Отрицательные показатели:

1. Не добивается от группы высоких уровней эффективности.
2. Не способен объяснить цели или нормы выполнения работы.
3. Уделяет недостаточно внимания потребностям отдельных работников и группы в целом.
4. Не контролирует и не предоставляет эффективную обратную связь по выполнению работы.
5. Непоследователен в вознаграждении в случае высоких показателей труда или в принятии мер для борьбы с низкими показателями.

Для того, чтобы обеспечить основу для оценки, можно представить факторы компетентности в виде шкалы, включающей настойчивость, самоуверенное и напористое стремление к достижению чего-либо, при котором проявляется решительность и стойкость:

1. Решительный даже под давлением, настойчивый и основательный в изложении своих соображений, очень уверен в себе, не обращает внимания на препятствия.
2. Будет придерживаться определенных мнений, решительно настроен на то, чтобы его услышали, может повернуть назад в случае резкой критики.
3. Может отложить решение, если сомневается, но занимает твердую позицию по важным вопросам, нацелен на компромисс, быстро оправляется от неудач.
4. Избегает быстро принимать решения, выполняет роль беспристрастного координатора охотнее, чем продвигает собственные идеи.
5. Непоследователен в своих взглядах, идет на поводу у группы, позволяет критическим замечаниям и препятствиям останавливать себя.

На общем уровне, «профессиональную компетентность руководителя следует рассматривать как феномен, характеризующий профессионализм кадров управления в целом, и как суперструктуру, в которую в качестве субструктур входят специальная и психологическая компетентности, в свою очередь, включающие рефлексивную, аутопсихологическую, акмеологическую, коммуникативную и когнитивную компетентности. На особенном уровне любой компонент профессиональной компетентности выступает как самостоятельный вид компетентности, характеризующий конкретную область внутренней или внешней деятельности кадров управления или специфику решения определенного класса профессиональных задач, и должен рассматриваться также как системно-структурное образование».

В акмеологических исследованиях важной характеристикой профессионализма является высокий уровень профессиональной компетентности и ее специальных видов. В особенности роль профессиональной компетентности проявляется в управленческой деятельности, поэтому управленческая компетентность является одной из базисных категорией акмеологии управления.

Субъектом управления всегда выступает человек, значит, от степени его понимания общественных запросов, от профессионально-управленческой компетентности личностных способностей зависит процесс управления и его эффективность. Управленческая компетентность, главный когнитивный компонент подсистем профессионализма личности и деятельности субъекта управления, сфера профессионального ведения в вопросах и проблемах управления, круг решаемых управленческих задач, постоянно расширяющаяся система знаний и умений, позволяющие выполнять управленческую деятельность с высокой продуктивностью. Управленческая компетентность является интегративным свойством и включает следующие специальные виды компетентности: экономическую, нормативно-правовую, профессиональную (соответствующую специфике деятельности управляемой системы) и входящие в нее специальные виды компетентностей.

Для развития управленческой компетентности необходимо формировать потребности в усвоении новых управленческих знаний самими управленцами, таким образом, если руководителя при решении новых конкретных задач фиксируют недостаток знаний при решении наиболее важной управленческой задачи, возникает рассогласование между реальным и желаемым уровнем знаний, которое приводит к формированию потребности в усвоении новых знаний, а это значит к развитию управленческой компетентности. С одной стороны потребность в развитии знаний и личности является продуктом системы требований, а с другой − результатом стихийного процесса формирования на базе оценки успешности − неуспешности управленческой деятельности.

Таким образом, в условиях развития современного общества потребность в повышении эффективности управления педагогическими системами обуславливает решение проблем, связанных с подготовкой кадров к управленческой деятельности в образовательном учреждении, заявленного в концепции модернизации российского образования. Анализ современного состояния управления образовательными учреждениями показывает, что эта тенденция должна оставаться характерной чертой системы образования в будущем. Вместе с тем происходящие в системе образования изменения показали недостаточную готовность руководителей к управленческой деятельности в системе образования, в том числе в системе дошкольного образования. Следует подчеркнуть, что проблема управления педагогическими системами в современной теории и практике образовательных учреждений связана с развитием профессиональной компетентности руководителей дошкольных образовательных учреждений и является актуальной.

Автор: Черкашина Елена Николаевна,

заведующий МБДОУ д/с №1 г. Белгорода