

Министерство сельского хозяйства Российской Федерации

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Саратовский государственный аграрный университет
имени Н. И. Вавилова»**

**УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ**

краткий курс лекций

Саратов 2014

УДК 159.9 (042.4)
ББК 88.37 Я 73
К.20

Рецензенты:

Турчин Г.Д., профессор кафедры «Педагогика» СГУ им. Н.Г.Чернышевского.

Доцент кафедры «Иностранные языки», кандидат педагогических наук,
доцент ФГБОУ ВПО «Саратовский ГАУ»
Мурахтанова Л.И.

Управление профессиональными образовательными учреждениями:
краткий курс лекций. / Сост.: Капичников А.И., Капичникова О.Б. // ФГБОУ
ВПО «Саратовский ГАУ». – Саратов, 2014. – 98 с.

Краткий курс лекций по дисциплине «Управление профессиональными образовательными учреждениями» составлен в соответствии с рабочей программой дисциплины. Краткий курс лекций содержит теоретический материал по основным вопросам управления профессиональными образовательными учреждениями, рассмотрены объект и предмет данных процессов, профессиональное образование как феномен управления. Он направлен на формирование у аспирантов знаний об основных закономерностях психолого-педагогических явлений, на применение этих знаний для понимания процессов, происходящих в человеке, для решения управленческих проблем.

УДК 159.9 (042.4)
ББК 88.37 Я 73

Введение.

Приоритет следующего десятилетия, создание инновационной экономики – это критический вызов для системы профессионального образования. Главная задача – правильно спрогнозировать направления развития новой структуры экономики, найти адекватные им механизмы подготовки кадров. Важнейшая задача модернизации системы образования – модернизация существующей отраслевой модели ее управления. В современных условиях управление образованием – это, прежде всего управление процессом его развития, при этом необходимо перейти от административных рычагов управления образовательными учреждениями к нормативным и экономическим методам, совершенствовать единую систему образовательной статистики и показателей качества образования, сопоставимую с мировой практикой, а также эффективную систему мониторинга образования, без чего не может быть качественного управления развитием системы образования.

При этом использование в управлении образовательными системами всего арсенала современной теории управления, в том числе математического аппарата, является необходимым условием повышения обоснованности принимаемых управленческих решений в области стратегических изменений и, следовательно, эффективности их дальнейшего функционирования.

Основные требования к идеальной модели управления образовательным учреждением с точки зрения современной парадигмы теории экономических систем и тенденций дальнейшего развития системы профессионального образования в рамках перспектив модернизации российской экономики: образовательная модель должна быть экономической, устойчивой, инновационной, рыночной (конкурентоспособной, соответствующей реальным, в том числе перспективным запросам экономики, рынка труда), эффективной (максимальное использование имеющихся ресурсов), оптимальной (в том числе в части нахождения оптимума государственного, общественного и рыночного регулирования) и гармоничной. Кроме того, важно отметить, что образовательное учреждение, как любой экономический объект, обладает способностями с самоорганизации. Образовательная система – это открытая система взаимодействующих и управляемых частей, действующая с определенной миссией, стратегией и имеющая в своем распоряжении определенные ограниченные ресурсы.

В основе самоорганизации образовательных систем лежит стремление обеспечить многообразие реакций, адекватное многообразию внешних воздействий рынка образования (без учета политических и экономических факторов), при котором любое образовательное учреждение может проводить осознанную стратегию достижения целей. Для самоорганизации, как процесса развития системы, характерны два принципа: принцип отрицательной обратной связи, показывающий, как поддерживается спонтанно возникающий порядок; принцип положительной обратной связи, согласно которому прогрессивные изменения, возникающие в системе, не подавляются, а накапливаются и усиливаются. При этом для эволюции системы важно не столько наличие этих обратных связей, сколько конкуренция между ними. Постоянный компромисс между положительной и отрицательной обратной связью реализуется посредством структурных изменений, усиления неравновесности и выходом системы на новый уровень развития.

Рассмотрим три варианта российской модели управления образовательной системой с точки зрения ее дальнейших перспектив: суждено ли ей отмереть как устаревшей, сохраниться неизменной или же преобразоваться во что-то новое и более современное?

Первое просто не реально, второе – крайне маловероятно и неэффективно, так как «система управления остается наименее эффективной и наименее модернизированной частью общественного организма». Российская система управления, в том числе и образовательными системами в ее нынешнем состоянии не вполне адекватна современным вызовам, как, в прочем, не вполне применим в современных условиях и традиционный для России путь преодоления отставания – проведение модернизации по западным образцам с помощью государственного перераспределения ресурсов. Безусловно, Россия уже «переросла» ту стадию своего развития, когда государственный аппарат выступал ключевым звеном системы управления, но еще не созрела для передачи основных управленческих функций непосредственно гражданам, и именно кластерные структуры (предприятия, организации, их объединения) могут и должны стать носителями основных функций управления.

Лекция 1. Основы управления профессиональными образовательными учреждениями.

1.1 Понятие управления, структура управленческого цикла, принципы управления в образовании.

Под управленческой структурой можно понимать упорядоченную совокупность звеньев управления организацией (должностей, подразделений и служб), обладающих необходимой материально-технической базой, выполняющих специфические административные функции и находящихся в определенной взаимной связи и соподчинении. Все звенья управленческой структуры объединяются коммуникационными каналами. Таким образом, в основе структуры управления организацией лежат его функции и информационные потоки.

Звенья управления различаются размером и структурой, объемом полномочий, масштабами и трудоемкостью решаемых задач, потребностью в информации. Совокупность звеньев определенного уровня образует управленческую ступень.

Выделяют звенья общего управления (дирекция); линейного управления (органы руководства подразделениями основной деятельности); функционального управления (например, плановый отдел).

Нужно иметь в виду, что управленческая структура может быть не только формальной (совокупность подразделений и должностей), но и неформальной (совокупность политических

группировок, лидирующих личностей и пр.), и только рассмотрение их в единстве позволяет говорить о полной структуре управления.

Управленческие структуры различаются между собой по степени сложности. Последняя может характеризоваться такими показателями, как число уровней управления, число соответствующих подразделений; число мест их расположения; средняя норма управляемости; интенсивность управленческих процессов и пр.

Структура управления обладает потенциалом, состоящим из потенциала руководства линейными и функциональными подразделениями и потенциала общефирменного руководства. Потенциал определяется количеством уровней управления, составом структурных подразделений, степенью их специализации, численностью персонала, автоматизацией управленческих процессов.

Формирование управленческой структуры связано с разделением труда, и его специализацией, в результате которых число обособившихся в рамках организации видов деятельности, направленных на достижение ее цели, постоянно растет. Поскольку их работу необходимо координировать, наряду с горизонтальным появляется и вертикальное разделение труда. В его рамках одни субъекты специализируются исключительно на производственной деятельности, а другие — на управленческой. В результате возникает одноуровневая управленческая структура.

Ее специализация может быть функциональной (основываться на закреплении конкретного перечня операций), целевой (определяются задачи, связанные с конкретным результатом), или смешанной, когда присутствует то и другое.

В случае дальнейшего разделения труда и образования нескольких подразделений, для их координации нужен вышестоящий орган, что делает структуру управления двухуровневой. Если координируемых объектов уже более десятка, их приходится объединять в две группы, в каждой из которых будет самостоятельный орган управления, и помимо этого еще один — для общего руководства ими, имеющий более высокий ранг. Таким образом, структура управления становится трехуровневой и продолжает расти в соответствии с увеличением числа подразделений в организации, превращаясь из так называемой «плоской» в «высокую».

На практике рост управленческой структуры в высоту происходит гораздо быстрее, чем расширение самой организации, поскольку специализация приводит к тому, что

оптимальное число объектов управления, диктуемое ею, оказывается меньше возможной нормы управляемости, которая, таким образом, не «выбирается» полностью. Сегодня в крупных западных фирмах число уровней управления достигает 12 (в недавнее время в ряде фирм оно превышало 20, что граничит с управленческой катастрофой).

Решить эту проблему путем механического преобразования «высоких» структур в «плоские» невозможно без разрушения самой структуры управления, поэтому данный процесс сопровождается расширением прав и ответственности ее субъектов, развитием между ними не только административных, но и экономических отношений.

1.2. Государственно-общественное управление образованием: сущность общественного характера управления образованием, лицензирование, аттестация аккредитация.

Органы управления образованием осуществляют процессы лицензирования, аккредитации и аттестации образовательных учреждений. Право на ведение образовательной деятельности и льготы, установленные законодательством Российской Федерации, возникают у образовательного учреждения с момента выдачи ему лицензии (разрешения).

Лицензия на право ведения образовательной деятельности выдается государственным органом управления образованием или органом местного самоуправления, наделенным соответствующими полномочиями законодательством субъекта Российской Федерации, на основании заключения экспертной комиссии. Лицензии на право ведения образовательной деятельности образовательным учреждениям религиозных организаций (объединений) выдаются по представлению руководства соответствующей конфессии.

Экспертная комиссия создается государственным органом управления образованием или органом местного самоуправления, наделенным соответствующими полномочиями законодательством субъекта Российской Федерации, по заявлению учредителя и проводит свою работу в месячный срок. В экспертную комиссию на паритетных началах входят представители государственного органа управления образованием, соответствующего органа местного самоуправления и (или) местного (муниципального) органа управления образованием, действующих образовательных учреждений, общественности.

Предметом и содержанием экспертизы является установление соответствия условий осуществления образовательного процесса, предлагаемых образовательным учреждением, государственным и местным требованиям в части строительных норм и правил, санитарных и гигиенических норм, охраны здоровья обучающихся, воспитанников и работников образовательных учреждений, оборудования учебных помещений, оснащенности учебного процесса, образовательного ценза педагогических работников и укомплектованности штатов. Содержание, организация и методики образовательного процесса предметом экспертизы не являются.

Требования экспертизы не могут превышать среднестатистических показателей для территории, на которой зарегистрировано образовательное учреждение. Затраты на проведение экспертизы оплачиваются учредителем. В лицензии, выдаваемой образовательному учреждению, фиксируются контрольные нормативы, предельная численность контингента обучающихся, воспитанников и срок действия этой лицензии.

Отрицательное заключение по результатам экспертизы и основанный на нем отказ в выдаче лицензии образовательному учреждению могут быть обжалованы учредителем в суде.

Контроль за соблюдением образовательным учреждением независимо от его организационно-правовой формы предусмотренных лицензией условий обеспечивает государственный орган управления образованием или орган местного самоуправления, выдавший лицензию. В случае нарушения этих условий лицензия подлежит изъятию.

Возобновление лицензии осуществляется в том же порядке, что и ее получение.

Права образовательного учреждения на выдачу своим выпускникам документа государственного образца о соответствующем уровне образования, на пользование печатью с изображением Государственного герба Российской Федерации, а также право общеобразовательного учреждения на включение в схему централизованного государственного финансирования возникают с момента их государственной аккредитации, подтвержденной свидетельством о государственной аккредитации.

Свидетельство о государственной аккредитации образовательного учреждения подтверждает его государственный статус, уровень реализуемых образовательных программ, соответствие содержания и качества подготовки выпускников требованиям государственных образовательных стандартов, а также право на выдачу выпускникам документов государственного образца о соответствующем уровне образования.

Свидетельство о государственной аккредитации, выдаваемое дошкольным образовательным учреждениям и учреждениям дополнительного образования детей, подтверждает государственный статус соответствующего образовательного учреждения, уровень реализуемых им образовательных программ, категорию этого образовательного учреждения.

Государственная аккредитация образовательных учреждений проводится федеральными и ведомственными государственными органами управления образованием или по их доверенности иными государственными органами управления образованием на основании заявления образовательного учреждения и заключения по его аттестации.

Государственная аккредитация высшего учебного заведения осуществляется на основе аттестации в порядке, установленном Правительством Российской Федерации.

Свидетельство о государственной аккредитации устанавливает (подтверждает на очередной срок) статус высшего учебного заведения, перечень направлений подготовки (специальностей), которые прошли государственную аккредитацию и по которым высшее учебное заведение имеет право выдавать выпускникам документы государственного образца о высшем профессиональном образовании, а также ступени высшего профессионального образования и квалификации (степени). Высшие учебные заведения могут получать общественную аккредитацию. Общественной аккредитацией является признание уровня деятельности высшего учебного заведения, отвечающего критериям и требованиям соответствующих общественных образовательных, профессиональных, научных и промышленных организаций. Общественная аккредитация не влечет за собой финансовых или иных обязательств со стороны государства. Аттестация образовательного учреждения проводится по его заявлению государственной аттестационной службой либо по ее поручению или по ее доверенности органами государственной власти, органами управления образованием и органами местного самоуправления с привлечением ведущих образовательных учреждений, общественности. Аттестация проводится один раз в пять лет, если иное не предусмотрено законом. Затраты на проведение аттестации оплачиваются образовательным учреждением.

Целью и содержанием аттестации является установление соответствия содержания, уровня и качества подготовки выпускников образовательного учреждения требованиям государственных образовательных стандартов. Условием аттестации образовательного учреждения являются положительные результаты итоговой аттестации не менее чем половины его выпускников в течение трех последовательных лет.

Первая аттестация вновь созданного образовательного учреждения может проводиться по его заявлению после первого выпуска обучавшихся, но не ранее чем через три года после получения лицензии при условии положительных результатов итоговой аттестации не менее чем половины его выпускников. Первая аттестация вновь создаваемых образовательных учреждений начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования может проводиться поэтапно по ступеням образования - начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее.

Аттестационное заключение государственной аттестационной службы может быть обжаловано в суд только в части процедуры аттестации. Образовательное учреждение вправе потребовать повторной аттестации не ранее чем через 12 месяцев с момента отказа ему в государственной аккредитации.

Аттестация дошкольных образовательных учреждений, образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (законных представителей), специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии, учреждений дополнительного образования, а также вновь созданных экспериментальных образовательных учреждений проводится соответствующим государственным органом управления образованием в порядке, предусмотренном типовыми положениями об этих образовательных учреждениях.

Аттестация высшего учебного заведения проводится государственной аттестационной службой по заявлению высшего учебного заведения или по инициативе федерального (центрального) органа управления высшим профессиональным образованием, федеральных органов исполнительной власти, органов местного самоуправления, в ведении которых находится высшее учебное заведение.

Целью и содержанием аттестации высшего учебного заведения является установление соответствия содержания, уровня и качества подготовки выпускников высшего учебного заведения требованиям государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлениям подготовки (специальностям).

Критерии аттестации, порядок функционирования государственной аттестационной службы определяются Правительством Российской Федерации. Образовательное учреждение может быть лишено государственной аккредитации по результатам аттестации.

Филиалы (отделения) образовательных учреждений проходят регистрацию по фактическому адресу, лицензирование, аттестацию и государственную аккредитацию в общем порядке, установленном для образовательных учреждений настоящим Законом.

Образовательные учреждения могут получать общественную аккредитацию в различных российских, иностранных и международных общественных образовательных, научных и промышленных структурах. Такая аккредитация не влечет за собой дополнительные финансовые обязательства со стороны государства.

Вопросы для обсуждения:

1. Определите сферы полномочий различных органов управления образованием.
2. Покажите значение аттестации для функционирования образовательного учреждения.
3. Укажите порядок назначения и особенности функционирования экспертной комиссии государственного органа управления образованием.

а) Основная литература

1. **Дружкин, А. В.** Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .
2. **Громкова, М. Т.** Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ - Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.
3. **Голованова, Н. Ф.** Педагогика: учебник для студ. проф. вузов / Н. Ф. Голованова. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2013. - 240 с. - (Высшее проф. образование. Психология) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-7695-9516-5.
4. **Самойлов В.Д.** Педагогика и психология высшей школы. Андрагогическая парадигма [Электронный ресурс]: учебник/ Самойлов В.Д.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013.— 207 с.- ISBN: 978-5-238-02416-5
5. **Шарипов Ф.В.** Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с.- ISBN: 978-5-98704-587-9
6. **Громкова М.Т.** Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.- ISBN: 978-5-238-02236-9
7. **Котова, И. Б.** Общая психология: учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по напр. и спец. психологии; рек. УМО / И. Б. Котова, О. С. Канаркевич. - М.: Дашков и К, 2013. - 480 с. - ISBN 978-5-394-01613-4 .

б) Дополнительная литература

1. **Маслова Е. Л.** Психология и этика менеджмента и бизнеса: учебное пособие / А. К. Семенов, Е. Л. Маслова. - 6-е изд., испр. и доп. - М.: Дашков и К, 2009. - 276 с. - ISBN 978-5-394-00415-5 .
2. **Шульц, Д.** Психология и работа [Электронный ресурс] . - М. : Равновесие, 2007. - (Электронная книга).
3. **Мещерякова Б.** Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б.Мещерякова, В.Зинченко. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. - 896 с. - ISBN 5-93878-288-0.
4. **Бороздина Г. В.** Психология делового общения: учебник / Г. В. Бороздина. - 2-е изд. - М.: Инфра - М, 2009. - 295 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-16-001969-7
5. **Волкова А. И.** Психология общения: учебное пособие / А. И. Волкова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. - 446 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-222-10444-6 .:

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

- Электронная библиотека психологической литературы, свободный доступ. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://flogiston.ru/library>
- Психологическая газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psy.su/>
- «Вопросы психологии» электронный журнал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/>
- Социология, психология, управление. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://soc.lib.ru/books.htm>
- guide to Psychology and Social Science Journals on the Web [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psycline.org/>
- The British Psychological Society. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bps.org.uk/>

Лекция 2. Управление профессиональным образовательным учреждением.

2.1. Понятие о внутреннем управлении образовательным учреждением, функции управления образовательным учреждением методы управления образовательным учреждением.

Процесс управления всегда имеет место там, где осуществляется общая деятельность людей для достижения определенных результатов.

Под управлением понимается систематическое воздействие субъекта управленческой деятельности (одного человека, группы лиц или специального созданного органа) на социальный объект, в качестве которого может выступать общество в целом, его отдельная сфера (например, экономическая или социальная), отдельное предприятие, фирма и т.п., с тем, чтобы обеспечить их целостность, нормальное функционирование, динамическое равновесие с окружающей средой и достижение намеченной цели.

Поскольку образовательное учреждение - социальная организация и она представляет собой систему совместной деятельности людей (педагогов, учащихся, родителей), то целесообразно говорить об управлении ею.

Социальное управление осуществляется путем воздействия на условия жизни людей, мотивацию их интересов, их ценностные ориентации.

Многие ученые определяют понятие "управление" через понятие "деятельность", "воздействие", "взаимодействие".

Как отмечает Пидкасистый П.И., управление - процесс воздействия на систему в целях перевода ее в новое состояние на основе использования присущих этой системе объективных законов.

Управление как "влияние" или "воздействие" определяют так же Шипунов В.П., Кишкель Е.Н., Бандурка А.М.

"Под управлением вообще, - пишет В.А. Сластенин, - понимается деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации". А внутришкольное управление, по его мнению, представляет собой "целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата".

Розанов В.А. отмечает, что управление это система скоординированных мероприятий (мер) направленных на достижение значимых целей.

Так как сегодня на смену философии "воздействия" в управлении школой приходит философия "взаимодействия", "сотрудничества", следует определять понятие "управление образовательным учреждением" через понятие взаимодействия. Итак, под управлением образовательным учреждением мы понимаем систематическое, планомерное, сознательное и целенаправленное взаимодействие субъектов управления различного уровня в целях обеспечения эффективной деятельности образовательного учреждения.

В настоящее время понятие менеджмента из области бизнеса все шире распространяется на различные сферы деятельности людей, в том числе и на образование. Однако понятие менеджмента более узкое, чем понятие управления, так как менеджмент в основном касается различных аспектов деятельности руководителя, тогда как понятие управления охватывает всю область человеческих взаимоотношений в системах "руководители-исполнители". Так, теория управления учебным заведением, в частности, педагогическим коллективом существенно дополняется теорией внутриколлективного менеджмента.

Теория менеджмента привлекает, прежде всего, своей личностной направленностью, когда деятельность менеджера (управляющего) строится на основе подлинного

уважения, доверия к своим сотрудникам, создания для них ситуаций успеха. Именно эта сторона менеджмента существенно дополняет теорию управления.

Говоря об управлении образовательным учреждением следует иметь в виду систему управления, то есть применять системный подход к теоретическому осмыслению управленческой деятельности.

Под системой управления понимается совокупность скоординированных, взаимосвязанных между собой мероприятий, направленных на достижение значимой цели организации. К таким мероприятиям относятся управленческие функции, реализация принципов и применение эффективных методов управления.

Основные управленческие функции - это относительно обособленные направления управленческой деятельности.

Функциональные звенья управления рассматриваются как особые, относительно самостоятельные виды деятельности, последовательно взаимосвязанные друг с другом этапы, полный состав которых образует единый управленческий цикл. Завершение одного цикла является началом нового. Таким образом, обеспечивается движение к более высоким качественным состояниям управляемой системы.

Существует несколько функций управления образовательными учреждениями. Лазарев В.С. выделяет среди них планирование, организацию, руководство и контроль. К этим основным функциям Сластенин В.А. добавляет педагогический анализ, целеполагание, регулирование.

А.М. Моисеев, кандидат педагогических наук, профессор Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования, выделяет три большие группы функций управления образовательным учреждением:

1. Функции управления поддержания стабильного функционирования образовательным учреждением;
2. Функции управления развитием школы и инновационными процессами;
3. Функции управления функционированием и саморазвитием внутришкольного управления включают в себя действия по отношению к самой системе управления образовательным учреждением.

Обобщая взгляды этих ученых, раскроем следующие функции управления образовательным учреждением: анализ, целеполагание и планирование, организацию, руководство, контроль и регулирование.

Анализ - относительно обособленный этап (стадия) познавательной управленческой деятельности, суть которого - творческое изучение, систематизация, обобщение и оценка разнообразной информации о социально-экономических условиях, реализации правовой образовательной политики, удовлетворения общественных потребностей, опыта сложившейся практики управления на всех уровнях.

На основе анализа индивидуальных, групповых и общественных образовательных запросов населения выделяются важнейшие социальные потребности: социально-экономические, экологические, валеологические, культурные, научные, территориальные, педагогические, бытовые и др., детерминирующие цели и содержание образования, определяется рынок заказчиков и потребителей. К последним относятся органы государственной власти и управления, предприятия и учреждения, общественные организации, активные группы населения, семья, отдельные лица.

Функция педагогического анализа в ее современном понимании введена и разработана в теории внутришкольного управления Ю.А. Конаржевским. Педагогический анализ в структуре управленческого цикла занимает особое место: с него начинается и им заканчивается любой управленческий цикл, состоящий из последовательно взаимосвязанных функций. Исключение педагогического анализа из общей цепи управленческой деятельности приводит к ее распаду, когда функции планирования, организации, контроля, регулирования не получают в своем развитии логического обоснования и завершения.

Эффективность управленческой деятельности во многом определяется тем, как руководители школы владеют методикой педагогического анализа, как глубоко ими могут быть исследованы установленные факты, выявлены наиболее характерные зависимости. Несвоевременно или непрофессионально проводимый анализ в деятельности директора школы приводит на этапе выработке цели и формирования задач к неконкретности, расплывчатости, а порой к необоснованности принимаемых решений. Незнание истинного положения дел в педагогическом или ученическом коллективе создает трудности в установлении правильной системы взаимоотношений в процессе регулирования и корректировки педагогического процесса. Основное назначение педагогического анализа как функции управления, по мнению Ю.А. Конаржевского, состоит в изучении состояния и тенденций развития педагогического процесса, в объективной оценке его результатов с последующей выработкой на этой основе рекомендаций по упорядочению управляемой системы. Эта функция - одна из наиболее трудоемких в структуре управленческого цикла, так как анализ предполагает выделение в изучаемом объекте частей в единое целое, установление связей системообразующих факторов. В теории и практике управления Ю.А. Конаржевским и Т.И. Шамовой определены основные виды педагогического анализа в зависимости от его содержания: параметрический, тематический, итоговый.

Параметрический анализ направлен на изучение ежедневной информации о ходе и результатах образовательного процесса, выявление причин, нарушающих его.

Тематический анализ направлен на изучение более устойчивых, повторяющихся зависимостей, тенденций в ходе и результатах педагогического процесса.

Этот вид педагогического анализа позволяет директору школы сосредоточиться на изучении и выявлении особенностей проявления тех или иных сторон педагогического процесса, определить их взаимодействие с другими сторонами, компонентами и системой в целом.

Итоговый анализ охватывает более значительные временные, пространственные или содержательные рамки. Он проводится по завершении учебной четверти, полугодия, учебного года и направлен на изучение основных результатов, предпосылок и условий их достижения. Итоговый анализ подготавливает протекание всех последующих функций управленческого цикла.

Содержательную основу итогового анализа работы школы за учебный год составляют следующие направления: качество преподавания; выполнение образовательных программ и государственных стандартов; качество знаний, умений, навыков учащихся; уровень воспитанности школьников; состояние и качество методической работы в школе; эффективность работы с родителями и общественностью; состояние здоровья школьников и санитарно-гигиеническая культура; результативность деятельности совета школы, педагогического совета и др.

Проведение итогового анализа, его объективность, глубина, перспективность подготавливают работу над планом нового учебного года.

Целеполагание и планирование как функция управления школой. 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.

Сластенин В.А. 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. "Спланировать будущую деятельность, - как пишет Лазарев В.С., - значит определить цели, состав и структуру действий, необходимых для их достижения".

В практике работы образовательных учреждений разрабатываются три основных вида планов: перспективный, годовой и текущий. К ним предъявляются следующие требования: целенаправленность, перспективность, комплексность, объективность.

Перспективный план разрабатывается, как правило, на пять лет на основе глубокого анализа работы школы за последние годы.

Годовой план охватывает весь учебный год, включая летние каникулы.

Текущий план составляется на учебную четверть, он является конкретизацией общешкольного годового плана. Таким образом, наличие основных видов планов позволяет координировать деятельность педагогического, ученического и родительского коллективов. Эти планы являются стратегическими по отношению к планам работы учителей и классных руководителей.

Реализация функции планирования в едином управленческом цикле повышает эффективность деятельности школы. Основным недостатком школьного планирования до сего времени остается отсутствие в планах многих образовательных учреждений реально достижимых в планируемый период и научно обоснованных целей и конкретных задач, отсутствие ориентации управленческой деятельности на конечные результаты.

Функция организации в управлении образовательным учреждением.

Организация - это этап управления, направленный на обеспечение выбора лучших путей выполнения плановых и творческих заданий, определение совокупности действий, ведущих к образованию взаимосвязей между частями целого: инструктаж, координация, объединение людей, совместно реализующих программу или цель. Главным для организационной деятельности является вопрос о том, как реально, с помощью каких действий воплощаются в жизнь цели организации. Именно поэтому организационная деятельность рассматривается как деятельность исполнительская, как реализационная стадия управления.

По своей природе организаторская деятельность человека - деятельность практическая, основанная на оперативном использовании психолого-педагогических знаний в конкретных ситуациях. Постоянное взаимодействие с коллегами, учащимися придает организаторской деятельности определенную личностно-ориентированную направленность.

Более полно содержание организационной деятельности может быть раскрыто через ее характеристику по отношению ко всем другим функциям управления, каждая из которых предполагает известную упорядоченность и организацию.

На этапе реализации целей системы наиболее важным и исходным моментом организации является четкое определение и распределение функциональных обязанностей всех лиц и подразделений, образующих систему. В свою очередь распределение функциональных обязанностей предполагает учет уровня подготовленности каждого члена организации, оценку индивидуально-психологических особенностей с точки зрения их соответствия предполагаемым функциональным обязанностям. Вопросы подготовки, подбора, отбора, расстановки кадров являются сердцевиной организационного этапа управления в любой социальной системе.

В структуре организаторской деятельности руководителя важное место занимает мотивировка предстоящей деятельности, инструктирование, формирование убежденности в необходимости выполнения данного поручения, обеспечение единства действий педагогического и ученического коллективов, оказание непосредственной помощи в процессе выполнения работы, выбор наиболее адекватных форм

стимулирования деятельности. Организаторская деятельность руководителя включает и такое необходимое действие как оценка хода и результатов конкретного дела.

Совокупность действий, совершаемых субъектом управления для обеспечения всех этих условий называют руководством.

При реализации функции руководства решаются следующие основные задачи:

- 1) подбор, расстановка и оценка кадров, постановка задач перед исполнителями;
- 2) анализ и регулирование социально-психологического климата в коллективе;
- 3) стимулирование продуктивной деятельности подчиненных и их саморазвития;
- 4) создание условий для профессионального роста подчиненных.

Контроль - один из этапов управления, состоящий в выявлении отклонений величины фактических параметров управляемой системы от нормативов, служащих критериями оценки (цели, законодательные нормы), в измерении, оценке результатов выполнения программы. Из-за различных ограничений, всегда существующих во внешней среде или в самой системе, поставленные цели достигаются редко.

Особенность контроля в образовательном учреждении состоит в его оценочной функции - направленности на личность учителя. Если учитель молодой, то он сказывается на его профессиональном становлении; если это учитель со стажем - на укреплении или ослаблении его профессиональной позиции и авторитета в школе.

Существующая практика контроля не лишена некоторых недостатков. Во-первых, это отсутствие системы контроля, когда нет распределения объектов контроля среди директора и его заместителей, когда контроль организуется во имя отчета и набора количества посещенных уроков или занятий. Во-вторых, это формализм в организации контроля, когда нет четко поставленной цели проводимого контроля, отсутствуют или не используются объективные критерии оценки. В-третьих, односторонность внутришкольного контроля, понимаемого как проведение контроля какой-либо одной стороны, одного направления педагогического процесса. Например, контролируется только учебный процесс или только уроки русского языка и математики и др. В-четвертых, участие в контроле только должностных лиц, без привлечения опытных учителей, методистов, или, наоборот, небольшое участие представителей администрации.

В процессе внутришкольного контроля используются такие методы, как изучение школьной документации, наблюдение, беседы, устный и письменный контроль, анкетирование, изучение передового педагогического опыта, хронометрирование, диагностические методы, т.е. такие методы, которые позволяют получить необходимую объективную информацию. Методы взаимно друг друга дополняют, если мы хотим знать реальное положение дел, то должны по возможности использовать различные методы контроля.

С контрольной функцией управления тесно связан этап регулирования или коррекции, т.е. процесс предупреждения и устранения возможных или фактических отклонений от заданных целей. Причинами отклонений в конечных результатах могут быть некорректно составленные планы и ошибки в них, отсутствие полной и своевременной информации, слабость прогнозов, ошибки в принятых решениях, плохое исполнение, недостатки в контроле и оценке результатов. На данном этапе в свернутом виде представлены все функции управления. Регулирование и коррекцию можно рассматривать как оперативное управление текущими состояниями (отклонениями). В тех случаях, когда принятые меры не дают результатов, возникает необходимость пересмотра целей. А это означает начало нового управленческого цикла с развертыванием всех основных стадий управленческой технологии.

а) Основная литература

1. Дружкин, А. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .
2. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ - Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.
3. Голованова, Н. Ф. Педагогика: учебник для студ. проф. вузов / Н. Ф. Голованова. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2013. - 240 с. - (Высшее проф. образование. Психология) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-7695-9516-5.
4. Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрагогическая парадигма [Электронный ресурс]: учебник/ Самойлов В.Д.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013.— 207 с.- ISBN: 978-5-238-02416-5
5. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с.- ISBN: 978-5-98704-587-9
6. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.- ISBN: 978-5-238-02236-9
7. Котова, И. Б. Общая психология: учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по напр. и спец. психологии; рек. УМО / И. Б. Котова, О. С. Канаркевич. - М.: Дашков и К, 2013. - 480 с. - ISBN 978-5-394-01613-4 .

б) Дополнительная литература

1. Маслова Е. Л. Психология и этика менеджмента и бизнеса: учебное пособие / А. К. Семенов, Е. Л. Маслова. - 6-е изд., испр. и доп. - М.: Дашков и К, 2009. - 276 с. - ISBN 978-5-394-00415-5 .
2. Шульц, Д. Психология и работа [Электронный ресурс] . - М. : Равновесие, 2007. - (Электронная книга).
3. Мещерякова Б. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б.Мещерякова, В.Зинченко. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. - 896 с. - ISBN 5-93878-288-0.
4. Бороздина Г. В. Психология делового общения: учебник / Г. В. Бороздина. - 2-е изд. - М.: Инфра - М, 2009. - 295 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-16-001969-7
5. Волкова А. И. Психология общения: учебное пособие / А. И. Волкова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. - 446 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-222-10444-6

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

- Электронная библиотека психологической литературы, свободный доступ. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://flogiston.ru/library>
- Психологическая газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psy.su/>
- «Вопросы психологии» электронный журнал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/>
- Социология, психология, управление. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://soc.lib.ru/books.htm>
- guide to Psychology and Social Science Journals on the Web [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psycline.org/>
- The British Psychological Society. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bps.org.uk/>

Лекция 3. Руководитель профессионального образовательного учреждения: слагаемые имиджа руководителя, авторитет руководителя, организационная культура руководителя.

Искусство нравиться есть великая тайна, которая, даруемая ли природою или похищаемая упорным усилием, в обоих случаях достойна уважения и зависти; в последней дани ей немногие и отказывают.

П.А. Вяземский

Часть культуры делового общения составляет создание привлекательного имиджа. Без этого наивно рассчитывать на достойную репутацию в обществе. Слово «имидж» прочно вошло в наш язык, оно употребляется в разговорной речи, встречается в прессе. Но еще есть деловые люди, которые не придают значения своему имиджу или уделяют ему второстепенное значение.

Имидж – это искусство управлять впечатлением.

Э. Гофман

Для каждого человека важно, как он выглядит в глазах окружающих.

Имидж – это некий образ, который человек, его «я», представляет миру, своего рода форма самопрезентации. С одной стороны, мы стараемся дать информацию окружающим, с другой – преследуем какие-то свои определенные цели, т.е. имидж нужен нам.

Обретение профессионального имиджа не самоцель, однако обладание им составляет весьма существенную личностную и профессиональную характеристику, имеет глубокий практический смысл.

В современных условиях жесточайшей конкуренции для успешного ведения дел недостаточно просто руководить учреждением, быть талантливым финансистом или иметь интуицию, подсказывающую, как будет изменяться спрос на тот или иной товар. Как уже неоднократно говорилось выше, работа руководителем образовательного учреждения в наши дни – это в первую очередь общение, коммуникации различного типа и уровня. В любом общении, кроме его содержательной составляющей, очень большую роль играет впечатление, производимое участниками общения друг на друга. От того, каким увидят вас ваши учащиеся, родители учащихся, руководители других образовательных учреждений, зависит успех деловых коммуникаций и, в конечном счете, успех вашей работы. Поэтому в мире деловых людей огромное значение придается имиджу.

«Имидж» - английское слово, обозначающее «образ», «ореол». Это сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа, эмоционально окрашенный образ кого-либо, чего-либо. Забота о своем имидже – это запечатление его в сознании людей.

Выражение «сделать себе имидж» - в русском переводе будет звучать как «вообразить себя». Это только начало фразы, которая требует продолжения: вообразить себя кем-то, например, деловым руководителем. Иными словами, иметь имидж делового руководителя – значит казаться таковым вне зависимости от того, что ты представляешь собой на самом деле. Имидж – это своего рода маска. Она должна подсказывать окружающим, какого отношения к себе ожидает от них носящий ее человек. Причем под «образом» понимается не только визуальный, зрительный облик, но и образ мышления, действий, поступков и т.д., т.е. в данном случае слово «образ» должно употребляться в широком смысле – как представление о человеке, мнение о нем.

Понятие имиджа включает не только естественные свойства личности, но и специально созданные. Кроме того, оно говорит как о внешнем облике, так и о внутреннем мире человека, о его психологическом типе. Именно этой проблемой и занимается новая отрасль научного знания – имиджелогия (наука об имидже и его создании).

Понятие «имидж» может быть применимо не только к человеку, но и к организации и даже к стране. Имидж образовательного учреждения зависит и от личного имиджа руководителя. Также верно и обратное утверждение: имидж современного образовательного учреждения влияет на имидж его сотрудников.

Имидж современного образовательного учреждения включает такие составляющие, как авторитет, уважение, доверие, культурное общение, качественное образование учащихся, успешное поступление учащихся после окончания образовательное учреждения в различные учебные заведения и т.д.

Из перечисленных и других элементов складывается имидж современного образовательного учреждения, родителям учащихся становится ясно, что это за образовательное учреждение и его перспективы.

Специалисты в области имиджелогии считают, что имидж – это набор стандартов. Любой человек может контролировать восприятие созданного им образа. Обучая учащихся, руководитель может корректировать имидж в соответствии с требованиями родителей учащихся и социального запроса. Восприятие родителями учащихся образовательного учреждения формирует определенное информационное поле вокруг образовательного учреждения, ее сотрудников и руководства. Положительный имидж привлекает к образовательному учреждению новых учащихся, а хорошая репутация гарантирует, что они будут обращаться к его услугам снова и снова.

В случае, когда реклама какой-либо образовательного учреждения утверждает, что ее обучение и образование лучше, но при этом у сотрудников небритые лица, мятые брюки и нечищенные стоптанные ботинки, несовременные предметы офисного труда, то, вероятнее всего, у родителей учеников появится сомнение. В создании имиджа современного образовательного учреждения многое зависит от ее сотрудников.

Многие люди от природы обладают привлекательным имиджем, но, как правило, симпатии людей приобретаются благодаря искусству самопрезентации, без которого не достичь крупных успехов в любой деятельности, не постичь радости человеческого внимания.

Наивен тот, кто думает, что достаточно прочесть книги об общении и правилах хорошего тона и усвоить ряд рекомендаций, чтобы научиться располагать людей к себе.

К сожалению, часто бывает так: отработан какой-то стереотип, приобретены и усвоены определенные формы поведения, стиль одежды, манера общения, и человек, не задумываясь, переносит этот стереотип в другие обстоятельства. Но имидж не застывшее понятие, человек может быть разным в зависимости от ситуации. Очень важно понимать мотивы своего поведения, зачем это нужно, что хочется получить в результате. Благоприятные внешние данные являются природным достоянием, которым следует умело распорядиться.

Однако проблема как раз в том и состоит, что положительный имидж необходим, прежде всего, образовательным учреждениям, которые появились недавно. Имидж, который разрабатывается с первых дней создания образовательного учреждения, в значительной степени определяет его репутацию в перспективе. Поэтому очень важное значение имеют мелочи – именно по ним окружающие судят о том, кто этот руководитель, что у него за образовательное учреждение, можно ли в него отдать обучаться своих детей.

Достаточно 10 секунд, чтобы родитель сделал те или иные выводы о характере, надежности и серьезности образовательного учреждения, основываясь на первом

впечатлении. У него нет времени на длительный анализ своих чувств, особенно когда день расписан по минутам и еще предстоит много встреч с руководителями образовательных учреждений, так похожих друг на друга. Первое впечатление оказывается решающим и во многом определяет дальнейшее развитие отношений с руководителем образовательного учреждения. Люди чаще ищут подтверждение первому впечатлению, нежели пытаются составить новое, и если первое впечатление негативное, то придется затратить много времени и сил, чтобы разрушить такую установку. Если есть лишнее время и силы, то можно себе это позволить, а если надо решить конкретную задачу в короткие сроки, то эффективнее действовать, ориентируясь на закономерности и стереотипы восприятия.

Таким образом, имидж – неотъемлемый атрибут делового человека. Из чего же он складывается?

Специалисты приводят разные варианты комбинаций элементов, составляющих имидж руководителя. Так, многие руководители, а также политические и общественные деятели убеждены, что имидж связан в основном с внешностью.

Вне всякого сомнения, красивым людям легче создавать эффект личного обаяния. В кино или на телеэкране наш взор запечатляет в памяти образы привлекательных людей. Психологи неоднократно убеждались, что из десяти случаев, по меньшей мере, в восьми наше первоначальное впечатление о других людях складывается по их внешним данным.

Но отсутствие привлекательных внешних данных не перекрывает дорогу к созданию благоприятного личного имиджа. Для этого только надо хотеть и уметь наилучшим образом выразить свои сильнейшие личностные качества. Более того, в каждом индивиде есть способность нравиться людям. Как показывают исследования, чем больше прилагается усилий в проявлении способности нравиться людям, тем ярче высвечиваются интеллектуальные, художественные и информационные характеристики личности. Тем более, когда всему этому способностью склонность к общению и лидерству.

Внешность – важная составляющая имиджа, но отнюдь не единственная. Есть еще внутренняя и процессуальная составляющие имиджа.

Внешняя составляющая имеет множество качеств, как говорят, «от носков до самой головы», т. е. от обуви до прически, включая мимику, манеры, костюм, походку, голос, жесты.

Внутренняя составляющая – это менталитет, т. е. образ мыслей, интеллект, профессионализм, интересы, ценности, хобби и многое из того, что относится к душе и разуму. Например, для руководителя образовательного учреждения внутренняя составляющая – это, прежде всего, идеи. Руководитель без идей является как бы бесцветным. Он ничего не отстаивает, никуда не зовет, ни за что не борется. Выработка идей – это то, что делает руководителя, а то, как он отстаивает свои идеи, является процессуальной составляющей имиджа. Для руководителя образовательного учреждения процессуальной составляющей имиджа будет предпочитаемый им стиль ведения дел, заключения договоров, формируемая им политика образовательного учреждения.

Кроме того, необходимо назвать:

- вербальный имидж – что говорит руководитель, как говорит, что и как пишет;
- о вещественный имидж – предметы, вещи, которые его окружают;
- кинетический имидж – движения рук, головы и т.д.

Применительно к образовательному учреждению возможно выделить следующие составляющие имиджа:

1) визуальный имидж: целенаправленное воздействие на зрительные ощущения, фиксирующие информацию о дизайне фирменной символике и иных носителях графической информации (реклама);

2) социальный имидж: внедрение в сознание целевых групп представлений о социальных целях и роли образовательного учреждения в экономической, социальной и культурной жизни общества;

3) бизнес-имидж: формирование представлений о субъекте деловой активности (деловая репутация, инновационность технологий, разнообразие форм обучения и т.д.) Бизнес-имидж образовательного учреждения обладает относительной стабильностью.

Каждый элемент структуры имиджа, воздействующий на представления людей в течение продолжительного временного отрезка, должен быть сформирован самим образовательным учреждением. Недостающий элемент в силу определенных стереотипов конструирует массовое сознание, создавая тем самым барьер труднопреодолеваемой существующей установки при последующем внедрении информации. Особое значение имидж имеет для хорошо известных образовательных учреждений, находящихся в центре внимания средств массовой информации, на виду общественности. Коррекция имиджа подобных структур ведется постоянно, посредством воздействий на общественное мнение.

Отношение к структуре образовательного учреждения может быть определено отношением к системе, включающей данную структуру, на основании оценки ее деятельности. Такая опосредованность может иметь как положительное, так и отрицательное влияние на имидж конкретного образовательного учреждения. В подобной ситуации резко возрастает роль индивидуального имиджа: своевременная подача информации, своевременная реакция на негативную информацию и т.д., что дает повод для ведения активных исследований в отношении имиджа конкретной структуры.

Формирование имиджа бывает осознанным и неосознанным. Если разные люди ведут себя по отношению к вам одинаковым образом, значит, неосознанно вы им это позволяете. Задача в этом случае состоит в том, чтобы не допустить подсознательных сигналов о себе, провоцирующих нежелательное поведение других людей. Поэтому первый технологический принцип формирования имиджа можно сформулировать так: воздействуй на людей с целью создания у них «нужного» мнения.

Необходимо влиять не только на их сознание («знайте, я хороший человек, и сейчас я вам это докажу...»), но и на подсознание, чтобы у них помимо их воли возникло чувство приятного ощущения, связанного с вами. Второй принцип технологии формирования имиджа гласит: следует в большей мере воздействовать на подсознание людей, чем на их сознание (до 80 %).

Во-первых, подсознание чаще управляет поведенческими актами, чем сознание («что-то есть в нем такое привлекательное...»). Во-вторых, поскольку люди обычно доверяют себе больше, чем другим, то и подсознательному мнению они будут доверять больше, чем мнению «подсознательному».

Процесс создания имиджа многогранный и сложный. На впечатление влияет буквально каждая деталь. Здесь важно все: стиль одежды и внешний вид, стиль интерьера и аксессуары – даже эти составляющие говорят о предпочтениях их владельца и об уровне его успешности. Любой неверный шаг – и впечатление о руководителе может повлиять на доверие к образовательному учреждению. А доверие, как известно, дорогого стоит.

Имиджмейкеры и специалисты по корпоративной культуре разделяют имидж на позитивный и негативный. На их создание влияют внешние и внутренние факторы. К внешним относятся визуальные характеристики. К внутренним – манера общения и деловой этикет. Поговорка о том, что «по одежке встречают», для руководителя приобретает форму девиза. Важно первое впечатление; если восприятие собеседником руководителя окажется отрицательным, то все, что будет сказано и сделано впоследствии, будет восприниматься через призму уже созданного негативного имиджа.

Следует также отметить тонкости в имидже руководителя: у него может быть безупречный внешний вид, но недостаточное знание делового этикета или преднамеренное его игнорирование с целью эпатажа. Отрицательный имидж, как известно, также привлекает внимание общественности, создает рейтинг, но такая стратегия в руководстве образовательного учреждения чаще всего только усиливает недоверие родителей учащихся к образовательному учреждению и его услугам. При прочих равных условиях положительный имидж руководителя образовательного учреждения будет являться ее конкурентным преимуществом.

Имидж – это грамотное управление впечатлением. Если говорить о руководителе, то его имидж складывается из таких составляющих, как безупречный внешний вид, деловой стиль одежды и деловой этикет. Каждая из этих составляющих должна находиться в гармонии с другими, и при наличии двух качеств отсутствие третьего недопустимо.

В имидже важно чувство меры. Кроме того, имидж может быть постоянным или ситуативным. Ситуативный зависит от той ситуации, в которой находится руководитель современного образовательного учреждения: деловая встреча, совещание, педсовет, презентация или корпоративная вечеринка. В неформальной обстановке можно дать себе слабину, но при этом соблюдая чувство меры.

Внутренний имидж характеризуется взаимоотношением руководителя и персонала образовательного учреждения, точнее, восприятием руководителя работниками образовательного учреждения.

Лидер должен стремиться к формированию положительного образа у персонала, причем руководителю следует самому работать над созданием своего имиджа. В образовательном учреждении руководитель имеет возможность формировать свой имидж путем непосредственного взаимодействия со всеми сотрудниками образовательного учреждения.

В деловом имидже допустимо наличие общедоступности и открытости. Это значит, что во внешнем облике руководителя и в его одежде могут присутствовать смягчающие образ делового руководителя компоненты. Например, когда руководитель хочет от собеседника более свободного и рискованного общения, он может позволить надеть рубашку розовых тонов, которая будет гармонировать с костюмом. Во всех остальных случаях на деловую встречу руководитель должен надеть костюм черного или синего цвета; в жаркое время года, несмотря ни на что, руководитель не должен вести переговоры в рубашках с коротким рукавом, а женщина – без чулок или колготок.

Духовно здоровые личности быстрее добиваются успеха в создании привлекательного имиджа. Есть немало талантливых и порядочных людей, которые не смогли себя реализовать, не сумели увлечь своими идеями других. Быть обаятельным – своего рода мужество, так как требуется непрерывная работа над собой. Немало проблем обаятельным личностям создают завистники и соперники. В житейской борьбе неизбежны и поражения. Надо уметь достойно их переносить.

Например, не многие знают, что такой знаменитый артист, как И.Смоктуновский, приложил огромные усилия для того, чтобы удержаться в театральном мире. В его послужном списке есть такая запись: «Уволен из театра по профессиональной непригодности». Не будь у него мужества и силы воли, вряд ли мы могли бы восхищаться его мастерством.

И в прошлое, и в настоящее время невежды и грубые люди не обладали магией обаяния. Ведь обаяние – это не столько визуальная привлекательность личности, сколько полнота доверия, душевная расположенность к людям. К сожалению, в жизни нередко бывает, что люди создают героев и идолов, абсолютно не вникая в их личностную сущность. Именно поэтому полезно оценивать, какие человеческие качества и поступки привлекают наше внимание и почему мы тяготеем к их обладателям.

Индивиду, имеющему дурной вкус, наивно рассчитывать на обаятельность. Кроме того, человек поистине нравственен лишь тогда, когда он повинуется внутреннему побуждению помогать людям и удерживается от того, чтобы причинить человеку какой-либо вред. Обладание высшей духовностью выступает в качестве неременного условия создания достойного имиджа.

Так каковы же приоритетные качества, обладание которыми делает реальным решение проблемы имиджа?

Один из первых отечественных специалистов по имиджированию В.М.Шепель выделяет три группы качеств, обладание которыми дает шансы решить проблему имиджа.

В первую группу входят такие природные качества, как коммуникабельность (способность легко сходитьсь с людьми), эмпатичность (способность к сопереживанию), рефлексивность (способность понять другого человека) и красноречивость (способность воздействовать словом). Эти качества составляют набор природных дарований, обозначаемых понятием «умение и желание нравиться людям». Обладание перечисленными способностями и постоянные упражнения в их развитии – залог успешного создания личного имиджа.

Во вторую группу входят такие характеристики личности как следствие ее образования и воспитания. К ним относятся нравственные ценности, психическое здоровье, владение набором человековедческих технологий (способность к межличностному общению, деловой спич, умение преодолевать конфликтные ситуации).

Нравственный человек осознает необходимость жить по моральным заповедям, выверенным человеческим опытом, безнравственный же всегда в плену у собственных страстей и его кредо – вседозволенность.

Обществу необходим нравственно надежный человек, способный на самосовершенствование, прежде всего духовное. Его внимание должно привлекать все богатство человеческой культуры, т.е. он обязан иметь широкий спектр гуманитарных знаний. Ф.М. Достоевский считал, что гуманитарная развитость облегчает человеку успешное освоение любой профессии. О верности этого наблюдения писателя свидетельствуют многие примеры из жизни знаменитых людей.

Недостаточная гуманитарная образованность плохо сказывается на человеке. Так, глаз японца способен различать 47 оттенков цвета, а русского – 7. Это последствие снижения у нас уровня гуманитарного воспитания: с 40-х годов количество предметов, изучаемых в школах, уменьшилось на треть.

Благодаря гуманитарной культуре человек приобретает возможность вбирать в себя различную информацию, подвергая ее чувственной и рациональной обработке. Эта культура в той же Японии считает важнейшим компонентом внутреннего мира менеджера, составляющей его имиджа.

К третьей группе следует отнести то, что связано с жизненным и профессиональным опытом личности. Особо следует выделить интуицию и гибкость в общении. Очень ценно, когда жизненный и профессиональный опыт помогает личности обострить интуицию.

Руководитель образовательного учреждения должен быть талантливой личностью. Но практика показывает, что 99 человек из 100 не имеют возможности проявить свой талант и всю жизнь занимаются не своим делом. Еще Н.А.Добролюбов писал, что человек со способностями министра мучается на кучерских козлах, а другие, со способностями кучера, изнемогают в высоких министерских креслах.

Исследователи утверждают, что 92% производимого впечатления зависит от того, как человек выглядит и «звучит». Поэтому многие руководители осваивают актерский ликбез, изучая: искусство улыбаться, постановку голоса, технику жестов, мимики и поз.

Помочь в этом могут имиджмейкеры – специалисты по формированию имиджа. В нашей стране имидж руководителя не строится, а пристраивается к нему. Имиджмейкеры работают в режиме пристройки к уже имеющимся возможностям руководителя, так как большинство наших руководителей считают, что они и так наделены харизмой. Роль руководителя современного образовательного учреждения в формировании своего имиджа должна сводиться к предельно возможной помощи имиджмейкерам, т.е. к полной открытости навстречу им, готовности воспринимать их рекомендации в качестве программы своих действий. Руководители же настолько психически зажаты, что не способны это делать. И даже внешняя готовность следовать указаниям имиджмейкеров и освободиться от скованности оказывается лишь маской, и эффект получается слабым.

Какая-либо самоуверенность и стереотипное поведение негативно воздействуют на восприятие людьми личности, которая заинтересована в признании и доброжелательном к себе отношении. Во многих случаях имидж – это результат умелой ориентации в конкретной ситуации, а поэтому – правильного выбора своей модели поведения.

Гете говорил, о том, что поведение – это зеркало, в котором каждый показывает самого себя. И не только показывает. Существует своего рода талант вглядываться в это зеркало, чутко улавливать по нему отношение окружающих. В этом состоит один из секретов имиджирования. Каждый осваивает те модели поведения, которые приносят успех. Чем объективнее представление о своем поведении, основанное на реакции людей, тем действеннее будет стратегия и тактика этого поведения.

Каковы же критерии выбора модели социального поведения? Их несколько:

- нравственная и правовая безупречность;
- учет конкретной ситуации, в которой личность действует или оказалась по стечению обстоятельств;
- цель, которую ставит перед собой личность;
- самокритичная оценка собственных возможностей использования конкретной модели поведения. Любое копирование чьего-то стиля в общении опасно;
- учет психологических характеристик. В имиджировании актуально понимание тех личностных и деловых качеств, которые ожидаемы партнерами по общению.

Подводя итог, следует сказать, что создание имиджа руководителя образовательного учреждения – процедура, требующая затрат времени, денег и собственных усилий. Делать самого себя – наиболее сложная работа, но она одновременно представляет и наибольший интерес для каждого человека. Привлекательный для других и не противоречащий своему внутреннему «я» образ является ключом к решению многих жизненных проблем.

3. Имидж руководителя как магнит и критерий профпригодности

Вспомните реальных людей в своей жизни, за которыми вы добровольно готовы были следовать. Что это были за люди? Один, два или вам повезло встретить нескольких? Наверняка они не были близнецы-братья. Но при всей их непохожести друг на друга они были вам интересны. Если вы были готовы добровольно что-то делать просто потому, что они предлагали вам делать это, значит, они умели включить вашу энергию и направить ее на какое-то дело. Энтузиазм заразителен, его отсутствие тоже. Может, они были сами энтузиастами, а может, их влияние на вас было другого порядка. Но они это как-то делали. Едва ли вы думали об их имидже, но вы чувствовали его силу.

Имидж личности, а особенно руководителя – это образ этой личности в наших головах. Но этот образ не просто картина, а картина, окутанная нашими отношениями к этому образу. Посмотришь на картину дьявола или Дракулы и дрожь пробивает. А, глядя на картину красавицы или великого человека, написанного с любовью, сам

проникаешься подобными чувствами. Имидж человека и есть такая картина в головах других людей. И он всегда окрашен чувствами.

Эти чувства сродни силе магнита. Сила притяжения может быть огромной и восторженной, а может быть слабой, нейтральной или даже отталкивающей. И это тоже наука со своими законами.

Самой большой головной болью любого руководителя является вопрос о ресурсах. Где их взять? Но ресурсы бывают не только материальные, но и энергетические. И, как бы на этот счет не иронизировали материалисты, энергетика людей включается куда сильнее под воздействием энергетических стимулов, чем под воздействием премий или повышенной зарплаты. У футбольных или хоккейных ворот никто не совершает подвиги по приказу. Мозги сотрудников не кипят, если замаячит какая-то небольшая премия, а на большую ни у кого нет денег. Люди не кидаются в огонь за деньги, а вот на помощь – еще как.

Имидж руководителя – это стимулятор человеческой энергетики. И с его помощью можно добывать материальные ресурсы, не вкладывая материальные ресурсы, а включая энергетические. Так что имидж становится параметром профпригодности руководителя. Никто бы не назначил в наше время руководить коллективом дворника. Он не знает элементарных законов той отрасли, в которой работает данный коллектив.

Есть фраза: «Трудно быть руководителем эффективным и не противным». Фраза из времен затянувшегося на века рабовладельческого строя. Пока собственностью были материальные виды капитала, а это закончилось только лет десять назад (в нашей стране), то главной силой его производства была сила мускулов. Эту силу включать можно было принуждением, ибо расслабленность была видна и могла быть наказана.

В век наступившей информационной экономики главным средством производства стал станок в виде серого вещества мозга весом в 1,3 килограмма. И уж этот станок люди включают только на добровольных началах. В возбужденном ли он состоянии (на подобие лазерного луча) или в расслабленном (типа мерцающей лампочки) окружающим не видно. Есть видимость работы, и она не наказуема. Поэтому и появилась острая необходимость на уровне профпригодности руководителя в силе личностного воздействия на энтузиазм людей через свой имидж.

Можно почти безошибочно утверждать, что процентов 70 наших руководителей скорее напоминают Чапаева, Жукова и других прославленных полководцев. Этот стиль хорош на пожаре, на войне и в районах действия МЧС. Но такой огнедышащий стиль руководства почти губителен для включения мозгов. Мозги при таком стиле отключаются. Этот стиль обезчеловечивает людей нашей эпохи. Конечно, он был хорош в эпоху материальных капиталов.

Процентов 20 руководителей можно отнести к менеджерам. Они управляют на основе знаний законов управления. Управляют грамотно и рационально, как будто создают из фирмы кибернетическую организацию, работающую по правильной программе. Но у людей кроме мозгов есть сердце и душа. Буквы и факты страсти не содержат. А мозг не работает как лазер при отсутствии страсти. Так что и этот стиль сильно увеличивает упущенные возможности.

Есть еще и стиль няньки. Всем помочь, вытереть соплю, подставить плечо, войти в положение человека. Но обычно такой стиль тоже воспитывает инфантилизм и обезчеловечивает людей, и, кроме того, руководитель много берет на себя, ибо просто не может доверить важную работу таким «детям».

Говорят, что стиль должен выбираться по ситуации. И это верно. Разные типы людей, разные уровни образования, лояльности к образовательному учреждению и прочее.

Остается еще один тип – тип лидера или тип спортивного тренера. Люди, работающие мозгом, не хотят, чтобы ими управляли и командовали. Они хотят, чтобы их вели. Они сами добровольно, причем на полном энтузиазме идут за тем

руководителем, который им служит. Лидер – это человек, за которым идут добровольно. Лидер – это продавец надежды, говорил Наполеон. Лидерство, как это не странно звучит, - это служение последователям. Спортивный тренер высшей лиги работает с каждым членом команды персонально, развивая его личный потенциал.

Если руководитель, возражая моим доводам, говорит мне, а где я на это возьму время, то я отвечаю, что вам надо пересмотреть свои приоритеты. Эта задача имеет приоритет номер один. А вот ваши привычные приоритеты, типа управление финансами, разработка стратегии и аварийная помощь при неполадках и отклонениях, как ни странно вторичны.

А теперь обратимся к самому имиджу, к законам его строительства. Какому портрету должен соответствовать руководитель, чтобы его имидж вызывал не только уважение, но и преданность, готовность служить этому человеку добровольно, на полную катушку и даже с восторгом? Исследования показали, что люди готовы следовать за тем:

- Кто уважает их искренне и верит в их потенциал.
- Кому они доверяют (значит, он человек слова, порядочен и честен с ними).
- Кто обращается с ними, соблюдая рамки этики, культуры поведения и морали.
- Кто сам не обременен стереотипами и комплексами.
- Кто готов сам к прогрессу и заражает своей верой других.
- Кто сам готов постоянно учиться.
- Кто является экспертом в своей области, но готов слушать и слышать других.
- Кто мужественен в восприятии реальности и не прячет голову в песок, если сталкивается с нежелательными данными.
- Кто терпим к инаковости других людей, и даже ценит эти различия в восприятии мира и в характере.
- Кто выдержан, стрессоустойчив.
- Кто скромнен в величии и мужественен в кризисах.
- Кто готов рисковать, понимая, что это требует терпимости к ошибкам и провалам.
- Кто умеет вдохновлять и заражать своей страстью.
- Кто не боится тратить время на убеждения людей и на их самомотивацию.
- Кто оптимистичен, романтичен и ориентирован на сотрудничество, а не на принуждение или борьбу.
- Кто внутренне независим.
- Кто не ищет причин и виновных, а ищет способы и пути выхода из тупика.
- Кто гибок и умеет менять методы и подходы.

У большинства людей такие ресурсы заложены природой, только часто они лежат как неиспользуемые полезные ископаемые под грузом разного психологического мусора, которым являются усвоенные когда-то стереотипы.

Имидж можно создавать заново (для нового образовательного учреждения), изменять. Успешный процесс формирования имиджа требует управления (планирования, организации, контроля). Деятельность по формированию имиджа оценивается качественно (цели, структура, содержание, исполнители, технологии) и количественно (затраты, сроки, результаты, экономическая эффективность).

Научно обоснованная работа по управлению имиджем современного образовательного учреждения должна вестись на основе моделирования имиджа.

Имидж имеет свою структуру, описывается параметрически и моделируется, так же, как и сам процесс его формирования. Учитывая то, что модель - отражение значимых сторон объекта, можно представить имидж набором различных его характеристик.

Характеристиками имиджа являются: группа восприятия, набор воспринимаемых и измеримых свойств образовательного учреждения, значения оценок свойств и их веса. Длительность существования, четкость и устойчивость имиджа, уровень

позитивности/негативности, оптимальность, направления деятельности и затраты по созданию и поддержанию имиджа также являются характеристиками имиджа

а) Основная литература

1. Дружкин, А. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .

2. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ - Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

3. Голованова, Н. Ф. Педагогика: учебник для студ. проф. вузов / Н. Ф. Голованова. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2013. - 240 с. - (Высшее проф. образование. Психология) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-7695-9516-5.

4. Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрагогическая парадигма [Электронный ресурс]: учебник/ Самойлов В.Д.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013.— 207 с.- ISBN: 978-5-238-02416-5

5. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с.- ISBN: 978-5-98704-587-9

6. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.- ISBN: 978-5-238-02236-9

7. Котова, И. Б. Общая психология: учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по напр. и спец. психологии; рек. УМО / И. Б. Котова, О. С. Канаркевич. - М.: Дашков и К, 2013. - 480 с. - ISBN 978-5-394-01613-4 .

б) Дополнительная литература

1. Маслова Е. Л. Психология и этика менеджмента и бизнеса: учебное пособие / А. К. Семенов, Е. Л. Маслова. - 6-е изд., испр. и доп. - М.: Дашков и К, 2009. - 276 с. - ISBN 978-5-394-00415-5 .

2. Шульц, Д. Психология и работа [Электронный ресурс] . - М. : Равновесие, 2007. - (Электронная книга).

3. Мещерякова Б. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б.Мещерякова, В.Зинченко. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. - 896 с. - ISBN 5-93878-288-0.

4. Бороздина Г. В. Психология делового общения: учебник / Г. В. Бороздина. - 2-е изд. - М.: Инфра - М, 2009. - 295 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-16-001969-7

5. Волкова А. И. Психология общения: учебное пособие / А. И. Волкова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. - 446 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-222-10444-6

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

•Электронная библиотека психологической литературы, свободный доступ. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://flogiston.ru/library>

•Психологическая газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psy.su/>

•«Вопросы психологии» электронный журнал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/>

•Социология, психология, управление. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://soc.lib.ru/books.htm>

•guide to Psychology and Social Science Journals on the Web [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psycline.org/>

•The British Psychological Society. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bps.org.uk/>

Лекция 4 Педагогический коллектив и методы его сплочения.

4.1 Трудовой коллектив как объект управления, стадии формирования коллектива, социально-психологический климат коллектива, показатели сплочённости коллектива, система взаимоотношений руководителя в коллективе, социально-психологические установки руководителя на подчинённых.

В науке психологии управления и в других социальных отраслях знаний социально – психологическим аспектам жизнедеятельности коллектива организации уделяется большое внимание, на сегодняшний момент.

Проблематика формирования благоприятных взаимоотношений волнует многих теоретиков и практиков (руководителей предприятий) поскольку в современных условиях происходит стремительное развитие человеческих ресурсов: работник самосовершенствуется, стремится расширить собственный кругозор, овладеть достаточными знаниями, чтобы являться не просто функционалом на предприятии, а стать личностью, имеющей мощный потенциал знаний и умений, стремящейся полностью реализоваться в жизни.

Более развитую в интеллектуальном и духовном смысле личность труднее приспособить к обособленной функциональной деятельности и мотивировать ее, стремясь получить максимальную отдачу, и, тем самым, использовать самый доступный человеческий ресурс в целях получения прибыли.

Развитый коллектив требует наиболее совершенного подхода к его использованию, управлению.

В данной ситуации, на примере преуспевающих бизнесменов зарубежья и нашей страны, которые добились высоких результатов благодаря эффективным методам взаимодействия с подчиненными, руководители отечественных предприятий стремятся овладеть методами руководства коллективом, а также навыками эффективных взаимоотношений.

Рабочий коллектив это самый важный ресурс, находящийся в распоряжении руководства. Человеческий ресурс – это та основа, на которой строится организация, система производственных, трудовых взаимоотношений. Человеческий ресурс – кладёзь новых идей, способов совершенствования производства, получения прибыли и дальнейшего процветания.

Успех коллективу обеспечивает нормальный морально – психологический климат в нем. Благоприятный социально психологический климат коллектива обеспечивает работоспособность его членов, взаимную поддержку в достижении целей организации, сплоченность коллектива. Коллективное достижение целей приводит к получению высоких результатов в деятельности, к обеспечению высокой эффективности предприятия.

Создание нормальных взаимоотношений основная задача руководителя в достижении успешности функционирования организации.

Теоретические исследования феномена «Социально психологический климат коллектива» сопряжены с определенными трудностями необходимостью учета двух наук социологии и психологии; с другой стороны именно социологический подход позволяет психологии апеллировать к социологии, исходя из понимания, что человек есть результат социальных отношений.

Практические исследования и разработки в части совершенствования социально – психологических взаимоотношений в коллективе также требуют углубленного изучения психологии как науки, отдельных ее разделов: психологии личности, психологии группы, психологии управления.

Таким образом, изучение данного феномена сопряжено с необходимостью совершенствования, повышения эффективности организаций, и при этом требует систематического изучения науки психологии, и социально – психологических

взаимоотношений на практике, с целью наиболее эффективного использования рабочей силы.

Для достижения данной цели необходимо последовательное решение следующих задач:

Раскрытие сущности социально – психологического климата и определение факторов его формирования;

Социальная психология рассматривает коллектив как особое качество группы, связанное с общей деятельностью. Это особое качество представляет собой продукт развития групп, существующих внутри определенной системы социальной деятельности.

Можно выделить основные характеристики, которые указываются различными авторами как обязательные признаки коллектива.

Прежде всего, коллектив – это объединение людей во имя достижения определенной, социально одобряемой цели (коллективом не может быть хотя и сплоченная, но антисоциальная группа, например, группа преступников).

Во – вторых, это добровольный характер объединения, под которым понимается такая характеристика группы, когда она «задана» не только внешними обстоятельствами, но является для индивидов, в нее входящих, системой активно построенных ими отношений, на базе общей деятельности.

Существенным признаком коллектива является его целостность. Это выражается в том, что коллектив выступает как некоторая система деятельности с присущей ей организацией, распределением функций, определенной структурой руководства и управления.

Наконец, коллектив представляет собой особую форму взаимоотношений между его членами, которая обеспечивает принцип развития личности не вопреки, а вместе с развитием коллектива.

Существует несколько «моделей» развития коллектива, каждая из которых фиксирует особые стадии в этом движении.

В настоящее время психологи рассматривают следующие уровни групповой структуры:

Центральное звено групповой структуры образует сама предметная деятельность группы, причем это обязательно социально – позитивная деятельность. Степень развития группы определяется тремя критериями: 1) оценка выполнения группой основной общественной функции; 2) оценка соответствия группы социальным нормам; 3) оценка способности группы обеспечить каждому ее члену возможности для полноценного (или социально приемлемого) развития личности.

Второй слой групповой структуры представляет собой фиксацию отношения каждого члена группы к групповой деятельности, ее целям и задачам.

Этот слой описывается не только как совпадение ценностей, касающихся совместной деятельности, но и как развитие определенной мотивации членов группы, эмоциональной идентификации с группой.

Третий слой фиксирует собственно межличностные отношения, опосредованные деятельностью.

Четвертый слой групповой структуры фиксирует непосредственные эмоциональные контакты между членами группы, не опосредованные коллективными целями деятельности, установленными нормами поведения.

Межличностные отношения являются базой в формировании социально психологического климата в коллективе. Наряду с данным термином в литературе используется и ряд других: социально – психологическая атмосфера, морально – психологический настрой, морально – психологическая обстановка.

В.Д. Парыгин дает следующее определение социально – психологического климата: «Климат коллектива представляет собой преобладающий и относительно устойчивый

психологический настрой коллектива, который находит многообразные формы проявления во всей его жизнедеятельности».

Один из видных исследователей социально – психологических проблем управления трудовыми коллективами В.М. Шепель, определяя психологический климат как эмоциональную окраску психологических связей, возникающих на основе близости, симпатии, совпадения характеров, интересов, склонностей, выделяет три климатические зоны.

Первая – социальный климат, который определяется тем, насколько на предприятии гарантировано соблюдение конституционных прав и обязанностей работников.

Вторая – моральный климат, определяемый моральными ценностями, общепринятыми в коллективе.

Третья – психологический климат, под которым понимает ту атмосферу, которая складывается между работниками, находящимися в непосредственном контакте друг с другом.

Несмотря на различие в подходах и определениях социально – психологического климата, многие авторы сходятся на том, что относительно устойчивый психологический настрой является в известной степени целостной характеристикой коллектива, проявляется в межличностных отношениях, в отношениях к трудовой ситуации, влияет на результаты производственной деятельности, самочувствие, активность личности (положительно, нейтрально или отрицательно).

Наиболее глубоким по содержанию и степени разработанности является определение социально – психологического климата, данное Ю.Л. Неймером. По его мнению, социально – психологический климат коллектива это внутреннее состояние коллектива, отражающее его комплексную способность достигать стоящие перед ним цели.

Психологический климат отражает преобладающий психический настрой; совокупность отношений членов группы к условиям и характеру совместной деятельности, к членам коллектива; к руководству организации.

а) Основная литература

1. Дружкин, А. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .

2. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ - Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

3. Голованова, Н. Ф. Педагогика: учебник для студ. проф. вузов / Н. Ф. Голованова. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2013. - 240 с. - (Высшее проф. образование. Психология) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-7695-9516-5.

4. Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрагогическая парадигма [Электронный ресурс]: учебник/ Самойлов В.Д.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013.— 207 с.- ISBN: 978-5-238-02416-5

5. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с.- ISBN: 978-5-98704-587-9

6. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.- ISBN: 978-5-238-02236-9

7. Котова, И. Б. Общая психология: учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по напр. и спец. психологии; рек. УМО / И. Б. Котова, О. С. Канаркевич. - М.: Дашков и К, 2013. - 480 с. - ISBN 978-5-394-01613-4 .

б) Дополнительная литература

1. Маслова Е. Л. Психология и этика менеджмента и бизнеса: учебное пособие / А. К. Семенов, Е. Л. Маслова. - 6-е изд., испр. и доп. - М.: Дашков и К, 2009. - 276 с. - ISBN 978-5-394-00415-5 .

2. Шульц, Д. Психология и работа [Электронный ресурс] . - М. : Равновесие, 2007. - (Электронная книга).

3. Мещерякова Б. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б.Мещерякова, В.Зинченко. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. - 896 с. - ISBN 5-93878-288-0.

4. Бороздина Г. В. Психология делового общения: учебник / Г. В. Бороздина. - 2-е изд. - М.: Инфра - М, 2009. - 295 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-16-001969-7

5. Волкова А. И. Психология общения: учебное пособие / А. И. Волкова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. - 446 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-222-10444-6

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

• Электронная библиотека психологической литературы, свободный доступ. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://flogiston.ru/library>

• Психологическая газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psy.su/>

• «Вопросы психологии» электронный журнал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vorpsy.ru/>

• Социология, психология, управление. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://soc.lib.ru/books.htm>

• guide to Psychology and Social Science Journals on the Web [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psycline.org/>

• The British Psychological Society. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bps.org.uk/>

Лекция 5. Виды организационной деятельности руководителя в образовательном учреждении.

5.1 Организация воспитательной работы, организация методической работы управление самостоятельной работой обучаемых.

Логика изменений, происходящих в современном российском обществе, выдвигает на первый план требование готовить подрастающее поколение не только к успешному усвоению и воспроизводству унаследованных от прошлого ценностей и навыков, но, главное, к самостоятельной творческой активности, постановке и решению новых задач, которых не было в опыте прошлых поколений. В этой связи становится актуальным поиск таких подходов **к организации учебно-воспитательного процесса**, который обеспечивал бы целостное формирование личности обучающегося, **развитие его индивидуальности**, способность к **эффективной саморегуляции**. С.Л. Рубинштейн указывал, что психические свойства личности формируются и развиваются в процессе его деятельности. Из этого следует, что не деятельность включает в свою структуру индивидов в качестве ее исполнителей, а личность, становясь субъектом деятельности, занимает в ней активную, творческую позицию, обнаруживает новые потенциальные возможности.

Превращение обучающегося в подлинного субъекта учебной деятельности связано с овладением им действиями контроля и оценки, с умением осуществлять их самостоятельно, без помощи и вмешательства преподавателя.

Самостоятельная работа обучающихся помогает повышению **эффективности обучения** как в отношении овладения системой знаний, умений и навыков, так и в отношении развития способностей в умственном и физическом труде.

Говоря о формировании самостоятельности в обучении, необходимо выделить две задачи. Первая заключается в том, чтобы развить у обучающихся самостоятельность в познавательной деятельности, научить их самостоятельно овладевать знаниями, формировать свое мировоззрение, вторая - в том, чтобы научить их самостоятельно применять имеющиеся знания в учении и практической деятельности.

Самостоятельная работа является средством формирования у обучающихся активности и самостоятельности как черт личности, развития их умственных способностей, умения добывать новое в процессе решения учебных задач.

В центре усилий преподавателей должна стать работа по совершенствованию занятий за счёт внедрения форм и методов активного обучения, повышения методического мастерства, преодоление трафаретности в организации учебно-воспитательного процесса, привлечение технических и других наглядных средств, более широкого применения новых образовательных технологий. Должны быть созданы такие условия, при которых обеспечивалась бы возможность активной роли обучающихся, возможность систематического упражнения в самостоятельном получении знаний и в систематическом их применении.

Современные исследователи по-разному раскрывают сущность самостоятельной работы через описание либо путей руководства ее выполнением, либо форм организации учебных занятий. В силу этого самостоятельная работа одними авторами определяется как метод обучения; другими - как прием учения; третьими - как форма организации учебной деятельности. Следовательно, в трактовке понятия **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА** мы встречаем разнообразие взглядов и подходов. Так, понятие «самостоятельная работа» трактуется как: "Самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач" (С.И.Архангельский);

"Деятельность, складывающаяся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ" (А.Г.Молибог);

"Разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя" (Р.А. Низамов); "Система организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя" (В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис).

Исследователь А.В.Щербаков в своей монографии "Организация внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся в учреждении профессионального образования: методические рекомендации" (Челябинск, ЧИРПО, 2007) дает следующее определение, которое мы будем считать наиболее удачным:

"Самостоятельная работа является разновидностью учебной деятельности обучающегося (студента) при опосредованном руководстве учителя (преподавателя), в результате которой закрепляются, углубляются, расширяются или осваиваются знания, умения и навыки (компетенции), формируются потребности к саморазвитию и самосовершенствованию с использованием различных средств обучения и источников информации".

Среди разнообразия форм внеаудиторной самостоятельной работы можно выделить следующие (по А.В.Щербакову):

1. Устная работа с источником.
2. Заучивание текста наизусть.
3. Решение задач.
4. Составление алгоритма решения задачи.
5. Сообщение, доклад в устной и письменной форме.
6. Сочинение, эссе.
7. Реферат.
8. Исследовательская работа (курсовая, дипломная, квалификационная).
9. Составление кроссворда.
10. Конспект.
11. Составление контрольных вопросов по конспекту.
12. Аннотация.
13. Написание плана (краткого и развернутого).
14. Составление опорного конспекта.
15. Составление теста.
16. Заполнение таблицы.
17. Глоссарий, понятийный словарь.
18. Написание отчета.
19. Составление схемы.
20. Составление кейстадий.
21. Проведение опросов.
22. Составление дерева понятий, целей.
23. Наблюдение за объектами, процессами (в живой и неживой природе).
24. Сравнительный анализ тем, литературных источников и т. п.
25. Оформление газеты.
26. Презентация.
27. Компьютерное моделирование.
28. Изготовление макетов.
29. Изготовление учебных пособий.
30. Заполнение рабочих тетрадей.
31. Ведение дневников наблюдения.
32. Сбор микроколлекций.
33. Составление списка литературных, электронных источников.
34. Создание рекламных продуктов.

35. Инсценирование событий, процессов.

Определяя исходные положения управления самостоятельной работой обучающихся, мы учитываем, что обучающийся, как субъект учения через цель, заданную преподавателем, сам планирует, организует и реализует процесс получения необходимого продукта, обогащая свой познавательный и профессиональный опыт новыми результатами – знаниями, навыками, умениями, новыми продуктами деятельности, новыми личностными состояниями. Обучающийся:

- планирует свои действия, то есть выбирает свои цели, определяет программы и методы их достижения;
- организует, то есть объединяет свои ресурсы для решения поставленных задач;
- управляет своей деятельностью, то есть осуществляет самоконтроль с последующей коррекцией своих действий;
- осуществляет связь на основе передачи информации, обеспечивающей принятие решения.

Преподаватель должен четко определять целевые параметры и условия организации познавательной деятельности учащихся, выявлять начальное состояние субъекта, разработать программу воздействия на обучающегося, собирать, накапливать и учитывать информацию о состоянии и протекании управляемого учения, осуществлять коррекционные воздействия на процесс деятельности обучающегося, собирать и оповещать информацию о конечном результате управляемого процесса.

а) Основная литература

1. Дружкин, А. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .
2. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ - Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.
3. Голованова, Н. Ф. Педагогика: учебник для студ. проф. вузов / Н. Ф. Голованова. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2013. - 240 с. - (Высшее проф. образование. Психология) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-7695-9516-5.
4. Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрагогическая парадигма [Электронный ресурс]: учебник/ Самойлов В.Д.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013.— 207 с.- ISBN: 978-5-238-02416-5
5. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с.- ISBN: 978-5-98704-587-9
6. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.- ISBN: 978-5-238-02236-9
7. Котова, И. Б. Общая психология: учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по напр. и спец. психологии; рек. УМО / И. Б. Котова, О. С. Канаркевич. - М.: Дашков и К, 2013. - 480 с. - ISBN 978-5-394-01613-4 .

б) Дополнительная литература

1. Маслова Е. Л. Психология и этика менеджмента и бизнеса: учебное пособие / А. К. Семенов, Е. Л. Маслова. - 6-е изд., испр. и доп. - М.: Дашков и К, 2009. - 276 с. - ISBN 978-5-394-00415-5 .
2. Шульц, Д. Психология и работа [Электронный ресурс] . - М. : Равновесие, 2007. - (Электронная книга).
3. Мещерякова Б. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б.Мещерякова, В.Зинченко. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. - 896 с. - ISBN 5-93878-288-0.

4. Бороздина Г. В. Психология делового общения: учебник / Г. В. Бороздина.- 2-е изд. - М.: Инфра - М, 2009. - 295 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-16-001969-7

5. Волкова А. И. Психология общения: учебное пособие / А. И. Волкова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. - 446 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-222-10444-6

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

- Электронная библиотека психологической литературы, свободный доступ. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://flogiston.ru/library>

- Психологическая газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psy.su/>

- «Вопросы психологии» электронный журнал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/>

- Социология, психология, управление. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://soc.lib.ru/books.htm>

- guide to Psychology and Social Science Journals on the Web [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psycline.org/>

- The British Psychological Society. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bps.org.uk/>

Лекция 6. Развитие вспомогательных служб в профессиональных образовательных учреждениях в новых социально-экономических условиях: финансовой службы, служб маркетинга, мониторинга качества и др.

Образовательные учреждения как субъекты, формирующие и осуществляющие предложение ОУ на рынок, играют решающую роль в становлении маркетинга в сфере образования. Они выполняют ключевые с маркетинговой точки зрения функции, среди которых:

- оказание обучающимся образовательных услуг, передача желаемых и необходимых знаний, умений и навыков (как по содержанию и объему, так и по ассортименту и качеству);
- производство и оказание сопутствующих ОУ, а также оказание воздействий, формирующих личность будущего специалиста;
- оказание информационно-посреднических услуг потенциальным и реальным обучающимся и работодателям, включая согласование с ними условий будущей работы, размеров, порядка и источников финансирования ОУ и др.

Но все это - собственно "производственные", а еще не маркетинговые функции. Это то, чем маркетинг завершается, что является его результатом. Начаться же он может только при условии осмысления его необходимости администрацией учреждения.

Каково сейчас отношение вузовской администрации к маркетингу? Определенный ответ на этот вопрос дают данные социологического обследования. Результаты опроса 89 проректоров российских вузов по науке об их отношении к новым знаниям представлены на рис. 33.

Среди опрошенных 50% являются докторами наук, причем 70% имеют высшее техническое, а еще 25 - естественнонаучное и только 5,6% - высшее гуманитарное образование, а стаж работы в должности проректора по науке более чем у 60% опрошенных составляет от трех до 7 лет.

Обнадеживает, что свыше трети из них выразили интерес к новым знаниям по маркетингу, причем проблематика маркетинга оказалась приоритетной в сравнении даже с весьма злободневными вопросами финансирования, правового регулирования и бизнеса в высшей школе, уступая лишь знаниям в сфере инновационной деятельности.

Осознание администрацией образовательных учреждений потребности в маркетинговых знаниях - это безусловно важный, но лишь первый шаг на пути к практическому становлению маркетинга в образовании. Фактически он начинается с создания соответствующей службы, организации и планирования ее работы, для чего необходимы столь дефицитные сейчас силы и ресурсы.

Понятно, что организовать собственную маркетинговую службу в большинстве случаев не под силу ни школе или колледжу, ни даже небольшому вузу. Для таких учреждений оптимальный вариант - это организация секторов, исследовательско-консультационных групп, при управлениях, отделах народного образования, силами муниципальных, межмуниципальных, региональных объединений образовательных учреждений.

Крупный колледж, учебный институт и тем более университет не только может, но и должен использовать собственный преподавательский и научный потенциал для осуществления целенаправленной маркетинговой деятельности.

Какова могла бы быть организационной структура такой службы? У.Г.Зиннуров предложил два варианта ее построения: централизованный и децентрализованный. В первом случае проректор по коммерции является одновременно начальником отдела маркетинга с тремя секторами маркетинга (образовательных услуг, научно-технической продукции и коммерческой деятельности). Во втором случае те же три сектора маркетинга, подчиняясь соответствующим проректорам, выполняют весь комплекс функций применительно к своим категориям продуктов, почти не взаимодействуя. При

этом в обоих вариантах предполагается, что каждая кафедра, каждое научно-исследовательское и даже вспомогательное подразделение имеет в составе сотрудника, "ответственного по маркетингу".

Недостатки децентрализованного варианта оргструктуры маркетинговой службы вуза У.Г.Зиннуров видит в основном в низкой степени координации между секторами, а централизованного - в недостаточности их самостоятельности, что абсолютно естественно вытекает из самой управленческой природы предложенных вариантов. Вместе с тем, правомерно предположить, что эти недостатки - далеко не единственные.

Прежде всего ясно, что создание трех самостоятельных секторов маркетинга - дело практически непосильное даже для крупных вузов, не говоря уже о средних и небольших образовательных учреждениях. То же самое можно сказать о штате "ответственных по маркетингу", а их функционирование "на общественных началах" и вовсе не отвечало бы значимости этого направления работы. Следовательно, по крайней мере в качестве первого шага можно говорить только о централизованной службе маркетинга: согласованность усилий и единая стратегия в маркетинге выступает как одна из высших ценностей. Но и здесь многие аспекты рассматриваемой структуры нуждаются в коррекции.

Вместе с тем вызывает сомнения целесообразность подчинения секторов маркетинга, объединенных в соответствующий отдел, проректору по коммерции. При всей значимости этой должности, она в наибольшей степени отделена от основной продукции образовательного учреждения. Более того, такая оргструктура фактически исходит из предположения, что маркетинг нужен лишь для достижения коммерческих целей, тем самым отделяя его от учебного и научно-исследовательского процесса в рамках государственного финансирования.

На наш взгляд, реальному положению больше соответствовала бы организационная структура управления, в которой отдел маркетинга должен быть подчинен проректору (заместителю директора) по научно-исследовательской работе. Во-первых, именно при таком подходе можно ожидать значительно большего профессионализма при проведении маркетинговых исследований. Во-вторых, именно здесь сосредоточена информация о значительном пласте профильных работ вуза, в которых задействован его профессорско-преподавательский персонал и которые дают начало многим тематическим образовательным услугам. В-третьих, проректор по НИР, как правило, одновременно остается активным участником процесса оказания собственно образовательных услуг, что безусловно должно положительно сказаться на профессионализме руководства маркетинговой деятельностью в отношении основной категории объектов маркетинга образовательного учреждения.

В этом случае отпадает необходимость в "ответственных по маркетингу", т.к. в коллективах кафедр за него логично возложить ответственность на лиц, руководящих научно-исследовательской работой, а в других подразделениях, включая хозяйственные и другие функциональные и вспомогательные, - непосредственно на руководителей. Практика показывает, что даже профессиональный маркетолог, оказавшись в сомнительном статусе сотрудника с функциями чистого исследователя, "дающего рекомендации", но ни за что реально не отвечающего, бесперспективна. Нельзя всерьез предполагать, что некий (рядовой) сотрудник подразделения, не имея соответствующих полномочий и не неся ответственности за результаты работы, способен реально осуществлять маркетинговую ориентацию подразделения.

Для разработки ряда принципиальных содержательных и организационных проблем и вопросов маркетинга образовательное учреждение вправе рассчитывать на потенциал прежде всего экономических кафедр (не говоря уже о кафедре маркетинга), а также кафедр социологии и педагогики. Из числа сотрудников этих подразделений целесообразно создавать временные творческие коллективы, проектные команды (например, для разработки новой ассортиментной группы услуг) или относительно

постоянные комитеты с соответствующими полномочиями (например, для выработки стратегии и проектов плана и бюджета маркетинга. Как свидетельствуют специалисты, такая форма особенно эффективна именно при необходимости взвешивать все "за" и "против" в новой и сложной области, особенно если фирма никогда раньше этой областью не занималась, как, например, маркетингом. Однако для обеспечения эффективности работы в этом случае в первую очередь особенно необходимо становится четкое описание прав и обязанностей комитета. С учетом этих замечаний, роль такого комитета может выполнять, в соответствии с Типовым положением о высшем учебном заведении, ученый совет вуза.

По этому Положению, не административные органы, а ученый совет должен решать, специалистов какого профиля будет выпускать вуз, каким будет ассортимент его образовательных услуг. Обоснование заказов, особенно на новейшие профессии, ложится на выпускающие кафедры. Именно им при согласии совета предстоит отыскивать дополнительные к государственным финансовые источники, становящиеся особенно важными с учетом того, что подготовка специалистов экстра-класса, как и вообще обновление ассортимента ОУ - весьма дорогостоящее дело. Они же должны заранее находить заказчиков на эти кадры, учитывать особенности их заказов, заключать договоры.

Ученый совет и выпускающие кафедры отвечают и за соблюдение государственных образовательных стандартов. Несмотря на неоднозначное отношение вузовской общественности к введению таких стандартов, для маркетинга они - нормальный и естественный цивилизованный инструмент, позволяющий гарантировать обусловленный уровень качества предлагаемой на рынок продукции, особенно той, чье производство финансируется государством.

В предлагаемой структуре отдел маркетинга организован исходно по функциональному, а не товарному принципу. Это, с одной стороны, отвечает высокому уровню профессионализма его персонала, который может быть сформирован непосредственно из преподавателей и научных сотрудников учреждения; с другой стороны, это учитывает родственность и взаимосвязанность большинства объектов маркетинга в образовании. В то же время это довольно экономичный принцип в отношении количества привлекаемых кадров специалистов. Впрочем, в перспективе вполне возможен переход к объектной ("товарной") структуре отдела маркетинга, тем более что примененный здесь матричный принцип дает возможность для переходной структуры в виде группы проектов по различным категориям объектов маркетинга.

Таким образом, с учетом выявленной специфики ОУ, кадрового потенциала образовательных учреждений, а также крайней ограниченности их ресурсов, оптимальной для таких учреждений может быть "функционально-товарная" структура маркетинговой службы. В ее работе целесообразно задействовать преподавательский состав кафедр экономических дисциплин, социологии и психологии и всех кафедр, осуществляющих специализацию, выпуск специалистов различных уровней, под руководством проректора по научно-исследовательской работе и маркетингу.

Этот комплекс предполагает последовательное осуществление следующих мер и действий:

- создание соответствующей убежденности руководства вуза, лидеров коллектива в необходимости маркетинга и его адекватности ситуации и целям организации, коллектива;
- выявление среди персонала кадров, способных реализовать маркетинг в учреждении и помощь этим кадрам;
 - подготовка "Положения о службе (отделе) маркетинга", структура и содержание этого документа;
 - организация и проведение рыночных исследований;

- разработка и оптимизация рыночной (маркетинговой) стратегии образовательного учреждения;
- планирование маркетинговой деятельности; - подбор недостающих кадров и организаций-соисполнителей для выполнения намеченных планов.

а) Основная литература

1. Дружкин, А. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .
2. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ - Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.
3. Голованова, Н. Ф. Педагогика: учебник для студ. проф. вузов / Н. Ф. Голованова. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2013. - 240 с. - (Высшее проф. образование. Психология) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-7695-9516-5.
4. Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрагогическая парадигма [Электронный ресурс]: учебник/ Самойлов В.Д.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013.— 207 с.- ISBN: 978-5-238-02416-5
5. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с.- ISBN: 978-5-98704-587-9
6. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.- ISBN: 978-5-238-02236-9
7. Котова, И. Б. Общая психология: учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по напр. и спец. психологии; рек. УМО / И. Б. Котова, О. С. Канаркевич. - М.: Дашков и К, 2013. - 480 с. - ISBN 978-5-394-01613-4 .

б) Дополнительная литература

1. Маслова Е. Л. Психология и этика менеджмента и бизнеса: учебное пособие / А. К. Семенов, Е. Л. Маслова. - 6-е изд., испр. и доп. - М.: Дашков и К, 2009. - 276 с. - ISBN 978-5-394-00415-5 .
2. Шульц, Д. Психология и работа [Электронный ресурс] . - М. : Равновесие, 2007. - (Электронная книга).
3. Мещерякова Б. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б.Мещерякова, В.Зинченко. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. - 896 с. - ISBN 5-93878-288-0.
4. Бороздина Г. В. Психология делового общения: учебник / Г. В. Бороздина. - 2-е изд. - М.: Инфра - М, 2009. - 295 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-16-001969-7
5. Волкова А. И. Психология общения: учебное пособие / А. И. Волкова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. - 446 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-222-10444-6

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

- Электронная библиотека психологической литературы, свободный доступ. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://flogiston.ru/library>
- Психологическая газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psy.su/>
- «Вопросы психологии» электронный журнал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/>
- Социология, психология, управление. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://soc.lib.ru/books.htm>

- guide to Psychology and Social Science Journals on the Web [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psycline.org/>
- The British Psychological Society. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bps.org.uk/>

Лекция 7. Моделирование структур управления профессиональными образовательными учреждениями.

Идея моделирования образовательных систем вызывает всё большее внимание и интерес, как у исследователей, так и практиков. Моделирование представляет собой одну из ключевых технологий системного анализа при исследовании сложных, многоэлементных и полиструктурных систем, функционирование которых определяется большим количеством внутренних и внешних факторов. Именно к ним относятся образовательные системы, сложный характер которых определяется доминированием факторов сознания, способных оказывать регулирующее воздействие на траектории развития данной системы. Моделирование образовательных систем и процессов обеспечивает сжатие информации, при котором отбрасываются многие несущественные факторы, благодаря чему появляется возможность сконцентрировать внимание на наиболее значимых элементах и способах их взаимодействия, то есть на тех составных частях системы и тех связях и отношениях, от которых в наибольшей степени зависит ее качественное состояние и перспективы развития. В результате этого модель приобретает свойства концептуального инструмента, с помощью которого можно осуществлять прогнозные и управленческие функции по отношению к моделируемому процессу.

Модель выступает как образ будущей системы. В процессе моделирования задействованы четыре «участника»: «субъект» – инициатор моделирования и/или пользователь его результатов; «объект оригинал» – предмет моделирования, т.е. та педагогическая, образовательная система, которую хочет создать и/или пользоваться в дальнейшем «субъект»; «модель» – образ, отображение объекта; «среда», в которой находятся и с которой взаимодействуют все «участники». Модели проектируемых педагогических систем, так же, как и сами системы, могут быть на разных уровнях иерархии. Можно говорить, к примеру, о модели урока; о модели образовательного учреждения.

Модели являются способом организации практических действий, способом представления как бы образцово правильных действий и их результатов, то есть является рабочим представлением, образом будущей системы. Таким образом, модели носят нормативный характер для дальнейшей деятельности, играют роль стандарта, образца, под который «подгоняется» в дальнейшем, как сама деятельность, так и ее результаты. Примерами моделей могут быть планы и программы действий, уставы организаций, кодексы законов, рабочие чертежи, экзаменационные требования и т.д. Моделирование включает в себя этапы:

построения моделей; оптимизации моделей; выбора модели (принятия решения).

ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛЕЙ

Модели делятся на абстрактные (идеальные) и материальные (реальные, вещественные). Поскольку в нашей книге речь идет об образовании, где материальные модели пока не применяются или почти не применяются, в дальнейшем мы их рассматривать не будем. Абстрактные модели являются идеальными конструкциями, построенными средствами мышления, сознания. Абстрактные модели являются языковыми конструкциями. Абстрактные модели могут формироваться и передаваться другим людям средствами разных языков, языков разных уровней специализации. Во-первых, посредством естественного языка (как конечный результат, поскольку в процессе построения моделей человеком используются и неязыковые формы мышления – «интуиция», образное мышление и т.д.). На естественном языке человек может говорить обо всем, он является средством построения любых абстрактных моделей. Универсальность естественного языка достигается еще и тем, что языковые модели обладают неоднородностью, расплывчатостью, размытостью. Многозначность почти каждого

слова, используемого в естественном языке любой национальности, а также неопределенность слов (несколько, почти, много и т.д.) при огромном числе вариантов их соединения во фразы позволяет любую ситуацию отобразить с достаточной для обычных практических целей точностью. Эта приблизительность является неотъемлемым свойством языковых моделей. Но рано или поздно практика сталкивается с ситуациями, когда приблизительность, естественного языка оборачивается недостатком, который необходимо преодолевать. Поэтому, во-вторых, для построения абстрактных моделей используются «профессиональные» языки. Их применяют люди, связанные общими для них, но частными для всех остальных людей видами деятельности. Дифференциация наук объективно потребовала создания специализированных языков, более четких и точных, чем естественный. В третьих, когда средств естественного и профессиональных языков не хватает для построения моделей, используются искусственные, в том числе формализованные, языки – например, в логике, математике. К искусственным языкам относятся компьютерные языки, а также чертежи, схемы и т.п.

В результате получается иерархия языков и соответствующая иерархия типов моделей. На верхнем уровне этого спектра находятся модели, создаваемые средствами естественного языка, и так вплоть до моделей, имеющих максимально достижимую определенность и точность для сегодняшнего состояния данной отрасли профессиональной деятельности.

Требования, предъявляемые к моделям.

Для того чтобы создаваемая модель соответствовала своему назначению, недостаточно создать просто модель. Необходимо, чтобы она отвечала ряду требований, обеспечивающих ее функционирование. Недостаточность выполнения этих требований лишает модель ее модельных свойств.

Первым таким требованием является ее ингерентность, то есть достаточная степень согласованности создаваемой модели со средой, чтобы создаваемая модель была согласована с культурной средой, в которой ей предстоит функционировать, входила бы в эту среду не как чужеродный элемент, а как естественная составная часть [6]. Другой аспект ингерентности модели состоит в том, что в ней должны быть предусмотрены не только «стыковочные узлы» со средой, но, и, что не менее важно, в самой среде должны быть созданы предпосылки, обеспечивающие функционирование будущей системы. То есть не только модель должна приспособливаться к среде, но и среду необходимо приспособлять к модели будущей системы.

Второе требование – простота модели. С одной стороны, простота модели – ее неизбежное свойство: в модели невозможно зафиксировать все многообразие реальной ситуации. Ведь, допустим, учитель, строя модель урока, не может предусмотреть всего невообразимого множества возможных ситуаций, которые могут иметь место в процессе проведения урока – он всегда оставляет определенную возможность, свободу маневра – переключая все возможное потенциальное многообразие на импровизацию. С другой стороны, простота модели неизбежна из-за необходимости оперирования с ней, использования ее как рабочего инструмента, который должен быть обозрим и понятен, доступен каждому, кто будет участвовать в реализации модели.

Наконец, третье требование, предъявляемое к модели – ее адекватность. Адекватность модели означает возможность с ее помощью достичь поставленной цели проекта в соответствии со сформулированными критериями. Адекватность модели означает, что она достаточно полна, точна и истинна.

Таким образом, мы выделили три основных требования, предъявляемых к моделям: ингерентности, простоты и адекватности как отношения моделей с тремя остальными «участниками» процесса моделирования: со средой (ингерентность), субъектом, создающим и/или использующим модель (упрощенность), с моделируемым объектом, т.е. с создаваемой педагогической системой (адекватность).

Более подробно следует рассмотреть методы моделирования, то есть применение моделирования на практике. Методы моделирования систем можно разделить на два класса. Называются эти классы в разных публикациях по-разному:– методы качественные и количественные

– методы, использующие средства естественного языка, и методы, использующие специальные языки.

– методы содержательные и формальные.

Наиболее распространенным «качественным» методом моделирования педагогических, образовательных систем является метод сценариев.

Метод «сценариев». Метод подготовки и согласования представлений о проектируемой системе, изложенных в письменном виде, получил название метода «сценариев».

Как правило, на практике предложения для подготовки подобных документов пишутся экспертами вначале индивидуально, а затем формируется согласованный текст. Сценарий требует не только содержательных рассуждений, помогающих не упустить детали, но и содержит, как правило, результаты количественного технико-экономического и/или статистического анализа с предварительными выводами. Группа экспертов, подготавливающая сценарий, пользуется обычно правом получения необходимых сведений от тех или иных организаций, необходимых консультаций.

В последнее время понятие сценария расширяется в направлении, как областей применения, так и форм представления и методов их разработки: в сценарий вводятся количественные параметры и устанавливаются их взаимозависимости, предлагаются методики подготовки сценария с использованием ЭВМ, методики целевого управления подготовкой сценария.

Графические методы. Графические представления позволяют наглядно отработать структуру моделируемых систем и процессов, происходящих в них. В этих целях используются графики, схемы, диаграммы, гистограммы.

Метод структуризации. Структурные представления разного рода позволяют разделить сложную проблему с большой неопределенностью на более мелкие, лучше поддающиеся анализу, что само по себе можно рассматривать как некоторый метод моделирования, именуемый иногда системно-структурным. Особым методом структуризации можно выделить метод «дерева целей». Метод «дерева целей». Термин «дерево» подразумевает использование иерархической структуры, получаемой путем расчленения общей цели на подцели, а их, в свою очередь, на более детальные составляющие, которые в конкретных приложениях называют подцелями нижележащих уровней, направлениями, проблемами. Морфологический метод. Основная идея морфологического подхода – систематически находить наибольшее количество, а в пределах все возможные варианты реализации системы путем комбинирования основных выделенных структурных элементов или их признаков. При этом система или проблема может разбиваться на части разными способами и рассматриваться в различных аспектах. Недостатком морфологического метода и всех его модификаций является то обстоятельство, что число возможных вариантов реализации системы может быть очень большим, в принципе – неограниченным.

Все вышеперечисленные методы могут использоваться как отдельными специалистами, так и коллективами.

Следующая группа методов относится к методам коллективного (группового) моделирования. Как правило, они направлены на то, чтобы включить в рассмотрение на этом этапе как можно больше возможных вариантов построения моделей – так называемое генерирование альтернатив.

Деловые игры. Деловыми играми называется имитационное моделирование реальных ситуаций, в процессе которого участники игры ведут себя так, будто они в реальности выполняют порученную им роль, причем сама реальность заменяется

некоторой моделью. В системе образования при моделировании образовательных систем достаточно широкое распространение получили такие разновидности деловых игр, как организационно-деятельностные игры, организационно-педагогические игры.

Метод мозгового штурма специально разработан для получения максимального количества предложений при создании моделей.

Техника мозгового штурма такова. Собирается группа лиц, отобранных для генерации альтернатив: главный принцип отбора – разнообразие профессий, квалификации, опыта – такой принцип поможет расширить фонд априорной информации, которой располагает группа. Сообщается, что приветствуются любые идеи, возникшие как индивидуально, так и по ассоциации при выслушивании предложений других участников, в том числе и лишь частично улучшающие чужие идеи. Метод мозгового штурма известен также под названием «мозговой атаки», коллективной генерации идей (КГИ), конференций идей, метода обмена мнениями. На практике подобием мозгового штурма могут явиться заседания совещательных органов разного рода – директораты, заседания ученых и научных советов и т.д.

Метод «Делфи» или метод «дельфийского оракула» является итеративной (повторяющейся) процедурой при проведении мозговой атаки, которая способствует снижению влияния психологических факторов и повышению объективности результатов. Основные средства повышения объективности результатов при применении метода «Делфи» – использование обратной связи, ознакомление экспертов с результатами предшествующего тура опроса и учет этих результатов при оценке значимости мнений экспертов.

Метод синектики предназначен для генерирования альтернатив путем ассоциативного мышления, поиска аналогий поставленной задаче. В противоположность мозговому штурму здесь целью является не количество альтернатив, а генерирование небольшого числа альтернатив (даже единственной альтернативы), разрешающих данную проблему. Оптимизация моделей.

Оптимизация заключается в том, чтобы среди множества возможных вариантов моделей проектируемой системы найти наилучшие в заданных условиях, т.е. оптимальные альтернативы. При этом важно учесть имеющиеся условия, ограничения, так как их изменение может привести к тому, что при одном и том же критерии (критериях) наилучшими окажутся другие варианты.

На этапе оптимизации рекомендуется проводить «грубое отсеивание» альтернатив, проверяя их на присутствие некоторых качеств, желательных для любой приемлемой альтернативы. К признакам «хороших» альтернатив относятся надежность, многоцелевая пригодность, адаптивность, другие признаки «практичности».

Важным требованием оптимизации моделей является требование их устойчивости при возможных изменениях внешних и внутренних условий, а также устойчивости по отношению к тем или иным возможным изменениям самой модели проектируемой педагогической (образовательной) системы.

Отобранные и проверенные на устойчивость модели становятся основой для последнего, решающего этапа стадии моделирования – выбора модели для дальнейшей реализации.

Выбор модели (принятие решения).

Выбор одной единственной модели для дальнейшей реализации является последним и, пожалуй, наиболее ответственным этапом стадии моделирования, его завершением.

Выбор является действием, придающим всей деятельности целенаправленность. Именно выбор реализует подчиненность всей деятельности определенной цели.

В системном анализе выбор (принятие решения) определяется как действие над множеством альтернатив, в результате которого получается подмножество выбранных альтернатив (обычно это один вариант, одна альтернатива, но не обязательно). При этом каждая ситуация выбора может разворачиваться в разных вариантах:

– оценка альтернатив для выбора может осуществляться по одному или нескольким критериям, которые, в свою очередь, могут иметь как количественный, так и качественный характер;

– режим выбора может быть однократным (разовым) или повторяющимся, допускающим обучение на опыте;

– последствия выбора могут быть точно известны (выбор в условиях определенности), иметь вероятностный характер (выбор в условиях риска), или иметь неопределенный исход (выбор в условиях неопределенности);

– ответственность за выбор может быть односторонней (частном случае индивидуальной – например, ответственность директора, ректора образовательного учреждения) или многосторонней (например, когда за решение несут, а чаще всего не несут никакой ответственности разрозненные ведомства – от муниципального до федерального уровня – типичный случай нашей традиционной российской «коллективной безответственности»). Соответственно различают индивидуальный или групповой, многосторонний выбор;

– степень согласованности целей при многостороннем выборе может варьироваться от полного совпадения интересов сторон (кооперативный выбор) до их полной противоположности (выбор в конфликтной ситуации). Возможны также промежуточные случаи, например компромиссный выбор, коалиционный выбор, выбор в условиях нарастающего конфликта и т.д.

Как правило, выбор рационального варианта модели проектируемой системы основывается на последовательном сокращении числа рассматриваемых вариантов за счет анализа и отбрасывания, несуществующих или неконкурентоспособных по различным соображениям и показателям альтернатив. При выборе альтернатив следует иметь в виду, что цели проектируемой системы могут быть подразделены по их приоритетности на:

- цели, достижение которых определяет успех проекта;
- цели, которыми частично можно пожертвовать для достижения целей первого уровня;
- цели, имеющие характер дополнения.

В любом случае выбор (принятие решения) является процессом субъективным, и лица (лица), принимающие решение, должны нести за него ответственность. Поэтому в целях преодоления (уменьшения) влияния субъективных факторов на процесс принятия решения используются чаще всего методы экспертизы. Кроме того, дополнительно используются еще и методы оценки качества экспертиз. Ведь для проведения экспертиз должны быть отобраны компетентные эксперты, хорошо знакомые с предметом экспертизы, обладающие достаточным опытом, способные выносить обоснованные объективные суждения.

Функционирование и качественное своеобразие любой системы, в том числе и системы, подвергающейся моделированию, определяется, как минимум, следующими факторами:

- набором основных, составляющих ее элементов;
- способами взаимосвязи и взаимодействия данных элементов;
- целевым предназначением (целевой установкой) данной системы;
- характером взаимодействия системы с внешней средой.

Изменение любой из перечисленных характеристик может приводить к возникновению новых форм данной системы. Если образовательную систему рассматривать как систему, подвергающуюся процедуре моделирования, то в качестве ее основных элементов, в первую очередь, будут выступать ее субъекты, играющие определяющую роль в осуществлении процесса образования в целеполагающем, организационном, функциональном и ресурсообеспечивающем плане. К ним относятся и те общественные и государственные структуры, которые непосредственным образом

участвуют в определении целей, организации, реализации, финансировании образования, разработке его конкретных программ. Выделение основных факторов, определяющих качественное своеобразие той или иной образовательной системы и ее разновидностей, позволяет перейти к процедуре моделирования, в ходе которой по каждому из данных факторов - основные элементы системы, способы их взаимодействия, целевые установки и способы взаимодействия со средой - будет представлено несколько вероятностных моделей образования. Эти модели являются чистыми теоретическими конструктами, но в то же время их денотаты уже представлены в реальной действительности в различных странах в виде разнообразных, более сложных и смешанных форм реализации. С помощью технологии моделирования удастся отбросить несущественные характеристики действующих форм и вычлнить те свойства образовательной системы как социальной системы, которые будут приобретать ключевое значение, как в современных сообществах, так и в самой России.

а) Основная литература

1. Дружкин, А. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .

2. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ - Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

3. Голованова, Н. Ф. Педагогика: учебник для студ. проф. вузов / Н. Ф. Голованова. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2013. - 240 с. - (Высшее проф. образование. Психология) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-7695-9516-5.

4. Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрагогическая парадигма [Электронный ресурс]: учебник/ Самойлов В.Д.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013.— 207 с.- ISBN: 978-5-238-02416-5

5. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с.- ISBN: 978-5-98704-587-9

6. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.- ISBN: 978-5-238-02236-9

7. Котова, И. Б. Общая психология: учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по напр. и спец. психологии; рек. УМО / И. Б. Котова, О. С. Канаркевич. - М.: Дашков и К, 2013. - 480 с. - ISBN 978-5-394-01613-4 .

б) Дополнительная литература

1. Маслова Е. Л. Психология и этика менеджмента и бизнеса: учебное пособие / А. К. Семенов, Е. Л. Маслова. - 6-е изд., испр. и доп. - М.: Дашков и К, 2009. - 276 с. - ISBN 978-5-394-00415-5 .

2. Шульц, Д. Психология и работа [Электронный ресурс] . - М. : Равновесие, 2007. - (Электронная книга).

3. Мещерякова Б. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б.Мещерякова, В.Зинченко. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. - 896 с. - ISBN 5-93878-288-0.

4. Бороздина Г. В. Психология делового общения: учебник / Г. В. Бороздина. - 2-е изд. - М.: Инфра - М, 2009. - 295 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-16-001969-7

5. Волкова А. И. Психология общения: учебное пособие / А. И. Волкова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. - 446 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-222-10444-6

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

- Электронная библиотека психологической литературы, свободный доступ. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://flogiston.ru/library>
- Психологическая газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psy.su/>
- «Вопросы психологии» электронный журнал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vorpsy.ru/>
- Социология, психология, управление. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://soc.lib.ru/books.htm>
- guide to Psychology and Social Science Journals on the Web [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psycline.org/>
- The British Psychological Society. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bps.org.uk/>

Лекция 8. Содержание и организация методической работы в профессиональных образовательных учреждениях в новых социально-экономических условиях.

Ведущие направления в развитии образования, определенные «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года», могут быть реализованы при условии постоянного совершенствования педагогической деятельности руководителей, педагогов образовательных учреждений различных типов и видов.

В настоящее время возросла потребность в учителе, способном обновлять содержание своей деятельности посредством критического, творческого ее освоения, применения достижений науки и педагогического опыта.

В связи с этим изменяются функции методического сопровождения, обеспечивающего деятельность учителя, модернизируются подходы к организации методической работы на всех уровнях.

Ю.К. Бабанский дает следующее определение методической работы:

«Методическая работа в образовательном учреждении - это целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта и на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого педагога (включая и мотивы по управлению профессиональным самообразованием, самовоспитанием, самосовершенствованием педагогов), на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива образовательного учреждения в целом, а, в конечном счете, на совершенствование учебно-воспитательного процесса, достижение оптимального уровня образования, воспитания и развития конкретных воспитанников».

Из этого определения методической работы в образовательном учреждении следует, что ее прямой, непосредственной целью является рост уровня педагогического мастерства педагога и всего коллектива образовательного учреждения.

Ю.К. Бабанский подчеркивает, что самым главным и существенным в методической работе в образовательном учреждении является оказание реальной, действенной помощи педагогам в развитии их мастерства как сплава профессиональных знаний, навыков и умений и необходимых для современного педагога свойств и качеств личности.

Автор считает, что поскольку методическая работа может существенно влиять на качество и эффективность обучения и воспитания, на конечные результаты работы образовательного учреждения, вполне правомерно также рассматривать методическую работу как важный фактор управления учебно-воспитательным процессом.

Ценность этого фактора управления состоит в том, что он работает не на уровне сиюминутных управленческих команд, а через качественное совершенствование подготовки педагогов - человеческого фактора.

М.М. Поташник рассматривает методическую работу, прежде всего как составную часть единой системы непрерывного образования педагогических кадров, системы повышения их профессиональной квалификации.

В Российской педагогической энциклопедии под редакцией В.В. Давыдова дается следующее толкование понятия «методическая работа» - это часть системы непрерывного образования преподавателей, воспитателей. Цели методической работы - освоение наиболее рациональных методов и приемов обучения и воспитания учащихся; повышение уровня общепедагогической и методической подготовленности педагога к организации и ведению учебно-воспитательной работы; обмен опытом между членами педагогического коллектива; выявление и пропаганда актуального педагогического опыта.

Методическая работа ориентирована на достижение и поддержание высокого качества учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении. Она осуществляется в течение учебного года и органично соединяется с повседневной практикой педагогов. Содействует развитию навыков педагогического анализа, теоретических и экспериментальных исследований.

С.Г. Молчанов приводит следующее определение методической работы: «Методическая работа - составная часть профессионально-педагогической (управленческой) деятельности, в рамках которой создаются теоретические продукты, обеспечивающие педагогические или управленческие действия. Предметом методической работы выступают не только средства профессионально-педагогической коммуникации, но и содержание обучения (учебные материалы)».

Ю.К. Бабанский рассматривает методическую работу как целостную систему мер, действий и мероприятий, направленных на достижение единых целей и задач. А такой подход предполагает выделение и анализ всех компонентов системы методической работы в образовательном учреждении, связей между ними, структуры системы, ее функций, происходящих в ней процессов управления и самоуправления.

Каковы же основные компоненты методической работы как системы? Ответ на этот вопрос можно получить, взяв за основу выявленные в дидактике основные компоненты системы обучения, ведь при всем своем своеобразии методическая работа в образовательном учреждении представляет собой особый, частный случай обучения. Сердцевиной этой системы, ее основой является взаимодействие людей-участников, методической работы. Сегодня в связи с расширением и усложнением задач образовательного учреждения, ее связей с окружающей социальной средой в роли объектов методической работы выступают не только педагоги, но и родители, органы ученического, самоуправления, сторонние заинтересованные организации (М.М. Поташник, Ю.К. Бабанский).

В роли субъектов методической работы выступают, прежде всего, руководители образовательных учреждений, их заместители по учебно-воспитательной работе, призванные руководить методической деятельностью в соответствии с уставом, председатели методических объединений педагогов, специалистов, педагоги-наставники, руководители творческих групп. Таким образом, методическая работа по самой своей природе является очень демократичной, предусматривает роль каждого педагога не только как объекта управления, но и как активного участника повышения собственной квалификации и мастерства (Н.В. Немова, Н.П. Мишуров, М.Л. Портнов).

Наряду с людьми, в интересах обеспечения их продуктивного взаимодействия в системе методической работы существуют такие компоненты, как цель, задачи, содержание, организационные формы, методы и средства, условия повышения квалификации педагогов в образовательном учреждении, а также получаемые в ходе работы позитивные сдвиги-результаты. Единство и взаимосвязь всех компонентов системы методической работы ведут к повышению целостности, а значит и к росту результативности методической работы. Ослабление же внимания к любому из компонентов или к установлению связей между ними, их неподчинение главным целям неизбежно ведет к снижению качества, потере эффективности, перегрузке, отрицательному отношению части педагогов к самообразованию и повышению профессионального мастерства и другим нежелательным последствиям.

Методическая работа в образовательном учреждении занимает особое место в системе управления, тесно связана с его основными задачами и функциями.

Таким образом, методическая работа может существенно влиять на качество и эффективность обучения и воспитания, на конечные результаты работы образовательного учреждения, поэтому вполне правомерно рассматривать её как важный фактор управления.

Методическая работа - важный аспект повышения квалификации, который обеспечивает непрерывность последипломного педагогического образования, взаимосвязь и преемственность самообразования, курсовой подготовки и межкурсовой работы.

Целью методической работы является совершенствование профессиональных знаний и умений педагогов, развитие их творческого потенциала и, в конечном счете - повышение эффективности и качества педагогического процесса.

Через методическую работу осуществляется подготовка педагогов к внедрению нового содержания образования, овладение инновациями и прогрессивными педагогическими технологиями.

Главное в методической работе - оказание реальной, действенной помощи педагогу.

Методическая работа представляет собой процесс совершенствования профессионального мастерства в межкурсовой период и развития личности педагогов путем самообразования и участия в коллективных формах обучения: методических объединениях, семинарах, проблемных группах, исследовательско - экспериментальной работе и др.

Основные задачи методической работы:

- Обеспечение оперативного информирования педагогов о новом содержании образования, инновационных образовательных и воспитательных технологиях, передовом отечественном и зарубежном опыте, достижениях психолого-педагогических наук с целью внедрения в практику своей работы.

Систематическое, всестороннее изучение и анализ педагогической деятельности на основе диагностики.

Стимулирование и развитие творческого исследовательского подхода к учебно-воспитательному процессу, обеспечение постоянного роста профессионального мастерства через коллективную и индивидуальную деятельность.

Выявление, обобщение и распространение передового педагогического опыта в учебном заведении.

Организационно-методическое обеспечение аттестации педагогических кадров.

Различают две взаимодополняющие формы методической работы в учебных заведениях системы НПО - коллективную и индивидуальную. Каждая из них имеет свое четко определенное функциональное назначение и ясно выраженные цели.

Коллективная методическая работа, прежде всего, выражается в активном участии членов педагогического коллектива в работе педагогического совета - высшего органа учебного заведения. К коллективным видам методической деятельности относится также участие в работе методических комиссий, в инструкционно-методических совещаниях, педагогических чтениях, научно-практических конференциях, семинарах-практикумах.

Педагогический совет по Уставу учебного заведения вправе решать все вопросы жизни училища, но - применительно к методической деятельности - это, прежде всего, вопросы, связанные с постановкой учебно-воспитательного процесса (рисунок 1). Подчеркнем: мерилom и конечной целью всей деятельности педсовета является повышение роста педагогического мастерства: и улучшение эффективности педагогической деятельности.

Это же цели посвящены и вопросы, рассматриваемые на объединениях преподавателей и мастеров, которые традиционно называются, методическими комиссиями. Занимаясь частными проблемами, связанными с разработкой конкретной деятельности мастеров и преподавателей, методическая комиссия в основном охватывает все направления в своей работе:

- 1) изучение и разработка учебно-методической документации;
- 2) повышение качества учебно-воспитательной работы;
- 3) повышение педагогической квалификации мастеров и преподавателей.

Первое направление охватывает:
 изучение новой учебно-программной документации и коррективы действующей рабочей программы (при необходимости);
 рассмотрение авторских программ обучения;



Рисунок 1. Функции педагогического совета

обсуждение перечней учебно-производственных работ по профессиям;
 обсуждение перечней проверочных и квалификационных работ;
 обсуждение учебно-дидактического обеспечения и учебно-технологической документации, критериев оценок типичных работ, величины ученических норм и др.;

Второе направление включает:

проведение и анализ открытых уроков;
 организацию взаимопосещения занятий членами комиссии;
 обмен опытом (доклады опытных мастеров) учебно-воспитательной работы в группе;
 коллективное обсуждение отдельных направлений совершенствования процесса производственного обучения;
 обсуждение методических рекомендаций по различным вопросам учебной деятельности их внедрения в практику работы мастеров и преподавателей;
 рассмотрение паспортов комплексного методического оснащения специализированных и типовых учебных мастерских и кабинетов;
 анализ итогов производственного обучения и разработка мер по повышению его качества;
 обсуждение хода подготовки и проведения итоговых выпускных экзаменов и т.д.

Третье направление деятельности методической комиссии преследует организацию систематического повышения уровня квалификации ее членов. Это предполагает мероприятия такого рода:

обзоры новых изданий педагогической и методической литературы;
 обсуждение конкретных публикаций по вопросам инновационных технологий, путей совершенствования производственного обучения, актуальных проблем взаимосвязи теории и практики и др.;

организация смотров-конкурсов учебных мастерских, конкурсов профессионального мастерства, выставок рационализаторских предложений сотрудников и учащихся, смотров технического творчества в группах и т. п.;

обсуждение рефератов и докладов, подготовленных на педагогические чтения, конференции инженерно-педагогических работников и т.п.;

заслушивание обзоров научно-технической информации и др.

Даже далеко не полное перечисление вопросов, находящихся в компетенции методических комиссий, показывает широкие горизонты этой важнейшей коллективной деятельности в учебном заведении.

Методическая работа в образовательном учреждении представляет собой систему взаимосвязанных мер, направленных на повышение квалификации и профессионального мастерства преподавателей и мастеров производственного обучения, включая управление их самообразованием, самовоспитанием, самосовершенствованием.

Участники четырех проблемных групп, представляющих собой творческие лаборатории, решают конкретные проблемы, актуальные для отдельных педагогов, на основе анализа причин, приведших к появлению этих проблем, занимаются поиском путей их преодоления, исходя из собственного опыта, а также способов и методов, представленных в педагогической или методической литературе.

Школа молодого педагога оказывает методическую помощь начинающим педагогам, испытывающим затруднения в своей практической деятельности; пропагандирует достижения как педколлектива в целом, так и педагогической науки; занимается формированием нового педагогического мышления.

Временные творческие коллективы создаются только на период решения определенной проблемы, а затем самораспускаются. К их функциям относятся: экспертиза разработки учебно-планирующей документации; корректировка учебных программ по профессиям; обсуждение и утверждение текстов контрольных работ и экзаменационных билетов. Заседания там проходят в форме дискуссии, в процессе которой обсуждаются «срезовые знания», вопросы тестирования учащихся, тексты контрольных работ, авторские программы, отчеты о проведении предметных недель и творческие отчеты по профессиям.

Экспериментальной лабораторией могут воспользоваться как весь коллектив, так и отдельные педагоги, управленцы. Ее основные функции состоят в «запуске» и научно-методическом обеспечении эксперимента; консультировании педагогов и управленцев, испытывающих затруднения в опытно-экспериментальной деятельности; описании и оформлении результатов опытно-экспериментальной работы; разработке программы опытно-экспериментальной деятельности; диагностике хода эксперимента. Состав лаборатории меняется в зависимости от решаемой проблемы.

Работа методического кабинета осуществляется в форме индивидуальных и коллективных консультаций, курирования самостоятельной деятельности педагогов. Он также анализирует работу преподавателей и мастеров производственного обучения; систематизирует, оформляет и разрабатывает механизм трансляции педагогического опыта. Организует выставки лучших перспективно-тематических и поурочных планов, рефератов, методических разработок. На каждого преподавателя и мастера профессионального обучения заведены папки: «Из опыта работы»; «Творческое досье» с отражением в них различных направлений работы. Нетрадиционные формы работы с педагогическим коллективом разрабатываются с опорой на методическую и педагогическую литературу, при этом преследуются несколько целей: познакомить педагогов с инновационными подходами к обучению учащихся; дать возможность почувствовать свой потенциал и эффективность и побудить к использованию на своих занятиях.

Самостоятельная методическая работа педагога - это личная, очень индивидуальная часть систематической работы по самообразованию и самосовершенствованию. Самообразование начинается там, где из прочитанного, увиденного, услышанного молодой педагог берет для себя что-то на вооружение, с свою память тем, что потом пригодится при беседе с учениками на уроке, просто при свободном общении.

Самообразование не регламентировано каким-то временем, «планом». Оно должно стать постоянной потребностью человека, если угодно — привычкой.

Постоянный, взыскательный и самокритичный самоанализ собственной педагогической деятельности помогает выявить у себя слабые места в профессиональной подготовке.

Самообразование не исключает творческого общения и даже консультаций с более опытными и умудренными коллегами по работе. Но молодой педагог должен понимать, что заимствование чужого опыта, даже самого лучшего, не должно приводить к хроническому переносу его отдельных приемов или методов на свою работу. На вооружение надо брать идею, рациональную суть опыта, творчески интерпретируя его под свои условия работы, под индивидуальные особенности учащихся своей группы. Повседневное повышение квалификации тесно связано с учебно-воспитательным процессом, и педагог имеет возможность в ходе своей работы ежедневно на практике закреплять теоретические познания

К активным формам организации методической работы относятся :

Дискуссия

Цель - вовлечение слушателей в активное обсуждение проблемы; выявление противоречий между житейскими представлениями и наукой; овладение навыками применения теоретических знаний для анализа действительности.

Форма проведения - коллективное обсуждение теоретических вопросов.

Методика организации:

Определение цели и содержания обсуждаемой проблемы, прогноз итогов.

Определение узловых вопросов, по которым будет организована дискуссия (случайные, второстепенные вопросы на обсуждение не выносятся).

Составление плана.

Предварительное ознакомление педагогического коллектива с основными положениями обсуждаемой темы.

Методика проведения:

Ознакомление слушателей с проблемой, ситуационной задачей. Вопросы слушателям предъявляются последовательно в соответствии с планом.

Организация обсуждения различных точек зрения по существу рассматриваемой проблемы.

Заключение по итогам обсуждения.

а) Основная литература

1. Дружкин, А. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .

2. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ - Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

3. Голованова, Н. Ф. Педагогика: учебник для студ. проф. вузов / Н. Ф. Голованова. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2013. - 240 с. - (Высшее проф. образование. Психология) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-7695-9516-5.

4. Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрагогическая парадигма [Электронный ресурс]: учебник/ Самойлов В.Д.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013.— 207 с.- ISBN: 978-5-238-02416-5

5. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с.- ISBN: 978-5-98704-587-9

6. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.- ISBN: 978-5-238-02236-9

7. Котова, И. Б. Общая психология: учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по напр. и спец. психологии; рек. УМО / И. Б. Котова, О. С. Канаркевич. - М.: Дашков и К, 2013. - 480 с. - ISBN 978-5-394-01613-4 .

б) Дополнительная литература

1. Маслова Е. Л. Психология и этика менеджмента и бизнеса: учебное пособие / А. К. Семенов, Е. Л. Маслова. - 6-е изд., испр. и доп. - М.: Дашков и К, 2009. - 276 с. - ISBN 978-5-394-00415-5 .

2. Шульц, Д. Психология и работа [Электронный ресурс] . - М. : Равновесие, 2007. - (Электронная книга).

3. Мещерякова Б. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б.Мещерякова, В.Зинченко. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. - 896 с. - ISBN 5-93878-288-0.

4. Бороздина Г. В. Психология делового общения: учебник / Г. В. Бороздина.- 2-е изд. - М.: Инфра - М, 2009. - 295 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-16-001969-7

5. Волкова А. И. Психология общения: учебное пособие / А. И. Волкова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. - 446 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-222-10444-6

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

• Электронная библиотека психологической литературы, свободный доступ. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://flogiston.ru/library>

• Психологическая газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psy.su/>

• «Вопросы психологии» электронный журнал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vorpsy.ru/>

• Социология, психология, управление. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://soc.lib.ru/books.htm>

• guide to Psychology and Social Science Journals on the Web [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psycline.org/>

• The British Psychological Society. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bps.org.uk/>

Лекция 9. Управление как процесс принятия решений.

9.1 Нововведения в управлении образовательными учреждениями (школы, вузы и т.п.).

Современные тенденции реформирования высшего образования определяют трансформацию вузов от классической к инновационной модели, которая, на наш взгляд, означает усиление новаторских начинаний в подготовке специалистов, расширение масштабов инновационно-образовательной деятельности.

Количество инноваций растет, локальные инновации перерастают в крупномасштабные, во многих учебных заведениях они становятся закономерностью.

В связи с наметившимися тенденциями возникает проблема управления инновационными процессами в образовательной среде, рассмотрение которой, на наш взгляд, следует начать с определения и классификации понятия «инновация», «инновационно - образовательная деятельность».

Н.Л. Пономарев дает следующее определение инновационно - образовательной деятельности в высшей школе: это один из базисных видов деятельности (наряду с текущей репродуктивной) в рамках общего научно-образовательного процесса (цикла), включающий творческое преобразование конкретных результатов научных исследований и достижений передового опыта (в том числе в области подготовки кадров) в новые образовательные, способные обеспечить участникам инновационно - образовательной деятельности дополнительный эффект (педагогический, экономический и др.). На наш взгляд, это определение следовало бы уточнить – используются ли результаты научных исследований именно в педагогике и используются ли достижения именно педагогического передового опыта. Инновации при этом являются конечным результатом инновационно - образовательной деятельности в виде качественно новых образовательных продуктов, технологий и методик (новых специальностей, учебных знаний, технологий, учебников и т.п.).

Появилось понятие «инновация» в 70-е годы, при исследовании экономистами влияния научно-технического прогресса на развитие социальных систем. Инновации в самом общем виде классифицируются по экономическим признакам, сфере приложений, удовлетворению потребностей, причинам возникновения, степени новизны и функциональному назначению.

Применительно к педагогике существует значительное число подходов к определению и классификации образовательных инноваций. Применительно к педагогике существует значительное число подходов к определению и классификации образовательных инноваций.

Так член-корреспондент РАО, доктор пед. наук, профессор В.М. Полонский рассматривает инновации как конечный результат инновационной деятельности, получивший воплощение в виде нового содержания, метода, формы организации учебно-воспитательного процесса или усовершенствованного технического средства обучения, используемого в практической деятельности, либо в новом подходе к социальным услугам в области образования. Главный признак инновации: положительные социальные и (или) экономические изменения, которые возникают в работе образовательных учреждений в результате специально организованной инновационной деятельности. Уровень инновации может быть частнометодический, методический и общедидактический. В зависимости от специфики и места использования, инновации в образовании делятся на: технологические, методические, управленческие, экономические, социальные и юридические.

Другой подход к классификации образовательных инноваций излагается в работах доктора пед. наук, чл.-корр. РАО А.В.Хуторского, рассматривая их как синоним термина «нововведения»:

- по отношению к структурным элементам образовательных систем: нововведения в целеполагании, в задачах, в содержании образования и воспитания, в формах, в методах, в приёмах, в технологиях обучения, в средствах обучения и образования, в системе диагностики, в контроле, в оценке результатов и т.д.;

- по отношению к личностному становлению субъектов образования: в области развития определённых способностей учеников и педагогов, в сфере развития их знаний, умений, навыков, способов деятельности, компетентностей и др.;

- по области педагогического применения: в учебном процессе, в учебном курсе, в образовательной области, на уровне системы обучения, на уровне системы образования, в управлении образованием;

- по типам взаимодействия участников педагогического процесса: в коллективном обучении, в групповом обучении, в тьюторстве, в репетиторстве, в семейном обучении и т.д.;

- по функциональным возможностям: нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т.п.), нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т.п.), управленческие нововведения (новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование);

- по способам осуществления: плановые, систематические, периодические, стихийные, спонтанные, случайные;

- по масштабности распространения: в деятельности одного педагога, методического объединения педагогов, в школе, в группе школ, в регионе, на федеральном уровне, на международном уровне и т.п.;

- по социально-педагогической значимости: в образовательных учреждениях определенного типа, для конкретных профессионально-типологических групп педагогов;

- по объёму новаторских мероприятий: локальные, массовые, глобальные и т.п.;

- по степени предполагаемых преобразований: корректирующие, модифицирующие, модернизирующие, радикальные, революционные.

Приведенные выше подходы свидетельствует о масштабности инновационного процесса в образовании, о необходимости его упорядочить, систематизировать и в то же время стимулировать его дальнейшее развитие.

Эффективность инновационной образовательной деятельности вуза зависит от ряда факторов:

- организационно-технологических;
- мотивационно-психологических;
- материально-технических;
- информационно-управленческих.

Организационно-технологические факторы обуславливаются наличием возможности внедрить те ли иные образовательные инновации на организационном уровне, например, регламент деловой игры предполагает ее проведение в течение трех часов, однако по расписанию данная учебная дисциплина изучается только 1 ч 30 минут в неделю, поэтому необходимы перестановки в расписании и т.п.

Мотивационно - психологический фактор – это один из наиболее существенных факторов, поскольку без осознания необходимости разработки и внедрения инноваций на всех уровнях образовательной системы, как преподавателей, так и руководителей образовательных учреждений, прогресс современного образования невозможен. Т.е. для того, чтобы инновационный образовательный процесс был эффективен необходимо, чтобы его участники имели определенные установки, качества и ценности этому способствующие. Здесь мы сталкиваемся с понятием инновационного потенциала личности, прежде всего, личности педагога, который может быть реализован при успешном взаимодействии всех рассматриваемых нами факторов.

Материально-технические факторы – наличие определенных материально-технических ресурсов, как, например, оборудования для дистанционного обучения, специальных кабинетов для деловых игр, электронные доски, планшеты, лабораторное оборудование, которые необходимы для внедрения инноваций.

Экономический фактор, на наш взгляд, существенно связан с мотивационно - психологическим и материально-техническим, т.к. создание материально-технической базы, которая бы отвечала современным требованиям развития науки, техники, производства требует серьезных денежных вливаний. Мотивация педагогов также невозможна без конкурсно -грантовой поддержки в сфере разработки и внедрения инноваций. На уровне государства данному аспекту было уделено достаточно большое внимание в последние годы в ходе реализации государственного проекта «Образование».

Инновационные процессы в образовании, понимаемые как комплексная деятельность по созданию, освоению и распространению инноваций, невозможны без создания инновационной инфраструктуры высшего учебного заведения. Основой такой инфраструктуры выступает информация, возникающая в процессе информационно-аналитического сопровождения инновационной образовательной деятельности вуза. Возможность генерирования и обмена такого рода информацией является информационным фактором.

Эффективное управление образовательными инновациями позволяет учитывать и преодолевать трудности, определяемые рассмотренными факторами.

Управление инновационными процессами представляет собой совокупность средств организации и упорядочения управленческой деятельности в соответствии с целью, спецификой и логикой внедрения инновационных подходов в учебный процесс. Технология управления инновационными процессами состоит из последовательности определенных этапов и включает в себя административно-распределительные, организационно-экономические и социально-психологические формы и методы эффективного обновления подготовки специалистов.

Управленческая деятельность инновационными процессами в сфере образования состоит в реализации следующих функций: информационно-аналитической, мотивационно - целевой, плано-прогностической, организационно-исполнительской, регулятивно - коррекционной, контрольно-диагностической. Эти функции управления взаимосвязаны и взаимодействуют между собой посредством обмена информацией.

Мы придерживаемся точки зрения, что информационно-аналитическая функция - это основа процесса управления образовательными инновациями.

На этапе стратегического планирования инновационно - образовательной деятельности, для определения ее места в системе функционирования вуза и учета вышеизложенных факторов, влияющих на эффективность образовательных инноваций, аналитическая деятельность включает в себя:

- ретроспективный, перспективный, системный и сравнительный анализ, а также современный SWOT-анализ для оценки состояния и подготовки комплексной аналитической базы целеполагания и стратегирования сферы инновационно-образовательной деятельности в вузе;

- преимущественно краткосрочный и среднесрочный прогнозы развития инновационно-образовательной деятельности, динамики инновационных сегментов рынков труда и образовательных услуг по профилю вуза с использованием исследовательского, нормативного и интуитивного методов прогнозирования для определения вероятных тенденций изменения сферы образовательных инноваций (метод «Делфи» и др.);

- определение миссии вуза с органическим включением в нее инновационного компонента;

- построение на базе данного компонента, а также методов структурирования и ранжирования либо упрощенного «списка» из стратегической и ряда тактических целей, либо развернутой системы («дерева») целей управления; определения и расстановки коэффициентов значимости или приоритетности целей и задач-работ для предпочтительного выделения средств в условиях ограниченных ресурсов; установления возможной количественной связи целей разного уровня;

- ранжирования образовательных инноваций по критериям общегосударственной, региональной и внутривузовской значимости с учетом федеральных и региональных инновационных программ и проектов, госзаказов на подготовку специалистов по приоритетным областям науки, техники, экономики, инновационно - образовательной деятельности в вузе с выделением: а) приоритетов обновления специальностей и специализаций подготовки кадров; б) приоритетов в области обновления содержания обучения; в) приоритетов в сфере обновления образовательных технологий и методов обучения; г) приоритетов обновления материально-технической базы учебного процесса; д) приоритетных на данный период подразделений инновационно-образовательной деятельности, форм и методов организации обновления подготовки кадров. Ранжированные таким образом приоритеты расцениваются по затратам, сумма которых сопоставляется с общей величиной выделенных на приоритетные образовательные инновации финансовых ресурсов, в результате чего отбираются проекты с наибольшим ранговым значением, попавшие в лимитированный объем

Для современных вузов для обеспечения качественной подготовки становятся актуальными методы инновационного менеджмента, в частности, бенчмаркинг. Бенчмаркинг в вузе – это процесс поиска и внедрения в практику работы вуза и подразделений новых процессов и новых проектов, непрерывный процесс улучшения алгоритмов и технологий оказания образовательных услуг, появления учебной и научной продукции. Этот метод является составной частью информационно-аналитического сопровождения.

Технология реализации информационно-аналитической функции управления, реализующей информационно-аналитическое сопровождение инновационно - образовательной деятельности состоит из следующих этапов:

- 1.формирование банка образовательных инноваций;
- 2.анализ представленных инноваций с точки зрения достижения целей образования;
- 3.формулирование выводов и рекомендаций о целесообразности дальнейшего использования представленных инноваций;
- 4.распространение инновационного опыта.

9.2 Сущность и виды педагогического риска.

В развитии научных представлений о риске можно выделить несколько этапов. В конце XIX - начале XX столетия правовые, математические и экономические науки активно исследовали явление «риск». Этот процесс характеризовался накоплением научных сведений о вероятностном характере природных и общественных процессов, развитием специальных разделов математики и логики, необходимостью выработки норм и правил, регулирующих практику страхования, биржевых сделок и т. д.

В дальнейшем явление «риск» становится предметом исследования теории игр, вероятностей, психологии, экономики, медицины, права и других наук. В последующие годы риск превращается в объект междисциплинарных исследований, приобретает статус общенаучного понятия, выходящего за рамки отдельной дисциплины.

Понятием «риск» пользуются многие науки, каждая из которых раскрывает специфику и своеобразие риска в конкретной области научного знания. Это позволяет выделить экологический, психологический, социально-психологический, правовой,

медико-биологический, экономический и другие аспекты феномена «риск». Появление в литературе идеальных и часто противопоставляемых друг другу понятий является чисто объективным явлением. Выделение различных сторон риска способствует дифференциации областей знания. Поэтому мы принимаем и понимаем эту дифференциацию, вместе с тем, памятуя о комплексности и динамичности риска, будем стремиться к интеграции различных теорий при освещении его учебного аспекта.

Разнообразие подходов объясняется тем, что риск - сложное явление, имеющее множество не совпадающих, а иногда противоположных реальных оснований. Один из традиционных подходов связан с рассмотрением риска как меры предполагаемой неудачи, опасности применительно к конкретному виду деятельности. Связь опасности и риска прослеживается и в этимологии этого термина.

Классическая традиция в понимании риска высветила его амбивалентность: риск - это интенциональная предрасположенность структуры к выбору (Раммштедт) между шансом и опасностью. С современной точки зрения дихотомию «шанс - опасность» можно оформить в виде следующих факторов:

- вероятность реализации опасности;
- величина ущерба;
- неопределенность знания в ситуации выбора;

Вероятностный характер окружающей нас действительности признают все. «Риск всегда появляется в тех случаях, когда нет полной ясности и определенности в обстановке, а решать и действовать необходимо без промедления. Можно сказать, что риск - неизбежный спутник любого решения, принимаемого человеком». Эти слова известного специалиста по проблемам риска В.А. Абчука убеждают нас в постоянном присутствии риска в жизни каждого человека.

Если мы обратимся к правовой литературе, в которой наиболее полно разработаны проблемы риска, то обнаружим, что с юридической точки зрения обосновываются критерии правомерности оправданности хозяйственного риска. Здесь мы увидим, что понятие «риск» применяли ещё римские юристы, упоминая, например, о «риске кредита», «об отсрочке за чей то риск».

М. С. Гринберг (1963), В. А. Абчук (1991), В. А. Ойгензихт (1972, 1973) и др. высказывают необходимые для изучения аспекта риска суждения о том, что риск является основанием ответственности, когда деятельность не носит противоправного характера, но может сопровождаться нарушением субъективных прав другого лица.

В работах А. С. Барышникова (1992) и Я. Шушански (1987) риск отождествляется с возможным материальным ущербом, связанным с выполнением организационного технического хозяйственного решения. Для нашего исследования это представляет интерес, так как в них содержится анализ поведенческих аспектов при моделировании социально-экономических систем.

Необходимо отметить серьезные работы, рассматривающие отдельные компоненты риска.

Среди многообразия подходов к изучению риска можно выделить «технический», который рассматривает риск как физический атрибут технологий и сводится к количественной оценке вероятности определенного ущерба (в нашем случае - ущерба для здоровья) в пространстве и времени, причем для наиболее точной оценки риска привлекаются результаты многих наук (например, при оценке сбоев в системе «человек-техника» - психология, при моделировании поведения населения в экстремальной ситуации - социология).

Что касается социально-философского подхода, то наиболее полно он представлен в работах А. П. Альгина, В. Н. Лысцова, В. А. Петровского и др. А. П. Альгин (1989) в своих исследованиях отмечает, что риск представляет собой этическую оценку выбранных и реализуемых нравственных альтернатив с точки зрения их соответствия

общечеловеческим ценностям, моральным нормам и правилам. В этом смысле риск выступает как регулятор цивилизованного поведения, стремление субъекта, опираясь на свои знания, расчет, интуицию, опыт выяснить вероятность как позитивных, так и негативных нравственных последствий выбора, поступка, действия.

А.П. Альгиным (1987) при выяснении логико-гносеологического статуса понятия «риск» обосновывается суждение о вариантности классификации, соподчинённости, логической последовательности риска и других категорий философии. Его вывод заключается в том, что в зависимости от цели исследования, конкретных задач могут быть использованы различные основания и «способы группировки категорий, выявления из всего многообразия таких, которые позволяют реализовать поставленные в ходе данного анализа задачи» (Альгин А.П. Новаторство, инициатива, риск - 1987).

А. П. Альгин (1989), рассматривает содержательно и функционально риск в трёх различных, но взаимосвязанных аспектах. Во-первых, поскольку риск развивался и формировался в качестве одного из способов, позволяющим людям взаимодействовать с вероятностными условиями действительности, постольку он представляет собой социальное явление, регулирующее общественные отношения между социальными субъектами. В связи с этим внедрение в практику способствует выборке и развитию навыков эффективно действовать в противоречивом мире, функционирующем на основе вероятностных законов. Во-вторых, риск появляется в управленческой деятельности в условиях неопределённости. Здесь риск предстаёт в виде совокупности вероятных положительных последствий, которые могут наступить при реализации конкретных решений. В-третьих, риск рассматривается как особый тип активного отношения субъекта к себе и к деятельности. В теории педагогического риска он связан с моделированием «Я - концепции».

Следующий подход - социально-психологический, раскрывает связь оценок риска с ценностями и нормами общества, группы, личности. Так Р. Лазарус (1976) определяет напряжение, как психологическое условие предчувствия неспособности справиться со значимыми ожидаемыми стимулами. По его мнению, стресс наступает, когда имеют место противоречивые требования к человеку, чрезмерно истощающие его адаптивные ресурсы. Стресс, с точки зрения Э. Кэннера, Дж. Койна, К. Шэфера и Р. Лазаруса, - есть связующее звено между внутренним, когнитивным и эмоциональным состоянием личности.

«Центральный вопрос в изучении риска, - указывает один из наиболее авторитетных исследователей Л.Н. Коган, - касается относительного преобладания выигрыша и минимизации потери в принятии решения» (1984).

Небезынтересен подход А.Н. Леонтьева, В.А. Петровского и В.А. Нерсисяна, которые изучали в русле общепсихологической теории деятельности «бескорыстный риск», а проблема соотношения «корыстных» и «бескорыстных» побуждений в педагогической деятельности весьма значима.

Анализируя отечественную и зарубежную литературу по проблемам риска, необходимо отметить «психометрическую» школу, к ярким представителям которой следует отнести, прежде всего, С. Лихтенштейна, П. Словика, Б. Фишноффа. Они исследовали широкий набор фактов, включающих убеждения и ценности, входящие в индивидуальную оценку риска. Независимо от «психометрической» школы Д. Нэлкин в качестве главного фактора, влияющего на восприятие риска, выделяет «удовлетворенность и неудовлетворенность работой» (1984).

При анализе риска необходимо отметить проблему объективного и субъективного в риске. Ряд авторов (В.Е. Агапеев, Д.Н. Розанцева и др.) придерживаются предположения о том, что риск - категория объективная. Для нашей работы данный подход ценен тем, что функционирование и развитие образовательных систем также основывается на статистических вероятностных законах. Но есть видные ученые

(С.Н.Братусь, 1982; В.А.Ойгензихт, 1973; Н.А.Терещенко, 1983 и др.), по мнению которых риск всегда субъективен, поскольку выступает в виде оценки человеком поступка, сознательного выбора с учетом возможных альтернатив.

Социально-педагогический подход к изучению проблемы риска связан в первую очередь с тем, что риск в педагогике имеет несколько составляющих, которые взаимосвязаны и неотделимы друг от друга: это и риск, которому подвергаются воспитанники, родители, учителя (каждый в отдельности и все вместе) вследствие педагогического воздействия на них, и риск самого педагога, оказывающего данное воздействие.

Социально-педагогический аспект риска связан с идеями социализации личности, оптимизации педагогической деятельности, креативности, инновационности и превентивности сотрудничества педагогов и воспитанников. При этом исходной методологической основой служат работы П.К. Анохина, Н.А. Бердяева, В.А. Вернадского, Л.С. Выготского, Л.Н. Когана, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, Д.Б. Эльконина и др. ученых.

Социально-педагогический аспект риска детерминирован тенденциями развития современной школы, изменениями характера педагогической деятельности учителя и взаимоотношений между участниками многогранного и противоречивого процесса становления и развития личности в социокультурной среде.

Для раскрытия педагогической сути риска особую ценность представляет работа Г.В. Суходольского (1988). В качестве исходных позиций были приняты также концепции полей К. Левина, теория психологических конфликтов Н. Миллера, концепция принятия решения Г. Саймона. Согласно воззрениям данных авторов педагогическая система является одной из подсистем общества и человек рассматривается как элемент развивающегося общества.

Резкое увеличение в последнем десятилетии доли вероятностных представлений в научном знании, объективная потребность поиска познавательных средств, позволяющих учитывать факторы неопределенности, схоатичности, тревожности при выборе оптимальных альтернатив, повышенное внимание учёных к разработке новых категорий, создают реальные предпосылки анализа явления «риск» в педагогической науке, делают актуальными проблемы исследования теоретических и прикладных аспектов учебного риска в педагогике.

Социальная педагогика акцентирует внимание на триаде «сознание - отношение - поведение». Социологические аспекты педагогики могут служить теоретическим описанием механизмов принятия решений учителем в ситуации выбора. Они изложены в работах П. Вудса, Р. Шретора, Г. Турнера, Л. Бартора в Великобритании, Ж. Беснара во Франции, В.А. Ядова, Ф.Р. Филиппова, В.Я. Нечаева в России, С. Хиндерфунка и В. Шефульда в Германии.

В педагогике значительное место занимает аналитико-нормативный анализ риска и решений организационно-управленческих задач (разрушительное воздействие факторов риска на те или иные социальные группы, императивы справедливого распределения издержек, психология восприятия риска и психология оценки вероятностей тех или иных событий, общественно-педагогическая целесообразность действий и решений и т.д.).

В разработках по проблемам риска закрепляется и активно используется понятие «группа риска», под которым понимают принадлежность человека к группе, подвергающейся опасности по одному или нескольким факторам риска.

Проблема риска интенсивно изучается в различных научных дисциплинах с точки зрения воздействия на здоровье человека тех или иных неблагоприятных факторов. В качестве таковых исследуется алкоголь, сигаретный дым, наркотики, избыточный вес человека, применение в сельском хозяйстве пестицидов, в медицине определённых

видов лекарств. Наиболее полно теория риска поставлена в работах Ю.И. Москалёва, И.К. Дибобеса, Е.Е. Ковалёва, Б.Н. Порфирьева.

Из многообразия подходов к изучению риска выделим два важных для нас - социально-психологический и педагогический.

Социально-психологический подход раскрывает соотношение оценок риска с ценностями и нормами общества, группы, личности. Типичными для этого подхода являются поиски и конструирование структурно-функциональных моделей, позволяющих объяснить механизмы формирования того или иного восприятия риска.

Педагогический подход связан с тем, что педагогический риск представляет специфическую форму профессиональной деятельности и отношения педагога к действительности. Сущностные характеристики педагогического риска связаны с наличием в нем нескольких составляющих, абсолютные величины которых в отдельности не имеют ни смысла, ни значения.

Первая составляющая педагогического риска определяет меру ответственности учителя в осуществлении собственного педагогического замысла в отношении конкретного учащегося или группы в целом. Вторая - характеризует педагогический риск как деятельность учителя по преодолению неопределенности в ситуации принятия педагогического решения. Третья - связана с регулированием взаимоотношений между участниками образовательного процесса. Четвертая - отражает согласованность педагогических действий членов педагогического коллектива в воспитании учащихся.

Ощущение педагогического риска многомерно. Оно не исчерпывается исключительно ожиданием определенного вреда. Оно крайне субъективно и во многом иррационально, поскольку часто формируется подсознательно, в соответствии с факторами, соотносимыми субъектами с опасностью (эти факторы могут быть слабо связаны с риском для человека, принимающего решение).

В педагогической рискологии (И.Г. Абрамова, 1995) наибольшее значение для нас имеют личностный, физический и технологический риски.

Личностный риск. Качество и направленность выбора учителем конкретного решения, ориентация при этом на риск или неприятие его, детерминируются не только влиянием внешней образовательной среды. Выбор всегда в той или иной мере зависит от темперамента, характера, потребностей, мотивов и свойств личности. Решительность - это способность человека самостоятельно принимать решения и реализовывать их, умение субъекта смело брать на себя ответственность за выбранное решение, своевременность действия (И.Г. Абрамова, 1994). Решительный человек более склонен к выбору рискованных решений, поступков, действий, нежели осторожный, который, как правило, будет избегать риска. Отсюда не следует, однако, делать вывод о том, что решительность - это всегда благо. Абсолютное преобладание решительности или осторожности одинаково плохо. Учителя такого типа обычно считают себя компетентными во всех аспектах своей деятельности, верят в свою непогрешимость и не находят нужным выяснять чье-либо мнение. Критические замечания по поводу принимаемых решений обычно вызывают у них раздражение. Наши наблюдения за профессиональной деятельностью учителей выявили строгую закономерность. Осторожные учителя, как правило, подавляют инициативу учащихся, воспитывают в них нерешительность, наносят ущерб интеллектуально-эмоциональному климату группы.

Личностный риск как источник развития личности возникает, если стратегические цели образования оказываются в резонансе с личными устремлениями. Для учителей - это, в первую очередь, возможность реализовать себя в избранной профессии, для их воспитанников также идея самоактуализации личности, но при активной и грамотной поддержке со стороны учителей.

Необоснованный личностный риск возникает всегда, когда нарушается режим оптимального социального регулирования двух относительно автономных процессов: образования и формирования нравственного самосознания. Здесь возникают два главных вопроса. Как стимулировать образование вообще (как сделать, чтобы люди постоянно учились)? И как сформировать потребность в образовании в связи с жизненной установкой, рассматриваемой нами как наиболее общий эффект становления личности? Последние опросы учителей свидетельствуют о падении престижа профессии учителя и об отсутствии у некоторой части учительства стремления к самосовершенствованию (И.Г. Абрамова, 1994). Эта тенденция сохраняется и в отношении учащихся. По данным И. Кона (1980), привлекательными для подростков оказались профессии, связанные с посреднической деятельностью, торговлей, рэкетом и другой работой, не требующей постоянного обновления знаний и не провоцирующей личность к непрерывному саморазвитию. Эти подростки подвергают себя серьезному личностному риску остановиться в развитии, не реализовать личностный потенциал.

Педагоги обычно не склонны рассматривать процесс развития учащегося с точки зрения его личностного риска. Но мы считаем, что этот угол зрения на проблему важен по следующим соображениям. Во-первых, для понимания его внутреннего мира и поведения, в том числе и девиантного, понимания особенностей взаимоотношений подростков между собой и с взрослыми. Во-вторых, чтобы педагоги, помогающие учащимся в их саморазвитии, отчетливо понимали, в чем заключается педагогическое руководство сложным и противоречивым процессом становления Личности.

Физический риск сопряжен с риском заболевания такими «типичными» школьными болезнями как, например, близорукость, сколиоз, бронхит, а также с риском приобретения в образовательных учреждениях разнообразных комплексов: застенчивости, неполноценности, агрессивности и ряда других, которые мы относим к учебным факторам риска.

Здоровье и эмоциональное состояние детей являются главными факторами, характеризующими степень риска при его обосновании в период интенсивного внедрения инноваций в современную школу.

Педагогическая энциклопедия под редакцией И.А. Каирова (1961) раскрывает понятия «школьный стресс», «дидактогения», которые обозначают такие проявления неврозов, которые связаны с педагогическим риском, ошибками учителей. Дидактогения (от греч. didaktikos - обучающий, и - genes -рождающий, рождённый), негативное психическое состояние учащегося, вызванное нарушением педагогического такта со стороны воспитателя (учителя, тренера). Выражается во фрустрации, страхах, подавленном настроении и т.п. Отрицательно сказывается на деятельности учащегося, затрудняет межличностные отношения. В основе возникновения дидактогении лежит психическая травма, полученная по вине педагога. Этим объясняется близость симптоматики дидактогении и неврозов у детей, причём, дидактогения нередко перерастает в невроз и в этом случае может потребовать специального лечения, в частности, методами психотерапии.

Кроме этого к числу непосредственно связанных с образовательной системой факторов риска, предрасполагающих к возникновению у обучающихся пограничных психических расстройств, следует отнести, в частности:

- неспособность учащегося справиться с учебной нагрузкой;
- увеличение статического компонента и уменьшение двигательной активности;
- информационная перегрузка мозга в сочетании с постоянным дефицитом времени;
- смена образовательного учреждения, сложные отношения со сверстниками, родителями.

Все это усиливает физический риск, связанный с приобретением хронических болезней, потерей работоспособности и, как следствие, утратой интереса к учению.

Работоспособность на уроках, увлеченность учебно-познавательной деятельностью обусловлены также гигиеническими условиями работы. Недостаточная освещенность помещения, низкая или высокая температура воздуха, шум и другие нарушения отрицательно влияют на здоровье и настроение учащихся.

Привлечение в образовательные учреждения профессиональных педагогов-психологов и социальных педагогов открыло широкий простор учителям для совместного поиска обоснованного педагогического воздействия на каждого члена группы риска. Такие решения оказывались эффективнее, чем принимаемые учителем в одиночку.

Практика формирования региональных моделей построения сети комплексной специализированной помощи ребёнку в образовательном процессе развивается, с одной стороны, как национальный самобытный опыт, с другой - принципиально согласуется (и находит постоянную поддержку) с международной практикой психолого-педагогического медико-социального сопровождения детей в системе образования. Важно то, что сегодня в мире нет ни одной страны с развитой образовательной системой, которая бы функционировала без опоры на подобные службы комплексной помощи детям, их родителям и педагогам.

Технологический риск связан с выбором учителем того или иного приема, той или иной известной науке и практике техники. В связи с этим следует несколько подробнее остановиться на вечной проблеме «стандарты и творчество» в деятельности представителя одной из самых массовых профессий.

Технологический риск зависит от интеллектуально-методической активности педагога, от атмосферы и традиций конкретной педагогической системы образовательного учреждения. В педагогической рискологии выявлены три уровня интеллектуально-методической активности учителей (И.Г. Абрамова, 1995).

Так, если педагог при самой добросовестной и энергичной работе остается в рамках первоначально найденного способа действия, его интеллектуальную активность можно отнести к репродуктивному уровню. Он очень зависим от социально-психологического климата коллектива. Творческая ситуация может повысить его интеллектуальную активность. Он смелее экспериментирует, пробует новые технологии.

Второй уровень - эвристический. Он характерен для учителей, которые, имея испытанную систему педагогической деятельности, без всякой стимуляции извне, подвергают ее постоянному анализу, поиску новых техник, способов, приемов работы. Сопоставляя, сравнивая, анализируя уже известные решения, они находят оригинальные. Но это не случайный продукт хаотического сцепления, не боковое «мышление», а продукт логического анализа, который позволяет углубляться в собственную практику, вычерпывать из нее новое знание. У таких педагогов технологический риск обоснован за счет гибкости, динамичности, вариативности профессиональной деятельности.

Высший, третий уровень интеллектуальной активности - креативный. Открытие закономерности «эвристом» - эмпирическое, а не теоретическое. Для человека с креативным уровнем интеллектуальной активности эмпирически обнаруженная закономерность становится не конечным пунктом мыслительного процесса, а проблемой, стимулирующей поиски ее закономерностей. Интеллектуальная инициатива в данном случае качественно иная, чем на эвристическом уровне. Она воплощается в познавательном целеполагании. Так ломается тот психологический барьер, который мешает человеческой мысли выходить за пределы заданной конкретной ситуации.

Таким образом, проблема стандартов и творчества в профессии учителя является запрограммированной и питает почву для постоянного необоснованного технологического риска.

Современная школа России осознает необходимость ценностного осмысления человека в природе и обществе, «очеловечения» естественнонаучного знания и культурной практики, понимает важность формирования поведенческих норм. Мероприятия в рамках модернизации образования свидетельствуют о многочисленных попытках ввести отдельные новые и самостоятельные в учебном плане дисциплины: курсы экологии, эстетики, религиоведения, права, этики и этикета, валеологии, краеведения, БЖ и т.д. При этом, сущность успешного взаимодействия учащихся и учителей состоит в выборе и осуществлении совместной деятельности, в личностном его смысле, в конечном счете, совпадающем с общечеловеческими ценностями.

Научной теории, которая позволяла бы объективно анализировать влияние всех причин обучения, пока нет, как нет у дидактики и иного пути, чем постепенно, шаг за шагом преодолевая бесконечные препятствия, приближаться к созданию непротиворечивой картины комплексного влияния всех причин на протекание и результативность как дидактических процессов, так и на здоровье учащихся. А поэтому, если педагоги стремятся научиться управлять процессом обучения, достичь заданного уровня обученности в установленные сроки, то они должны в полном объеме овладеть знаниями всех тех причин, от которых зависят конечные результаты.

В нашей нынешней педагогической терминологии причины, влияющие на течение и результаты дидактического процесса, принято называть факторами.

Фактор (от лат. *factor*- делающий, производящий), причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные его черты. (Советский энциклопедический словарь, 1981).

Чтобы определить понятие дидактического фактора, важность того или иного фактора, необходимо иметь общую основу (базис) для сравнения всех причин, которые выделяются по отношению к ним. Совершенно очевидно, что основание (базис) необходимо искать в назначении обучения, в том, ради чего оно осуществляется, - результативности, успешности обучения. Наиболее ёмким и определённым является понятие продуктивности дидактического процесса. Продуктивность, находящая свое выражение в продуктах процесса обучения, характеризуется изменением (приращением) обученности. Именно к этому понятию и следует «привязывать» факторы, которые в этом случае будут называться продуктообразующими, продуктогенными (от латинского - *ген* – «рождающий»).

Дидактический продукт имеет сложную структуру, которую образуют и конкретные знания, умения, навыки, и такие обобщенные качества, как миропонимание, эрудиция, умственные (ментальные) качества, умение учиться, профессиональная направленность и др. Сколько и какого качества продукта «производится» в дидактическом процессе, каким будет его продуктивность, целиком и полностью зависит от конкретных условий, т.е. от комплекса причин, от того, какие факторы и как переплетутся во взаимодействии, едином трудовом процессе тех, кто обучает, и тех, кто обучается.

Таким образом, фактор - это значительная причина, образованная как минимум из двух продуктогенных причин одной группы. Из объединений единичных факторов образуются общие. Общий дидактический фактор, как правило, впитывает в себя значительное количество продуктогенных причин и может содержать несколько дидактических факторов. При дальнейшем объединении общих факторов образуются комплексные, объединяющие в себе значительное количество продуктогенных причин, а также общих факторов. На вершине иерархии стоят генеральные факторы, объединяющие все без исключения продуктогенные причины определенной группы, предварительно сведенные в комплексные, общие и единичные факторы. Существуют еще специфические факторы. Это факторы, которые по какой-либо причине нельзя свести ни к одной продуктогенной причине или включить в состав общего или

комплексного фактора. Очень часто специфический означает «неповторимый», «особенный».

Не требует доказательства тот факт, что на продуктивность дидактического процесса одновременно и совокупно влияют все причины (факторы). Это влияние имеет комплексный характер. Систему главных причин, влияющих на обучение, очертили еще древние философы. С тех пор исследователи лишь немного усовершенствовали её, дополнили новыми факторами, обогатили современной научной терминологией, но мало изменили знание по существу. Причины, известные в прошлом, остаются неизменными и по сей день. Работы выдающихся дидактов дают исчерпывающую информацию о продуктогенных факторах на качественном уровне: трудно что-либо прибавить к разъяснениям И. Гербарта, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, Д. Дьюи, когда они во всех подробностях и деталях описывают течение и результаты обучения в различных условиях и под воздействием различных причин. В литературе, посвященной обучению, описано влияние всех относительно определенных причин.

В.С. Лазарев выделяет ряд факторов, влияющих непосредственным образом на образовательные учреждения (Управление школой: теоретические основы и методы: Учебное пособие под ред. В.С. Лазарева. - М: Центр социальных и экономических исследований, 1997).

- Социально-психологические и этические факторы, общий морально-психологический климат в обществе, образ и стиль жизни разных слоев населения, реально действующие моральные нормы и правила, как важные факторы социальной ситуации развития подрастающего поколения, самым прямым образом влияют на образовательные учреждения, требуют от них быстрой и взвешенной реакции, способности реально предлагать учащимся такие нормы и образцы деятельности, поведения, отношений, человеческого общения, которые помогали бы им сохранить свободу, чувство собственного достоинства, доверие и открытость миру, людям и в то же время противостоять безнравственности и бесчеловечности. Образовательные учреждения в силу своей социальной ответственности не могут использовать отрицательные моменты и тенденции общественной психологии и морали в качестве оправдания, они принимают их как нерадостную данность, но стремятся всячески противостоять им.

а) Основная литература

1. Дружкин, А. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .

2. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ - Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

3. Голованова, Н. Ф. Педагогика: учебник для студ. проф. вузов / Н. Ф. Голованова. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2013. - 240 с. - (Высшее проф. образование. Психология) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-7695-9516-5.

4. Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрагогическая парадигма [Электронный ресурс]: учебник/ Самойлов В.Д.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013.— 207 с.- ISBN: 978-5-238-02416-5

5. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с.- ISBN: 978-5-98704-587-9

6. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.- ISBN: 978-5-238-02236-9

7. Котова, И. Б. Общая психология: учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по напр. и спец. психологии; рек. УМО / И. Б. Котова, О. С. Канаркевич. - М.: Дашков и К, 2013. - 480 с. - ISBN 978-5-394-01613-4 .

б) Дополнительная литература

1. Маслова Е. Л. Психология и этика менеджмента и бизнеса: учебное пособие / А. К. Семенов, Е. Л. Маслова. - 6-е изд., испр. и доп. - М.: Дашков и К, 2009. - 276 с. - ISBN 978-5-394-00415-5 .

2. Шульц, Д. Психология и работа [Электронный ресурс] . - М. : Равновесие, 2007. - (Электронная книга).

3. Мещерякова Б. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б.Мещерякова, В.Зинченко. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. - 896 с. - ISBN 5-93878-288-0.

4. Бороздина Г. В. Психология делового общения: учебник / Г. В. Бороздина.- 2-е изд. - М.: Инфра - М, 2009. - 295 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-16-001969-7

5. Волкова А. И. Психология общения: учебное пособие / А. И. Волкова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. - 446 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-222-10444-6

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

• Электронная библиотека психологической литературы, свободный доступ. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://flogiston.ru/library>

• Психологическая газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psy.su/>

• «Вопросы психологии» электронный журнал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vorpsy.ru/>

• Социология, психология, управление. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://soc.lib.ru/books.htm>

• guide to Psychology and Social Science Journals on the Web [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psycline.org/>

• The British Psychological Society. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bps.org.uk/>

Лекция 10. Подготовка и повышение квалификации педагогических, научно-педагогических кадров профессиональных образовательных учреждений.

Успехи системы образования во многом определяются качеством научно-педагогических и управленческих кадров. Переход на многоуровневую систему подготовки, а также акцент на непрерывности образования и совместимости разных уровней и организационных структур требуют пересмотра методологических, организационных, психологических, педагогических основ проектирования инновационного образовательного процесса в системе повышения квалификации (СПК) преподавателей вузов.

Повышение квалификации выступает в качестве важнейшего критерия деловой карьеры преподавателя. Должностные перемещения преподавателей, установление соответствующего размера их заработной платы находятся в прямой зависимости от результатов повышения квалификации и профессиональной переподготовки. В современных условиях, когда быстро изменяются содержание и характер профессиональной деятельности специалистов, влекущее за собой изменение технологий профессионально-педагогической деятельности преподавателя, необходима устойчивая компетентность преподавателя, готовность к профессиональной деятельности в условиях инновационной образовательной деятельности вуза, развиваемая им в процессе повышения квалификации и самообразования.

Таким образом, повышение квалификации является служебной обязанностью преподавателей и должно непрерывно осуществляться в течение всей трудовой деятельности.

Под дополнительным профессиональным образованием (повышением квалификации) преподавателей понимается целенаправленное непрерывное повышение их профессиональных знаний и совершенствование педагогического мастерства.

Мозгарев Л.В. рассматривает повышение квалификации (ПК) как результат, как процесс, как целостную образовательную систему. В первом случае повышение квалификации предполагает продуктивные изменения профессиональных и значимых качеств педагогов вследствие их обучения в учреждениях дополнительного профессионального образования. Второй вариант означает целенаправленный процесс обучения педагогов, сопровождающийся фиксацией изменений профессионального уровня обучающихся. Наконец, ПК – «часть системы непрерывного педагогического образования, институированная на федеральном, региональном и муниципальном уровнях (институты повышения квалификации работников образования, муниципальные методические службы). Она включает в себя формальные и неформальные объединения педагогов.»

Система повышения квалификации работников образования, по мнению Мозгарева Л.В., имеет несколько основных функций: информационную (удовлетворение потребностей специалистов в получении знаний о достижениях в науке, о передовом отечественном и зарубежном опыте); обучающую (организация и осуществление образовательного процесса в учреждениях повышения квалификации, оказание консультативной помощи педагогам); исследовательскую (проведение научных исследований и экспериментов в области послевузовского педагогического образования в учебных заведениях, мониторинга качества общего и профессионального обучения, изучение тенденций изменения и развития системы образования); экспертную (научная экспертиза программ, проектов, рекомендаций, других документов и материалов, оценка необходимости, обоснованности и безопасности экспериментальной работы, проводимой образовательными учреждениями).

Важно, чтобы при выполнении информационной составляющей повышения квалификации не просто насытить слушателей неким количеством информации, а

развить у них такие навыки, как умение оперировать предметным содержанием знаний, проектировать и моделировать свою деятельность.

Дополнительное профессиональное образование преподавателей осуществляется путем сочетания самообразования, обучения в образовательных учреждениях, прохождения стажировки на предприятиях и в организациях, участия в работе тематических и проблемных семинаров, организуемых кафедрами (структурными подразделениями) образовательных учреждений.

Согласно Типовому положению об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов (утв. постановлением Правительства РФ от 26 июня 1995 г. N 610) (с изменениями от 10 марта 2000 г., 23 декабря 2002 г., 31 марта 2003 г.) дополнительное профессиональное образование включает следующие основные виды обучения: 1) Профессиональную переподготовку, 2) Повышение квалификации, 3) Стажировку.

Целью переподготовки является получение дополнительных знаний, умений и навыков по образовательным программам, предусматривающим изучение отдельных дисциплин, разделов науки, техники и технологии, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности. Результат переподготовки – диплом государственного образца о присвоении дополнительной квалификации.

Целью повышения квалификации является обновление теоретических и практических знаний специалистов в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач. Повышение квалификации проводится по мере необходимости, но не реже одного раза в 5 лет в течение всей трудовой деятельности работников. Периодичность прохождения специалистами повышения квалификации устанавливается руководителем.

Повышение квалификации включает в себя следующие виды обучения:

- краткосрочное (не менее 72 часов) тематическое обучение по вопросам конкретного производства, которое проводится по месту основной работы специалистов и заканчивается сдачей соответствующего экзамена, зачета или защитой реферата;

- тематические и проблемные семинары (от 72 до 100 часов) по научно-техническим, технологическим, социально-экономическим и другим проблемам, возникающим на уровне отрасли, региона, предприятия (объединения), организации или учреждения;

- длительное (свыше 100 часов) обучение специалистов в образовательном учреждении повышения квалификации для углубленного изучения актуальных проблем науки, техники, технологии, социально-экономических и других проблем по профилю профессиональной деятельности.

Цель стажировки – формирование и закрепление на практике профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки; изучение передового опыта приобретения профессиональных и организаторских навыков для выполнения обязанностей по занимаемой или более высокой должности. Стажировка может быть как самостоятельным видом дополнительного профессионального образования, так и одним из разделов учебного плана при повышении квалификации и переподготовке специалистов. Продолжительность стажировки устанавливается ректором вуза по согласованию с руководителем организации или учреждения, где она проводится. Результат стажировки – отчет о проделанной работе на кафедре, заверенный руководителем организации или учреждения и акт о выполненной работе.

Независимо от вида обучения важнейшей составляющей системы переподготовки и повышения квалификации преподавателей являются инновационные образовательные программы. Они представляют собой совокупность учебных планов, программ дисциплин и иных учебно-методических материалов и определяют цели и задачи,

структуру и содержание, методы и технологии инновационного образовательного процесса, направленного на повышение уровня профессионально-педагогической квалификации преподавателя.

При значительном разнообразии реализуемых вузами программ переподготовки, подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров существуют общие требования к их разработке и реализации:

- соответствие структуры и содержания программ Государственным требованиям к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы»;

- единство теоретической и практической подготовки, взаимосвязь профессиональных знаний и практических навыков преподавателя;

- освоение современных форм, методов, средств и технологий обучения (порталы дистанционного образования), развитие творческого потенциала, повышение уровня профессиональной и общей культуры;

- удовлетворение интересов слушателей через систему элективных и факультативных дисциплин, индивидуальных учебных планов.

Инновационные программы переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров должны опираться на современные достижения науки и техники, мировой и отечественный опыт, новые образовательные концепции, инновационные формы, методы, средства и технологии обучения, учитывать общие аспекты и особенности профессиографических моделей различных категорий преподавателей, определяющих основные требования к их профессиональным и личностным качествам.

В последние годы наметилась положительная динамика в системе дополнительного профессионального образования: реализуются инновационные образовательные программы, проводится мониторинг качества повышения квалификации преподавателей, используются технологии дистанционного обучения и т.д. Несмотря на это, остаются нерешенными некоторые противоречия системы повышения квалификации преподавателей учреждений профессионального образования. Во-первых, противоречие между актуальностью непрерывного послевузовского образования педагогов и дискретным характером привлечения их к СПК. Для подавляющего большинства педагогов общение с СПК ограничивается двух-, трехнедельными курсами, на которых они обучаются один раз в 5 - 8 лет. Во-вторых, несоответствие содержания повышения квалификации профессиональным запросам и потребностям педагогов. Т.е., традиционно при формировании содержания на первое место ставятся возможности организации, а не потребности педагогов. Кроме того, нет удовлетворительных методик определения профессиональных запросов педагогов, которые далеко не всегда совпадают с их профессиональными потребностями (первое - это профессиональная проблема, которую педагог осознал и сформулировал; второе - профессиональная проблема, существующая объективно, но не обязательно осознаваемая педагогом).

Таким образом, возможное дальнейшее решение указанных противоречий позволит приблизиться к некоторой идеальной модели повышения квалификации, ведь повышение квалификации преподавателей является необходимым условием эффективной деятельности высших и средних специальных учебных заведений и рассматривается в качестве важнейшего критерия при оценке деятельности образовательных учреждений

а) Основная литература

1. Дружкин, А. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .

2. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ - Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

3. Голованова, Н. Ф. Педагогика: учебник для студ. проф. вузов / Н. Ф. Голованова. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2013. - 240 с. - (Высшее проф. образование. Психология) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-7695-9516-5.

4. Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрагогическая парадигма [Электронный ресурс]: учебник/ Самойлов В.Д.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013.— 207 с.- ISBN: 978-5-238-02416-5

5. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с.- ISBN: 978-5-98704-587-9

6. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.- ISBN: 978-5-238-02236-9

7. Котова, И. Б. Общая психология: учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по напр. и спец. психологии; рек. УМО / И. Б. Котова, О. С. Канаркевич. - М.: Дашков и К, 2013. - 480 с. - ISBN 978-5-394-01613-4 .

б) Дополнительная литература

1. Маслова Е. Л. Психология и этика менеджмента и бизнеса: учебное пособие / А. К. Семенов, Е. Л. Маслова. - 6-е изд., испр. и доп. - М.: Дашков и К, 2009. - 276 с. - ISBN 978-5-394-00415-5 .

2. Шульц, Д. Психология и работа [Электронный ресурс] . - М. : Равновесие, 2007. - (Электронная книга).

3. Мещерякова Б. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б.Мещерякова, В.Зинченко. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. - 896 с. - ISBN 5-93878-288-0.

4. Бороздина Г. В. Психология делового общения: учебник / Г. В. Бороздина. - 2-е изд. - М.: Инфра - М, 2009. - 295 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-16-001969-7

5. Волкова А. И. Психология общения: учебное пособие / А. И. Волкова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. - 446 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-222-10444-6

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

• Электронная библиотека психологической литературы, свободный доступ. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://flogiston.ru/library>

• Психологическая газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psy.su/>

• «Вопросы психологии» электронный журнал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/>

• Социология, психология, управление. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://soc.lib.ru/books.htm>

• guide to Psychology and Social Science Journals on the Web [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psycline.org/>

• The British Psychological Society. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bps.org.uk/>

Лекция 11. Педагогическая направленность управления.

В педагогической науке и практике все более усиливается стремление осмыслить целостный педагогический процесс с позиций науки управления, придать ему строгий научно обоснованный характер. Справедливо утверждение многих отечественных и зарубежных исследователей о том, что управление реально и необходимо не только в области технических, производственных процессов, но и в сфере сложных социальных систем, в том числе и педагогических.

Под **управлением** понимается *совокупность законов, принципов, правил об организации осознанной, целенаправленной деятельности, нацеленной на упорядочение и подчинение интересам субъекта деятельности элементов внешней среды – общества, живой и неживой природы, техники.*

Объектами управления могут быть биологические, технические, социальные системы. Одной из разновидностей социальных систем является система образования, функционирующая в масштабе страны, края, области, города или района. Субъектами управления системой образования в данном случае выступают Министерство образования Российской Федерации, управления образования края, области или города, а также районные отделы образования.

Управление образовательными системами – отрасль педагогики, предметом которой являются *вопросы организации управления в системе образования и в образовательно-воспитательных учреждениях.*

Источниками управления и руководства образовательными системами служат современные достижения науки об управлении, законодательство, практика организации школьного дела, опыт управления в области образования, историческое наследие.

Будучи отраслью педагогики и опираясь на ее достижения, управление образовательными системами связано с целым рядом других наук: общей теорией управления, экономикой, социальной психологией, физиологией, школьной гигиеной и др. Актуальность исследований в этой области подтверждается многочисленными изданиями по вопросам управления в сфере образования таких ведущих специалистов, как Ю. А. Конаржевский, В. С. Лазарев, А. М. Моисеев, А. А. Орлов, М. М. Поташник, П. В. Сунцов, П. И. Третьяков, К. М. Ушаков, Р. Х. Шакуров, Т. И. Шамова, Е. А. Ямбург и многих других.

В задачи управления образовательными системами входят *совокупность организационных, методических, кадровых, воспитательных, плановых, финансовых, снабженческих и других мероприятий, обеспечивающих нормальное функционирование учреждений системы образования, дальнейшее их расширение и развитие.* Можно предложить и другое определение: *взаимосвязанная совокупность циклически повторяющихся процессов выработки и осуществления решений, ориентированных на стабильное функционирование и эффективное развитие системы образования и основных ее частей.*

Теория управления (менеджмента) привлекает прежде всего своей личностной направленностью, когда деятельность менеджера (управляющего) строится на основе подлинного уважения, доверия к своим сотрудникам, создания для них ситуации успеха. Именно эта сторона менеджмента существенно дополняет теорию педагогического управления. Осмысление идей менеджмента, их перенос в сферу школоведческих проблем дает основание для разработки самостоятельного направления – внутришкольного менеджмента. Содержание понятия «менеджмент» можно рассматривать как науку и практику управления, как организацию управления фирмой, образовательным учреждением и как процесс принятия управленческого решения. Под научными основами управления понимается система научных знаний,

которая составляет теоретическую базу практики управления, обеспечивает ее научными рекомендациями.

Исходя из того что менеджмент вообще можно понимать как умение руководителя добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект и мотивы поведения других людей (другими словами – это сплав науки и искусства управления людьми и социальными процессами), можно дать следующее определение: **педагогический менеджмент** – это комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, направленный на повышение эффективности их функционирования и развития.

В коллективной работе К. Я. Вазиной, Ю. Н. Петрова и В. Д. Белиловского «Педагогический менеджмент» сделана попытка утвердить «педагогический менеджмент» как теорию управления в образовательных учреждениях. Рассматривая его на двух уровнях: директора образовательного учреждения и педагога, ученые делают вывод, что только умелое управление на двух этих уровнях реально обеспечит развитие личности. Ученые уверены, что эффективное управление возможно только тогда, когда оно построено на следующих принципах: признание непрерывного развития коллектива как основной цели управления; признание неповторимости, уникальности личности и ее прав на свободу, творчество, гибкое сочетание централизации и децентрализации в зависимости от конкретной проблемной ситуации; направленность управления снизу вверх; достижение согласия в коллективной педагогической деятельности; нравственное поощрение инициативы.

Таким образом, педагогический менеджмент – это комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности и качества.

Педагогический менеджмент (теория, методика и технология эффективного управления образовательным процессом) имеет специфику и присущие только ему закономерности.

Эта специфика выражается прежде всего в своеобразии *предмета, продукта, орудия и результата труда менеджера*.

Предметом труда менеджера образовательного процесса является деятельность управляемого субъекта, *продуктом труда* – информация, а *орудием труда* – слово, язык, речь. *Результатом труда* менеджера учебно-познавательного процесса и связанного с ним труда менеджера учебно-воспитательного процесса является степень обученности, воспитанности и развития объекта (второго субъекта) менеджмента – учащихся.

Основные **задачи педагогического менеджмента** определяются тем, что:

во-первых, отражают периодичность и последовательность как отдельных действий исполнителя, так и всей деятельности в целом;

во-вторых, предусматривают методику и правила выполнения отдельных видов работы на конкретный отрезок времени;

в-третьих, определяют требования к качеству результата деятельности и эффективности способов достижения намеченных целей с учетом оптимальности затраченных усилий, средств и времени;

в-четвертых, устанавливают требования к составу и квалификации исполнителей, определенных для конкретной деятельности;

в-пятых, определяют количество необходимой информации и ее основные источники с позиций условия оптимальности;

в-шестых, определяют и предусматривают основные правила контроля и учета хода и результатов деятельности исполнителей.

Принципы педагогического менеджмента – основные правила поведения субъекта менеджмента при его взаимодействии с управляемыми субъектами (объектами).

Функции педагогического менеджмента (от лат. Functio – совершение, исполнение) – это отношение между управляющей системой и управляемым объектом, требующее от управляющей системы выполнения определенного действия для обеспечения целенаправленности или организованности управляемых процессов.

Чаще всего называют систему функций, составляющих управленческий цикл: планирование, организацию, руководство и контроль (см. тема 3).

Методы педагогического менеджмента выступают как способы достижения поставленных целей педагогического менеджмента, способы реализации основных его функций.

Первая группа – экономические методы, или методы экономического стимулирования, которые должны реализовываться путем претворения в жизнь важного принципа – от каждого по способностям, каждому по труду, что в реальной жизни пока не наблюдается. По мере совершенствования нашего общества будут совершенствоваться и методы экономического стимулирования педагогических работников в плане все большего их соответствия количеству и качеству труда, так называемый педагогический стаж не является абсолютным показателем возможной эффективности педагогического труда. Исследования в данном направлении позволяют ввести оплату за категории, звания, качество и т. д.

Ко *второй группе* относятся *организационно-распорядительские, или административные методы*, которые реализуются путем регламентирования деятельности исполнителей, ее нормирования и инструктирования исполнителей в форме указания, распоряжения, приказа, требования и т. п. С помощью этих методов осуществляется подбор, расстановка и воспитание кадров, разрабатываются и внедряются должностные инструкции.

Третья группа – психолого-педагогические методы, которые реализуются в форме совета, просьбы, пожелания, требовательного распоряжения, поощрения, благодарности и т. д. С помощью этих методов осуществляется планирование социального развития коллектива, устанавливается благоприятный психологический климат в коллективе, повышается творческая активность и инициативность всех работников учебного заведения, воспитывается групповое самосознание и чувство коллективной ответственности, изучаются и формируются положительные, социально значимые мотивы трудовой деятельности. Эти методы опираются на использование различных форм коллективного и индивидуального морального поощрения, учитывают индивидуальные психологические особенности членов коллектива.

К *четвертой группе* относятся *методы общественного воздействия*. Эти методы реализуются путем широкого вовлечения работников в управление, развитие в нем демократических начал путем широкого коллективного обсуждения основных проблем образовательного процесса и способов их преодоления, путем охвата членов коллектива методической учебой, путем развития в коллективе здоровой творческой конкуренции. Использование данных методов в значительной степени служит делу формирования добросовестного отношения к труду, формированию чувства долга и ответственности за порученное дело, воспитания экономного и бережного отношения к различным видам собственности, развитию общественной активности преподавателей и учащихся. Эти методы в значительной мере способствуют поддержке приоритета личности и ее интересов, обеспечению свободы личности каждого педагога и каждого учащегося.

В целом успешное достижение целей и задач педагогического менеджмента руководителями учреждений предопределяется рядом важнейших факторов. Их можно разделить на четыре группы:

– личностный фактор руководителя (степень его подготовленности и профессионализма, его целевые установки, ценностные ориентации и потребности);

- морально-психологический климат в системе субъект - субъектных взаимоотношений (стиль взаимодействия и степень заинтересованности в общении);
- временные характеристики как фактор рационализации и научной организации образовательного процесса;
- пространственные характеристики как фактор эффективной деятельности взаимодействующих субъектов (материально-техническое обеспечение, гигиенические и эстетические условия), в которых протекает деятельность в первую очередь.

а) Основная литература

1. Дружкин, А. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .
2. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ - Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.
3. Голованова, Н. Ф. Педагогика: учебник для студ. проф. вузов / Н. Ф. Голованова. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2013. - 240 с. - (Высшее проф. образование. Психология) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-7695-9516-5.
4. Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрагогическая парадигма [Электронный ресурс]: учебник/ Самойлов В.Д.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013.— 207 с.- ISBN: 978-5-238-02416-5
5. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с.- ISBN: 978-5-98704-587-9
6. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.- ISBN: 978-5-238-02236-9
7. Котова, И. Б. Общая психология: учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по напр. и спец. психологии; рек. УМО / И. Б. Котова, О. С. Канаркевич. - М.: Дашков и К, 2013. - 480 с. - ISBN 978-5-394-01613-4 .

б) Дополнительная литература

1. Маслова Е. Л. Психология и этика менеджмента и бизнеса: учебное пособие / А. К. Семенов, Е. Л. Маслова. - 6-е изд., испр. и доп. - М.: Дашков и К, 2009. - 276 с. - ISBN 978-5-394-00415-5 .
2. Шульц, Д. Психология и работа [Электронный ресурс] . - М. : Равновесие, 2007. - (Электронная книга).
3. Мещерякова Б. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б.Мещерякова, В.Зинченко. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. - 896 с. - ISBN 5-93878-288-0.
4. Бороздина Г. В. Психология делового общения: учебник / Г. В. Бороздина. - 2-е изд. - М.: Инфра - М, 2009. - 295 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-16-001969-7
5. Волкова А. И. Психология общения: учебное пособие / А. И. Волкова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. - 446 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-222-10444-6

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

- Электронная библиотека психологической литературы, свободный доступ. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://flogiston.ru/library>
- Психологическая газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psy.su/>
- «Вопросы психологии» электронный журнал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vorpsy.ru/>
- Социология, психология, управление. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://soc.lib.ru/books.htm>

- guide to Psychology and Social Science Journals on the Web [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psycline.org/>
- The British Psychological Society. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bps.org.uk/>

Лекция 12. Подготовка и повышение квалификации педагогических, научно-педагогических кадров профессиональных образовательных учреждений.

Введение института социальных педагогов и организация их профессиональной подготовки совпали с реформированием системы образования в России, которое фактически началось с середины 80-х годов в период реформаторских преобразований общества, направленных на его гуманизацию и демократизацию. Россия стала входить в мировое образовательное пространство, изучая и анализируя международный опыт в области образования.

Прежняя система образования вызывала критику многих ученых и практиков за ее линейность, узкую направленность, слабость общекультурологической подготовки, что отрицательно влияло на формирование мировоззрения личности, отношения к природе, обществу, самому себе.

Совершенствование системы образования в России требовало предоставления человеку возможности получать образование разных видов и уровней в разные периоды своей жизни и регулярно повышать квалификацию. Реализация этой идеи получила свое развитие в построении модели непрерывного образования, предусматривающей допрофессиональную подготовку в лицах и профилированных старших классах школы; профессиональную подготовку в учреждениях начального профессионального образования, среднего профессионального образования и высшего профессионального образования, после вузовское обучение (аспирантура, докторантура), а также систему переподготовки и повышения квалификации работающих специалистов. Принятие Правительством Российской Федерации закона «Об образовании» (1992) и закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996) закрепило политику государства в сфере образования, основанную на принципах гуманизации, фундаментализма, универсальности и альтернативности, преемственности и прогностичности.

Принцип гуманизации реализуется через целенаправленную ориентацию образования на личность обучаемого, выявление и развитие всех сущностных сил человека, приоритетное внимание к гуманистическим традициям, общечеловеческим ценностям.

Принцип фундаментализма обеспечивает целостность, глубину и взаимопроникновение социально-философских, общепрофессиональных и специальных знаний при подготовке специалиста. Фундаментализм обеспечивает высокий общекультурологический уровень образования, органическое сочетание теоретической и практической подготовки кадров, позволяет преодолеть ее узкую профессиональную направленность.

Принцип универсальности и альтернативности реализуется через удовлетворение запросов общества в определенных специалистах и обеспечивает полный набор специальностей, востребуемых на рынке труда.

Принцип преемственности реализуется через образовательные программы различных ступеней и видов образования, через различные типы образовательных учреждений.

Прогностический принцип обеспечивает полифункциональную, всестороннюю подготовку специалистов на перспективу в рамках проведенного прогноза востребованности специалистов для конкретного региона и для решения конкретных проблем.

Система образования, построенная на перечисленных выше принципах, помогает человеку сориентироваться в спектре разнообразных специальностей, получить то образование, которое в данный период времени доступно и соответствует его реальным возможностям, изменить профиль образования, если первоначальный выбор оказался не очень успешным, и получить такое количество государственных сертификатов и

дипломов, которые обеспечат конкурентоспособность специалиста на рынке труда и построение его профессиональной карьеры.

Система подготовки социально-педагогических кадров, которая в настоящее время еще только начинает формироваться, также развивается в соответствии с концепцией непрерывного образования.

Первой ступенью в этой системе является допрофессиональная подготовка социальных педагогов, которая на сегодняшний день пока не получила широкого распространения и признания. Тем не менее в общеобразовательной школе обязательно должна проводиться ориентация на социальную педагогику как на новую и перспективную профессию. Создание системы такой допрофессиональной подготовки требует решения многих организационных и научно-методических проблем, однако она создается не совсем на пустом месте и должна вобрать в себя положительный опыт системы профориентации школьников, которая и содержательно, и организационно достаточно эффективно функционировала в нашей стране в 70-80-е годы, и которая сегодня, в связи с изменившимися условиями, сама требует новых серьезных, концептуальных (методологических, теоретических и методических) разработок. Допрофессиональная подготовка может осуществляться при участии заинтересованного профессионального руководителя в старших классах школы, где с учащимися должны вестись теоретические, но прежде всего практические занятия, где необходимо предусмотреть прохождение учащимися социально-педагогической практики в различных социальных учреждениях для детей: детских домах, приютах, оздоровительных лагерях, школах, детских садах и т. д.

Профессиональная подготовка специалистов осуществляется в учреждениях трех типов, дающих образование разного уровня: учреждениях начального профессионального образования (лицей и др.); среднего профессионального образования (колледжи и др.); высшего профессионального образования (институты, университеты, академии).

После окончания школы выпускнику предоставляется выбор того уровня образования, в котором он заинтересован и которое соответствует его способностям и возможностям. У него есть несколько путей получения профессионального образования:

- 1) поступить в учебное заведение любого уровня (лицей, колледж или вуз);
- 2) последовательно пройти все уровни учреждений (лицей — колледж — вуз) с получением трех документов об образовании;
- 3) пройти только два уровня образования (например, колледж и вуз).

В непрерывной системе подготовки социально-педагогических кадров уровень начального профессионального образования на сегодняшний день, к сожалению, отсутствует. Но несомненно такой вид образования может и должен существовать, во всяком случае, такая подготовка специалистов достаточно широко практикуется в некоторых странах.

Подготовка социальных педагогов в средних профессиональных учебных заведениях

Одним из типов учебных заведений, в которые могут поступить выпускники, окончившие полную среднюю школу, являются средние профессиональные учебные заведения, успешно функционирующие в России. Подготовка социальных педагогов данного профессионального уровня в настоящее время, в основном, начала осуществляться в педагогических училищах и колледжах. Эти учебные заведения традиционно готовили специалистов для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Поэтому такие учебные дисциплины, как педагогика, психология, медицина и другие, сравнительно легко могут быть адаптированы для подготовки социальных педагогов, а это значит, что требуются небольшие материальные затраты для подготовки новых специалистов и переподготовки работающих преподавателей. Материально-техническая база педучилищ также обеспечивает подготовку новых

кадров при сравнительно небольших финансовых затратах (пополнение библиотечного фонда специальной литературой, переоборудование ряда кабинетов и др.) В настоящее время принят государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования, разработаны учебные планы, учебные программы отдельных курсов. Особенностью подготовки таких специалистов является их практико-ориентированная направленность. Профессиональная деятельность специалиста этого уровня направлена на социализацию детей дошкольного и младшего школьного возраста в различных типах образовательных учреждений: дошкольных учреждениях, начальных классах общеобразовательных учреждений, учреждениях дополнительного образования, центрах досуга и творчества детей, учреждениях детского отдыха детей, детских домах, школах-интернатах для детей с проблемами.

а) Основная литература

1. Дружкин, А. В. Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .

2. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ - Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

3. Голованова, Н. Ф. Педагогика: учебник для студ. проф. вузов / Н. Ф. Голованова. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2013. - 240 с. - (Высшее проф. образование. Психология) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-7695-9516-5.

4. Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрагогическая парадигма [Электронный ресурс]: учебник/ Самойлов В.Д.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013.— 207 с.- ISBN: 978-5-238-02416-5

5. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с.- ISBN: 978-5-98704-587-9

6. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.- ISBN: 978-5-238-02236-9

7. Котова, И. Б. Общая психология: учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по напр. и спец. психологии; рек. УМО / И. Б. Котова, О. С. Канаркевич. - М.: Дашков и К, 2013. - 480 с. - ISBN 978-5-394-01613-4 .

б) Дополнительная литература

1. Маслова Е. Л. Психология и этика менеджмента и бизнеса: учебное пособие / А. К. Семенов, Е. Л. Маслова. - 6-е изд., испр. и доп. - М.: Дашков и К, 2009. - 276 с. - ISBN 978-5-394-00415-5 .

2. Шульц, Д. Психология и работа [Электронный ресурс] . - М. : Равновесие, 2007. - (Электронная книга).

3. Мещерякова Б. Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б.Мещерякова, В.Зинченко. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. - 896 с. - ISBN 5-93878-288-0.

4. Бороздина Г. В. Психология делового общения: учебник / Г. В. Бороздина. - 2-е изд. - М.: Инфра - М, 2009. - 295 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-16-001969-7

5. Волкова А. И. Психология общения: учебное пособие / А. И. Волкова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. - 446 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-222-10444-6

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

• Электронная библиотека психологической литературы, свободный доступ. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://flogiston.ru/library>

• Психологическая газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psy.su/>

- «Вопросы психологии» электронный журнал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/>
- Социология, психология, управление. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://soc.lib.ru/books.htm>
- guide to Psychology and Social Science Journals on the Web [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psycline.org/>
- The British Psychological Society. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bps.org.uk/>

Лекция 13. Содержание и организация методической работы в профессиональных образовательных учреждениях в новых социально-экономических условиях.

Ведущие направления в развитии образования, определенные «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года», могут быть реализованы при условии постоянного совершенствования педагогической деятельности руководителей, педагогов образовательных учреждений различных типов и видов.

В настоящее время возросла потребность в учителе, способном обновлять содержание своей деятельности посредством критического, творческого ее освоения, применения достижений науки и педагогического опыта.

В связи с этим изменяются функции методического сопровождения, обеспечивающего деятельность учителя, модернизируются подходы к организации методической работы на всех уровнях.

Ю.К. Бабанский дает следующее определение методической работы:

«Методическая работа в образовательном учреждении - это целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта и на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого педагога (включая и мотивы по управлению профессиональным самообразованием, самовоспитанием, самосовершенствованием педагогов), на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива образовательного учреждения в целом, а, в конечном счете, на совершенствование учебно-воспитательного процесса, достижение оптимального уровня образования, воспитания и развития конкретных воспитанников».

Из этого определения методической работы в образовательном учреждении следует, что ее прямой, непосредственной целью является рост уровня педагогического мастерства педагога и всего коллектива образовательного учреждения.

Ю.К. Бабанский подчеркивает, что самым главным и существенным в методической работе в образовательном учреждении является оказание реальной, действенной помощи педагогам в развитии их мастерства как сплава профессиональных знаний, навыков и умений и необходимых для современного педагога свойств и качеств личности.

Автор считает, что поскольку методическая работа может существенно влиять на качество и эффективность обучения и воспитания, на конечные результаты работы образовательного учреждения, вполне правомерно также рассматривать методическую работу как важный фактор управления учебно-воспитательным процессом.

Ценность этого фактора управления состоит в том, что он работает не на уровне сиюминутных управленческих команд, а через качественное совершенствование подготовки педагогов - человеческого фактора.

М.М. Поташник рассматривает методическую работу, прежде всего как составную часть единой системы непрерывного образования педагогических кадров, системы повышения их профессиональной квалификации.

В Российской педагогической энциклопедии под редакцией В.В. Давыдова дается следующее толкование понятия «методическая работа» - это часть системы непрерывного образования преподавателей, воспитателей. Цели методической работы - освоение наиболее рациональных методов и приемов обучения и воспитания учащихся; повышение уровня общепедагогической и методической подготовленности педагога к организации и ведению учебно-воспитательной работы; обмен опытом между членами педагогического коллектива; выявление и пропаганда актуального педагогического опыта .

Методическая работа ориентирована на достижение и поддержание высокого качества учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении. Она осуществляется в течение учебного года и органично соединяется с повседневной практикой педагогов. Содействует развитию навыков педагогического анализа, теоретических и экспериментальных исследований.

С.Г. Молчанов приводит следующее определение методической работы: «Методическая работа - составная часть профессионально-педагогической (управленческой) деятельности, в рамках которой создаются теоретические продукты, обеспечивающие педагогические или управленческие действия. Предметом методической работы выступают не только средства профессионально-педагогической коммуникации, но и содержание обучения (учебные материалы)» .

Ю.К. Бабанский рассматривает методическую работу как целостную систему мер, действий и мероприятий, направленных на достижение единых целей и задач. А такой подход предполагает выделение и анализ всех компонентов системы методической работы в образовательном учреждении, связей между ними, структуры системы, ее функций, происходящих в ней процессов управления и самоуправления.

Каковы же основные компоненты методической работы как системы? Ответ на этот вопрос можно получить, взяв за основу выявленные в дидактике основные компоненты системы обучения, ведь при всем своем своеобразии методическая работа в образовательном учреждении представляет собой особый, частный случай обучения. Сердцевиной этой системы, ее основой является взаимодействие людей-участников, методической работы. Сегодня в связи с расширением и усложнением задач образовательного учреждения, ее связей с окружающей социальной средой в роли объектов методической работы выступают не только педагоги, но и родители, органы ученического, самоуправления, сторонние заинтересованные организации (М.М. Поташник, Ю.К. Бабанский).

В роли субъектов методической работы выступают, прежде всего, руководители образовательных учреждений, их заместители по учебно-воспитательной работе, призванные руководить методической деятельностью в соответствии с уставом, председатели методических объединений педагогов, специалистов, педагоги-наставники, руководители творческих групп. Таким образом, методическая работа по самой своей природе является очень демократичной, предусматривает роль каждого педагога не только как объекта управления, но и как активного участника повышения собственной квалификации и мастерства (Н.В. Немова, Н.П. Мишуров, М.Л. Портнов).

Наряду с людьми, в интересах обеспечения их продуктивного взаимодействия в системе методической работы существуют такие компоненты, как цель, задачи, содержание, организационные формы, методы и средства, условия повышения квалификации педагогов в образовательном учреждении, а также получаемые в ходе работы позитивные сдвиги-результаты. Единство и взаимосвязь всех компонентов системы методической работы ведут к повышению целостности, а значит и к росту результативности методической работы. Ослабление же внимания к любому из компонентов или к установлению связей между ними, их неподчинение главным целям неизбежно ведет к снижению качества, потере эффективности, перегрузке, отрицательному отношению части педагогов к самообразованию и повышению профессионального мастерства и другим нежелательным последствиям.

Методическая работа в образовательном учреждении занимает особое место в системе управления, тесно связана с его основными задачами и функциями.

Таким образом, методическая работа может существенно влиять на качество и эффективность обучения и воспитания, на конечные результаты работы образовательного учреждения, поэтому вполне правомерно рассматривать её как важный фактор управления.

Методическая работа - важный аспект повышения квалификации, который обеспечивает непрерывность последипломного педагогического образования, взаимосвязь и преемственность самообразования, курсовой подготовки и межкурсовой работы.

Целью методической работы является совершенствование профессиональных знаний и умений педагогов, развитие их творческого потенциала и, в конечном счете - повышение эффективности и качества педагогического процесса.

Через методическую работу осуществляется подготовка педагогов к внедрению нового содержания образования, овладение инновациями и прогрессивными педагогическими технологиями.

Главное в методической работе - оказание реальной, действенной помощи педагогу.

Методическая работа представляет собой процесс совершенствования профессионального мастерства в межкурсовой период и развития личности педагогов путем самообразования и участия в коллективных формах обучения: методических объединениях, семинарах, проблемных группах, исследовательско - экспериментальной работе и др.

Основные задачи методической работы:

- Обеспечение оперативного информирования педагогов о новом содержании образования, инновационных образовательных и воспитательных технологиях, передовом отечественном и зарубежном опыте, достижениях психолого-педагогических наук с целью внедрения в практику своей работы.

- Систематическое, всестороннее изучение и анализ педагогической деятельности на основе диагностики.

- Стимулирование и развитие творческого исследовательского подхода к учебно-воспитательному процессу, обеспечение постоянного роста профессионального мастерства через коллективную и индивидуальную деятельность.

- Выявление, обобщение и распространение передового педагогического опыта в учебном заведении.

- Организационно-методическое обеспечение аттестации педагогических кадров.

Различают две взаимодополняющие формы методической работы в учебных заведениях системы НПО - коллективную и индивидуальную. Каждая из них имеет свое четко определенное функциональное назначение и ясно выраженные цели.

Коллективная методическая работа, прежде всего, выражается в активном участии членов педагогического коллектива в работе педагогического совета - высшего органа учебного заведения. К коллективным видам методической деятельности относится также участие в работе методических комиссий, в инструкционно-методических совещаниях, педагогических чтениях, научно-практических конференциях, семинарах-практикумах.

Педагогический совет по Уставу учебного заведения вправе решать все вопросы жизни училища, но - применительно к методической деятельности - это, прежде всего, вопросы, связанные с постановкой учебно-воспитательного процесса (рисунок 1). Подчеркнем: мерилom и конечной целью всей деятельности педсовета является повышение роста педагогического мастерства: и улучшение эффективности педагогической деятельности.

Это же цели посвящены и вопросы, рассматриваемые на объединениях преподавателей и мастеров, которые традиционно называются, методическими комиссиями. Занимаясь частными проблемами, связанными с разработкой конкретной деятельности мастеров и преподавателей, методическая комиссия в основном охватывает все направления в своей работе:

- 1) изучение и разработка учебно-методической документации;
- 2) повышение качества учебно-воспитательной работы;
- 3) повышение педагогической квалификации мастеров и преподавателей.

Первое направление охватывает:

- изучение новой учебно-программной документации и коррективы действующей рабочей программы (при необходимости);
- рассмотрение авторских программ обучения;



Рисунок 1. Функции педагогического совета

- обсуждение перечней учебно-производственных работ по профессиям;
- обсуждение перечней проверочных и квалификационных работ;
- обсуждение учебно-дидактического обеспечения и учебно-технологической документации, критериев оценок типичных работ, величины ученических норм и др.;
- обсуждение детальных программ производственной практики и т.п.

Второе направление включает:

- проведение и анализ открытых уроков;
- организацию взаимопосещения занятий членами комиссии;
- обмен опытом (доклады опытных мастеров) учебно-воспитательной работы в группе;
- коллективное обсуждение отдельных направлений совершенствования процесса производственного обучения;
- обсуждение методических рекомендаций по различным вопросам учебной деятельности их внедрения в практику работы мастеров и преподавателей;
- рассмотрение паспортов комплексного методического оснащения специализированных и типовых учебных мастерских и кабинетов;
- анализ итогов производственного обучения и разработка мер по повышению его качества;
- обсуждение хода подготовки и проведения итоговых выпускных экзаменов и т.д.

Третье направление деятельности методической комиссии преследует организацию систематического повышения уровня квалификации ее членов. Это предполагает мероприятия такого рода:

- обзоры новых изданий педагогической и методической литературы;
- обсуждение конкретных публикаций по вопросам инновационных технологий, путей совершенствования производственного обучения, актуальных проблем взаимосвязи теории и практики и др.;
- организация смотров-конкурсов учебных мастерских, конкурсов профессионального мастерства, выставок рационализаторских предложений сотрудников и учащихся, смотров технического творчества в группах и т. п.;

- обсуждение рефератов и докладов, подготовленных на педагогические чтения, конференции инженерно-педагогических работников и т.п.;
- заслушивание обзоров научно-технической информации и др.

Даже далеко не полное перечисление вопросов, находящихся в компетенции методических комиссий, показывает широкие горизонты этой важнейшей коллективной деятельности в учебном заведении.

Методическая работа в образовательном учреждении представляет собой систему взаимосвязанных мер, направленных на повышение квалификации и профессионального мастерства преподавателей и мастеров производственного обучения, включая управление их самообразованием, самовоспитанием, самосовершенствованием [39].

Участники четырех проблемных групп, представляющих собой творческие лаборатории, решают конкретные проблемы, актуальные для отдельных педагогов, на основе анализа причин, приведших к появлению этих проблем, занимаются поиском путей их преодоления, исходя из собственного опыта, а также способов и методов, представленных в педагогической или методической литературе.

Школа молодого педагога оказывает методическую помощь начинающим педагогам, испытывающим затруднения в своей практической деятельности; пропагандирует достижения как педагогического коллектива в целом, так и педагогической науки; занимается формированием нового педагогического мышления.

Временные творческие коллективы создаются только на период решения определенной проблемы, а затем самораспускаются. К их функциям относятся: экспертиза разработки учебно-планирующей документации; корректировка учебных программ по профессиям; обсуждение и утверждение текстов контрольных работ и экзаменационных билетов. Заседания там проходят в форме дискуссии, в процессе которой обсуждаются «срезные знания», вопросы тестирования учащихся, тексты контрольных работ, авторские программы, отчеты о проведении предметных недель и творческие отчеты по профессиям.

Экспериментальной лабораторией могут воспользоваться как весь коллектив, так и отдельные педагоги, управленцы. Ее основные функции состоят в «запуске» и научно-методическом обеспечении эксперимента; консультировании педагогов и управленцев, испытывающих затруднения в опытно-экспериментальной деятельности; описании и оформлении результатов опытно-экспериментальной работы; разработке программы опытно-экспериментальной деятельности; диагностике хода эксперимента. Состав лаборатории меняется в зависимости от решаемой проблемы.

Работа методического кабинета осуществляется в форме индивидуальных и коллективных консультаций, курирования самостоятельной деятельности педагогов. Он также анализирует работу преподавателей и мастеров производственного обучения; систематизирует, оформляет и разрабатывает механизм трансляции педагогического опыта. Организует выставки лучших перспективно-тематических и поурочных планов, рефератов, методических разработок. На каждого преподавателя и мастера профессионального обучения заведены папки: «Из опыта работы»; «Творческое досье» с отражением в них различных направлений работы. Нетрадиционные формы работы с педагогическим коллективом разрабатываются с опорой на методическую и педагогическую литературу, при этом преследуются несколько целей: познакомить педагогов с инновационными подходами к обучению учащихся; дать возможность почувствовать свой потенциал и эффективность и побудить к использованию на своих занятиях.

Самостоятельная методическая работа педагога - это личная, очень индивидуальная часть систематической работы по самообразованию и самосовершенствованию. Самообразование начинается там, где из прочитанного, увиденного, услышанного молодой педагог берет для себя что-то на вооружение, с свою память тем, что потом

пригодится при беседе с учениками на уроке, просто при свободном общении. Самообразование не регламентировано каким-то временем, «планом». Оно должно стать постоянной потребностью человека, если угодно — привычкой.

Постоянный, взыскательный и самокритичный самоанализ собственной педагогической деятельности помогает выявить у себя слабые места в профессиональной подготовке.

Самообразование не исключает творческого общения и даже консультаций с более опытными и умудренными коллегами по работе. Но молодой педагог должен понимать, что заимствование чужого опыта, даже самого лучшего, не должно приводить к хроническому переносу его отдельных приемов или методов на свою работу. На вооружение надо брать идею, рациональную суть опыта, творчески интерпретируя его под свои условия работы, под индивидуальные особенности учащихся своей группы. Повседневное повышение квалификации тесно связано с учебно-воспитательным процессом, и педагог имеет возможность в ходе своей работы ежедневно на практике закреплять теоретические познания

а) Основная литература

1. **Дружкин, А. В.** Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .
2. **Громкова, М. Т.** Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ - Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.
3. **Голованова, Н. Ф.** Педагогика: учебник для студ. проф. вузов / Н. Ф. Голованова. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2013. - 240 с. - (Высшее проф. образование. Психология) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-7695-9516-5.
4. **Самойлов В.Д.** Педагогика и психология высшей школы. Андрагогическая парадигма [Электронный ресурс]: учебник/ Самойлов В.Д.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013.— 207 с.- ISBN: 978-5-238-02416-5
5. **Шарипов Ф.В.** Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с.- ISBN: 978-5-98704-587-9
6. **Громкова М.Т.** Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.- ISBN: 978-5-238-02236-9
7. **Котова, И. Б.** Общая психология: учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по напр. и спец. психологии; рек. УМО / И. Б. Котова, О. С. Канаркевич. - М.: Дашков и К, 2013. - 480 с. - ISBN 978-5-394-01613-4 .

б) Дополнительная литература

1. **Маслова Е. Л.** Психология и этика менеджмента и бизнеса: учебное пособие / А. К. Семенов, Е. Л. Маслова. - 6-е изд., испр. и доп. - М.: Дашков и К, 2009. - 276 с. - ISBN 978-5-394-00415-5 .
2. **Шульц, Д.** Психология и работа [Электронный ресурс] . - М. : Равновесие, 2007. - (Электронная книга).

3. **Мещерякова Б.** Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б.Мещерякова, В.Зинченко. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. - 896 с. - ISBN 5-93878-288-0.
4. **Бороздина Г. В.** Психология делового общения: учебник / Г. В. Бороздина.- 2-е изд. - М.: Инфра - М, 2009. - 295 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-16-001969-7
5. **Волкова А. И.** Психология общения: учебное пособие / А. И. Волкова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. - 446 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-222-10444-6

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

- Электронная библиотека психологической литературы, свободный доступ. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://flogiston.ru/library>
- Психологическая газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psy.su/>
- «Вопросы психологии» электронный журнал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vorpsy.ru/>
- Социология, психология, управление. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://soc.lib.ru/books.htm>
- guide to Psychology and Social Science Journals on the Web [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psycline.org/>
- The British Psychological Society. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bps.org.uk/>

Лекция 14. Развитие вспомогательных служб в профессиональных образовательных учреждениях в новых социально-экономических условиях: финансовой службы, служб маркетинга, мониторинга качества и др.

Образовательные учреждения как субъекты, формирующие и осуществляющие предложение ОУ на рынок, играют решающую роль в становлении маркетинга в сфере образования. Они выполняют ключевые с маркетинговой точки зрения функции, среди которых:

- оказание обучающимся образовательных услуг, передача желаемых и необходимых знаний, умений и навыков (как по содержанию и объему, так и по ассортименту и качеству);
- производство и оказание сопутствующих ОУ, а также оказание воздействий, формирующих личность будущего специалиста;
- оказание информационно-посреднических услуг потенциальным и реальным обучающимся и работодателям, включая согласование с ними условий будущей работы, размеров, порядка и источников финансирования ОУ и др.

Но все это - собственно "производственные", а еще не маркетинговые функции. Это то, чем маркетинг завершается, что является его результатом. Начаться же он может только при условии осмысления его необходимости администрацией учреждения.

Каково сейчас отношение вузовской администрации к маркетингу? Определенный ответ на этот вопрос дают данные социологического обследования. Результаты опроса 89 проректоров российских вузов по науке об их отношении к новым знаниям представлены на рисунке.

Среди опрошенных 50% являются докторами наук, причем 70% имеют высшее техническое, а еще 25 - естественнонаучное и только 5,6% - высшее гуманитарное образование, а стаж работы в должности проректора по науке более чем у 60% опрошенных составляет от трех до 7 лет.

Обнадеживает, что свыше трети из них выразили интерес к новым знаниям по маркетингу, причем проблематика маркетинга оказалась приоритетной в сравнении даже с весьма злободневными вопросами финансирования, правового регулирования и бизнеса в высшей школе, уступая лишь знаниям в сфере инновационной деятельности.

Осознание администрацией образовательных учреждений потребности в маркетинговых знаниях - это безусловно важный, но лишь первый шаг на пути к практическому становлению маркетинга в образовании. Фактически он начинается с создания соответствующей службы, организации и планирования ее работы, для чего необходимы столь дефицитные сейчас силы и ресурсы.

Понятно, что организовать собственную маркетинговую службу в большинстве случаев не под силу ни школе или колледжу, ни даже небольшому вузу. Для таких учреждений оптимальный вариант - это организация секторов, исследовательско-консультационных групп, при управлениях, отделах народного образования, силами муниципальных, межмуниципальных, региональных объединений образовательных учреждений.

Крупный колледж, учебный институт и тем более университет не только может, но и должен использовать собственный преподавательский и научный потенциал для осуществления целенаправленной маркетинговой деятельности.

Какова могла бы быть организационной структура такой службы? У.Г.Зиннуров предложил два варианта ее построения: централизованный и децентрализованный. В первом случае проректор по коммерции является одновременно начальником отдела маркетинга с тремя секторами маркетинга (образовательных услуг, научно-технической продукции и коммерческой деятельности). Во втором случае те же три сектора маркетинга, подчиняясь соответствующим проректорам, выполняют весь комплекс функций применительно к своим категориям продуктов, почти не взаимодействуя. При

этом в обоих вариантах предполагается, что каждая кафедра, каждое научно-исследовательское и даже вспомогательное подразделение имеет в составе сотрудника, "ответственного по маркетингу".

Недостатки децентрализованного варианта оргструктуры маркетинговой службы вуза У.Г.Зиннуров видит в основном в низкой степени координации между секторами, а централизованного - в недостаточности их самостоятельности, что абсолютно естественно вытекает из самой управленческой природы предложенных вариантов. Вместе с тем, правомерно предположить, что эти недостатки - далеко не единственные.

Прежде всего ясно, что создание трех самостоятельных секторов маркетинга - дело практически непосильное даже для крупных вузов, не говоря уже о средних и небольших образовательных учреждениях. То же самое можно сказать о штате "ответственных по маркетингу", а их функционирование "на общественных началах" и вовсе не отвечало бы значимости этого направления работы. Следовательно, по крайней мере в качестве первого шага можно говорить только о централизованной службе маркетинга: согласованность усилий и единая стратегия в маркетинге выступает как одна из высших ценностей. Но и здесь многие аспекты рассматриваемой структуры нуждаются в коррекции.

Вместе с тем вызывает сомнения целесообразность подчинения секторов маркетинга, объединенных в соответствующий отдел, проректору по коммерции. При всей значимости этой должности, она в наибольшей степени отделена от основной продукции образовательного учреждения. Более того, такая оргструктура фактически исходит из предположения, что маркетинг нужен лишь для достижения коммерческих целей, тем самым отделяя его от учебного и научно-исследовательского процесса в рамках государственного финансирования.

На наш взгляд, реальному положению больше соответствовала бы организационная структура управления, в которой отдел маркетинга должен быть подчинен проректору (заместителю директора) по научно-исследовательской работе. Во-первых, именно при таком подходе можно ожидать значительно большего профессионализма при проведении маркетинговых исследований. Во-вторых, именно здесь сосредоточена информация о значительном пласте профильных работ вуза, в которых задействован его профессорско-преподавательский персонал и которые дают начало многим тематическим образовательным услугам. В-третьих, проректор по НИР, как правило, одновременно остается активным участником процесса оказания собственно образовательных услуг, что безусловно должно положительно сказаться на профессионализме руководства маркетинговой деятельностью в отношении основной категории объектов маркетинга образовательного учреждения.

В этом случае отпадает необходимость в "ответственных по маркетингу", т.к. в коллективах кафедр за него логично возложить ответственность на лиц, руководящих научно-исследовательской работой, а в других подразделениях, включая хозяйственные и другие функциональные и вспомогательные, - непосредственно на руководителей. Практика показывает, что даже профессиональный маркетолог, оказавшись в сомнительном статусе сотрудника с функциями чистого исследователя, "дающего рекомендации", но ни за что реально не отвечающего, бесперспективна. Нельзя всерьез предполагать, что некий (рядовой) сотрудник подразделения, не имея соответствующих полномочий и не неся ответственности за результаты работы, способен реально осуществлять маркетинговую ориентацию подразделения.

Для разработки ряда принципиальных содержательных и организационных проблем и вопросов маркетинга образовательное учреждение вправе рассчитывать на потенциал прежде всего экономических кафедр (не говоря уже о кафедре маркетинга), а также кафедр социологии и педагогики. Из числа сотрудников этих подразделений целесообразно создавать временные творческие коллективы, проектные команды (например, для разработки новой ассортиментной группы услуг) или относительно

постоянные комитеты с соответствующими полномочиями (например, для выработки стратегии и проектов плана и бюджета маркетинга. Как свидетельствуют специалисты, такая форма особенно эффективна именно при необходимости взвешивать все "за" и "против" в новой и сложной области, особенно если фирма никогда раньше этой областью не занималась, как, например, маркетингом. Однако для обеспечения эффективности работы в этом случае в первую очередь особенно необходимо становится четкое описание прав и обязанностей комитета. С учетом этих замечаний, роль такого комитета может выполнять, в соответствии с Типовым положением о высшем учебном заведении, ученый совет вуза.

По этому Положению, не административные органы, а ученый совет должен решать, специалистов какого профиля будет выпускать вуз, каким будет ассортимент его образовательных услуг. Обоснование заказов, особенно на новейшие профессии, ложится на выпускающие кафедры. Именно им при согласии совета предстоит отыскивать дополнительные к государственным финансовые источники, становящиеся особенно важными с учетом того, что подготовка специалистов экстра-класса, как и вообще обновление ассортимента ОУ - весьма дорогостоящее дело. Они же должны заранее находить заказчиков на эти кадры, учитывать особенности их заказов, заключать договоры.

Ученый совет и выпускающие кафедры отвечают и за соблюдение государственных образовательных стандартов. Несмотря на неоднозначное отношение вузовской общественности к введению таких стандартов, для маркетинга они - нормальный и естественный цивилизованный инструмент, позволяющий гарантировать обусловленный уровень качества предлагаемой на рынок продукции, особенно той, чье производство финансируется государством.

В предлагаемой структуре отдел маркетинга организован исходно по функциональному, а не товарному принципу. Это, с одной стороны, отвечает высокому уровню профессионализма его персонала, который может быть сформирован непосредственно из преподавателей и научных сотрудников учреждения; с другой стороны, это учитывает родственность и взаимосвязанность большинства объектов маркетинга в образовании. В то же время это довольно экономичный принцип в отношении количества привлекаемых кадров специалистов. Впрочем, в перспективе вполне возможен переход к объектной ("товарной") структуре отдела маркетинга, тем более что примененный здесь матричный принцип дает возможность для переходной структуры в виде группы проектов по различным категориям объектов маркетинга.

Таким образом, с учетом выявленной специфики ОУ, кадрового потенциала образовательных учреждений, а также крайней ограниченности их ресурсов, оптимальной для таких учреждений может быть "функционально-товарная" структура маркетинговой службы. В ее работе целесообразно задействовать преподавательский состав кафедр экономических дисциплин, социологии и психологии и всех кафедр, осуществляющих специализацию, выпуск специалистов различных уровней, под руководством проректора по научно-исследовательской работе и маркетингу.

а) Основная литература

1. **Дружкин, А. В.** Педагогика высшей школы: учебное пособие / А. В. Дружкин, О. Б. Капичникова, А. И. Капичников. - Саратов: Наука, 2013. - 124 с. - ISBN 978-5-9999-1709-6 .

2. **Громкова, М. Т.** Педагогика высшей школы: учебное пособие для студ. и аспирантов пед. вузов, для доп. обр. преподавателей; рек. УМО / М. Т. Громкова. - М. : ЮНИТИ - Дана, 2013. - 447 с. - ISBN 978-5-238-02236-9.

3. **Голованова, Н. Ф.** Педагогика: учебник для студ. проф. вузов / Н. Ф. Голованова. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2013. - 240 с. - (Высшее проф. образование. Психология) (Бакалавриат). - ISBN 978-5-7695-9516-5.

4. **Самойлов В.Д.** Педагогика и психология высшей школы. Андрагогическая парадигма [Электронный ресурс]: учебник/ Самойлов В.Д.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013.— 207 с.- ISBN: 978-5-238-02416-5

5. **Шарипов Ф.В.** Педагогика и психология высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Шарипов Ф.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: Логос, 2012.— 448 с.- ISBN: 978-5-98704-587-9

6. **Громкова М.Т.** Педагогика высшей школы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Громкова М.Т.— Электрон. текстовые данные.— М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012.— 447 с.- ISBN: 978-5-238-02236-9

7. **Котова, И. Б.** Общая психология: учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по напр. и спец. психологии; рек. УМО / И. Б. Котова, О. С. Канаркевич. - М.: Дашков и К, 2013. - 480 с. - ISBN 978-5-394-01613-4 .

б) Дополнительная литература

1. **Маслова Е. Л.** Психология и этика менеджмента и бизнеса: учебное пособие / А. К. Семенов, Е. Л. Маслова. - 6-е изд., испр. и доп. - М.: Дашков и К, 2009. - 276 с. - ISBN 978-5-394-00415-5 .

2. **Шульц, Д.** Психология и работа [Электронный ресурс] . - М. : Равновесие, 2007. - (Электронная книга).

3. **Мещерякова Б.** Психология. Полный энциклопедический справочник / Сост. и общ. ред. Б.Мещерякова, В.Зинченко. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2007. - 896 с. - ISBN 5-93878-288-0.

4. **Бороздина Г. В.** Психология делового общения: учебник / Г. В. Бороздина. - 2-е изд. - М.: Инфра - М, 2009. - 295 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-16-001969-7

5. **Волкова А. И.** Психология общения: учебное пособие / А. И. Волкова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. - 446 с. - (Высшее образование). - ISBN 978-5-222-10444-6

в) базы данных, информационно-справочные и поисковые системы:

• Электронная библиотека психологической литературы, свободный доступ. [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://flogiston.ru/library>

• Психологическая газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psy.su/>

• «Вопросы психологии» электронный журнал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/>

• Социология, психология, управление. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://soc.lib.ru/books.htm>

• guide to Psychology and Social Science Journals on the Web [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psycline.org/>

• The British Psychological Society. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bps.org.uk/>