

**Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Поволжская академия образования и искусств имени Святителя
Алексия, митрополита Московского»**

Кафедра педагогики и психологии
Направление подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»,
Направленность (профиль) «Практическая педагогика и психология.
Инжиниринг развивающей среды»

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему:

**Управленческое общение как средство формирования профессиональных
компетенций будущего учителя в системе СПО**

Выполнил(а) студент(ка)
2 курса группы Пм-201
очной формы обучения
Трифорова Татьяна Сергеевна

(подпись)

Научный руководитель
Батарова Татьяна Михайловна,
доцент, к.п.н., доцент

(подпись)

Допустить к защите:

Заведующий кафедрой

(подпись)

(ФИО)

«_____» _____ 20__ г.

Тольятти

2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1 Компетентностный подход как стратегическое направление профессиональной подготовки будущего учителя в системе среднего профессионального образования.....	16
1.1 Сущность и этапы развития концепции компетентностного подхода..	16
1.2 Нормативные основы формирования профессионально-управленческих компетенций учителя согласно ФГОС СПО.....	29
1.3 Сущностные характеристики профессионально-управленческих компетенций учителя.....	43
Выводы по первой главе.....	53
Глава 2 Опытное-экспериментальное исследование особенностей подготовки будущего учителя к управленческому общению как средству формирования профессиональных компетенций будущего учителя.....	56
2.1 Экспериментальное исследование основ профессионально-управленческих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования (констатирующий эксперимент).....	56
2.2 Модель управленческого общения как средства формирования профессионально-управленческих компетенций будущего учителя.....	72
2.3 Практическая реализация спецкурса «Управленческое общение в деятельности учителя» как средства формирования профессионально-управленческих компетенций (формирующий эксперимент).....	96
2.4 Результаты опытно-экспериментального исследования сформированности профессионально-управленческих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования (контрольный эксперимент).....	110
Выводы по второй главе.....	124
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	126
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	130
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	147

ВВЕДЕНИЕ

Инновационные процессы в развитии системы образования детерминировали необходимость качественного изменения подготовки будущего учителя к реализации системно-деятельностного и личностного подходов в формировании личности обучающихся. Активное включение компетентностного подхода в систему подготовки педагогических кадров расширяет область изучения данного положения. Подготовка компетентного специалиста в системе среднего профессионального педагогического образования является аксиоматическим требованием.

В соответствии с приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. (№ 544н), внедрен Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)» [5], что позволяет заявлять о модернизации в системе образования. В современных нормативных документах уточняются требования к реализуемым трудовым функциям педагога, а также регламентируется особый взгляд на профессионализм будущего учителя. Это не противоречит имеющейся нормативно-правовой базе (ФГОС СПО) в отношении указаний к сформированности компетенций как результата профессиональной подготовки.

Согласно Указа Президента РФ от 27 июня 2022 г. N 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» нынешний 2023 год – это год педагога и наставника. Мероприятия Года педагога и наставника направлены на повышение престижа профессии учителя, на решение вопросов профессионального становления специалистов педагогической сферы [2]. Значимое внимание со стороны государственной власти к профессиональной подготовке педагогов дает возможность молодым людям быть востребованными специалистами на рынке труда.

Проблема формирования профессиональных компетенций волнует многих ученых за рубежом (G.K. Britell, W.E. Blank, R.E. Boyatzis и др.), а также в отечественной науке (В.А. Адольф, А.В. Антонова, Т.М. Батарова, С.Н. Девяткина, А.Г. Кириллов, Т.А. Крюкова, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков, Т.И. Шамова и др.), педагогов-практиков (А.В. Антонова, Т.Н. Иноземцева, С.Е. Тихомирова, Е.В. Чернышева и др.). Трактовка данного понятия имеет широкий авторский круг, что свидетельствует о неоднозначности в вопросе классификации и характеристики компетенций.

Тенденция развития общества с усиливающимся синтезом в различных его гранях влечет за собой изменения в образовательной системе. По словам А.И. Кочеригина, угол зрения на учительскую роль становится несколько иным и это предполагает изменения в области подготовки будущих учителей, вызывает необходимость учета содержательного, методического, управленческого аспектов в будущей профессиональной деятельности [23, с. 37-38].

Актуальность исследования обусловлена переосмыслением роли учителя, а также осмыслением критериев успешности деятельности учителя – степени выраженности его профессиональных компетенций. Управленческая составляющая не является исключением в данном случае. Значимые исследования Л.С. Выготского однозначно дают понять, что роль учителя в образовательном процессе изменилась. Общеизвестно, что ранее учитель являлся неким основным первоисточником знаний, «живой энциклопедией» [36, с. 358-372]. В современном образовательном пространстве позиция педагога претерпела существенные изменения. Обучающийся является активным участником образовательного процесса, он занимает позицию субъекта, об этом свидетельствуют современные федеральные государственные образовательные стандарты. В таком «субъект-субъектном» взаимодействии учитель должен «научить ребенка учиться», организуя условия для активного познавательного процесса, должен управлять и направлять мыслительный и

коммуникативный процесс познания, применяя преимущественно активные методы работы [7, 8, 10]. Функции организации и регулирования относятся к перечню функций управления и являются сторонами деятельности современного педагога.

Парадигма учителя-организатора заключается в том, что учитель и ученик (класс) находятся в коммуникативной ситуации активного взаимодействия и совместно-распределенной деятельности, в ходе которой происходит взаимное развитие ученика (присвоение новых знаний, навыков, развитие способностей) и учителя (профессионально-личностное развитие). Согласно Профессиональному стандарту педагог призван организовывать условия для продуктивной учебной деятельности обучающихся, а значит, организовывать и регулировать их деятельность, поведение, отношение и пр. [5]. Организация и регулирование поведения и деятельности учащихся предполагает применение вербальных и невербальных средств общения, поскольку педагогическая деятельность коммуникативна по своей природе и вне общения не может быть реализована. Одна из основных задач учителя: создание такой ситуации взаимодействия, где могли бы максимально проявляться инициатива и самостоятельность, познавательная деятельность ученика.

Специфика подготовки к педагогической деятельности состоит в том, что начинающий педагог сразу же, с первых дней своей практической деятельности становится не просто учителем-предметником, а непосредственным организатором педагогического процесса, способным качественно выполнять наряду с собственно педагогическими функциями – обучения и воспитания – и управленческие функции.

По мнению В.А. Кан-Калика, и мы склонны согласиться с ним, «... управление познавательным поиском на уроке и совместной творческой деятельностью педагога и обучаемых осуществляется через верно организованную систему общения... Своеобразие профессионально-педагогического общения заключается в том, что инициативность здесь

выступает как способ управления общением и соответственно целостным учебно-воспитательным процессом» [56, с. 32].

Теоретические основы исследования составили труды, посвященные:

- теории и методологии управления образованием (Ю.В. Васильев, З.И. Васильева, Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник);
- роли учителя в управлении (Ю.В. Васильев, Ю.А. Конаржевский, И.Б. Сенновский, П.В. Симонов, В.А. Сластенин, Т.И. Шамова, В.А. Якунин и др.);
- социально-педагогическим условиям развития управленческих коммуникаций учителя (В.А. Кан-Калик, Ф. Марэк, О.Н. Мезина, и др);
- управленческой компетентности и культуре учителя (О.С. Августимова, Л.Д. Андреева, Заславская О.Ю., М.А. Кононенко и др);
- теории формирования личности учителя (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др.);
- позиции учителя как менеджера и роли общения в профессиональной подготовке педагога (Г.В. Никитовская, Т.С. Панина, Е.В. Руденский, Л.Р. Тицкая и др.);
- роли управленческого общения в деятельности учителя как средства качественной организации педагогического процесса на уроке (Т.М. Батарова);
- теории качества образования (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Т.Л. Коган, В.П. Панасюк, М.М. Поташник и др.);
- теоретическому анализу, раскрывающие суть компетентного подхода в образовании (В.А. Адольф, А. Бусыгина, А.А. Вербицкий, А.В. Добудько, Э.Ф. Зеер, О.Е. Лебедев и др.);
- теории формирования и развития профессиональной компетентности специалиста (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.).

Методологическую основу исследования составили концептуальные положения о структуре профессиональной деятельности учителя и педагогическом управлении (Ю.В. Васильев, Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова); о профессионально-значимых умениях педагога (Ю.В. Васильев,

В.А. Слостенин, В.А. Якунин и др.); идеи личностно-ориентированного (В.В. Сериков, Т.А. Колышева, В.Н. Михелькевич и др.), субъектного (Г.И. Аксёнова, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др.), интегративно-дифференцированного (В.А. Слостенин, М.А. Холодная и др.) подходов к исследованию проблем формирования профессиональных управленческих компетенций педагога.

Диссертационные исследования последних лет С.А. Багашева, О.В. Барановой, И.В. Георге, С.Н. Девяткиной, Т.В. Дубовицкой, О.Ю. Заславской, Е.Ю. Зиминной, А.Г. Кириллова, Т.А. Крюковой, Г.В. Никитовской, В.И. Проскуриной, С.С. Савельевой, М.В. Селиверстовой, Л.Р. Тицкой, Г.С. Трофимовой и др. посвящены изучению профессионально-управленческого аспекта деятельности учителя.

Успех проводимой в Российской Федерации модернизации образования во многом зависит от готовности педагогических кадров к её реализации. Новые условия существования образовательной среды, обновление содержания образования, инновационные формы и методы обучения, всё возрастающие требования к качеству знаний, усложнение форм организации образовательного процесса – всё это требует повышения профессиональной компетентности и формирования готовности будущего педагога к эффективному выполнению управленческого аспекта профессиональной деятельности.

Однако в современной отечественной науке теоретические и практические положения проблемы формирования профессиональных компетенций с учетом управленческого аспекта деятельности учителя в условиях реформирования образования, проходящей на новой правовой и экономической основе, рассмотрены недостаточно подробно, поэтому требуют детального изучения. Этим объясняется актуальность данного исследования.

Наблюдаются противоречия между:

– социальной потребностью в учителе-менеджере, обладающем высоким уровнем развития профессиональных управленческих компетенций, и

субъективными представлениями педагогов о содержании этих компетенций;

– сложившимся стереотипом понимания учителем традиционной структуры профессиональной педагогической деятельности и её несоответствием новым правовым и экономическим условиям, сопровождающим процесс развития современного образования;

– усилением управленческого аспекта в содержании новых образовательных стандартов по формированию универсальных учебных действий у обучающихся и реальным недостаточно высоким уровнем необходимых профессиональных управленческих компетенций учителя – выпускника системы СПО;

– необходимостью формирования профессионально-управленческих компетенций учителя и недостаточной научной разработанностью данной темы для подготовки педагогических кадров в системе СПО.

Проблему исследования мы видим в расхождениях современной системы подготовки учителя в системе среднего профессионального образования, полноты состава ее сущностно-содержательных компонентов с требованиями и особенностями его будущей профессиональной деятельности в парадигме учителя-организатора.

Цель исследования: теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности формирования профессиональных компетенций будущего учителя посредством внедрения специального курса по основам управленческого общения.

Объект исследования: процесс формирования профессиональных управленческих компетенций будущего учителя в системе СПО.

Предмет исследования: разработка и апробация модели управленческого общения как средства формирования профессиональных управленческих компетенций будущего учителя.

Гипотеза исследования:

мы предполагаем, что обучение будущих педагогов основам управленческого общения сможет способствовать формированию профессиональных управленческих компетенций учителя-организатора при реализации следующих условий:

- уточнены сущностные характеристики профессиональных управленческих компетенций будущего учителя;
- разработана модель управленческого общения учителя-организатора в системе СПО;
- организована целенаправленная и планомерная работа по формированию профессионально-управленческих компетенций в процессе подготовки к профессиональной деятельности будущих учителей в рамках спецкурса «Управленческое общение в деятельности учителя».

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования профессионально-управленческих компетенций будущего учителя.
2. Раскрыть содержание, принципы организации, функции управленческого общения, как средства формирования профессионально-управленческих компетенций.
3. Теоретически обосновать и практически доказать необходимость и возможность формирования профессиональных компетенций будущего учителя в системе СПО посредством обучения основам управленческого общения.
4. Разработать модель управленческого общения и апробировать специальный курс по основам управленческого общения как средства формирования профессионально-управленческих компетенций будущего учителя в системе СПО.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ и обобщение философской, психолого-педагогической и методической литературы, передового педагогического опыта

по проблеме исследования.

2. Эмпирические: эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный), тестирование.

3. Статистические методы обработки данных: t-критерий Стьюдента.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

1. Категориальный аппарат педагогики расширен за счёт уточнения следующих понятий: «профессионально-управленческие компетенции», «учитель-организатор» в соответствии с современными требованиями в области образования:

– «профессиональные управленческие компетенции» – комплекс знаний, умений и навыков в рамках профессиональной подготовки педагога, которое проявляется в единении личностного, организационного и функционального аспектов деятельности учителя-организатора;

– «учитель-организатор» – педагог, умеющий интегрировать знания в образовательной области, управляющий процессом формирования универсальных учебных действий обучающихся, умеющий получить результат метапредметных знаний.

2. Теория педагогики дополнена авторской моделью управленческого общения учителя-организатора в условиях профессиональной подготовки.

Практическая значимость исследования заключается:

1. Во внедрении в практику разработанной программы спецкурса «Управленческое общение в деятельности учителя», направленной на формирование профессионально-управленческих компетенций будущего учителя-организатора в системе среднего профессионального образования.

2. В возможности использовать спецкурс «Управленческое общение в деятельности учителя» в рамках повышения квалификации действующих педагогов по соответствующей специальности.

Научная новизна исследования заключается в разработке модели управленческого общения учителя, освоение компонентов которой возможно в

рамках подготовки будущих учителей в системе среднего профессионального образования.

Структура диссертации.

Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка, приложений.

Основные результаты магистерской диссертации **опубликованы в следующих научных статьях:**

1) Трифонова, Т.С. Управленческое общение как средство формирования профессиональных компетенций будущего учителя / Т.С. Трифонова, Т.М. Батарова // Педагогический форум. – 2021. – № 2(8). – С. 27-29.

2) Трифонова, Т.С. Управленческое общение как средство формирования профессиональных компетенций будущего учителя / Т.С. Трифонова, Т.М. Батарова // «Инновационные исследования как локомотив развития современной науки: от теоретических парадигм к практике»: электронный сборник научных статей по материалам VII Международной научно-практической конференции. – Москва: НИЦ МИСИ. – 2021. – С.172-182.

3) Трифонова, Т.С. Компетентностный подход в подготовке специалиста-педагога в системе СПО: проблемы и решения / Т.С. Трифонова, Т.М. Батарова // Инновационный дискурс развития современной науки: сборник статей X Международной научно-практической конференции (28 февраля 2022 г.). – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2022. – 162 с.: ил. Коллектив авторов. – С. 8-15 (с присвоением DOI 10.46916/02032022-978-5-00174-492-4).

4) Трифонова, Т.С. Компетентностный подход как стратегическое направление профессиональной подготовки будущего учителя в системе среднего профессионального образования / Трифонова, Т.М. Батарова. – Текст : непосредственный // XIV Международная научно-практическая конференция «Шамовские педагогические чтения», г. Москва, 22-25 января 2022 г.: сборник статей. В 2 ч. Ч. 1 – Москва: Изд-во НШУОС, МАНПО, «5 за знания», 2022. – С. 577-582.

5) Трифонова, Т.С. Спецкурс как педагогическое условие формирования профессиональных компетенций педагога-управленца / Т.С. Трифонова, Т.М. Батарова // PRIORITY DIRECTIONS OF SCIENTIFIC RESEARCH. ANALYSIS, GOVERNANCE, PROSPECTS: Collection of articles following the results of the International Scientific and Practical Conference (Tyumen, September 21, 2022). – Sterlitamak: AIR, 2022. – С.37-41.

6) Трифонова, Т.С. Овладение основами управленческого общения будущего учителя в системе среднего профессионального образования: проблемы и решения / Т.С. Трифонова, Т.М. Батарова // XV Международная научно-практическая конференция «Шамовские педагогические чтения», г. Москва, 21-25 января 2023 г.: сборник статей. В 2 ч. Ч. 2 – Москва: Изд-во НШУОС, МАНПО, «5 за знания», 2023. – С. 109-114.

Апробация теоретических и практических положений осуществлена на конференциях, в материалах конкурсных работ:

1) Всероссийский фестиваль науки НАУКА 0+, тема: «Управленческое общение как средство педагогической деятельности современного учителя» (г.о. Тольятти, ПВГУС, 8 октября 2021 г.);

2) Фестиваль методических идей молодых педагогов в Самарской области — 2021, тема: «Управленческое общение как средство педагогической деятельности современного учителя» (г. Нефтегорск, 28 октября, 2021 г.);

3) III Поволжский педагогический форум «Система непрерывного педагогического образования: инновационные идеи, модели и перспективы», «Воспитание и образование: от смыслов к действию», тема: «Управленческое общение как средство формирования профессиональных компетенций будущего учителя» (г.о. Тольятти, АНО ВО «Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия, митрополита Московского», 17-19 ноября 2021 г.);

4) XIV Международная научно-практическая конференция «Шамовские педагогические чтения» (г. Москва, АНО «Научная школа управления образовательными системами», 22-25 января 2022 г.);

5) X Международная научно-практическая конференция «Инновационный дискурс развития современной науки» (г. Петрозаводск, МЦНП «Новая наука», 28 февраля 2022 г.);

6) V Региональная молодежная научно-практическая конференция «Поволжский фестиваль студенческой науки», тема: «Компетентностный подход как стратегическое направление профессиональной подготовки будущего учителя в системе среднего профессионального образования» (участие с присвоением диплома I степени) (г.о. Тольятти, АНО ВО «Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия, митрополита Московского», 24-25 марта 2022 г.);

7) Международная научно-практическая конференция «Проблемы социальной исключительности личности и группы в современном обществе», тема: «Компетентностный подход как социально детерминированное стратегическое направление профессиональной подготовки учителя» (г.о. Тольятти, ПВГУС, 25 марта 2022 г.);

8) Круглый стол «Пути развития психолого-педагогического потенциала современного общества» в рамках XVI Международной научно-практической конференции «Запад-Россия-Восток: политическое, экономическое и культурное взаимодействие», тема: «Управленческое общение как коммуникативное средство управления деятельностью обучающихся: функциональный аспект» (г.о. Тольятти, ПВГУС, 28 апреля 2022 г.);

9) Международная конференция International scientific and practical conference PRIORITY DIRECTIONS OF SCIENTIFIC RESEARCH. ANALYSIS, GOVERNANCE, PROSPECTS, тема: «Спецкурс как педагогическое условие формирования профессиональных компетенций педагога-управленца» (участие с присвоением диплома I степени) (г. Тюмень, ООО «Агентство

международных исследований», 21 сентября, 2022 г.);

10) XVII Международная научно-практическая конференция «Наука — промышленности и сервису», тема: «Спецкурс как педагогическое условие формирования профессиональных компетенций педагога-управленца СПО» (г.о. Тольятти, ПВГУС, 17 октября 2022 г.);

11) IV Рождественские образовательные чтения Тольяттинской епархии, региональный этап XXXI международных рождественских образовательных чтениях «Глобальные вызовы современности и духовный выбор человека», тема: «Управленческое общение в деятельности учителя-управленца: практический аспект» (г.о.Тольятти, АНО ВО «Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия, митрополита Московского», 1-10 декабря 2022 г.);

12) IV Рождественские образовательные чтения Тольяттинской епархии, региональный этап XXXI международных рождественских образовательных чтениях «Глобальные вызовы современности и духовный выбор человека», тема: «Объективизация сформированности профессионально-управленческих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования на современном этапе» (г.о.Тольятти, АНО ВО «Поволжская академия образования и искусств имени Святителя Алексия, митрополита Московского», 1-10 декабря 2022 г.);

13) XV Международная научно-практическая конференция «Шамовские педагогические чтения» (г. Москва, АНО «Научная школа управления образовательными системами», 21-25 января 2023 г.);

14) Всероссийском (с международным участием) конкурсе научных, методических, практических, творческих работ «Призвание: труд и образование» (к Году педагога и наставника), тема: «Овладение основами управленческого общения будущего учителя в системе среднего профессионального образования: проблемы и решения» (участие с присвоением диплома III степени) (г. Киров, АНО «НЦП «Традиция», 28 февраля 2023 г.).

Глава 1 Компетентностный подход как стратегическое направление профессиональной подготовки будущего учителя в системе среднего профессионального образования

1.1 Сущность и этапы развития концепции компетентностного подхода

Инновационные процессы в развитии системы образования детерминировали необходимость качественного изменения подготовки будущего учителя к реализации системно-деятельностного и личностного подходов в процессе формирования личности обучающихся. Подготовка компетентного специалиста в системе среднего профессионального педагогического образования является аксиоматическим требованием.

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [43, с. 3]. Цель компетентностного подхода – обеспечение качества образования.

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

Первоначально, когда в начале 80-х годов прошлого века в педагогике зародилась идея компетентностного подхода, речь шла не о подходе, а о компетентности, профессиональной компетентности, профессиональных компетенциях личности как цели и результате образования.

По мере освоения понятия происходило расширение его объема и содержания, и уже с конца прошлого века стали говорить о компетентностном подходе в образовании. В начале XX в. данная проблема расширяет диапазон и влечет за этим новые вопросы, связанные с формированием конкретных

компетентностей и компетенций. А.М. Митяева, рассматривая компетентностный подход в проектировании многоуровневого высшего образования, дает обоснование необходимости перехода отечественной образовательной системы в новое качественное состояние на основе реализации компетентностного подхода как методологического принципа проектирования многоуровневого образования [80, с. 7].

Укажем основные этапы становления компетентностного подхода в образовании.

Первый этап (1960 – 1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий «компетенция» и «компетентность».

Второй этап (1970 – 1990 гг.) характеризуется использованием категории компетенция и компетентность в теории и практике обучения профессионализму в контексте управления.

Третий этап исследования компетентности как научной категории применительно к образованию, который был начат в 90-е годы прошлого века, характеризуется появлением работ А.К. Марковой (1993 г.) [76, 77], где в общем контексте психологии труда учителя профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения.

Третий этап развития компетентностного подхода характеризуется тем, что в материалах ЮНЕСКО (1996 г.) [87] очерчивается круг компетенций, которые уже должны (!) рассматриваться как желаемый результат образования.

В докладе Международной комиссии «Образование: сокровище» были сформулированы «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить, что, по сути, определило основные глобальные компетентности.

На симпозиуме в Берне (27–30 марта 1996 г.) по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования

существенным является определение ключевых компетенций, которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего образования.

Вопрос о внедрении компетентного подхода в систему профессионального образования актуален в связи с повышением конкуренции, расширением рынка труда, внедрением инновационной деятельности, а подготовка квалифицированного специалиста должна соответствовать уровню и профилю образования, а также такой выпускник будет конкурентноспособен на рынке трудовых ресурсов, компетентен, сможет свободно владеть своей профессией и ориентироваться в определенных областях, готов к постоянному профессиональному росту, социален и профессионально мобилен [78].

Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании актуальна для педагогов-практиков. Так, в своей статье О.В. Заболотных, С.В. Селезнева отмечают необходимость перехода от «знаний» к «способам деятельности» особенно в информационном обществе, где требуется способность обучающихся к совместным действиям в новых ситуациях [41, с. 191-192].

О внедрении в систему образования компетентного подхода в отечественной науке исследователи говорят с точки зрения его содержания и способов реализации (И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, Б.Д. Эльконин и др.), но определяют, что «компетентный специалист» и «квалифицированный» понятия не тождественные, и в своей профессиональной сфере необходимо обладать не только определенными знаниями, умениями и навыками предметного характера, но и способностью реализовывать их.

Авторские подходы ученых в рассмотрении сущности компетентного подхода различны.

По мнению О.Е. Лебедева, компетентный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания

образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [67, с. 3–12].

Компетентностный подход рассматривается И.А. Зимней как «комплекс методологических, парадигмальных структурных компонентов, направленный на формирование компетентностей и компетенций, основанных на оптимальном соотношении теоретических знаний, умений, способностей, профессионально значимых и личностных качеств, обеспечивающих эффективную подготовку профессионала-специалиста, характеризующегося адекватным представлением о профессиональной деятельности» [49] и выделяет три группы компетентностей на основе положений, сформулированных в отечественной психологии относительно того, что человек есть субъект общения, познания и труда (Б.Г. Ананьев), человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев), компетентность человек имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач): 1) компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; 2) компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; 3) компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [47, с. 23-25].

Е.Ю. Зимица отмечает, что «современный педагог является менеджером образовательного процесса. Он всегда выступает как субъект или объект управления. Однако у педагогов низкий уровень исполнительской и управленческой культуры» [44, 45].

Введение компетентностного подхода обогатило науку новыми понятиями – «компетентность» и «компетенция».

В отечественной педагогической науке и практике дефиниции «компетентность» и «компетенция» стали широко применяться лишь в конце XX века. Рассмотрение вопроса о компетентностном подходе, о классификации и характеристике компетенций, особенно в аспекте педагогического управления, весьма неоднозначен.

Представим лишь некоторые позиции авторов. Одной из первых И.А. Зимняя, совместно с группой исследователей, представила детальный анализ становления категории «компетентность», разработала структуру компетентности, особенности компетентности, описала подходы к оценке компетентности [48, с. 34-44].

Так, в исследованиях И.А. Зимней можно видеть сущность компетентности, которая включает в себя: знания (знание содержания деятельности, знание программы деятельности и проч.); выработанные способности, умения реализовывать знания – опыт (либо на уровне навыков, либо умений); ценностно-смысловое звено – ценность (осознание, осмысление того, что значит для тебя это действие; эмоционально-волевая регуляцию (в широком смысле это внутренняя регуляция своего поведения, деятельности); готовность (мобилизационная готовность) [49].

В.О. Власова раскрывает вопрос о содержании профессиональных компетенций и отмечает, что прежде необходимо обозначить понятие «образование», которое в научной и учебно-методической литературе трактуется по-разному (Ю.К. Бабанский, И.Ф. Харламов), делая вывод о том, что данное понятие «характеризуется как многогранное явление в виде процесса и результата познавательной деятельности, как средство формирования личности, ее мировоззрения и различных качеств, как путь профессиональной подготовки и т.д.» [35, с. 202-204].

Таким образом, можно заключить, что: процесс образования (системы подготовки к профессиональной деятельности) невозможен без компетентностного подхода.

Психолого-педагогические основы профессиональной компетенции представлены в работе А.К. Марковой «Психология профессионализма», в которой автор рассматривает структуру профессиональной компетентности и выделяет в ней 4 блока (профессиональные психологические и педагогические знания, профессиональные педагогические умения; профессиональные

психологические позиции, установки учителя; личностные особенности) [76, с. 34-35].

Весьма значимым является исследование Л.М. Митиной в контексте познания социально-психологических и коммуникативных аспектов компетентности учителя [79, с. 46]. В деятельности учителя именно социально-психологический и коммуникативный аспекты являются значимыми, так как педагогическая деятельность ориентирована на выполнение социального заказа общества и реализуется посредством коммуникаций.

Компетентностный подход рассматривается как сложный феномен. Таким образом, можно отметить наличие нескольких подходов в научном толковании сущности и структуры компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущего специалиста-педагога; эти подходы актуальны в системе среднего профессионального образования.

Компетентностный подход предполагает корректное применение категорий «компетенция», «компетентность» и «профессиональная компетентность».

В 50-е годы прошлого столетия американский психолог Р. Кац предложил классификацию компетенций, основываясь на том, что «компетенция есть комплекс знаний, навыков и опыта». Были выделены на основе разных критериев несколько групп компетенций: функциональные компетенции (в аспекте проявления способности к технической экспертизе), управленческие (в контексте планирования, организации и применения ресурсов), коммуникативные (детерминирующие способности эффективного взаимодействия субъектов), концептуальные (отражающие способности предвидеть предстоящие события, планирования на абстрактных уровнях) [118, с. 33-42]. Эта классификация объединяет управленческий (позиция учителя как организатора педагогического процесса) и коммуникативный (педагогическая деятельность коммуникативна по своей сущности и вне общения не может быть реализована) аспекты педагогической деятельности.

С.В. Пучка отмечает, что дискуссии, касающиеся нахождения единого подхода к определению «компетенция» продолжаются. Такие разногласия связаны с тем, что за рубежом термин использовался в сфере бизнеса, когда как в отечественной истории, а также в европейском научном обществе в контексте педагогики и психологии [98, с. 12-13].

С точки зрения И.А. Зимней «компетентность – прижизненное формируемое, этносоциокультурное обусловленное, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное интегрированное личностное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом» [49, с. 5-10].

С точки зрения А.В. Хуторского неким выводом могут служить характеристики сущности категории «компетенция» в контексте профессиональной сферы «человек-человек»: компетенция есть знания, опыт, образовательный стандарт, требования, которые регламентируют деятельность работника для достижения поставленных задач, обусловленные личностным отношением к конкретному труду» [108, с. 2-5]. Данный вывод уместно экстраполировать в педагогическую деятельность, где учитель, как организатор, осуществляет организацию и управление учебной и воспитательной деятельностью. А.В. Хуторской трактует компетенцию как «внешнюю норму», предъявляемую социумом в конкретной сфере, а компетентность – владением соответствующей компетенцией (внутреннее качество ученика). Следует заметить, что данное понимание рассматривается с точки зрения подготовки выпускника школы. Академик уточняет, что профессиональные компетенции следует отличать от образовательных, ведь первые специфичны в назначении, содержании, системе диагностик и оценки. Специалисту необходимо иметь личное понимание целевых установок и опыт взаимодействия в конкретной области деятельности [109].

В научном формате эти дефиниции «компетенция» и «компетентность» зачастую рассматриваются как рядоположенные.

Ученые Европейского Союза, исследуя компетенции, применяют личностный и деятельностный подходы и отмечают, что это «совокупность врожденных или приобретенных личностных характеристик, установок, знаний, навыков, ведущих к качественной работе», а также выявляют различные стороны данного понятия, подразделяя компетенции на характеристики, отношения, знания и навыки, определяют широко известные ныне «soft skills» или «гибкие навыки», таким образом выделяя «надпрофессиональные навыки» [119]. Итак, наблюдается динамика в разработке характеристик важнейших дефиниций современной педагогической науки – компетентность и компетенция педагога.

В контексте нашего исследования принципиальным является рассмотрение профессионального становления будущего учителя как организатора и формирования его профессиональных компетенций.

Стоит отметить, что понятие «профессиональная компетентность» имеет различные авторские трактовки. Приведем примеры тех, с которыми мы солидарны. Р.С. Пионова пишет: «Профессиональная компетентность – это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности» [94, с. 123].

Как видим, автор указывает в качестве ключевых характеристик понятия «профессиональная компетентность» слова «способность и готовность», где первое указывает на значимость личностного потенциала учителя, а второе («готовность») – предстартовое состояние деятельности.

В свою очередь, А.А. Деркач и В.Г. Зазыкина понимают «профессиональную компетенцию» как главный компонент подсистем профессионализма личности и деятельности; целостная способность человека в

профессиональной деятельности, выражающаяся в подготовленности к решению определенного ряда профессиональных задач, а значит, в рамках данной трактовки будет постоянное расширение системы знаний, которая позволит выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью [11, с. 130].

И.В. Солодилова констатирует, что профессиональная компетенция свидетельствует об осведомленности специалиста в рамках определенной деятельности, а значит будет способствовать эффективной реализации в практической деятельности профессиональной квалификации и опыта [102, с. 128].

В формате нашего исследования мы будем использовать категорию «профессиональная компетентность» как некое системное объединение личностного потенциала и профессиональной подготовленности педагога как организатора и управленца к осуществлению педагогической деятельности, как совокупность компетенций.

Т.М. Батарова и Т.С. Трифонова [25, 26] дифференцируют понятия «компетенция» и «компетентность», обосновывая тем, что первое есть совокупность знаний, умений и навыков, второе – результат такой деятельности, по определению Г.М. Коджспировой, «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [59, с. 62].

Профессиональная компетентность педагога – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний педагога и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.).

Под профессиональной компетентностью понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности. Профессионально компетентным можно назвать педагога, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в развитии и воспитании.

Современный учитель, ведущий профессиональную деятельность в условиях постоянно усложняющегося информационного пространства, решающий комплексно задачи обучения, развития и воспитания школьников обязан быть компетентным специалистом и владеть набором общекультурных и профессиональных компетенций. В этом вопросе мы солидарны с мнением Г.М. Коджаспировой.

На основе идей В.Я. Адольфа, И.В. Гришиной, Т.В. Добудько, Э.Г. Исламгалиева, Н.Е. Костылевой, А.К. Марковой ученые объединяют профессиональные компетенции в четыре группы [96]:

1) конструктивные – умение ставить педагогические задачи. То есть такие) умения, которые отражают социальный запрос и реализуются в конкретных задачах обучения и воспитания: изучение личности и коллектива с целью определения уровня подготовленности к активному овладению новыми знаниями и проектирование на этой основе развития коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающихся задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи;

2) организаторские – умение программировать способ педагогического действия. Они сохраняют в пределах логическое построение педагогической системы: комплексное планирование образовательно-воспитательных и развивающих задач; обоснованный отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации;

3) коммуникативные – умение выполнять педагогическое действие. По своей сути они включают построение взаимосвязи между субъектами и

факторами образовательного процесса, позволяющей способствовать их реакции и действию: создание необходимых условий (материальных, морально-психологических, организационных, гигиенических и др.) осуществления образовательного процесса; развитие деятельности школьника, превращающей его из объекта в субъект педагогического процесса; организация и развитие совместной деятельности; обеспечение связи школы с окружающей средой, регулирование внешних непрограммируемых воздействий;

4) гностические – умение изучать результаты решения задачи. Они требуют учета и оценки итогов педагогической деятельности: самоанализ и анализ хода педагогического процесса и действий педагога; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач. Особый интерес в рамках нашего исследования представляют коммуникативные и организаторские компетенции.

Таким образом, в составе профессионально значимых компетенций выделяется профессионально-управленческий аспект, являющийся основой профессиональной компетентности учителя.

Профессиональная компетентность в широком смысле весьма сложна и многомерна, поэтому в практическом аспекте возникают сложности ее формирования и диагностики. Ситуация упрощается, если перейти от видового понятия «компетентность» к родовому понятию, например, «коммуникативная компетентность», «управленческая компетентность» и пр. На наш взгляд, именно коммуникативный и управленческий аспекты являются значимыми в профессиональной подготовке будущего специалиста-педагога в системе СПО, поскольку педагогическая деятельность имеет коммуникативную основу и вне общения осуществляться не может. Коммуникация современного учителя с обучающимися строится в парадигме «учитель-организатор», так как именно учитель организует и регулирует учебно-познавательную и другие виды деятельности обучающихся.

Значимой особенностью современного образования является не запоминание энциклопедических знаний обучающимися, а формирование у них «умения учиться» (ФГОС), овладение универсальными учебными действиями. Решение этих задач возможно лишь при качественно сформированной управленческой компетентности как в организационно-деятельностном, так и в коммуникативном аспекте. Наряду с понятием «административным управлением», относящееся к сфере деятельности руководителей в системе образования, существует понятие «педагогическое управление» (Ю.В. Васильев), когда ведущим субъектов управленческой деятельности является учитель, организующий и регулирующий учебно-познавательную деятельность обучающихся, занимает прочные позиции в педагогической науке. Автор обращает внимание на роль коммуникации в педагогическом управлении, подчеркивая, что от нее зависит результативность деятельности учителя.

Ведущей парадигмой в современной системе образования выступает парадигма учителя-организатора, которая предполагает, что учитель должен уметь организовывать продуктивную учебную деятельность обучающихся, своевременно вносить коррективы в ход учебного процесса, то есть управлять процессом обучения. Данный подход отражает умения учителя организовывать взаимодействие с детьми, применять фронтальную, групповую и индивидуальную работу на уроке, оценивать ее результаты.

«Данная коммуникативно-управленческая профессиональная компетенция учителя проявляется в подготовке и проведении уроков и внеурочных занятий, в умении управлять деятельностью класса (группы детей)» [25, с. 173].

Современные социально-экономические условия обуславливают появление в составе профессиональной компетентности педагога новой составляющей – управленческой компетентности.

О.А. Кузнецова под управленческой компетентностью студентов понимает сформированную в процессе обучения и самообразования систему

управленческих компетенций, влияющих на качество решения учебных, а в дальнейшем – профессиональных задач. Управленческая компетенция же рассматривается исследователем как «предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и в которой он проявляет готовность к выполнению управленческой деятельности» [64, с. 8].

С позиции компетентностного подхода управленческая компетентность трактуется Т.И. Шамоной как интеграция комплекса управленческих знаний, умений и социального опыта, личностных качеств, творческой направленности на достижение лично и общественно значимых педагогических результатов [112].

По мнению Г.В. Никитовской «управленческая компетентность» с позиции деятельностного подхода определяется как теоретическая (знания на уровне применения) и практическая (умения, как выполнение функций, обязанностей) готовность педагога к управленческой деятельности [85, с. 139].

А.И. Панарин рассматривает управленческую компетентность как «готовность практически использовать профессиональные знания и совокупность коммуникативных, конструктивных и организаторских умений в своей работе» [89, с. 55].

Этой же позиции придерживаются Л.Н. Берестова, В.И. Бондарь, А.Ф. Добудько, В.Р. Веснин и др.

Авторские позиции Г.В. Никитовской и Т.И. Шамоной будут основополагающими в контексте нашего исследования.

Таким образом, в системе среднего профессионального образования реализуется компетентностный и лично-деятельностный подход в подготовке будущего учителя. Формирование управленческой составляющей профессиональной компетентности педагога предполагает специальную подготовку студентов в соответствии с нормативными нормами в условиях специально организованных занятий.

1.2 Нормативные основы формирования профессионально-управленческих компетенций учителя согласно ФГОС СПО

Общеизвестно, что система образования на современном этапе переживает реформирование: возрастает степень требований к уровню подготовки будущего учителя в свете интеллектуального, духовно-нравственного развития, его психолого-педагогической, методической, в рамках преподаваемого предмета, подготовке. Все это необходимо для осуществления профессиональной деятельности на достаточно высоком уровне. Таким образом возникает необходимость разработки и реализации нормативно-правовых документов в сфере образования, регламентирующих данные требования к профессиональной подготовке современного учителя.

В Законе РФ «Об образовании» четко обозначена сущность основных педагогических категорий, актуальных к контексте нашего исследования. В трактовке понятия «образование» выделяем нормативно обозначенную значимость приобретения компетенций как фундамента разностороннего развития человека; понятие «обучение» аналогично в своем содержании указывает на весомость целенаправленного процесса обучения по овладению компетенций знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности [1].

Образование, как процессуальное явление, и обучение предполагают актуальную профессиональную позицию современного учителя как учителя-организатора.

А.В. Антонова, рассматривая вопрос о роли учителя в XXI веке, затрагивает нормативно-правовой аспект в сфере образования. Констатируя изменения в обществе, а также нормативно-правовые основы в сфере профессионального образования, автор заявляет и о изменении к требованиям к подготовке, дальнейшей профессиональной деятельности выпускников

образовательных учреждений. В связи с этим составлен профессиональный портрет педагога XXI столетия, который должен умело и грамотно использовать нормативно-правовую базу, организовать собственную деятельность, а также деятельность всех участников образовательного процесса. Примечательно, что автор соотносит типы профессиональной деятельности с компетенциями будущего учителя и выделяет помимо педагогического, проектного, методического, культурно-просветительского типов и тип организационно-управленческий.

Будущий учитель, по мнению ученого, способен управлять временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни, способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде, способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных образовательных стандартов. Для нас важно соотношение необходимых знаний и умений Профессионального стандарта с типами профессиональной деятельности современного учителя. А.В. Антонова определяет организационно-управленческий тип профессиональной деятельности, в соответствии с которым педагог должен знать: требования профессиональной этики, профессионально-этические нормы взаимодействия с коллегами, родителями (законными представителями) обучающихся по вопросам обучения; должен уметь: выбирать формы и методы профессионального взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся с соблюдением требований профессиональной этики [16, с. 185-197]. И в первом, и во втором случае данных соотношений наблюдается управленческий аспект, причем неотъемлемой частью выступает коммуникативная составляющая.

В нормативно-правовых документах образования прослеживается линия требований к педагогу, как к учителю-менеджеру. Учитель не просто обладатель

предметных знаний, он – организатор. Так обнаруживаем профессионально-управленческую сторону компетенций современного преподавателя.

Так же изучая труды педагога-практика, обнаруживаем выделение в схематичном изображении портрета педагога XXI века таких качеств, которые отражают владение функциями управленческого общения (например, умелое применение средств вербальной и невербальной коммуникации) [16, с. 193].

С свою очередь Г.В Никитовская, рассматривая проблему формирования управленческой компетенции будущего педагога, обосновывает необходимость подготовки специалистов в области педагогического менеджмента. Она констатирует потребность со стороны системы образования подготовки «не просто учителя, но педагога-менеджера», который способен планировать и организовывать продуктивно свою деятельность, а также деятельность обучающихся [86, с. 85-92].

Стоит заметить, что вышеперечисленные позиции авторов рассматривают вопрос подготовки будущих учителей с внедрением освоения профессиональных управленческих компетенций, исключительно для студентов высших образовательных учреждений.

На сегодняшний день имеется недостаточное количество исследований, характеризующих проблему формирования профессиональных управленческих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования в рамках парадигмы «педагога-организатора». Проводя научное исследование в области формирования управленческих компетенций в системе профессиональной подготовки студентов средних специальных учебных заведений Е.Н. Сепиашвили разработала технологически ориентированную модель формирования управленческих компетенций будущего специалиста. Данная разработка может служить аргументом: будущему педагогу необходимо владение управленческими функциями. Проявление таковых наблюдаем в указанной модели Е.Н. Сепиашвили, которая предполагает следующие компоненты: мотивационный (стремление к реализации, увлеченность делом);

когнитивный (демонстрация культурных ценностей); деятельностный (проявление умения самоанализа, самооценки, целеполагания, проектирования и коррекции, саморазвитие в рамках профессии); эмоционально-ценностный (эмпатия по отношению к выбранному делу в контексте профессионального саморазвития и самосовершенствования) [100, с. 339].

Основываясь на трудах А.А. Печеркиной, определяем четыре группы профессиональных компетенций: конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические (п.1.1). Где организаторские и коммуникативные считаем основополагающими в профессиональном становлении будущего учителя. Так, под организаторскими компетенциями авторы понимают умение выстраивать деятельность и взаимодействие таким образом, чтобы иметь завершённую педагогическую систему; под коммуникативными – владение коммуникативными умениями, как отражение педагогических способностей, и применение их в деятельности для организации продуктивного взаимодействия между всеми участниками и компонентами процесса обучения и воспитания.

В свою очередь, Г.В. Никитовская анализируя суть понятий «управленческая компетентность» и «управленческая компетенция» с позиции различных научных подходов приходит к выводу, о разностороннем рассмотрении первого понятия, а термин «управленческая компетенция» употребляется вскользь или в форме набора управленческих знаний, умений и навыков, определенного опыта, а также область вопросов и видов деятельности, которые потребуются для успешного освоения программы и профессиональной подготовки [85, 86].

Автор констатирует, что управленческая компетентность имеет разностороннее изложение в зависимости от выбранного подхода (с позиции системного, деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного подходов) (п.1.1).

Обращаем внимание, обобщив вышеизложенное, для будущего учителя, обладающим управленческими компетенциями, характерно раскрытие профессиональных компетенций, реализация теоретических и практических готовности к управленческой деятельности, проявление лидерских качеств, личность, которая готова руководить, решать организационные проблемы и задачи. Важно для данного исследования, что Г.В. Никитовская, обобщая взгляды ученых, приходит к выводу о том, что компетентностный подход является основополагающим для разработки государственных образовательных стандартов в реалиях парадигмы «учитель-организатор». Трактует «управленческую компетенцию» как «сфера вопросов и видов деятельности, необходимых для получения у обучающихся образовательных результатов личностного и метапредметного характера» [85, с. 142].

Важной вехой в повышении качества образования является разработка Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)», утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. (№ 544н), регламентирующего выполнение педагогом трудовых функций, включающих в себя трудовые действия, необходимые знания и умения для реализации в профессиональной сфере деятельности. Повышенные требования, предъявляемые к профессиональной подготовке педагога, заявлены и в национальном проекте «Образование» (утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол № 16 от 24 декабря 2018 г.) [93], где отмечается, что основной задачей в реализации федерального проекта «Учитель будущего» является «внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 процентов учителей общеобразовательных организаций» [5]. Это, в свою очередь, предполагает, что и сам педагог должен заниматься самообразованием; и что

государство будет создавать необходимые условия, чтобы обеспечить непрерывное и планомерное повышение профессионального мастерства и квалификации работников системы образования. К основным трудовым функциям относят: педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования и педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ.

Анализируя трудовой функционал педагога, необходимые профессиональные умения, подчеркиваем отражение управленческой компетенции, коммуникативный потенциал специалиста. Рассмотрим на конкретных примерах. Согласно вышеназванному Приказу к трудовым действиям, отражающим общепедагогическую функцию педагога, относят «планирование и проведение учебных занятий; систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению; организацию, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися». А к умениям предъявляют следующее требование: «организовывать различные виды внеурочной деятельности: игровую, учебно-исследовательскую, художественно-продуктивную, культурно-досуговую с учетом возможностей образовательной организации, места жительства и историко-культурного своеобразия региона». Итак, выполняя общепедагогические функции, будущему преподавателю нужно планировать, организовывать, анализировать и контролировать деятельность обучающихся, таковые функции отражают управленческую компетентность и реализуются в коммуникативном аспекте.

В воспитательной деятельности учителя так же находим аспекты, отражающие профессионально-управленческие компетенции, например, «регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасности образовательной среды; постановка воспитательных целей, способствующих

развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера; проектирование и реализация воспитательных программ» [5]. Процесс воспитания априори должен быть управляем и строиться на коммуникативной основе.

В перечне необходимых умений в рамках воспитательной работы учитель должен «общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их; управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процессе обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность; владеть методами организации экскурсии, походов и т. п.; сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении воспитательных задач» [5]. Таким образом, учитель, исполняя воспитательную работу: планирует, организует, мотивирует, контролирует и координирует. На примере трудовых функций «формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся; выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития» в разделе «Развивающая деятельность», констатируем, что педагог, как руководитель, анализирует, организует, регулирует. Наиболее значимым для нашего исследования является раздел «Педагогическая деятельность по реализации общеобразовательных программ» (дошкольного, начального общего, среднего общего образования). При изучении «Профессионального стандарта» обнаружили, что, выполняя деятельность по реализации образовательных программ, учитель должен обладать арсеналом навыков профессионально-управленческих, так как ему необходимо разрабатывать, планировать, реализовывать, корректировать программы в области обучения. В рамках данного исследования важно и отражение коммуникативного аспекта, например, необходимое умение: «выстраивать партнерское взаимодействие с родителями (законными представителями) детей...». Важным является показатель актуальности научного труда в проявлении трудового действия учителя начальных классов в контексте «Педагогической деятельности по

реализации общеобразовательных программ начального общего образования». Считаем, что профессионально-управленческие компетенции будущего учителя проявляются в системе его личностных характеристик, а также организаторской и управленческой деятельности, которые невозможны без продуктивно выстроенной коммуникативной формы работы так, от учителя требуется: «объективная оценка успехов и возможностей обучающихся с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста, а также своеобразия динамики развития учебной деятельности мальчиков и девочек; организация учебного процесса с учетом своеобразия социальной ситуации развития первоклассника; корректировка учебной деятельности исходя из данных мониторинга образовательных результатов с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста, а также своеобразия динамики развития мальчиков и девочек», будущему педагогу необходимо уметь: «реагировать на непосредственные по форме обращения детей к учителю и распознавать за ними серьезные личные проблемы; во взаимодействии с родителями (законными представителями), другими педагогическими работниками и психологами проектировать и корректировать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося в соответствии с задачами достижения всех видов образовательных результатов» [5].

Как отмечает исследователь М.П. Зиновьева, учитель XXI века – это партнер, соучастник, провайдер в этом огромном, развивающемся, глобальном информационном пространстве; индикатор и ориентир для детей [50]. Данный тезис является актуальным и применительно к профессиональной подготовке учителя в системе СПО.

С внедрением федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее ФГОС ВО), направления 44.03.01 Педагогическое образование, подход к оценке освоения программ обучения изменяется. В государственном стандарте обозначены и кодифицированы:

универсальные компетенции (далее УК), общепрофессиональные компетенции (далее ОПК), профессиональные компетенции (далее ПК). Согласно ФГОС ВО 2018 г., содержащему основные требования к подготовке будущего учителя в системе высшего педагогического образования, отмечается, что выпускник бакалавриата должен быть готов к осуществлению следующих типов деятельности: «педагогической, проектной, методической, организационно-управленческой, культурно-просветительской и сопровождения» [4].

Таким образом, необходимо выстраивать непрерывную систему подготовки будущих учителей таким образом, чтобы современная парадигма образования «учителя-управленца» была реализована, а также раскрыт управленческий потенциал, который позволит формировать профессиональные компетенции необходимые для освоения позиции учителя-организатора. Такова картина в системе высшего образования.

В системе СПО присутствует иная классификация компетенций, в соответствии с ФГОС СПО: общие и профессиональные компетенции. Профессиональные компетенции будущего учителя являются своеобразным ориентиром для формирования у студентов – будущих педагогов знаний основ учебных предметов, психолого-педагогических и дидактических основ методик их преподавания; владения способами организации различных форм и видов работы обучающихся в контексте учебного процесса; владения способами регулирования и корректирования индивидуальной, групповой и фронтальной работы. Организационно-управленческий аспект деятельности современного учителя находит отражение в сущностных характеристиках профессиональных компетенций.

Так, например, при подготовке специалистов среднего звена по специальности 44.02.05 «Коррекционная педагогика в начальном образовании» следует учитывать следующие компетенции: ПК 1.2. Планировать и проводить учебные занятия; ПК 1.3. Организовывать учебную деятельность обучающихся, мотивировать их на освоение учебных предметов, курсов; ПК 2.1. Планировать

и проводить внеурочные занятия по направлениям развития личности для достижения личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов [8]. Реализация указанных профессиональных компетенций предполагает наличие у студентов сформированных коммуникативно-управленческих умений.

Согласовывая вышесказанное, стоит установить следующее: в профессионально деятельности педагога неотъемлемой частью являются профессионально-управленческие компетенции, которые позволяют организовывать и управлять образовательным процессом. Такого рода компетенции проявляются во всех типах профессиональной деятельности учителя [16]. В педагогической деятельности учителя они проявляются на примере умений осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении. В проектной деятельности – в контексте проявления способности определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения. С целью реализации методического типа профессиональной деятельности будущему педагогу необходимо использовать психолого-педагогические технологии, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания. Непосредственно организационно-управленческий тип выражается в способности управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни, способности осуществлять социальное взаимодействие, способности организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельности обучающихся. Культурно-просветительский тип в своем содержании подразумевает способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, а также принятии системного подхода для решения поставленных задач. Тип сопровождения выражается в способности социального взаимодействия, способности взаимодействовать с участниками образовательных отношений.

Обращаясь к нормативно-правовой документации учреждений, готовящих специалистов в сфере среднего профессионального образования, можно косвенно видеть потребность в учителе, который будет владеть организаторскими и коммуникативными компетенциями. Об этом свидетельствует содержание Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования.

С момента утверждения Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах возникают новые требования к образовательному результату студентов-педагогов. В соответствии с требованиями освоения программы подготовки специалистов среднего звена выделяют две группы компетенций: общие и профессиональные.

Особо значимыми и представительными в плане демонстрации управленческого аспекта деятельности учителя являются профессиональные компетенции. К таковым относятся: ПК 1.1. Определять цели и задачи, планировать уроки, ПК 1.2. Проводить уроки, ПК 1.3. Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения, ПК 1.4. Анализировать уроки, ПК 2.1. Определять цели и задачи внеурочной деятельности и общения, планировать внеурочные занятия, ПК 2.2. Проводить внеурочные занятия, ПК 2.2. Проводить внеурочные занятия, ПК 2.3. Осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты деятельности обучающихся, ПК 2.4. Анализировать процесс и результаты внеурочной деятельности и отдельных занятий, ПК 3.1. Проводить педагогическое наблюдение и диагностику, интерпретировать полученные результаты, ПК 3.2. Определять цели и задачи, планировать внеклассную работу, ПК 3.3. Проводить внеклассные мероприятия, ПК 3.4. Анализировать процесс и результаты проведения внеклассных мероприятий, ПК 3.5. Определять цели и задачи, планировать работу с родителями, ПК 3.6. Обеспечивать взаимодействие с родителями учащихся при решении задач

обучения и воспитания, ПК 3.7. Анализировать результаты работы с родителями, ПК 3.8. Координировать деятельность работников образовательной организации, работающих с классом [6].

Подробнее прокомментируем указанные общие и профессиональные компетенции. В связи с тем, что учителю необходимо управлять не только собственной деятельностью, но и деятельностью всех участников образовательного процесса, следует отметить необходимость овладения им профессионально-управленческими компетенциями. Во ФГОС СПО имеет место быть отражение таковых. Так, на примере ОК 2, ОК 3, ОК 4, ПК 1.1., ПК 1.4. ПК 2.4., ПК 3.4., ПК 3.7. выявляется функция планирования, согласно которой необходима оценка и принятие комплекса мероприятий касаясь дальнейшей деятельности. Организационная функция прослеживается в ОК 6, ПК 1.2., ПК 2.2., ПК 3.3., которая включает в себя эффективное обеспечение реализации деятельности. Функция мотивации имеет отражение в реализации лишь ОК 7, которая включает в себя активизацию участников процесса деятельности, побуждая к эффективной работе. Функция координации, которая имплицитно подразумевает бесперебойность и непрерывность процесса, подразумевающее достижение согласованности в работе путем коммуникаций, выражена в ПК 3.6., ПК 3.8. А также функция контроля, проявляющаяся в ПК 1.3., ПК 2.3, включает в себе количественную и качественную оценку и учет результатов работы. Учитывая коммуникативную природу педагогической деятельности, следует помнить, что управление деятельностью обучающихся осуществляется посредством общения.

Аналогичную структуру и требования к освоению программы наблюдаем во ФГОС по специальности 44.02.05 «Коррекционная педагогика в начальном образовании».

Таким образом, выпускнику среднего профессионального образовательного учреждения необходимо расширить состав его профессиональных умений с целью формирования профессиональных

компетентностей. Проанализировав нормативно-правовую базу, наблюдаем противоречие между заявленными требованиями к выпускнику – будущему педагогу – и отсутствием содержания и методического инструментария при подготовке специалистов СПО к реализации парадигмы «учитель-организатор». Во ФГОС СПО по программе подготовки 44.02.05 «Коррекционная педагогика в начальном образовании», 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» обозначены общие и профессиональные компетенции, однако, отсутствует градация в контексте управленческого аспекта деятельности педагога.

Согласно компетентностному подходу в составе профессионально значимых компетенций выделяются профессионально-управленческий аспект, являющийся основой профессиональной компетентности учителя. Опосредовано данный компонент выражается в описываемых компетенциях, содержащихся в нормативных документах. В описании профессиональных компетенций в Профессиональном стандарте нет четкого компонентного распределения таковых компетенций, однако возможно выделить и организаторский, и коммуникативный аспекты и показатели готовности к профессиональной деятельности будущих педагогов.

В ходе теоретического анализа нормативных документов обнаружено, что будущие педагоги (разных уровней подготовленности: дошкольное образование, начальное общее образование) в изложении профессиональных компетенций имеют схожие черты в контексте предъявляемых требований, умений и знаний. Так, и воспитатель, и учитель должен организовывать: «планирование и проведение учебных занятий; систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению; организацию, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися.

В связи с актуальной концепцией непрерывного образования в Российской Федерации, подразумевающего безотрывный процесс, при которой результат обучения на одной ступени является следующим шагом и

обеспечивает начало будущего, возникает потребность в создании необходимых условий для студентов среднего профессионального образования для формирования профессиональных компетенций, позволяющих успешно перейти на следующую ступень обучения – бакалавриат, учитывая при этом, что выпускник бакалавриата должен быть готов к осуществлению следующих типов деятельности: «педагогической, проектной, методической, организационно-управленческой, культурно-просветительской и сопровождения» [10].

Считаем, что комплекс профессионально-управленческих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования отражают предъявляемые требования, согласно Профессиональному стандарту. Отметим, что в свете инновационных процессов в сфере образования следуют изменения: с 2023-2024 учебного года система среднего профессионального образования по специальности «Преподавание в начальных классах» будет готовить студентов в соответствии с обновленным ФГОС СПО. Таким образом, данные изменения позволяют констатировать необходимость дальнейшего исследования проблемы формирования профессиональных управленческих компетенций будущего учителя в системе СПО сообразно актуальным требованиям.

Итак, нормативные документы, отражающие комплекс профессионально-управленческих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования, однозначно не выделяют в отдельную структурную единицу организаторские и коммуникативные компетенции, которые являются основной составной частью профессиональных компетенций, регулирующих деятельность современного учителя.

1.3 Сущностные характеристики профессионально-управленческих компетенций учителя

Ранее нами рассматривался вопрос раскрытия сущности концепции компетентностного подхода в процессе подготовки будущего учителя в системе среднего профессионального образования. На основе анализа нормативных документов и научной литературы был сделан вывод, что компетентностный подход является ведущим в системе подготовки будущих специалистов. Особенно актуально представленное явление в условиях современной ситуации в системе образования, когда требуется специалист, обладающий определенным набором специфических профессиональных компетенций.

В свете исследования необходимо обозначить сущностные характеристики профессиональных управленческих компетенций учителя-организатора, так как педагог является руководителем учебного процесса, а значит, организационно-управленческие умения являются актуальными инструментами его профессиональной деятельности.

Г.В. Никитовская, обосновывая необходимость формирования управленческой компетенции у будущих педагогов на основе современных требований Федерального образовательного стандарта, подтверждает актуальность востребованности в специалисте, умеющим выполнять управленческие функции [86]. Установлено, что в трактовке и пониманию данного явления существуют различные взгляды. Это в свою очередь вызывает разносторонние авторские позиции в отношении толкования понятий «компетенция» и «компетентность», «профессиональная компетенция», «профессиональная компетентность», «управленческая компетентность».

С целью устранения разночтений, во-первых, стоит упомянуть основополагающие позиции предлагаемого исследования. Дифференцируя понятия «компетенция» и «компетентность» Т.М. Батарова и Т.С. Трифонова

трактуют «компетенцию» как некую совокупность знаний, умений и навыков, а «компетентность» как результат такой деятельности [26]. А под профессиональной компетенцией понимается «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» (по Г.М. Коджаспировой) [59]. Напомним, что в рамках нашего исследования мы будем использовать категорию «профессиональная компетентность» следующим образом: это некое системное объединение личностного потенциала и профессиональной подготовленности педагога как организатора и управленца к осуществлению педагогического процесса, как совокупность компетенций.

В предыдущем параграфе (п.1.2) нами рассмотрен ФГОС СПО для подготовки учителей начальных классов, в котором видим требования к результатам освоения программы подготовки специальности среднего звена в контексте сформированности профессиональных компетенций, которые в своей основе имеют коммуникативную и организаторскую стороны (например, ПК 3.7., ПК 3.8.) [6, 8].

Проанализировав нормативно-правовую базу, отражающую комплекс профессионально-управленческих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования, можно заключить: в нормативных документах прослеживается ряд требований к педагогу, как к учителю-организатору.

Будущий учитель осваивая, и в дальнейшем, реализуя такие виды деятельности как: преподавание по программам НОО, организация деятельности и общения учащихся, классное руководство, методическое обеспечение образовательного процесса, осваивает и профессиональные компетенции. Выражаются они в организации и управлении процессом обучения и воспитания детей младшего школьного возраста.

Что же касается, управленческой компетенции, стоит сказать, что она рассматривается как единение личностного, организационного и функционального, или собственно управленческого компонентов (по Г.В. Никитовской). Каждая составляющая имеет свои стороны проявления. Личностный компонент предполагает наличие развитых управленческих качеств личности: социальный интеллект, организаторские и коммуникативные способности, волевые качества, уровень субъективного контроля, направленности личности учителя на профессиональную деятельность. Организаторский компонент предполагает стимулирование действий по включению обучающихся в различные виды деятельности. Функциональный аспект рассматривается как система знаний, стремлений, готовности и способности будущего учителя выполнять функции педагогического управления [86, с. 87-88].

Е.Н. Герасименко считает, что профессиональные компетенции делятся на общепрофессиональные (психолого-педагогическая, нормативно-правовая, рефлексивная) и специальные (предметная и методическая) [38]. Такой взгляд на сущность профессиональных компетенций отражает функциональную специфику профессиональной деятельности специалиста.

Уместно рассмотрение и следующей авторской позиции. Так, Е.Ю. Зимина, освещая вопрос понимания понятия «управленческая компетентность» дает следующее определение таковой: «Она представляет собой систему внутренних ресурсов педагога-менеджера, необходимых для организации эффективного руководства обучаемыми в соответствии со всеми составляющими его деятельности (целями, принципами, технологиями и т. д.). Ее следует рассматривать как комплексную систему, включающую в себе операционно-технологические, научно-теоретические и социально-психологические аспекты управленческой деятельности». Автор утверждает, что управленческая компетентность является составной частью профессиональной компетентности педагога [46, с. 157].

В контексте данного исследования считаем целесообразным опираться на позиции Г.В. Никитовской и Т.И. Шамовой. Авторы определяют следующее. С позиции деятельностного подхода «управленческая компетентность» определяется как теоретическая (знания на уровне применения) и практическая (умения, как выполнение функций, обязанностей) готовность педагога к управленческой деятельности (Г.В. Никитовская) [85, с. 142]. С позиции компетентностного подхода данное понятие трактуется Т.И. Шамовой как интеграция комплекса управленческих знаний, умений и социального опыта, личностных качеств, творческой направленности на достижение лично и общественно значимых педагогических результатов [112].

Нам близка позиция Г.В. Никитовской в отношении определения аспектов управленческой компетенции.

Таким образом, профессиональные управленческие компетенции можно характеризовать как проявление знаний, умений и навыков в рамках профессиональной подготовки педагога, которое проявляется в единении личностного, организационного и функционального аспектов деятельности учителя-организатора.

В.А. Кан-Калик пишет: «Одним из важнейших качеств педагога является его умение организовывать взаимодействие с детьми, общаться с ними и руководить их деятельностью» [56, с. 6].

Подтверждение вышесказанных идей, можно обнаружить, например, у М.В. Селиверстовой, которая характеризует учитель-менеджера как «педагога, умеющего интегрировать знания в образовательной области, управляющий процессом формирования универсальных учебных действий, умеющий получить результат метапредметных знаний» [99, с. 6].

Рассматривая различные авторские научные позиции ученых важно отметить, что единство коммуникативной и организаторской составляющих является их основополагающей позицией. Данный вывод является принципиальным, поэтому, при диагностике и оценке уровня

сформированности профессионально-управленческих компетенций будущего педагога, важно определить коммуникативный и организаторский аспекты компетенций.

Представим кратко характеристики каждого из названных аспектов, учитывая их проявление в управленческих компетенциях учителя.

Категория общения является неотъемлемой частью педагогической деятельности. Педагогическая деятельность коммуникативна по своей природе, вне общения она существовать не может. В работах ряда ученых: Н.В. Кузьминой [65], Р. Кац [118], В.Н. Максимовой [74] и др., посвященных изучению деятельности педагога, выделяются следующие компоненты педагогической деятельности учителя, без учета ее (деятельности) видового многообразия: целевой, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский. Нетрудно заметить, что среди прочих компонентов педагогической деятельности авторы достойное место отводят коммуникативному и организаторскому компонентам, которые наиболее ярко демонстрируют место педагогического общения в одном из видов педагогической деятельности – управлении.

Бесспорно, установление деловых межличностных контактов, организации особенного межсубъективного пространства в деятельности учителя занимают особое место. Подтверждение этому находим в Стандарте: будущему учителю необходимо овладеть такими видами деятельности (профессиональными компетенциями), которые отражают регулирование взаимодействия с обучающимися, их родителями (законными представителями), иными работниками, работающими с классом [3, 6].

Ярко выраженной позицией учителя-руководителя выступает позиция «сотрудничества – сотворчества» с обучающимися. Напомним, что современная парадигма образования ясно обозначает субъект-субъектные отношения, где обучающемуся отведена субъектная позиция, а учитель призван организовывать и координировать деятельность и поведение детей, то есть он занимает

позицию организатора – управленца и объектом его деятельности (по Ю.В. Васильеву) является учебная и другие виды деятельности детей. В этом смысле, уместно говорить о необходимости (со стороны учителя) проявлять активность к побуждению действий со стороны обучающихся и созданию ситуации продуктивного взаимодействия.

Общепризнано, что управление – это не искусственно созданный процесс, а внутренняя потребность любой системы, внутренней организации людей (согласно концепции управления Ю.А. Конаржевского, Т.И. Шамовой), каковыми и являются урок как система, класс как система, предполагающие деятельность управленца-руководителя, эту роль исполняет учитель.

Как было замечено выше, организаторский аспект в деятельности будущего учителя, играет значительную роль, отражает сущность профессиональной позиции современного учителя. Данную особенность следует учитывать в процессе профессиональной подготовки будущих учителей в системе среднего профессионального образования. Так, профессионально значимыми являются организационные умения в установлении продуктивных контактов для включения учащихся в образовательный процесс, побуждая их к самоорганизации, в формировании «умения учиться», в умении организовать собственные ресурсы, адекватно распределять субъектные позиции учителя и обучающихся. С.Е. Тихомирова пишет о четырех ролях современного учителя: учитель-консультант, учитель-модератор, учитель-тьютер, учитель-психолог, подтверждая суждения данной работе о необходимом сочетании в своей профессиональной деятельности организаторских умений [104, с. 536].

Итак, урок – живая система, живой процесс. В.А. Кан-Калик употребляет интересное выражение: «узор» общения на уроке, что в свою очередь, наводит на мысль о сложности такого процесса [56, с. 102]. Обосновано требование к педагогам: необходима целенаправленная и последовательная подготовка к каждому занятию именно в его коммуникативно-управленческом аспекте. Учителю положено обращать внимание не только на организацию деятельности

и общения, но и на изменяющиеся обстоятельства, которые требуют и изменений в общении, нуждаются в корректировке деятельности и поведения учеников. Учет педагогической действительности приводит к немедленному реагированию на конкретную возникшую ситуацию на уроке с целью реализации высокого педагогического эффекта.

Содержание профессиональной управленческой компетенции тогда будет выражаться в таких коммуникативных и организаторских показателях как: стремление к общению, как степень потребности, установление контактов с людьми, проявление инициативы, способность принимать решения в неклассических ситуациях (причем самостоятельно), чувство уверенности в новой обстановке, собственно положительное отношение к организации мероприятий.

Проявления коммуникативного и организаторского аспектов управленческих компетенций в определенной степени детерминированы личностными характеристиками учителя.

Считаем, что сущностными характеристиками для учителя-организатора должны выступать коммуникативные и организаторские качества, как категория устоявшиеся. Наша позиция обоснована исследованиями Л.П. Калининского [52], которые определяет следующие качества личности, как значимые и деловые для будущего специалиста: направленность, деловитость, уверенность, требовательность, стремление к доминированию в группе, уверенность, требовательность, упрямство, уступчивость, зависимость, психологический такт, отзывчивость. Данные характеристики имеют как положительные, так и отрицательные проявления, то есть степень выраженности каждого отдельного качества могут служить некой опорой, способствующей организации продуктивного взаимодействия субъектов педагогического процесса.

Считаем, что профессионально-управленческие компетенции в данном ключе выражаются в коммуникативных и организаторских качествах: в стремлении к повышению знаний, умений и навыков, в стремлении к

мобилизации общего труда для достижения совместного результата; в стремлении к повышению собственно организаторских и коммуникативных качеств, которые будут отражать уверенность и самостоятельность в принятии решений.

Особое место здесь занимает стиль общения и руководства: позиция грамотного лидера однозначна, который осуществляет контроль над обучающимися и над собой в том числе. Общение учителя с обучающимися (а также иными сотрудниками образовательной организации, родителями/законными представителями детей) в таком случае тактичное и чуткое, с четким пониманием меры и такта, способствует быстрой адаптации под изменяющиеся обстоятельства во взаимодействии (выбор нужной формы речи, тона, создание положительного образа при знакомстве). Несомненно, личностные характеристики заключающиеся в вере в собственные силы, уверенности в своих решениях, в педагогической деятельности необходимы для роста и развития профессионального, а также отзывчивость, умение сопереживать в бескорыстной форме. Личностные качества учителя могут проявляться во внешнем плане в коммуникативных и организаторских умениях.

Уместно в контексте исследования говорить об организаторских и коммуникативных умениях, которые должны быть присуще будущему учителю-руководителю в ключе проявления профессиональных управленческих компетенций. На наш взгляд, умения демонстрируют такие качества, которые (находясь в стадии развития) способствуют эффективной организации процесса обучения и воспитания посредством коммуникации. Во-первых, следует сказать об умениях, способствующих установлению контакта с группой учащихся. К такому роду умений можно отнести вербальные и невербальные средства общения: установление визуального контакта, выбор оптимальной позиции учителя-организатора, выбор модели общения для поддержания контакта в течение всего урока, привлечения и удержания внимания обучающихся.

Во-вторых, организация процесса требует от учителя-руководителя умение управлять процессом информирования во время занятия – выдача распорядительной и оценочной информации. Уметь адаптировать информацию в зависимости от ситуации, возраста обучающихся, их особенностей и т. п., а также иметь четко сформулированную позицию. Известно, учитель является авторитетом для учащихся, особенно в начальной школе, таким образом возрастает и уровень ответственности перед учителем-организатором, который руководит процессом обучения и воспитания, а значит, убеждения учителя есть убеждения обучающихся.

В-третьих, умения, способствующие стимулированию к действиям обучающихся. Учителю удастся это сделать посредством умелого использования вербальной и невербальной коммуникации: использование в речи поощрения, замечания, адекватное реагирование на различные обстоятельства, сложившиеся в рамках урока. Данное умение будет реализовано в побуждающей функции управленческого общения как средства организации и управления деятельностью детей.

В-четвертых, умения реализующие возможности обучающихся и самого учителя. К таким умениям адекватно отнести, например: анализ собственной деятельности и коррекция работы, диагностика и анализ особенностей каждого отдельного ученика и класса в целом, а также результатов учебной деятельности. Прогнозирование и использование текущего эмоционально-психического состояния класса.

В-пятых, умения, демонстрирующие способность корректировать и регулировать педагогический процесс. Это возможно благодаря умениям, характеризующим способность использовать общение как инструмент воздействия на внимание учащихся, их эмоциональным состоянием. Коррекционно-регулятивная функция является важным управленческим инструментом педагога. В данном случае необходимо сказать и об умении управлять своими собственными действиями учителю-организатору:

вниманием, жестикуляцией, реакцией на положительные и негативные моменты, выражением отношения и т. п.

В-шестых, умения, которые выражают психологический аспект деятельности педагога: умение сопереживать, импонировать, выражать тактично мысли, взывать к положительной оценке, умение создать благоприятный климат в классе.

В-седьмых, умения, раскрывающие потенциал обучающегося и учителя. Трудно себе представить успешный современный урок (с точки зрения результативности), на котором ученикам не дали возможность испытать свои силы, допустить ошибку, чтобы дойти до истины, ощутить «вкус» знания (ситуации успеха, нестандартные задания и т. п.). В этом ключе, для урока актуального сейчас необходимы умения, позволяющие учителю создавать ситуации, в которых ученик будет стремиться к знаниям (за счет поддержки, похвалы, адекватной оценки, создания ситуации успеха), а также умения, показывающие компетентность учителя. Оценочные суждения педагога оказывают и стимулирующее воздействие на школьников, и способствуют формированию позитивной мотивации учения и деятельности обучающихся. В контексте современных ФГОС профессионально значимые умения педагога организовывать и регулировать деятельность учеников позволяет создавать ситуацию успеха, ориентировать детей на зону ближайшего развития.

На наш взгляд, семь оснований – умений – для реализации профессионально-управленческих компетенций ярко отражают суть деятельности учителя-организатора: контактность, управление информацией, стимулирование, реализация возможностей обучающихся, потенциала обучающихся и собственно учителя, контроль и регулирование, самоуважение и отзывчивость. Рассматривая проблему формирования профессиональных управленческих компетенций будущего педагога, целесообразно констатировать потребность со стороны системы образования в подготовке «не просто учителя, но педагога-менеджера, учителя-организатора», который способен продуктивно

организовывать и регулировать свою деятельность, а также деятельность обучающихся.

Учитывая нормативные основы – ФГОС СПО – с позиции компетентностного подхода, управленческие компетенции рассматриваются в качестве интегральной характеристики личности, определяющей готовность педагога решать управленческие задачи в реальной профессиональной управленческой деятельности на основе способностей, знаний, умений, личного опыта, с учетом профессионально-личностных качеств.

Таким образом, необходимо разработать модель педагогического инструмента – управленческого общения, позволяющего организовывать и регулировать деятельность учащихся посредством различных коммуникативных средств.

Теоретическая модель управленческого общения как средства реализации управленческих компетенций будет представлена в следующей главе.

Выводы по первой главе

Актуальность внедрения компетентностного подхода в систему профессионального образования связана с повышением конкуренции среди работников сферы образования, расширением рынка труда, внедрением инновационной деятельности.

В ходе теоретического анализа литературы по проблеме исследования установлено, что компетентностный подход в системе образования имеет солидную историю, и вопрос о включение данного положения волнует зарубежных и отечественных ученых, имеет авторские трактовки (Е.Ю. Зими́на, О.Е. Лебедев, А.К. Маркова и др.)

С введением компетентного подхода в науке образуются новые понятия – «компетентность» и «компетенция». Данные дефиниции имеют авторские трактовки (А.В. Антонова, С.Н. Девяткина, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкина, Е.Ю. Зими́на, И.А. Зимняя и др.). Мы считаем, что понятия «компетенция» и «компетентность» следует дифференцировать. «Компетентность» включает в себя набор компетенций, а «профессиональная компетентность» является системой, которая объединяет личностные возможности и профессиональную готовность учителя в рамках организаторской и управленческой деятельности [19, с. 11].

Вслед за обогащением рассмотрения проблемы внедрения компетентного подхода появляются понятия более конкретные «профессиональная компетентность», «управленческая компетентность», «профессиональная компетенция», «управленческая компетенция». Существуют различные авторские позиции в определении данных понятий, на которых мы основывались в определении категории «профессиональная компетентность» [11, 39, 40, 89, 111]. В сущности, считаем, что «профессиональная компетентность» – это некое системное объединение личностного потенциала и профессиональной подготовленности педагога как организатора и управленца к осуществлению педагогической деятельности, как совокупность компетенций.

В рамках магистерской диссертации профессиональные управленческие компетенции характеризуем как проявление знаний, умений и навыков в рамках профессиональной подготовки педагога, которое проявляется в единении личностного, организационного и функционального аспектов деятельности учителя-организатора.

Существует потребность со стороны системы образования в подготовке «педагога-менеджера», который имеет способности в планировании и организации продуктивной собственной деятельности и деятельности обучающегося. Данная необходимость нашла свое отражение в работах Г.В

Никитовской, которая определяет необходимость подготовки в области педагогического менеджмента [86, с. 85-92].

Учитель не просто обладатель предметных знаний, он – организатор. Так обнаруживаем профессионально-управленческую сторону компетенций современного преподавателя (по Е.Ю. Зиминной) [44, с. 5].

А.В. Антонова (п.1.2) определяет организационно-управленческий тип профессиональной деятельности педагога.

Коммуникативная и управленческая стороны являются значимыми в профессиональной подготовке будущего педагога в системе СПО. Это связано с тем, что деятельность учителя неразрывно связана с общением и без него осуществляться не может. Отмечено, что современная реалья отражается в парадигме «учитель-организатор», так как именно учитель организует и регулирует учебно-познавательную и другие виды деятельности обучающихся посредством коммуникативных средств управленческого общения.

Отмечаем в нормативной базе организационно-управленческий аспект деятельности современного учителя находит отражение в сущностных характеристиках профессиональных компетенций. Но заявленные требования возможно реализовать лишь благодаря специальному методическому инструментарию. Реализация профессионально-управленческих компетенций предполагает наличие у студентов сформированных коммуникативно-управленческих умений как аспекта профессиональных компетенций.

Универсальным средством организации и регулирования деятельности школьников является управленческое общение, поэтому коммуникативно-управленческий аспект профессиональных компетенций становится приоритетным в профессиональной подготовке будущего учителя.

Итак, актуальна позиция учителя-организатора учебно-познавательной деятельности обучающихся. В рамках компетентного подхода в процессе подготовки будущих учителей следует включать наравне с содержательным, методическим аспектами и управленческий в том числе [23, с. 38].

Глава 2 Опытное-экспериментальное исследование особенностей подготовки будущего учителя к управленческому общению как средству формирования профессиональных компетенций будущего учителя

2.1 Экспериментальное исследование основ профессионально-управленческих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования (констатирующий эксперимент)

В профессиональной деятельности современного учителя недостаточно владеть когнитивными основами профессиональной деятельности, способностью выполнять стандартизированные действия, но и важно грамотно и осознанно решать класс управленческих задач. И.С. Фишман утверждает, что компетенция будет проявляться в готовности «соорганизовывать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели» [106, с. 7-10].

Обращаясь к позиции учителя как организатора, субъекта управления, целесообразно рассматривать управленческую деятельность учителя, как комплекс мер, оказывающих целенаправленное, организационно-регулирующее воздействие, проявляющееся через набор управленческих компетенций в процессе взаимодействия субъектов педагогического процесса.

В рамках данного исследования придерживаемся мнения: в основе профессиональных управленческих компетенций современного учителя-организатора лежат коммуникативные и организаторские аспекты.

Проявления коммуникативного и организаторского аспектов управленческих компетенций в определенной мере детерминированы личностными характерными особенностями учителя, как было ранее отмечено в п.1.3.

Личностные качества учителя могут проявляться во внешнем плане в коммуникативных и организаторских умениях.

С позиции компетентного подхода, в контексте ФГОС СПО, управленческие компетенции учителя рассматриваются в качестве интегральной характеристики личности, определяющей готовность педагога решать управленческие задачи в реальной профессионально-управленческой деятельности на основе способностей, знаний, умений, личного опыта, с учетом профессионально-личностных качеств.

В связи с этим при определении научно-методического диагностического инструментария, выбраны методики позволяющие выявить коммуникативные и организаторские склонности личности будущих учителей: диагностическая методика В.В. Синявского, В.А. Федорошина (КОС-2).

Тест представлен перечнем вопросов в количестве 40, предполагающих два варианта ответа: «да» и «нет». Тестирование выполняется респондентами индивидуально на бланках [27, с. 93-97].

Проанализировав нормативную базу (п.1.2), определяем, что в деятельности будущего учителя к трудовым обязанностям относят такие действия, которые отражают управленческий аспект и коммуникативную сторону профессиональной деятельности.

В контексте данной магистерской диссертации организовано диагностическое обследование по определению коммуникативных и организаторских склонностей, то есть определение сформированности таковых потребностей, степени выраженности желания вступать в контакт с окружающими, ориентироваться в нестандартных ситуациях, проявлять инициативу, умения отстаивать свое мнение.

Диагностика по определению организаторских и коммуникативных качеств (методика «Определение организаторских и коммуникативных склонностей» Л.П. Калининского) позволяет выявить такие качества личности как деловитость, уверенность, требовательность, уступчивость, зависимость,

психологический такт, отзывчивость, сравнить развитость качеств личности испытуемого, определить сильные и слабые стороны личности в проявлении этих качеств, важных для профессионального становления будущих учителей. Выявление организаторских и коммуникативных умений студентов, характеризующих различные стороны деятельности учителя-организатора позволяет определить проявление качеств будущих учителей, которые возможно применять в профессиональном опыте для организации вербального и невербального взаимодействия с обучающимися, поскольку, априори, деятельность учителя неразрывно связана с коммуникацией и искусством ее применения для решения организационно-управленческих задач.

С целью выявления сформированности коммуникативных умений адекватных функциям управленческого общения как ведущего средства организации и регулирования поведения и деятельности обучающихся, применена авторская диагностическая методика шкалирования Г.И. Михалевской.

Результативность деятельности учителя как организатора зависит, по мнению Г.И. Михалевской, «не только от его личных качеств, от его научно-теоретической подготовки, полученной на студенческой скамье, но и от педагогического мастерства учителя». Педагогическое мастерство складывается из педагогического общения и коммуникативных умений, предложенных Н.В. Кузьминой [22, с. 113].

Шкалы, представленные в методике, являются набором характеристик, которые обозначают стороны деятельности учителя-организатора. Они предназначены для измерения коммуникативных умений студентов. Форма проведения диагностики позволяет осуществить количественный и качественный анализ, выявить слабые стороны, которые требуют доработки.

Для оценки профессионального мастерства в области управленческого общения Г.И. Михалевской предложена пятибалльная система оценок [22, с. 114-115]: 5 – высокая степень выраженности аттестуемого признака; 4 –

достаточная степень сформированности аттестуемого признака; 3 – средняя степень сформированности; 2 – слабая степень сформированности; 1 – признак не наблюдается.

Признаки вычленились методом контент-анализа в соответствии с функциями, выполняемыми учителем-организатором в процессе управленческого общения.

Базой исследования явились образовательные учреждения: ГБПОУ СО «Гуманитарный колледж» (далее ГБПОУ СО Гумкол), Самарская область, г.о. Тольятти и ГАПОУ «Тольяттинский социально-педагогический колледж» (далее ГАПОУ ТСПК), Самарская область, г.о. Тольятти.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 109 респондентов, направления подготовки «Педагогическое образование», очной формы обучения.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе ГБПОУ СО Гумкол среди студентов очной формы обучения, по специальностям «Преподавание в начальных классах», «Коррекционная педагогика в начальном образовании». Общее количество респондентов составило 50 человек. Группы отличаются по гендерному признаку (в группе специальности «Коррекционная педагогика в начальном образовании» присутствует 4 юноши, тогда как в группе «Преподавание в начальных классах» обучаются только девушки).

Эмпирическая часть исследования была также организована на базе ГАПОУ ТСПК, Самарская область, г.о. Тольятти. Исследование осуществлялось в группе студентов будущих учителей по специальности «Преподавание в начальных классах». В число респондентов вошли также студенты очной формы обучения по специальности «Дошкольное образование». Общее число респондентов составило 59 человек. В данных группах полового отличия среди студентов нет (в диагностировании участвовали девушки).

Экспериментальными группами обозначены группы респондентов ГБПОУ СО Гумкол (1 (П), 2 (КП)), контрольными группами – студенты ГАПОУ

ТСПК (3 (НК), 4 (ДО)).

Исследование проводилось на добровольной основе во внеурочное время.

На основе анализа количественных результатов исследования были сделаны следующие выводы.

Анализируя данные (таблица 1), полученные при диагностике организаторских и коммуникативных склонностей по методике В.В. Синявского, В.А. Федорошина (КОС-2) мы можем заключить, что большая часть респондентов ГБПОУ СО Гумкол специальности «Преподавание в начальных классах» (далее группа 1 (П)) имеют средние показатели коммуникативных и организаторских склонностей личности. Испытуемые проявляют стремление к взаимодействию с окружающими. Они уверены в своей позиции, пытаются отстаивать свое мнение. Отмечена невысокая степень стабильности потенциального развития их склонностей. Это значит, что респонденты могут теряться в новой обстановке, с трудом находят новых знакомых и неохотно расширяют круг своих знакомств. Проявлять инициативу не стремятся, так решение нестандартных задач – способность, требующая воспитательной работы.

Таблица 1 – Выраженность показателей организаторских и коммуникативных склонностей респондентов группы 1 (П)

Склонности	Уровни, %				
	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	Высший
коммуникативные	4,16	16,66	58,33	20,83	0,02
организаторские	4,16	29,16	37,5	29,16	0,02

У респондентов ГБПОУ СО Гумкол специальности «Коррекционная педагогика в начальном образовании» (далее группа 2 (КП)) преобладают низкие показатели коммуникативных и организаторских склонностей личности. Испытуемые не стремятся к общению с людьми. Им комфортно проводить

время наедине с собой. Испытывают неуверенность в новой обстановке, новом коллективе. Мнение свое не стремятся отстаивать, им тяжело переживать обиды. Наблюдается некоторый конформизм. Инициативу проявляют редко, а самостоятельные решения в нестандартных ситуациях стараются избежать. Количество студентов с высокими показателями организаторских и коммуникативных склонностей личности незначительно (таблица 2).

Таблица 2 – Выраженность показателей организаторских и коммуникативных склонностей респондентов группы 2 (КП)

Склонности	Уровни, %				
	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	Высший
коммуникативные	16,66	33,33	37,5	8,33	4,16
организаторские	8,33	50	20,83	20,83	0,01

Испытуемые группы «Преподавание в начальных классах» ГАПОУ ТСПК (далее группа 3 (НК)) демонстрируют средние показатели уровня организаторских и коммуникативных склонностей (более 58%). Вместе с тем, более 20% респондентов имеют низкие показатели сформированности данных склонностей. Что свидетельствует о недостаточности стремления к общению студентов-учителей, проявлению инициативы и уверенности в принятии самостоятельного решения (таблица 3).

Таблица 3 – Выраженность показателей организаторских и коммуникативных склонностей респондентов группы 3 (НК)

Склонности	Уровни, %				
	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	Высший
коммуникативные	0,02	24,13	58,62	13,79	3,44
организаторские	3,44	20,68	62,06	10,34	3,44

Респонденты специальности «Дошкольное образование» ГАПОУ ТСПК (далее группа 4 (ДО)) имеют преимущественно низкий показатель коммуникативных склонностей, при уровне чуть выше среднего организаторских склонностей. То есть студенты испытывают трудности в установлении контакта с окружающими людьми, чаще всего избегают взаимодействия и инициативы в общении. При этом они способны принимать решения в трудных, нестандартных ситуациях (таблица 4).

Таблица 4 – Выраженность показателей организаторских и коммуникативных склонностей респондентов группы 4 (ДО)

Склонности	Уровни, %				
	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	Высший
коммуникативные	3	36,66	23,33	26,66	3,33
организаторские	3,33	13,33	33,33	43,33	6,66

Представим результаты диагностирования коммуникативных и организаторских качеств личности (Л.П. Калининского).

Рассмотрим кратко полученные результаты. Характеристики взяты нами из комментария в тесте Л.П. Калининского. Респонденты группы 1 (П) стремятся к расширению своего кругозора, развитию общего интеллекта, сосредоточены на достижении интересов общественных, способны работать в коллективе и для коллектива, однако просматривается тенденция к выходу за рамки групповых интересов. Они проявляют деловую активность в сфере руководства людьми, готовы брать ответственность за свои решения. Иногда склонны к доминированию, проявляется это в чрезмерном стремлении быть в главе. При уверенном отношении к собственной позиции, могут проявлять себялюбие, ревностно относиться к успехам других. Иногда это проявляется в потере эмпатии. При четкой уверенности в своих силах, стремлении отстаивать свою позицию, возможно тайное скрытое тщеславие, обидчивость. Ряд

респондентов проявляют и сговорчивость, готовность уступить в пользу другого, склонность к компромиссам. При внешних проявлениях уверенности прослеживается колеблющееся состояние, несамостоятельность и зависимость, поиск опеки в трудных ситуациях. Проявляют излишнюю снисходительность, ориентацию на мнение окружающих (таблица 5).

Таблица 5 – Выраженность показателей организаторских и коммуникативных качеств респондентов группа 1 (П)

Показатели	Зоны, %			
	Номинальная	Потенциальная	Перспективная	Суперзона
Направленность	8,33	41,66	25	25
Деловитость	16,66	16,66	33,33	33,33
Доминирование	20,83	29,16	37,5	12,5
Уверенность	12,5	33,33	37,5	8,33
Требовательность	16,66	41,66	41,66	0,02
Упрямство, негативизм	29,16	41,66	20,83	8,33
Уступчивость	37,5	20,83	25	16,66
Зависимость	45,83	37,5	4,16	12,5
Психологический такт	4,16	33,33	50	12,5
Отзывчивость	25	25	37,5	12,5

Респонденты группы 2 (КП) стремятся к повышению своего общего интеллекта, к мобилизации совместных усилий на достижение общих целей коллектива. Они проявляют функцию внешнего контроля, собственной организации деятельности, однако способны идти на риск для достижения поставленных целей. Желают иметь вес в глазах других, распоряжаться, иметь успех, попирая чужие желания и волю. Убеждены в своих силах, проявляют самоуважение и самолюбие и выступают в позиции лидера авторитарного типа. Требовательны, настойчивы в достижении цели, порой любыми средствами, могут не идти на компромисс. Часть респондентов проявляют чрезмерную

готовность к отказу от своих убеждений в пользу другого, некоторую пассивную подчиненность. Находятся в поиске некоторого руководителя, «попечителя» в делах. Респонденты во взаимоотношениях с людьми быстро устанавливают взаимодействие, знают меру воздействия, влияния на других. Могут проявлять излишнюю мягкость, с некоторыми нотками конформизма. Они отзывчивы, эмпатичны (таблица 6).

Таблица 6 – Выраженность показателей организаторских и коммуникативных качеств респондентов группа 2 (КП)

Показатели	Зоны, %			
	Номинальная	Потенциальная	Перспективная	Суперзона
Направленность	50	29,16	16,66	4,16
Деловитость	25	45,83	16,66	12,5
Доминирование	41,66	33,33	16,66	4,16
Уверенность	33,33	29,16	33,33	4,16
Требовательность	25	29,16	29,16	16,66
Упрямство, негативизм	29,16	37,5	12,5	16,66
Уступчивость	41,66	25	20,83	12,5
Зависимость	45,83	29,16	16,66	8,33
Психологический такт	20,83	41,66	29,16	8,33
Отзывчивость	37,5	33,33	20,83	8,33

В группе 3 (НК) показательны результаты по направлениям «направленность» и «деловитость», выходящие за пределы номинальной зоны (то есть адаптивной) – более 80% ответов. Прослеживается конфликт: при стремлении к общению, расширению кругозора, совершенствованию своих организаторских и деловых качеств, студенты могут проявлять некоторую жесткость в коммуникации, непредусмотрительность во время принятия решений, использовать доверие со стороны окружающих, продвигаться в сфере

руководства. В проявлении характеристик «Уверенность» и «психологический такт» более 50% результатов стремятся к «конфликтной точке». Студенты-учителя уверены в себе и своих силах, однако, могут демонстрировать себялюбие. Важный показатель для будущего учителя «психологический такт» как показатель чуткости, открытости, умения расположить к себе собеседника находится на грани выраженности чрезмерной мягкости и даже конформизма. Примечательно, что «упрямство» и «зависимость» находятся в номинальной зоне, что свидетельствует о нормальном, то есть адаптивном поведении в части сговорчивости, проявления доверия к людям, умении действовать самостоятельно, творчески в нестандартных ситуациях (таблица 7).

Таблица 7 – Выраженность показателей организаторских и коммуникативных качеств респондентов группа 3 (НК)

Показатели	Зоны, %			
	Номинальная	Потенциальная	Перспективная	Суперзона
Направленность	0,02	3,44	13,79	82,75
Деловитость	0,005	0,005	17,24	82,75
Доминирование	10,34	62,06	13,79	13,79
Уверенность	0,01	31,03	58,62	10,34
Требовательность	34,48	41,37	20,68	3,44
Упрямство, негативизм	55,17	34,48	6,89	3,44
Уступчивость	34,48	41,37	20,68	3,44
Зависимость	58,62	31,03	10,34	0,01
Психологический такт	6,89	3,44	58,62	31,03
Отзывчивость	10,34	31,03	34,48	24,13

Испытуемые группы 4 (ДО) проявляют высокую степень критерия «направленность» (более 80% ответов), что выражает проявление выхода за границы потребностей окружающих, соответственно возникают трудности в групповой работе. При этом могут не учитывать интересы группы для

достижения поставленной цели. Так же прослеживается применение авторитарного типа лидерства. Они уверены в себе, убеждены в собственных силах, но готовы оказать некое сопротивление, если фактор угрожает достижению личной цели; достаточно требовательны, настойчивы и прямолинейны; в большей мере неуступчивы и несговорчивы, не всегда готовы идти на компромисс. Вдобавок при таком агрессивном отстаивании своей позиции, они могут проявлять произвольное подражание, безотчетную зависимость. Выявилась чрезмерная мягкость в поисках социального одобрения и жертвенность, что свидетельствует о неустойчивости лидерских качеств в организации собственной деятельности (таблица 8).

Таблица 8 – Выраженность показателей организаторских и коммуникативных качеств респондентов группа 4 (ДО)

Показатели	Зоны, %			
	Номинальная	Потенциальная	Перспективная	Суперзона
Направленность	3,33	13,33	13,33	70
Деловитость	3,33	6,66	40	50
Доминирование	33,33	23,33	20	23,33
Уверенность	3,33	36,66	43,33	16,66
Требовательность	26,66	60	3,33	10
Упрямство, негативизм	33,33	33,33	23,33	10
Уступчивость	30	36,66	26,66	6,66
Зависимость	26,66	46,66	20	6,66
Психологический такт	6,66	6,66	50	36,66
Отзывчивость	6,66	23,33	40	30

Поскольку в профессиональных компетенциях обозначены личностный и деятельностный аспекты, в эмпирическом исследовании был диагностирован потенциал (склонности – КОС-2) будущих педагогов, выявлены личностные

характеристики будущих учителей-организаторов. Далее целесообразно определить степень проявления коммуникативных умений, адекватных соответствующим функциям управленческого общения (по Г.И. Михалевской).

Студенты группы 1 (П) имеют неоднозначные результаты. Оценив свои возможности, выяснили, что лучше всего удается применять коммуникативные умения, адекватные функции сопереживания в управленческом общении, например: умение слушать, слышать и понимать учащихся; умение быть эмпатичным; умение быть тактичным в общении с обучающимися. А умения, связанные с коррекционно-регулятивной функцией являются уязвимым местом. Так, умение управлять вниманием обучающихся во время урока, умение анализировать и регулировать отношения с учащимися, используя вербальные и невербальные каналы связи оказываются трудными в применении для респондентов (таблица 9).

Таблица 9 – Выраженность показателей коммуникативно-управленческих умений (по Г.И. Михалевской) как аспекта профессиональных компетенций респондентов группы 1 (П)

	Шкалы, балл						
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7
Средний балл	3,92	3,70	3,58	3,57	3,46	4,17	3,42

Для испытуемых группы 2 (КП) свойственно применять коммуникативные умения, адекватные функции самоутверждения в управленческом общении, то есть получение удовольствия обучающимися от процесса обучения и профессиональный рост педагога как учителя-организатора за счет создания условий, в который каждый ученик будет находиться в ситуации успеха, будет реализовываться личностный рост на этом фоне происходит профессиональное становление учителя. В свою очередь побудительную функцию респондентам выполнять сложно. Значит, они с

трудом вовлекают в деятельность обучающихся, воплощающее педагогическое сотрудничество. Примером может служить вызванное затруднение в применении умения поддержать интерес к диалогу у обучающихся, умения побуждать детей к действиям через прямые и косвенные требования, во владении разнообразными видами поощрения и наказания. Исходя из полученных результатов самооценивания выявили, что с трудом респондентам удается осуществлять качественную образовательную среду за счет реализации оптимистического прогнозирования. Это проявляется в неумелом анализе собственных действий, а также анализе психического состояния класса и отдельных обучающихся (таблица 10).

Таблица 10 – Выраженность показателей коммуникативно-управленческих умений (по Г.И. Михалевской) как аспекта профессиональных компетенций респондентов группы 2 (КП)

	Шкалы, балл						
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7
Средний балл	3,52	3,62	3,43	3,50	3,84	3,85	3,87

Студенты группы 3 (НК) демонстрируют на достаточно высоком уровне данные умения. Средний балл по всем семи шкалам выше четырех (в пятибалльной системе). В результате самооценивания респонденты отмечают уровень выше среднего в проявлении организаторских и коммуникативно-управленческих умений. Реализация которых осуществляется в умении устанавливать визуальный контакт со всем классом, вербально и невербально «удерживать» класс, демонстрировать свою позицию. В особенности коммуникативная составляющая (шкала № 6): умение слушать и слышать, понимать учащихся, быть эмпатичным, понимать индивидуальность каждого ученика, создавать благоприятный психологический климат в классе (таблица 11).

Таблица 11 – Выраженность показателей коммуникативно-управленческих умений (по Г.И. Михалевской) как аспекта профессиональных компетенций респондентов группы 3 (НК)

	Шкалы, балл						
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7
Средний балл	4,37	4,50	4,36	4,32	4,30	4,58	4,45

Обследуемые группы 4 (ДО) показали смежные средние значения по всем шкалам организаторских и коммуникативных умений, адекватных функциям управленческого общения. По мнению респондентов, функции соперничества удаются наиболее успешно, то есть проявление эмпатии в общении с обучающимися, умение понимать индивидуальность каждого ребенка и на основе этого выстраивать взаимодействие. Оценили ниже среднего по группе студенты функции связанные с реализацией потенциала обучающихся и профессионального роста учителя, то есть умение дифференцированно оценивать работы обучающихся, умение преподнести себя, держаться на уроке и после него (таблица 12).

Таблица 12 – Выраженность показателей коммуникативно-управленческих умений (по Г.И. Михалевской) как аспекта профессиональных компетенций респондентов группы 4 (ДО)

	Шкалы, балл						
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7
Средний балл	3,86	3,76	3,75	3,75	3,73	3,96	3,73

Интересно заметить, у испытуемых экспериментальных и контрольных групп проявляется способность к эмпатии, желание вступать во взаимодействие с окружающими. Демонстрируют лидерскую позицию, готовую брать на себя ответственность за решения. Вместе с тем, наблюдается неинициативность и

некая нерешительность в нестандартных ситуациях. Потенциал склонностей не отличается высокой устойчивостью, склонны в новой обстановке чувствовать неуверенность, с трудом проявляют инициативу в общении, принимать решения в нестандартных ситуациях.

В проявлении организаторских и коммуникативных качеств просматривается способность работать коллективно, тенденция к выходу за рамки групповых интересов; стремление к повышению таковых качеств, но с идеей риска для достижения цели. Проявляются и стремление к лидерству, однако, с излишним желанием быть во главе, доминировать. Будущие учителя тактичны, чутки, естественны в общении. Стоит заметить, что респонденты излишне мягки и снисходительны, проявляют конформизм (ориентируются на мнение окружающих, в поисках социального одобрения); также ревниво относятся к успехам другим.

Испытывают трудности в реализации коррекционно-регулятивной функции (например, умение использовать невербальные средства в работе с детьми, умение использовать оценочные суждения, умение управлять вниманием учащихся и т. п.), а также при реализации функции самоутверждения (например, умение разумно использовать похвалу/порицание, умение дифференцированно оценивать работы учащихся, умение держаться на уроке и т. п.). Исполняя побудительную функцию, студенты затрудняются, к примеру, создать атмосферу творчества на уроке, побуждать учащихся к действиям через прямые и косвенные требования, невербально показать заинтересованность в достижении результата учащимися и др.)

Данные оттеночные аспекты стоит расценивать как возможность организации корректировочной деятельности в формировании профессиональных компетенций.

Наличие незначительного имеющегося потенциала профессиональных управленческих компетенций указывает на необходимость создания специальных организационно-педагогических условий по формированию

профессионально значимых коммуникативных умений, являющихся основой управленческих компетенций, в частности, разработку и проведение спецкурса «Управленческое общение в деятельности учителя»

Соотнося полученные результаты диагностики с требованиями, указанными в Стандарте, можем заключить, что сложности могут возникнуть с организацией осуществления контроля и оценки учебных достижений; вызывают затруднения формулировки оценочных суждений; коммуникативные варианты побудительной функции управленческого общения уместные для формирования мотивации к обучению; объективной оценкой знаний обучающихся.

В плане воспитательной работы возможны трудности с регулированием поведения обучающихся (советы, рекомендации, словесные ограничения и пр.); коммуникативно-управленческие механизмы вызывают затруднения у будущих учителей; развитием у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей посредством коммуникативно-управленческих способов – требований, подбадриваний, одобрения и пр.

В ходе опытно-экспериментальной работы на констатирующем этапе исследования выявлено, что при присущих респондентам качествам личности, которые отражают реализацию парадигмы учителя-организатора и демонстрируют владение умениями как проявление профессионально-управленческими компетенциями, существует ряд противоречий в сформированности и устойчивости организаторских и коммуникативных склонностей, качеств и умений. Превалирующим фактом, исходя из полученных данных, является наличие потребности в организации и проведении работы по формированию профессиональных компетенций будущего учителя-управленца и актуальность проблемы применения таких компетенций в образовательной деятельности [21, с. 112-113].

Умения, организационные и коммуникативные в том числе, – знания в действии, основы профессиональных управленческих компетенций. Для умений является характерным практическое применение знаний на этапе функционирования. По мнению Г.И. Михалевской, педагогические умения являются важным компонентом квалификационной характеристики учителя. Степень их сформированности – показатель уровня профессиональной деятельности педагога (в управленческом аспекте в частности). Для овладения профессионально-управленческими компетенциями в их коммуникативно-управленческом аспекте необходима специальная подготовка будущих учителей в рамках спецкурса, который мы предложим к рассмотрению в следующем параграфе.

2.2 Модель управленческого общения как средства формирования профессионально-управленческих компетенций будущего учителя

На сегодняшний момент, под воздействием стремительных изменений в сфере образовательного процесса, установилась новая парадигма: педагог занимает позицию учителя-организатора. В этом свете возникает вопрос подготовки будущих учителей к такой педагогической деятельности, которая отражает сущность и функции деятельности учителя-управленца. Одним из средств педагогического управления является педагогическое общение. Т.М. Батарова и Т.С. Трифонова, ссылаясь на работу В.А. Кан-Калика соглашаются с тем, что «недостаточно только знание учителем основ наук и методики учебно-воспитательной работы». Объясняя это тем, что такого рода знания могут быть эффективны в достаточной мере в работе с обучающимися только благодаря использования «системы живого общения» [20, с. 578].

Так как в работе рассматривается проблема формирования профессиональных управленческих компетенций будущего учителя посредством управленческого общения, как необходимого компонента профессиональной подготовки, мы должны отчетливо представлять себе специфику его сущностных характеристик и особенности организации управленческого общения. Авторская модель управленческого общения в деятельности учителя представлена в Приложении А. Укажем сущностные характеристики ее составляющих.

Роль управленческого общения признается значимой в сферах менеджмента, экономики, политики, однако в педагогической среде данный вопрос изучен еще недостаточно. Хотя в последние годы работы Т.М. Батаровой, Е.Ю. Зиминой, В.Я. Назмутдинова, Г.В. Никитовской, Г.С. Трофимовой, Т.И. Шамовой, И.Ф. Яруллина доказывают актуальность проблемы.

Управленческое общение имеет несколько трактовок. Исходным является следующее определение А.Ю. Панасюка.

«Управленческое общение – это общение с целью руководить людьми, т. е. изменять их деятельность в определенном направлении, поддерживать в заданном или формировать в необходимом направлении» [92, с. 9]. Автор рассматривал сущность управленческого общения в производственном коллективе в диаде «руководитель»-«подчиненные».

В педагогической деятельности в рамках субъект-субъектных взаимосвязей между учителем и учеником, данные определения недостаточно точно раскрывают сущность и сложность такого феномена.

Известно определение В.Я. Назмутдинова, И.Ф. Яруллина: «Управленческое общение – это средство информационно-коммуникативной психологической деятельности, процесс регуляции взаимоотношения преподавателя и учащихся посредством обмена знаниями и чувствами» [83, с. 58].

В работе опираемся на определение Т.М. Батаровой, отражающее специфику управленческого общения учителя с обучающимися. Автор трактует управленческое общение как «профессиональное общение педагога с учащимися в рамках педагогического процесса, осуществляемое с целью организации и регулирования продуктивной учебно-познавательной и воспитательной деятельности, призванной формировать позитивные ориентации и установки деятельности субъектов педагогического процесса» [22, с. 55].

На основе схемы, предложенной Т.М. Батаровой [22, с. 172], представляем компоненты управленческого общения в педагогической деятельности (Приложение А).

Считаем, что управленческое общение в педагогической деятельности подразумевает повышение качества управленческой деятельности в образовательном процессе. Таким образом определяется содержание управленческого общения.

Управленческое общение призвано организовывать и регулировать различные виды деятельности и поведения обучающихся в отличии от информационно-содержательного общения ориентированного на усвоение содержания темы урока (занятия). Реализация цели осуществляется посредством профессиональных управленческих компетенций.

Цель управленческого общения детерминирует его содержание. Так мы определяем его содержание на уроке – распорядительная и оценочная информация. Суть заключается в создании условий учителем с целью организации и регулирования педагогического процесса. Для организации деятельности обучающихся важна своевременная выдача распоряжений, рекомендаций, инструкций, требований, которые обеспечат продуктивное взаимодействие и направят деятельность детей на достижение предполагаемых результатов. С целью создания эффективного общения от учителя требуется регулирование и внесение коррективов в ход педагогического процесса. Это

возможно благодаря установлению положительного микроклимата в учебной группе. Таким образом будет обеспечиваться самовыражение субъектов образовательного процесса, их личностный рост и саморазвитие. В перечне закономерностей управления педагогическим процессом И.П. Подласый указывал на значимость следующей формулировки: качество обучения напрямую зависит от количества и качества прямых (информация, поступающая в управленческом общении от педагога в виде распоряжений вербально и невербально) и обратных связей (информация, идущая от учеников к учителю чаще невербально в виде принятия распоряжений) [97].

Особое внимание следует обратить на оценочные суждения, имеющие мощный стимулирующий потенциал. Оценочные суждения по направленности подразделяют на объективные и субъективные, и теоретические. Не смотря на то, что само по себе оценочное суждение (мнение) носит характер субъективный, так как выражает индивидуальную позицию человека, оно может отражать фактическое отношение. Другими словами, такие суждения (объективные) запечатлеют реальное свершившееся действие. Субъективные суждения выражают индивидуальное восприятие ситуации. Теоретические оценочные суждения являются переработанным материалом – изложение информации, которое имеет в фундаменте своем переработанный опыт поколений. Естественно, в деятельности учителя требуется умело сочетание (в зависимости от ситуации) различных видов оценочных суждений, которые будут направлены на поддержание ученического ресурса для достижения образовательного и воспитательного результатов. Ряд требований можно выделить в данном случае: корректность высказывания, обоснованность конкретной ситуацией, нацеленность на «ученический рост» («не навреди»), объект оценивания – действия обучающегося (не его личность).

Формы реализации управленческого общения. Так как в современном контексте образования учитель является организатором, от которого исходят распорядительная информация и оценочные суждения, основной формой

коммуникации выступает монолог. Элементы диалога используется чаще для уточнения информации (в соответствии с временными рамками урока).

Управленческое общение педагога как организатора и обучающихся может осуществляться на различных уровнях, которые влияют на продуктивность взаимодействия субъектов и результативность учебного процесса. В научной литературе отсутствует единая классификация уровней. Так, Н.А. Мишечкина, рассматривая вопрос о многоуровности общения, отмечает проявления следующих уровней: конвенциональный (полноценное человеческое общение), примитивный (потребность в партнере общения), манипулятивный (подчинение себе собеседника), стандартизированный, деловой, духовный. Автор не рассматривает управленческий аспект в педагогической деятельности учителя [82, с. 373-375].

Другой подход к рассмотрению уровней общения предложен Б.Ф. Ломовым. Он выделяет следующие уровни общения: макроуровень (анализ общения индивида с другими людьми как необходимого момента его образа жизни; изучение общения в интервалах времени, сопоставимых с длительностью жизни человека); мезоуровень (рассмотрение отдельных межличностных контактов независимо от их длительности; изучение динамики процесса общения, его фаз и используемых средств); микроуровень (анализ отдельных сопряженных актов общения, представляющих собой его элементарные единицы) [70, с. 271-273]. В приведенных примерах мы можем видеть в качестве критериев классификации сферу применения и масштаб общения, однако управленческая позиция педагога и его профессионально-управленческие компетенции не учтены.

В контексте управленческой педагогической деятельности уместнее рассматривать уровни управленческого общения, предложенные Т.М. Батаровой [22, с. 56-57]. Автор выделяет три уровня управленческого общения, позволяющие раскрыть суть субъект-субъектных отношений.

Первый уровень – уровень автономии, характеризующийся демонстрацией некой дистанции между субъектами. У начинающих учителей данный уровень может возникнуть в связи с отсутствием умений организации и регулирования взаимодействия педагога с обучающимися.

Второй уровень – уровень пассивного взаимодействия. Такой уровень соответствует ролевой позиции учителя-организатора, как ведущего субъекта, который управляет процессом взаимоотношений, организует педагогическое взаимодействие, вносит коррективы, выполняет управленческие функции посредством профессиональных управленческих компетенций. Такое общение выстраивается с использованием демократического стиля общения, сохраняется достоинство каждого обучающегося, уместно используя поощрения и наказания, оценочные суждения. Действия на уроке строго обозначены, а инициативность не предусматривается, то есть реализация возможностей каждого ученика несколько ограничена. Ребенок воспринимается как исполнитель распоряжений педагога. Активность и инициативность незначительны, «...поэтому неправомерно, на наш взгляд, вести речь о взаимодействии, ...т.е. налицо воздействие учителя на учащихся в процессе общения с целью управления» [22, с. 57].

Третий уровень – уровень сотрудничества. Данный уровень обозначен в нормативных документах (ФГОС) в качестве актуального, позволяющего «научить ребенка учиться». На данном уровне ученик воспринимается как субъект собственной деятельности, а педагог выполняет роль организатора, применяющего комплексно профессиональные управленческие компетенции. «Учитель вместе с учеником ставит цели, планирует пути их достижения, готовит базу для осуществления учащимися самостоятельного творческого поиска, тем самым достигая плодотворного сотрудничества» [22, с. 57-58].

Для осуществления сотрудничества на уроке учителю необходимо концентрировать внимание и направить силы на реализацию возможностей обучающихся, создавать ситуации взаимодействия, а не только воздействия

путем приказов.

Автор отмечает, что уровневая градация управленческого общения в педагогическом процессе носит скорее теоретический характер, так как в реальных условиях можно встретить умелое сочетание трех уровней. Констатирует специфичность комплексности управленческого общения, пишет, с чем мы согласны: «Плодотворная же система взаимоотношений учителя с детьми предполагает в управленческом общении сочетание факторов ведомости и сотрудничества – в этом его специфика» [22, с. 58].

В современном Стандарте указана первостепенность формирования личностных и метапредметных результатов. Так мы понимаем, что урок – инструмент формирования и развития личности обучающегося, а уже потом – средство передачи знаний, умений и навыков. Формирование личности обучающихся – это процесс, который необходимо профессионально организовывать и регулировать. Основным инструментом педагога является управленческое общение, посредством которого педагог реализует профессиональные компетенции.

Для организации деятельности необходимы основополагающие идеи, требования, закономерности ее регламентирующие, которые демонстрируют ее принципы. «Принципы синтезируют в себе объективность закономерностей управления и характерные черты реальной управленческой практики» [60, с. 44].

Принципы управленческого общения:

- 1) единство делового и личного аспектов в процессе взаимодействия;
- 2) принцип децентрической направленности;
- 3) принцип адекватности организации и выбора средств конкретным условиям;
- 4) принцип психологической грамотности учителя.

Принцип единства делового и личностного аспектов в процессе взаимодействия.

Управленческое общение является разновидностью делового общения, поскольку осуществляется в профессиональной сфере педагога, регламентировано нормами деловой педагогической этики, ограничено временными рамками учебно-воспитательных мероприятий. Позиции субъектов управленческого общения четко обозначены с учетом иерархичности деловых отношений в педагогической сфере: учитель занимает позицию ведущего субъекта, а у обучающихся – позиция субъект-партнеров.

Роль учителя в учебной деятельности предполагает помощь и организацию в «коммуникативной оболочке»: он направляет, регулирует, планирует работу на уроке и вне его, прогнозирует варианты развития отношений между участниками образовательного процесса, применяя управленческое общение. Ребенок – это не только партнер в решении учебно-воспитательных задач, это Личность, будущий гражданин России, воспитание которого осуществляется на гуманистических основах, с учетом его индивидуальных особенностей.

Необходимо отметить недопустимость посягательства на личность ребенка. Первостепенно помня о «священности жизни», поскольку человек создан по образу и подобию Бога и человеческая жизнь включает в себе неоспоримое свойство – святость, которую следует защищать и уважать (Быт. 1:26-27). В современных реалиях данное понимание должно учитываться при реализации управленческого общения как инструмента организации и регулирования педагогического процесса в деятельности учителя-управленца. Интересно выражение Г.С. Трофимовой касаясь понятия «общение»: «...симметричная связь равноактивных субъектов» [105, с. 7]. Опираясь на вышесказанное о том, что профессионально-управленческие компетенции проявляются в синтезе коммуникативной и организаторских сторон, а также учитывая специфику управленческого общения в педагогическом процессе,

утверждаем: деловое взаимодействие педагога и обучающегося обусловлено рамками норм педагогической этики и подразумевает равнозначную позицию личности обеих сторон общения.

Таким образом, учитывая деловую и личностную стороны взаимодействия субъектов педагогического процесса, учитель воспринимает обучающегося как личность, проявляя это в отношении принятия субъектной позиции ученика. Это проявляется в применении педагогом управленческих функций, в построении взаимодействия в рамках управленческого общения.

Принцип децентрической направленности.

Умение слушать и слышать собеседника, пожалуй, одно из ключевых умений, которое позволяет отвечать условиям эффективного общения. Принцип децентрической направленности гласит: необходимо направить силы на разрешение, на интересах дела, уходя от защиты эгоцентрических интересов. В педагогическом аспекте деятельности учителю необходимо видеть ситуацию с позиции обучающегося для того, чтобы грамотно оценивать свои действия как управленца в управленческом общении, учитывая интересы, поставленные цели, а не личный апломб. Другими словами, первоначально – общее дело и общие интересы. Таким образом, проявляется помощь субъектов образовательного процесса (в частности, учителя-организатора и обучающихся) в рамках активного взаимодействия с целью достижения триединой цели.

Эгоцентрическая позиция разрушит тонкую связь, выражающуюся в вербальной и невербальной форме. Такой учитель сконцентрирован на достижении собственных целей, порой не имеющих отношения к достижениям воспитанников. «Коммуникативный эгоцентризм приводит к неумению и нежеланию слушать и понимать, о чем говорит собеседник, к стремлению говорить только самому и только о своем» [29, с. 55-57]. Верно подмечает Т.М. Батарова: «...учитель с эгоцентрической позицией, не использующий принцип децентрической направленности, практически не применяет позицию в управленческом общении «мы» – как единение себя с учащимися,

предполагающее совместные усилия по достижению цели и соответствующее местоимение «мы» [22, с. 64]. Это противоречит принципу единства делового и личностного аспектов в процессе взаимодействия. Такой педагог выбирает радикальные меры воздействия на ученика: манипуляция, пассивное взаимодействие. Позиция обучающегося изначально объектна, что создает условия для неэффективного управленческого общения, некорректного применения профессиональных управленческих компетенций.

Принцип децентрической направленности предполагает использование как единственно верной развивающей стратегии управленческого общения, предусматривающей активное взаимодействие субъектов педагогического процесса.

Принцип адекватности организации и выбора средств конкретным условиям.

Педагогу-управленцу необходимо применять способы управленческого воздействия на обучающихся. Иными словами, принцип адекватности организации и выбора средств конкретным условиям обязывает учителя учитывать влияние субъективных и объективных факторов, влияющих на ход педагогического процесса и в ходе управленческого общения адекватно реагировать на них.

Л.В. Львов, говоря об эффективности образовательного процесса, утверждал о том, что важно учитывать организационно-управленческую деятельность педагога на занятии. Обозначает ряд факторов, требующих учета с целью повышения работоспособности группы [72, с. 86-88]: общие тенденции (закономерности) в восприятии и усвоении учебного материала обучающимися в ходе занятия (разобщенность восприятия информации детьми в зависимости от временных границ урока); проблема чередования и смены видов деятельности в ходе занятия (учет «кризисов внимания»); рациональное использование времени (порой педагоги затрачивают учебное время на вопросы, связанные с плохой организованностью); целесообразное и

оптимальное использование средств наглядности; выбор используемых методов и приемов обучения, их соответствие логике урока, возрасту, развитию обучающихся; контроль за результатами учебной деятельности обучающихся (опрос во время занятий, использование различных форм проверки знаний); соблюдение правил охраны труда и техники безопасности.

От учителя-организатора требуется своевременная реакция на изменяющиеся условия. Корректная смена стратегии и тактики поведения, отраженную в управленческом общении, позволит добиться желаемого результата в плане управления педагогическим процессом на уроке.

Принцип психологической грамотности учителя.

Образовательный процесс как система является доступным, точным, сосредоточенным, сложным, социальным и деятельностным явлением. По мнению Л.В. Львова, учитель имеет дело с социальными сверхсложными системами (процесс обучения, воспитания, урок), главными элементами которых являются люди: педагог и обучающиеся [72, с. 39-40].

Осуществляя воздействие и взаимодействие посредством управленческого общения, учитель обязан учитывать психологические особенности детей конкретной возрастной группы, специфику различных коммуникативных средств общения.

Принцип психологической грамотности подразумевает знание законов, принципов и методов продуктивного общения, что позволит установить партнерские отношения между учителем и обучающимися, при этом не нарушая иерархичность связей (субъект-инициатор – субъект-партнер). Теоретическое владение основами психологических знаний, развитые перцептивные способности педагога способствуют верному видению душевного состояния ребенка, таким образом составить его психологический портрет и организовать пространство с учетом психологического состояния, устраняя дискомфорт, а значит, и сформировать благоприятный климат в учебной группе.

Реализация данного принципа благоприятно влияет на выстраивание взаимоотношения, направленных на формирование и воспитание личности обучающегося, что соответствует требованиям современного обновленного Стандарта. Успешность реализации принципа психологической грамотности учителя подразумевает и высокий уровень культуры учителя, воспитанность педагога: его убеждения, ценности, способность к эмоциональной саморегуляции создают комфортную атмосферу совместной деятельности, при которой внутренний потенциал обучающегося будет направлен на решение конкретных задач.

Функции управленческого общения.

Согласно Л.В. Львову «педагогический менеджмент» является разновидностью «социального менеджмента» и пишет, что педагогический менеджмент и организационно-управленческая деятельность являются синонимами [72, с. 14]. По мнению ведущих ученых М.А. Гончарова, В.П. Симовнова, В.Д. Симоненко, Т.И. Шамовой и П.И. Третьякова следует учитывать комплекс функций в управленческой деятельности (таблица 13).

Таблица 13 – Функции педагогического менеджмента

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

Примечательно, что позиции авторов в некотором роде схожи. Единодушно принимая тот факт, что необходимо в организации педагогической деятельности выполнять функции: планирования, реализации задуманных задач, контроля – это технологические функции управления. В более полном объеме функции педагогического менеджмента предлагает Т.И. Шамова с коллегами, которые учитывают личностную сторону взаимодействия участников педагогического процесса, а именно: мотивация и регуляция действий.

Так как управленческое общение в нашем понимании представляет собой профессиональное общение педагога с учащимися, целью которого является организации и регулировании деятельности, считаем целесообразным считать сопоставить функции управленческого общения функциями педагогического менеджмента.

В работе опираемся на предложенную Т.М. Батаровой классификацию функций управленческого общения как основного средства педагогического управления (Ю.В. Васильев). Итак, следующий комплекс функций, используемый как основополагающий в данной работе: контактоустанавливающая функция, информационная функция, побудительная функция, коррекционно-регулятивная функция, функция самоутверждения, функция сопереживания, функция познания [22, с. 84-85].

Знание и владение учителем функциями управленческого общения позволяет осуществлять управление педагогическим процессом с учетом социальных и этических установок учителя-управленца. Надо сказать, что функции управленческого общения в педагогической деятельности представляют собой комплексное явление и реализуется на каждом этапе урока совокупно, проявляя созависимость конкретной ситуации. Профессионально-управленческие компетенции педагога имеют свое отражение при исполнении функции управленческого общения.

Будущим учителям-управленцам необходим арсенал, позволяющий выстроить продуктивное взаимодействие с обучающимися. Зная функции управленческого общения, возможно грамотно наладить контакт с детьми, организовать процесс общения участников педагогического процесса. Отметим, что сложно представить в действительности отдельно существующую функцию, каждая выражается в большой или меньшей степени, одна будет выражена первостепенно, а другая – вторично, в совокупности объединяя их в некий комплекс.

Представим ниже характеристики и некоторые особенности функций управленческого общения в контексте деятельности учителя-организатора.

В первую очередь необходимо сказать о контактоустанавливающей функции управленческого общения, потому что она характеризуется первичным установлением контакта между учителем и учеником, что в свою очередь, демонстрирует специфику педагогического процесса. С первых же минут взаимодействия (общения) педагога и обучающихся на уроке учитель стремится к реализации продуктивной совместной деятельности в плане управления. Говоря об особенности данной функции, заметим, что для ее реализации важен фактор отношений между субъектами педагогического процесса. Педагогическая деятельность не может замыкаться только лишь на безэмоциональной передаче информации. Помня об особенностях восприятия детей младшего школьного возраста, учитель возложит усилия для организации позитивного общения, подтверждая авторитетную позицию в глазах обучающихся. М.А. Малязина и А.Н. Фанталов определили следующее, с чем мы солидарны: в первые 2-4 минуты дети «сканируют» учителя и определяют рамки допустимого в общении с ним, а также с тем, что такая черта характерна именно обучающимся начальной школы [75, с. 201-204].

Учитель может расположит обучающихся к себе различными приемами (здесь же и проявления принципа психологической грамотности учитель). Это может быть, например, эффектное появление или «яркое» начало урока. У

учителя есть буквально считанные секунды, чтобы «зацепить» внимание обучающихся, продемонстрировать открытость, доброжелательность (в психологии «эффект 15 секунд»). Ошибки, которые допускают неопытные студенты-учителя, нарушающие межличностную аттракцию, заключаются в устремлении собственного взгляда в стороны от учеников («бегающий взгляд»), а при встрече «глаза в глаза» появляется негативное выражение лица или закрытая поза, выражающаяся в сомкнутых на груди руках, скрещенных ногах, то есть способ психологической защиты: «я главный, я над вами».

Если учитель нарушает реализацию конактоустанавливающей функции, что негативно сказывается на дальнейшем построении общения во время урока или внеурочного занятия с обучающимися, так как невербально педагог показывает нежелание вступать в контакт с обучающимися. Для успешного исполнения данной функции необходим непрерывающийся беспричинно визуальный контакт субъект-субъектных отношений, так как учителем таким образом сообщает о готовности принятия и передачи информации, обеспечивает своевременную обратную связь и охраняет психологический контакт с обучающимися. Вербально функция установления контакта основывается на нормах социально-ритуальной коммуникации субъект-субъектных отношений, что не противоречит Стандарту. Значит, учителю уместно избирать такие формы обращения, которые будут способствовать партнерству, сотрудничеству с обучающимися, другими словами, проявлять демократический стиль.

Информационная функция управленческого общения. Данная функция наиболее ясно проявляется при выдаче распорядительной и оценочной информации, так как отражает вербальную сторону передачи данных. Учитель-организатор выступает как инициатор взаимодействия в педагогическом процессе, так как информационная функция предполагает скорее монологическое проявление в речи, в силу преимущественно управленческого окраса.

За счет реализации информационной функции управленческого общения возможна выдача распоряжений, инструкций, предоставление требований. Несомненно, грамотно сформулированная задача к действию приведет к успешному результату по усвоению учебного материала обучающимися. Необходимо выполнение ряда требований: точность и лаконичность формулировок, их своевременность и оперативность, адресность. Все эти требования будут реализовываться в контексте профессиональных управленческих компетенций.

Следующая функция – побудительная. Специфика данной функции заключается в ее гуманистической направленности. Один из самых ярких представителей гуманной педагогики наших дней Ш.А. Амонашвили и его последователи, сторонники транслируют идею – создание условий для обучающихся, в которых будет возможно проявить самостоятельность и ответственную свободу своих действий, ребенка следует не принуждать, а побуждать к действию [12, 13, 14].

Стоит помнить, что один из основных методов побуждения к действию – педагогическое требование. Оно имеет ряд положительных черт для организации процесса обучения (при четком построении): понимание действий, дисциплина, тотальный контроль учителя. Но в таком случае нарушается субъект-субъектная связь. Категоричное требование порой сводится к принуждению, так утрачивается мотивация обучающихся. Реализуя идею субъект-субъектных отношений между учителем и учениками (что является актуальным в современной парадигме образования), наряду с прямым требованием можно использовать косвенные виды требования – используя такие методы как: просьба, совет, рекомендация и т.п. Очевидно, что через требование учитель предполагает добиться определенного результата, однако следует учитывать особенности восприятия информации детьми. Сглаживая углы категоричности, выстраивая отношения на уроке в форме доверительных отношений, возможно добиться успеха.

Побудительная функция управленческого общения, реализуемая учителем-организатором, пробуждает интерес обучающихся к учебному действию, не нарушая принцип адекватности организации и выбора средств конкретным условиям. Выражаясь в вербальной и невербальной речи учителя, побудительная функция проявляется в мимике, позе, жестах, установках, выдвигаемых задачах и пр. Дети быстро «считывают» такую информацию. Учителю стоит встать перед классом в спокойную, но твердую позу, смягчить черты лица и равномерно произнеся каждое слово, не повышая голоса, сообщить новость, задание и т. д. Обучающиеся увидят уверенность, знание дела. Учитель-управленец понимает, что в зависимости от ситуации на уроке, он будет выбирать таковые характеристики для обозначения информации, своих мыслей. Такой учитель помнит, что руководя, он добивается продуктивного взаимодействия, а не только контроля. Следует помнить, что управлять можно подавляя, но лучше – вдохновляя.

Функция познания в управленческом общении подразумевает познание субъектов управленческого общения и условий работы: будь то условия, в которых протекает взаимодействие или индивидуальные особенности обучающихся (возрастные, психологические, физические и т. п.). Характерная особенность функции познания в управленческом общении - ученик в позиции объекта познания. В управленческом общении существует двоякая позиция учащихся: он субъект активной учебной деятельности и одновременно объект познания для учителя-организатора. По каналу обратной связи педагог получает информацию о эмоциональном состоянии ребенка, о понимании распоряжений, о степени готовности к выполнению заданий, о проявлении активности ребенка, о личностных качествах и привычках поведения. Знание основ педагогики и психологии, развитые перцептивные способности учителя являются залогом успеха в реализации данной функции.

Функция коррекционно-регулятивная – необходимая функция в таком живом процессе как педагогический процесс. Система взаимодействия учителя

с учениками всегда подвижна. Это связано с неоднозначностью результата. Ставя цель, учитель понимает, что она может и будет подлежать редакции. И на пути к идеальному результату придется выстроить целую систему, цепочку меньших по масштабу реальных целей. Система распоряжений и требований (основных и дополнительных) – это способы прямого коррекционно-регулирующего воздействия. Данная функция управленческого общения может быть представлена также путем выдачи оценочных суждений учителем. В таком случае, педагогу необходимо, что говорится, ходить по лезвию ножа, ловко маневрируя. Не противореча принципу психологической грамотности учителя, видя особенности каждого ученика, учитель-организатор будет выбирать конкретные формы речевых поощрений, наказаний, суждений и так далее.

В некоторых случаях педагог выберет фронтальную форму оценочных суждений, в каких-то – индивидуальную, в зависимости от конкретной ситуации, особенностей обучающегося.

Личностно-ориентированный подход в современной системе образования возможно осуществить только при признании личности ребенка, уважительном отношении к его мыслям, идеям, собственно установки в веру в успех каждого ученика. Стоит обусловить некоторые требования к оценочным суждениям коррекционно-регулятивной функции управленческого общения с целью сохранения рамок педагогического процесса и соблюдения норм педагогической этики: ориентир на конкретные действия; оценка поступка, а не личности обучающегося; корректность высказывания; своевременность оценки; побуждение к действию, отказываясь от негативизма; использование приема «слоеного пирога» при оценке: положительный комментарий – замечание; контроль эмоций учителем.

Оценочные суждения могут иметь различный окрас: нейтральные, позитивные, негативные и их варианты. Учителю потребуется анализировать конкретную ситуацию и действие с учеником или целым классом, чтобы понимать, какой вид оценочного суждения будет эффективен здесь и сейчас. И

если с нейтральным и позитивными выражениями мыслей не должно возникать особых затруднений и противоречий, то негативные заставят педагога приложить массу усилий, чтобы не противоречить принципам.

Адекватное, корректное замечание, критика со стороны учителя должны, в первую очередь, направлены на побуждение к качественному изменению со стороны ученика, класса и достижению общего положительного результата. Т.М. Батарова выделяет 10 видов критики, которая позволит грамотно организовать такой процесс: 1) подбадривающая критика; 2) критика-похвала; 3) критика-сопереживание; 4) критика-озабоченность; 5) критика-сожаление; 6) критика-удивление; 7) критика-ирония; 8) критика-упрек; 9) критика-предупреждение; 10) критика-требование [22, с. 94-95]. Надо сказать, что в преобладающем большинстве такие виды критики «на стороне» обучающегося.

Учитель-организатор заинтересован в успехе детей, так как это напрямую влияет на успех общего дела. Отметим, что ни в одном из видов критики нет оттенка угрозы, и ни коим образом педагог не задевает чувства и достоинство обучающихся. Например, используя критику-предупреждение, учитель акцентирует внимание на том, что при постороннем шуме, дети не успеют выполнить задание; произнося критику-иронию будто шутит над ситуацией, тем самым подбадривая учеников, но при этом давая понять, что что-то не так: «Делали, делали ... и ... сделали», «Не знала я, что у Ломоносова есть такой труд...».

Особенность коррекционно-регулирующей функции в том, что она может быть реализована иногда только с помощью невербальных выразительных средств: взгляд, мимика, жест могут регулировать деятельность учащихся и их поведение. Действенность этих средств зависит от компетентности учителя.

Функция сопереживания – функция, обеспечивающая взаимопонимание, согласование позиций участников управленческого общения.

В.А. Сухомлинский говорил: «Страшная это опасность – безделье за партой: безделье шесть часов ежедневно, безделье месяцы и годы – это развращает, морально калечит человека...».

В последние годы в гуманистической педагогике выделяется так называемое «помогающее поведение» учителя-руководителя [22, с. 96], другими словами, психологический механизм поведения, характеризующийся стремлением оказать помощь другому человеку в процессе управленческого общения. Функция сопереживания в управленческом общении предполагает установление отношений сотрудничества, при которых учащимся отводится позиция субъект-партнеров. Реализация функции сопереживания в управленческом общении зависит не только от степени профессионализма учителя, владения профессионально-управленческими компетенциями, но в значительной мере и от его личностных качеств: эмпатийности, эмоциональной уравновешенности, толерантности и т.п. Обладая необходимыми личностными качествами, учитель может освоить и умело использовать механизмы людского взаимодействия, составляющие основу функции сопереживания. Благодаря им, можно ненавязчиво вписываться в конкретный социум, вызывая в нем комфорт общения и духовную совместимость.

В.М. Шепель [113] называет следующие психологические механизмы людского притяжения, которые, на наш взгляд, имеют место и в процессе управленческого общения. Кратко представим их: симпатия – это эмоциональная расположенность к педагогу, создающая основу для доверия к учителю-руководителю; доверие выступает как вера в учителя, в конкретные его качества, в противовес симпатии, являющейся неосознанной, эмоциональной ориентацией на педагога. Надежность общения решающим образом зависит от баланса доверия, которое сложилось между учителем и учащимися; уважение – это добровольное признание занимаемого личностью статуса. Дети добровольно подчиняются личности авторитетного педагога-руководителя, не вступают в конфронтацию с его мнением. Претензия на

уважение должна быть подкреплена наличием незаурядных данных (личностных и профессиональных) у руководителя педагогического процесса. Педагогическая этика и педагогическая мораль предполагают обязательность проявления в общении уважения к каждому субъекту педагогического процесса; привязанность – это психологическое состояние, являющееся результатом привыкания субъектов педагогического процесса друг к другу в результате продолжительного их взаимодействия [113, с. 88-89].

Чтобы добиться искренних и доверительных отношений в управленческом общении, учитель должен освоить каждый из вышеназванных механизмов, мастерски ими владеть, помня, что взаимоприятие возможно только на основе взаимопонимания.

Н.Е. Щуркова отмечает наличие трех функций педагогического общения (без указания на конкретные его виды при организации воспитывающей деятельности): открытие, соучастие, возвышение. Из данного перечня видно, что функция «соучастие» по сути своей близка функции «сопереживания» в педагогическом общении (Н.Н. Тарасевич) и, как мы полагаем, функции «сопереживания» в управленческом общении. «Сопереживание», «соучастие» выражается демонстрацией расположенности, проявлением интереса к ученику, оказанием ему помощи [63, с. 41].

Реализация функции сопереживания в управленческом общении может происходить в вербально и невербальном формате общения. Так как общение имеет три стороны (коммуникативную, интерактивную, перцептивную), следует учитывать эмпатическую линию данного явления, при подготовке будущего учителя-руководителя, которая является определенным основанием функции сопереживания. Для это нужны особые «эмоциогенные ситуации», как считает В.А. Сухомлинский. Автор выбирает мастерское определение «обучение искусству сопереживания», указывая на тонкость освоения феномена. Сущность таких ситуаций заключается в практике «искусству сопереживания» посредством проявления эмоциональной чуткости в разнообразных жизненных

ситуациях. Считаем, что для учителя-организатора, проявление чуткости – естественное специфическое явление, которое обеспечивает воспитание эмоциональной культуры, причем не только благодаря возникающим реальным ситуациям, но созданным искусственно, что, как мы считаем, возможно при специально организованной подготовке будущих педагогов к освоению основ управленческого общения.

И наконец, функция самоутверждения немаловажная оставляющая управленческого общения. Специфика данной функции заключается в реализации личного потенциала каждого обучающегося, что в свою очередь, способствует развитию самого учителя-управленца, так как такой педагог нацелен на субъект-субъектное взаимодействие.

Интересно здесь высказывание А.С. Макаренко: «... я не столько педагог, сколько я учу, чтобы ты был грамотным, чтобы ты работал на производстве, ты гражданин, а я старший, который руководит жизнью при твоей же помощи, при твоём же участии». Однозначно, что взаимное сотрудничество благоприятно сказывается на результате, ведь общение учителя с учащимися строится в дружественной форме, но не на бесконтрольной основе. В основу нашего исследования положим массив педагогических приемов, рассмотренных в трудах Э.Ш. Натанзон [84], которые возможно соотнести с функциями и видами управленческого общения, проявляющиеся в профессиональных умениях учителя-управленца (таблица 14).

Гуманный подход в педагогической деятельности при реализации функции сопереживания дает возможность взрастить личность ребенка. Дети должны получать удовлетворение от работы, организованной посредством управленческого общения. Отметив проявление функции самоутверждения в управленческом общении субъект-партнеров, следует обратить внимание на проявление этой функции у субъекта-инициатора. Функция самоутверждения в управленческом общении реализуется в двух планах: самоутверждение учащихся (субъект-партнеров), осуществляемое при поддержке и помощи

учителя (субъект-инициатора), и самоутверждение самого учителя. В процессе управленческого общения происходит шлифовка личностных качеств учителя-организатора, растет его профессиональное мастерство, тем самым создается основа для самореализации и самоутверждения личности педагога. На наш взгляд, есть существенное условие реализации функции самоутверждения в деятельности учителя-руководителя: самоутверждение, возвышение педагога ни в коей мере не должно осуществляться за счет унижения достоинства учащихся. Взаимоотношения между субъектами педагогического процесса в плане управления должны строиться строго по канонам педагогической этики, лишь в этом случае реализация функции самоутверждения будет возможна как в деятельности учителя-управленца, так и в деятельности учащихся.

Таблица 14 – Способы формирования профессионально-управленческих компетенций будущего учителя при освоении основ управленческого общения

№ п/п	Функции управленческого общения	Виды управленческой коммуникации	Способы (методы и методические приемы)	Проявление профессионально-управленческой компетенции
1	Контактоустанавливающая	Социально-ритуальная	Доверие, опосредование, подбадривание	Способность устанавливать контакты с людьми, проявлять инициативу, умение проявлять тактичность, умение оценить обстановку и подстроиться под нее (ПК 1.2., ПК 2.2., ПК 3.3., ПК 3.6., ПК 4.4.)
2	Информационная	Познавательная	Инструктаж, разъяснение, консультирование	Умение выражать мысли в разной форме, требовательность, проявление чуткости и тактичности, уверенность, умение адаптировать информацию (ПК 1.2., ПК 1.3., ПК 2.2., ПК 2.3., ПК 3.3., ПК 3.6.)

Продолжение таблицы 14

3	Побудительная	Убеждающая, экспрессивная	Намек, указание, ирония, моральная поддержка, авансирование, предупреждение, наказание, одобрение, ободрение, вовлечение ребенка в интересную деятельность	Стимулирование к действию, отзывчивость, адекватное реагирование на различные обстоятельства, проявление инициативы (ПК 1.2., ПК 2.2., ПК 1.4., ПК 2.4., ПК 3.3., ПК 3.4., ПК 3.6.)
4	Познания	Экспрессивная	Оптимистическое прогнозирование	Анализ собственной деятельности, коррекция работы, диагностика и анализ особенностей каждого обучающегося, стремление к повышению знаний, умений и навыков (ПК 1.4., ПК 2.4., ПК 3.4., ПК 4.3.)
5	Коррекционно-регулятивная	Экспрессивная, убеждающая	Критика, оценка, упрек, требование, подбадривание, параллельное педагогическое воздействие	Уверенность, умение брать на себя ответственность, проявление функций внешнего контроля, психологический такт, умения устанавливать контакты, работать с нестандартными ситуациями, управлять разными средствами общения, умение использовать общение как инструмент воздействия (ПК 1.1., ПК 1.2., ПК 1.3., ПК 1.4., ПК 2.1., ПК 2.2., ПК 2.3., ПК 2.4., ПК 3.2., ПК 3.3., ПК 3.4.ПК 3.6.)
6	Сопереживания	Социально-ритуальная, экспрессивная	Забота, моральная поддержка, оптимистическое прогнозирование	Отзывчивость, проявление чувственности к поведению других, психологический такт, умение импонировать (ПК 1.2., ПК 2.2., ПК 3.3.)

Окончание таблицы 14

7	Самоутверждения	Экспрессивная	Одобрение, авансирование, создание ситуации успеха	Уверенность, деловитость, умение создать ситуации успеха (ПК 1.3., ПК 2.3., ПК 3.4., ПК 4.4.)
---	-----------------	---------------	--	--

Вышесказанное подчеркивает многогранность функций управленческого общения в деятельности учителя-управленца. Особенной чертой функций управленческого общения выступает их комплексность реализации и возможность не отступать от современных требований системы образования, где ученик есть субъект, а значит, субъектная позиция не нарушается. Учитель, приобретает определенный набор профессионально-управленческих компетенций путем освоения основ управленческого общения.

Изучение и освоение основ управленческого общения как средства формирования профессионально-управленческих компетенций в процессе подготовки студентов-учителей среднего профессионального образования обусловлено внешними и внутренними факторами: специфика и сложность управленческого общения, а также требования к профессиональной подготовки будущих учителей.

2.3 Практическая реализация спецкурса «Управленческое общение в деятельности учителя» как средства формирования профессионально-управленческих компетенций (формирующий эксперимент)

Увеличение требований к уровню образования обозначают значимость прикладной подготовки будущего учителя. В свою очередь это влечет за собой поиск в области образования продуктивных способов достижения высокого

результата – подготовки квалифицированного специалиста. Современный педагог теперь является педагогом-менеджером, ведущим субъектом педагогического управления (Ю.В. Васильев). Регулируя, оказывая помощь, вовлекая в процесс познания обучающихся, он становится режиссером образовательного процесса, реализуя профессиональные управленческие компетенции посредством особого вида общения-управленческого общения.

Формирующий эксперимент был организован на базе ГБПОУ СО «Гуманитарный колледж», г.о. Тольятти. Исходя из полученных результатов на констатирующем этапе экспериментальными группами избраны группы студентов специальности «Преподавание в начальных классах» (1 (П)), «Коррекционная педагогика в начальном образовании» (2 (КП)).

С целью доказательства установленной гипотезы в части прикладного аспекта основной задачей данного этапа исследования явились разработка и внедрение авторского спецкурса «Управленческое общение в деятельности учителя».

Батарова Т.М., Трифонова Т.С. обозначают спецкурс как педагогическое условие и компонент профессиональной подготовки учителя-управленца в системе среднего профессионального образования, создающий преимущество на рынке труда, так как позволяет освоить основы педагогического менеджмента, в частности: управленческого общения, его структуру, функции и прочее, поскольку управленческое общение является педагогическим инструментом для учителя-организатора [23, с. 37-41].

Содержанием спецкурса явились теоретические положения, представленные во 2 главе (п.2.2).

Спецкурс имеет следующую цель: усвоение теоретического и практического опыта организации и реализации управленческого общения в деятельности учителя.

Задачи спецкурса заключаются в обеспечении профессиональной подготовки студентов к:

- 1) освоению существенных характеристик управленческого общения;
- 2) формированию основ профессионально-управленческих компетенций,
- 3) развитию коммуникативных и организаторских умений.

Спецкурс рассчитан на 20 часов.

А.В. Суворов сказал: «Теория без практики мертва, практика без теории слепа». Несомненно, начинать освоение материала без понимания содержания такого искусного инструмента как управленческое общение совершенно сложно, даже невозможно. Будущему учителю необходимо, во-первых, узнать, о доминирующей позиции общения в педагогической деятельности, во-вторых, о возникновении особого вида общения – педагогического, в-третьих, в чем заключается специфика управленческого общения как разновидности педагогического общения в работе учителя-организатора. Такая многогранность, иерархичность сложна в прикладной реализации без концептуального, последовательно изложенного материала.

Конечно, лишь теоретической подготовки недостаточно. Протагор признал, что «теория без практики и практика без теории ничто». Общепринято, перекладывание полученных знаний на действительной практике, дополняет опыт, совершенствует умения и навыки, соответственно, компетенции. Учитель работает в очень сложной системе «человек-человек», сложность в частности заключается в превалировании нестандартных задач взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. Будущему учителю-организатору необходимо еще на студенческой скамье самостоятельно ощутить, «прожить» возможные педагогические ситуации.

Курс состоит из четырех разделов, освоение которых возможно в рамках одного учебного семестра. Продуктивнее проводить занятия до прохождения студентами производственной практики, наряду с освоением таких дисциплин как «Педагогика» (особенно раздела «Дидактика») и «Психология общения». Считаем, что таким образом у будущих учителей будет формироваться разносторонний взгляд на специфику педагогического труда.

Спецкурс имеет практико-ориентированную направленность: в структуру спецкурса входят теоретические и практические занятия, а также включены часы на самостоятельное изучение материала.

Теоретическое изучение материала проводится в рамках лекционных занятий. Вид лекций – лекция-микс. В рамках такой лекции дозированно даются теоретические знания, которые тут же рассматриваются (анализируются, моделируются) на примере конкретных ситуаций применения управленческого общения.

Благодаря наличию практической части спецкурса возможно качественное влияние на формирование умений как основ профессионально-управленческих компетенций будущих учителей, развивающих организаторские и коммуникативные способности учителя-организатора, личные качества, благоприятствующие организации и регулированию процесса обучения и воспитания обучающихся. Интегративный характер изучения материала: теоретический и практический, позволяет освоить основные методы и приемы управленческого общения, его функциональную составляющую, отражающую взаимодействие учителя и ученика (таблица 15).

Таблица 15 – Структура спецкурса «Управленческое общение в деятельности учителя»

№ п/п	Название раздела	Количество часов (ч)		
		Лекция	Практика	Самостоятельная работа
1	Управленческое общение как вид педагогического общения	2		
2	Принципы управленческого общения	2	2	2
3	Функции управленческого общения	2	2	2
4	Управленческое общение и его применение в педагогической деятельности		4	2
Итого:	20	6	8	6

В первую очередь, студентам необходимо понять, в чем заключается специфика управленческого общения, в его роль в деятельности учителя-управленца, определение отношения к общению, сущность диалогической и монологической речи в управленческом общении, установка ролевого функционала субъектных отношений.

Содержательная составляющая управленческого общения, формы его реализации, принципы, на которых оно выстраивается осваиваются студентами в когнитивном и деятельностном аспектах.

Следующим этапом служит получение опыта о функциональном аспекте управленческого общения, его многофункциональности и комплексном характере реализации функций, их взаимосвязи друг с другом; раскрытие связей функций управленческого общения с деятельностью учителя на уроке, отражающей проявление профессиональных компетенций.

Особую практическую значимость в содержании спецкурса имеют задания способствующие освоению студентами механизмов взаимодействия с участниками педагогического процесса через анализ педагогических ситуаций, разработку кейсов, ролевых игр и прочее.

В завершении спецкурса (форма контроля – зачет) участникам предлагается выполнить творческое задание (участие в проигрывании педагогических ситуаций с последующим анализом) благодаря которому появится возможность реализовать полученные знания в практике. При выполнении итогового задания реализуются этапы работы. Подготовительный – изучение и анализ ситуации, распределение функций в мини группе – анализ, планирование действий, моделирование ситуации. Основной этап – выступление студентов, анализ. Рефлексия (вербальная и эмоциональная).

Степень освоения материала, отражающего когнитивный аспект профессионально-управленческих компетенций учителя, проверяется с помощью теста.

Отвечая современным тенденциям образования, акцентируем внимание на развитии компетенций, в частности профессионально-управленческих, у будущих учителей. Занятия запланированы и проведены таким образом, чтобы реализовать активные методы формирования компетенций в рамках взаимодействия обучающихся друг с другом и собственно педагогом, исключая пассивное восприятие учебного материала.

Следует обозначить особенность организации занятий в рамках спецкурса.

Заметим, что мы не преследуем цели дать «волшебную палочку» для слушателей спецкурса, это невозможно. Содержание предлагаемого материала дает возможность узнать об актуальном инструменте для современного учителя, осваивать основные приемы реализации такового через проекцию предполагаемых, наиболее часто встречающихся ситуаций в педагогической деятельности.

В содержании всех тем курса подчеркивается значимость коммуникативных и организаторских умений в профессионально-управленческих компетенциях. Для формирования основ управленческого общения важно организовать учебное пространство особым образом. Даже лекционные занятия не являются классическим примером лекции-монолога: лекции проблемного характера предполагают СО-управление и СО-участие субъектов педагогического процесса при усвоении теоретических основ спецкурса. Те формы и приемы работы, которые используются при реализации спецкурса, студенты-будущие учителя могут использовать в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

«Нестандартный вход в урок» – методический прием, позволяющий заинтересовать, привлечь внимание слушателей, активизировать для дальнейшей работы. Суть заключается в том, чтобы начать встречу с противоречивого факта, который трудно объяснить на основе имеющихся знаний. Например, начинаем занятие с фразы: «Управлять и руководить понятия

тождественные». С одной стороны, ответ кажется очевидным, противоречия не наблюдаем, понятия синонимичны, но А.Ю. Панасюк разводит их и определяет первое как более емкое, широкое, а второе применительно только по отношению к людям [92, с. 7].

Студентам предлагалось участвовать в различных групповых делах. За основу решено взять методику Н.Е. Щурковой [115]. Моделирование ситуаций дает возможность получить дополнительную информацию учителю и друг о друге студентам, развивать коммуникативные и организаторские способности в процессе организации игрового взаимодействия.

Игровые приемы как средство активизации мышления, внимания студентов целесообразно применять как на теоретических занятиях, так и при проведении занятий практического характера. Игровые приемы способствуют созданию эмоционально комфортной обстановки на занятиях, что позитивно влияет на мотивацию обучения, способствует реализации функции управленческого общения – функции самоутверждения студентов. Так как группа студентов хорошо знакома друг другу возможно «поиграть» в «Волшебный стул», чтобы подчеркнуть все достоинства сидящего на нем. Это помогает, особенно на первых встречах, раскрепостить участников спецкурса, учителю лучше узнать и состав, и качественные составляющие группы. Студенты выполняют и роль организатора игрового действия, и исполнителей игровых ролей. По окончании игры обязательна индивидуальная и групповая рефлексия, анализ достижений и недочетов в освоении содержания, функций управленческого общения. Несомненно, плоды такого вида деятельности в дальнейшем помогают учителю-организатору курса использовать полученные положительные данные и стимулировать слушателей, применять индивидуальный подход, опираясь на конкретные аргументы.

Удачным вариантом побуждения к активному диалогу, активизации познавательных процессов студентов являлся прием «Разброс мнений». Заранее подготовлены карточки с недописанными фразами. Особенность заключается в

обязательном прочтении выбранной карточки, продолжении мысли. Темы-вопросы носят дискуссионный характер, хотя и с явным очевидным ответом, например, «Нужно ли учителю быть коммуникабельным?», «Какова роль учителя в современном образовании?», «Как удерживать внимание обучающихся весь урок?» и так далее. Возможные варианты недописанных фраз: «Меня в этом вопросе больше всего смущает...», «Ранее я не задумывался на этим...», «Для меня этот вопрос не является затруднением, так как...».

С целью «оживления» теоретической части занятий можно использовать такой прием как «Работа над понятием». Причем, возможно его применение как в начале встречи, когда слушателем предлагается пояснить, разобраться со значением слов в теме урока, так и в течение занятия, когда это необходимо, сделать «паузу», дать возможность студентам самостоятельно порассуждать над категориальным аппаратом или же воспользоваться словарем.

Формирование профессиональных управленческих компетенций будущего учителя связано с освоением функций управленческого общения, поскольку функции – это знания в действии. Управленческое общение полифункционально, в рамках магистерской диссертации, напомним, мы выделяли семь функций: контактоустанавливающая, информационная, побудительная, познания, коррекционно-регуляторная, сопереживания, самоутверждения. Теоретически познать их крайне сложно. Примерами практических заданий при освоении функций управленческого общения могут являться задания следующего плана: 1. Ознакомьтесь с инструкцией к выполнению заданий. Четко сформулируйте задание для учащихся, следуя заданному алгоритму. 2. Ознакомьтесь с целью – результатом, которого хотели бы достичь как учитель на уроке. Составьте задание и инструкцию для обучающихся.

В данном случае предлагается освоить приемы реализации информационной функции учителя-управленца. Для нее характерны такие виды деятельности как выдача распоряжений, выдача инструкций, предоставление

требований.

Значимо освоить еще на студенческой скамье, что между учителем и учениками должно быть сформировано взаимопонимание, от этого зависит результат (он важен каждому субъекту). Управленческое общение в своем содержании имеет выдачу распоряжений, которые должны быть понятны, информативны, логично изложены. Обращаем внимание на то, что данные задачи возможно выполнять в различных формах: как индивидуальное, парное или групповое, в зависимости от конкретных задач урока, возможностей группы и так далее. Важно, что задания носят иерархический характер: «от простого к сложному». Такое ступенчатое освоение материала позволит применить дифференцированный подход в обучении, степенное погружение в предмет занятия, планомерное усвоение теоретической и практической информации.

Прием «Зигзаг» также предполагает работу с информацией, причем в достаточно объемных пропорциях. Так, например, при заполнении таблицы предлагается распределиться на рабочие группы, каждой из которых предоставляется одна из смысловых частей текста. Прочитав, проанализировав материал, группа предъявляет переработанную информацию, которую можно использовать для заполнения таблицы. Прием позволяет активизировать всех студентов, формировать умение доступно передавать информацию другому человеку, анализировать данные, умение сотрудничать.

Учитель-организатор как дирижер, умело регулирует взаимодействие с обучающимися. Его психологическая подготовленность и осведомленность играет важную роль в таком общении. Поэтому от него требуется перенести собственную заинтересованность обучающимся. В данном вопросе поможет знание и применение реализации функции сопереживания, для которой характерно поощрение ученика, анализ и сравнение действий, результат учащегося, собственно мотивация обучающегося. Ко всему прочему, принцип психологической грамотности учителя, раскрывающийся в контексте данной

функции, уместен к исполнению. «Симфонию» общения вполне возможно достичь. На занятия внедрялись такие практические задания, которые позволяют вжиться в роль учителя, другими словами – разбор педагогических ситуаций. Приведем пример: «В педагогической ситуации реализуйте функцию сопереживания, используя прием поощрения и комплимента (например, ученик, который имеет склонность к получению в среднем «отметок 2-3», решил задания на контрольной на «4» и наоборот, ученик с высокой успеваемостью получил «2»»).

Важным условием для формирования профессионально-управленческих компетенций выступает умение применять вербальные и невербальные средства общения. В частности, умение расположить к себе обучающихся, поддерживать контакт с учениками, увлекать своим собственным примером. В данном вопросе вспомогательным инструментом выступает «закон» управленческого общения: наличие эмоционально положительного отношения к человеку сподвигает людей воспринимать и принимать суждение человека легче и охотнее, нежели в противоположном случае, когда к человеку общество испытывает отторжение, эмоционально отрицательное отношение [92, с. 26].

Очевидно, что в интересах учителя-управленца иметь эмоциональную симпатию со стороны обучающихся, уметь формировать аттракцию. Прежде чем говорить о собственно коммуникативной составляющей, следует научиться говорить без слов. Квинтилиан говорил: «Без содействия рук всякая речь слаба и недостаточна». Поза, жесты, мимика – важные компоненты, влияющие на продуктивность общения. Расположить к себе, создать положительный образ с первых минут (а может и секунд) встречи возможно благодаря таким невербальным средствам, поэтому на занятиях предлагалась работа и творческой направленности. Не смотря на кажущуюся однотипность заданий, студенты имели возможность проявить свою индивидуальность, обменяться опытом личным друг с другом. Примером такого задания служить упражнение «Маски», целью которого служит освоение основных выразительных

мимических черт. Задание общее: надеть маску, выражающую... (далее варианты). Выполняется упражнение каждым, что позволяет выделить своеобразие «ответов», увидеть разнообразный арсенал выразительных мимических средств в соответствии с индивидуальными особенностями.

Педагогическая система является социальной системой, поэтому для нее характерны динамичность, открытость, сверхсложность и вероятностность, в связи с этим взаимодействие на уроке с классом и группой тоже представляет собой социальную систему с данными показателями. Многогранность профессиональной деятельности будущего учителя требует подготовки, поэтому имитационные ситуации – уместный пример методического приема. Прорабатывание в собственной позиции различных ролей взаимодействия позволяет расширить границы понимания коммуникации в педагогической деятельности, использовать иные, непривычные, может быть нестандартные варианты организации образовательных отношений. Что в свою очередь готовить студента с точки зрения профессионально-управленческой компетентности.

Элементы тренинга на занятии предполагают анализ, проигрывание и дальнейшую коррекцию допустимых педагогических ситуаций в соответствии с возможностью проявления профессионально-управленческих компетенций. Учитель-управленец сталкивается ежедневно с похожими ситуациями. Примеры разыгрываемых ситуаций: 1. Обучающиеся начинают отвлекаться во время урока. Продемонстрируйте прием намека или вовлечения в интересную деятельность (на выбор). 2. Ученик с недостаточно устойчивой успеваемостью («слабый») в очередной раз плохо справился с заданиями контрольной работы, его это явно огорчило. Продемонстрируйте прием моральной поддержки.

Определенное оживление в работу слушателей спецкурса вносят задания по анализу педагогических ситуаций на основе видеозаписей. Современным студентам интересна работа в таком формате, она является показательной и наглядной. Видеозаписи выступлений учителей, участвующих в конкурсах по

типу «Учитель года», ролики целых уроков и фрагментов занятий преподавателей, желающих поделиться своим педагогическим опытом. Фрагменты из киножурнала «Ералаш» в юмористической форме позволяют увидеть способности работы мимики, жестов, поз актеров, и рассмотреть ситуации коммуникативных барьеров.

Профессиональная деятельность педагога не замыкается рамками урока и общения с детьми, особенно в начальной школе. Важно, чтобы будущие педагоги могли проявлять умения коммуницировать и с родителями. Ролевая игра имеет место быть при таком формате изложения материала. Посредством игры студенты осваивали приемы реализации функций управленческого общения в контексте взаимодействия с родителями обучающихся. Студенты распределяли между собой роли, обыгрывают сюжетные сцены, связанные с построением диалога, взаимодействия с родителями в рабочее время. Сложные ролевые отношения (учитель и родитель, учитель – родитель – ученик) раскрываются, обогащаются приемами и методами в действиях, речи, мимике и пантомиме. Все ситуации совершенно жизненные, взяты из личного опыта действующих педагогов, этим дополняется весомость такого вида деятельности. Пример ситуации: Первое родительское собрание перед началом учебного года в первом классе. Необходимо произвести положительное впечатление на родителей будущих первоклассников. Роли будут разнообразны и интересны. Так, студенты могли исполнить роль родителя, настроенного оптимистически и гуманно к молодому специалисту. Тогда их речь будет мягка и доброжелательна; роль родителя, имеющего некоторое скептическое мнение касаясь неопытного педагога, речь и манеры будут в некоторой мере грубы, с явным желанием «проверить» знания, умения начинающего учителя. Лица учителя тоже разнообразны. Молодой учитель может быть скромным, но не застенчивым; использовать прием «Зеркало» для расположения к себе родителей, прием «Личного обращения» и так далее; а может и ответить «на грубость грубостью» и тогда возможно проанализировать, какова будет реакция, что испытывают

окружающие при таком стечении обстоятельств, обсудить какой диалог оказался эффективнее.

Занятия спецкурса разнообразны в содержательном аспекте, в методическом оснащении. Собственно коммуникативные упражнения включены в каждое занятие – это «речевые разминки» (заучивание и чтение скороговорок, чистоговорок), дыхательные упражнения, попевки способствуют развитию собственно коммуникативных умений, вербальной подготовке будущих учителей для реализации профессиональных управленческих компетенций.

Резюмируя вышесказанное, спецкурс «Управленческое общение в деятельности учителя» имеет практическую направленность. Освоение теоретического материала отражает когнитивный аспект профессиональной подготовки учителя организатора. Каждый новый раздел начинается с краткого теоретического блока, который предоставляется педагогом. Форма таких занятий лекционная. Материал вводит студентов в курс дела, в характерные особенности управленческого общения, дает возможность увидеть взаимосвязи теории и практики, установить соотношение с дисциплинами психолого-педагогической направленности. Комплексное применение занятий теоретического и прикладного характера обеспечивает всестороннюю в плане теории и практики профессиональную подготовку будущих учителей к выполнению ими профессиональных управленческих компетенций, актуальную по ФГОС СПО подготовку будущего учителя-управленца.

Время, рассчитанное на самостоятельную работу студентов имеет аналогично практическую направленность и является уместным дополнением к основным видам деятельности. Слушателям спецкурса предлагается найти дополнительную информацию по теме теоретического занятия и, например, в соответствии с указанными критериями в таблице, заполнить ее. Отбор материала для практических занятий (в том числе) осуществляется во время самостоятельной работы студентов. Это и определение собственного

управленческого стиля и стиля педагогического общения, и составление банка материалов, подбор информации для разработки кейсов, подготовка речевых разминок и тому подобное. Работа разнообразна и направлена на формирование умений применять профессиональные управленческие компетенции в реальных условиях.

Показателем освоения спецкурса «Управленческое общение в деятельности учителя» является успешное выполнение заданий итогового тестирования и практическое воплощение полученных знаний в творческих заданиях.

Итоговое тестирование содержит в себе 10 вопросов. Данная работа проводится с целью получения когнитивных показателей. Все вопросы закрытого типа с одним вариантом ответа (приложение Б).

Творческое задание позволит преподавателю выявить уровень сформированности профессионально-управленческих компетенций в практической деятельности студентов в рамках изучения спецкурса (приложение В). Оригинальное задание предполагает моделирование педагогических ситуаций с распределением ролей и рабочих групп. Группа студентов распределяется (в зависимости от численности) на 4-5 подгруппы, и часть студентов (3-4 человека) являются «экспертами». Участникам (на выбор) выдаются педагогические ситуации. Им необходимо их обыграть и предоставить решение, а также оценить ситуации с точки зрения проявления составляющих управленческого общения в деятельности учителя (п.2.2). «Эксперты» наблюдают за ответами подгрупп, задают уточняющие вопросы, обозначают степень проявления «управленческого общения в деятельности учителей». Педагог, анализируя работу каждого, резюмирует на основе отобранных критериев.

В следующем параграфе нами будут описаны результаты контрольного эксперимента, отражающие коммуникативные и организаторские склонности будущего учителя и сформированность коммуникативных умений, адекватных

функциям управленческого общения. По мнению Г.И. Михалевской педагогические умения, коммуникативные особенно, являются важным компонентом квалификационной характеристики учителя. Степень их сформированности – показатель уровня деятельности педагога, его профессиональных компетенций.

2.4 Результаты опытно-экспериментального исследования сформированности профессионально-управленческих компетенций будущего учителя в системе среднего профессионального образования (контрольный эксперимент)

Контрольный эксперимент среди студентов экспериментальной и контрольной групп позволяет провести количественный и качественный анализ результатов после проведения формирующего этапа исследования.

С целью объективизации выводов, ссылаемся на численные данные, представленные в таблицах 16-27.

По методике, определяющей уровень сформированности коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2), выявлено следующее.

Контрольные данные респондентов группы 1 (II) представлены в таблице 16. На данном этапе исследования у респондентов выявлено процентное снижение показателей очень низкого уровня коммуникативных и организаторских склонностей более чем на 4%, также показатели низкого уровня коммуникативных и организаторских склонностей уменьшились на 4,16%. Наблюдается статистические изменения на высоком уровне проявления склонностей, в частности: коммуникативные увеличились на 12,5%, организаторские – на 4,17%, что свидетельствует о позитивной динамике

результатов в экспериментальной группе. Проявление высшего уровня коммуникативных и организаторских склонностей возросло более чем на 4%. Несмотря на то, что количество студентов со средним уровнем склонностей снизилось, вырос процент с высокими и высшими данными, что свидетельствует о росте интереса респондентов к общению, взаимодействию с окружающими, о стремлении к проявлению инициативы, находчивости при организации разной деятельности.

Таблица со сравнительными с результатами констатирующего и контрольного этапов представлена в приложении Г. Респонденты, имеющие ранее очень низкие показатели, теперь имеют качественные изменения. Сохранение контингента с низкими уровнями склонностей совершенно приемлемо и нормально, показатели стремятся к 0%. Это – своеобразный ресурс для развития. Достоверность представленных результатов доказывают данные, полученные с помощью математической обработки данных по методике t-критерий Стьюдента (0,000 при $p = 0,05$) (приложение Д).

Таблица 16 – Выраженность показателей организаторских и коммуникативных склонностей респондентов группы 1 (П) на контрольном этапе

Склонности	Уровни, %				
	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	высший
Коммуникативные	0,01	12,5	50	33,33	4,16
Организаторские	0,01	25	37,5	33,33	4,16

Показатели респондентов группы 2 (КП) после проведения формирующего эксперимента имеют изменения следующего порядка (таблица 17). Студентов с очень низкими степенями коммуникативных и организаторских склонностей стало меньше, на 12,5% и 8,32% соответственно, что привело к увеличению численного роста на среднем и высоком уровнях. Количество респондентов, имеющих трудности в стремлении к общению, к установлению контактов явно снизилось. В области проявления профессионально-

управленческих компетенций наблюдается рост в демонстрации, выраженности самостоятельности, активности в принятии решений, в желании быть инициативным и брать на себя ответственность за решения в нестандартных ситуациях. Наблюдается повышение показателей высшего уровня коммуникативных склонностей на 4,17%, когда как в организаторских склонностях такого скачка не выявлено. Такое смещение объяснимо, во-первых, изначально достаточной разностью между данными критериями; во-вторых, личной особенностью студентов группы 2 (КП), им присуща, скорее, коммуникативная сторона профессиональной деятельности учителя. Таблица со сравнительными результатами констатирующего и контрольного этапов представлена в приложении Г. Исходя из данных математической обработки данных, констатируем достоверность результатов – значение 0,000 (по шкале коммуникативные склонности) и 0,001 (по шкале организаторские склонности) при $p=0,05$ (приложение Д).

Таблица 17 – Выраженность показателей организаторских и коммуникативных склонностей респондентов группы 2 (КП) на контрольном этапе

Склонности	Уровни, %				
	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	высший
Коммуникативные	4,16	25	54,16	8,33	8,33
Организаторские	0,005	33,33	45,83	20,83	0,005

Превалирующая численность респондентов группы 3 (НК) на контрольном этапе исследования имеют средний уровень коммуникативных и организаторских склонностей (таблица 18). Существенных изменений в сравнении с предыдущим этапом не выявлено. Наблюдается снижение количества респондентов с низким уровнем склонностей и ростом среднего уровня показателей, что свидетельствует о качественных изменениях. Наглядным является тот факт, что уменьшился показатель высшего уровня коммуникативных склонностей. Другими словами, студенты демонстрируют

снижение стремления к изучению людей и установления с ними контакта, повышение желания уединения, возможным возникновением трудностей в освоении общения в новом коллективе. Таблица со сравнительными результатами констатирующего и контрольного этапов представлена в приложении Г.

Таблица 18 – Выраженность показателей организаторских и коммуникативных склонностей респондентов группы 3 (НК) на контрольном этапе

Склонности	Уровни, %				
	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	высший
Коммуникативные	0,01	20,68	62,06	17,24	0,01
Организаторские	3,44	24,13	68,96	0,03	3,44

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного этапов респондентов группы 4 (ДО), выявляем увеличение на 8,11% очень низкого уровня коммуникативных склонностей, при этом понижение показателей низкого и высшего уровней (таблица 19). Испытуемые фиксируют нежелание в установлении контактов, наличие небольшого круга близких лиц, друзей, а также некоторое смущение при общении с малознакомыми людьми. При этом распределение по кривой коммуникативных показателей примерно равномерное, организаторские склонности имеют некий перекоп в сторону средних и высоких показателей. Обращаясь к таблице со сравнительными данными, констатируем количественные изменения показателей: процентный прирост коммуникативных склонностей (высшего уровня) менее, чем на 1%, а организаторских склонностей на 6,64% (приложение Г).

Таблица 19 – Выраженность показателей организаторских и коммуникативных склонностей респондентов группы 4 (ДО) на контрольном этапе

Склонности	Уровни, %				
	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	высший
Коммуникативные	11,11	29,62	29,62	25,92	3,70
Организаторские	3,70	14,81	29,62	51,85	0,02

Важными проявлениями характерных черт личности педагога выступают следующие показатели. Представляем результаты диагностирования коммуникативных и организаторских качеств личности (по Л.П. Калининскому).

У респондентов группы 1 (П) на контрольном этапе исследования по методике Л.П. Калининского выявлена динамика номинальной зоны всех показателей качеств личности (таблица 20). Статистика демонстрирует адекватное проявление данных категорий. В особенности примечательны увеличение более, чем на 20% параметра «психологический такт», то есть выражения чувства такта и чуткости к другим людям, умение корректно воздействовать и взаимодействовать. Также значительное процентное увеличение отражается по показателю «уверенность», другими словами, убеждение в своих силах и возможностях, стремление к лидерству. Наблюдается значительное снижение уровня перспективной зоны и суперзоны, которые свидетельствуют о дезадаптивном поведении, что может приводить к конфликтному поведению личности. Так например, снижение процентного значения категории «деловитость» более, чем на 15%, дает возможность констатировать: респонденты экспериментальной группы 1 (П) стремятся повышать деловые и организаторские качества, брать ответственность за собственные действия и решения, при этом не рисковать общим делом, ставя в рискованное положение людей, обстоятельства (приложение Е). Достоверность представленных результатов доказывают данные, полученные с помощью математической обработки данных (t-критерий Стьюдента), значение меньше

0,05 (приложение Ж).

Таблица 20 – Выраженность показателей организаторских и коммуникативных качеств респондентов группы 1 (П) на контрольном этапе

Показатели	Зоны, %			
	Номинальная	Потенциальная	Перспективная	Суперзона
Направленность	18,18	36,36	36,36	9,09
Деловитость	18,18	18,18	45,45	18,18
Доминирование	22,72	40,90	31,81	4,54
Уверенность	31,81	36,36	31,81	0,02
Требовательность	18,18	45,45	36,36	0,01
Упрямство, негативизм	31,81	36,36	22,72	9,09
Уступчивость	40,90	31,81	22,72	4,54
Зависимость	50	40,90	4,54	4,54
Психологический такт	27,27	36,36	31,81	4,54
Отзывчивость	27,27	27,27	31,81	13,63

Контрольные данные экспериментальной группы 2 (КП) представлены в таблице 21. Значительные изменения в части проявления адаптивного поведения личности фиксируем по показателям «упрямство», «зависимость» «психологический такт», а также общее снижение выражения дезадаптивного поведения (то есть выход за пределы номинальной зоны – адаптивного поведения). Так, к нулевому диапазону конфликтного поведения стремятся показатели: направленность, деловитость, доминирование. Респонденты устремлены к общению, продуктивному взаимодействию с окружающими, повышению организаторских и коммуникативных качеств, проявляют командный дух и здоровое желание к лидерству, экспансии руководства. Что, собственно, свойственно для учителя-управленца в рамках профессиональных управленческих компетенций. Надежность результатов подтверждает значимость критерия по методу t-критерия Стьюдента (приложение Д). Таблица со сравнительными результатами констатирующего и контрольного этапов представлена в приложении Е.

Таблица 21 – Выраженность показателей организаторских и коммуникативных качеств респондентов группы 2 (КП) на контрольном этапе

Показатели	Зоны, %			
	Номинальная	Потенциальная	Перспективная	Суперзона
Направленность	54,16	29,16	16,66	0,02
Деловитость	25	58,33	16,66	0,01
Доминирование	41,66	41,66	16,66	0,02
Уверенность	33,33	37,5	25	4,16
Требовательность	25	29,16	29,16	16,66
Упрямство, негативизм	41,66	41,66	8,33	8,33
Уступчивость	50	16,66	25	8,33
Зависимость	62,5	20,83	12,5	4,16
Психологический такт	33,33	41,66	16,66	8,33
Отзывчивость	45,83	37,5	12,5	4,16

В группе 3 (НК) замечена следующая тенденция. Снижение уровня показателей крайнего дезадаптивного поведения по направлениям: направленность (на 72,41%), деловитость (на 6, 89%) (приложение Е). Вместе с тем, номинальные показатели прироста не имеют. Следовательно, можно говорить о естественном формировании данных профессиональных качеств в следствии проводимых занятий производственного модуля. Считаем, что таким образом выражается недостаточность реализации индивидуального подхода, учета конкретных затруднений студентов и последующая коррекция профессионально-управленческих компетенций (таблица 22).

Таблица 22 – Выраженность показателей организаторских и коммуникативных качеств респондентов группы 3 (НК) на контрольном этапе

Показатели	Зоны, %			
	Номинальная	Потенциальная	Перспективная	Суперзона
Направленность	0,02	3,44	86,20	10,34
Деловитость	0,01	6,89	17,24	75,86
Доминирование	10,34	62,06	13,79	13,79
Уверенность	0,01	31,03	51,72	17,24
Требовательность	27,58	41,37	20,68	10,34
Упрямство, негативизм	55,17	34,48	6,89	3,44
Уступчивость	34,48	41,37	20,68	3,44
Зависимость	58,62	31,03	10,34	0,01
Психологический такт	6,89	6,89	55,17	31,03
Отзывчивость	10,34	31,03	34,48	24,13

Респонденты группы 4 (ДО), исходя из полученных данных, сохраняют стремление к лидерству, ведущее к трудностям работы в команде, уверены в себе и скорее неуступчивы. При этом склонны к проявлению чрезмерной мягкости, чтобы получить одобрение от окружающих. Об этом говорят такие численные показатели, например, как направленность (70%), деловитость (50%) (таблица 23). На контрольном этапе, не выявлено существенных изменений в данной группе респондентов. Зафиксирован «переход» к номинальной зоне (адаптивному поведению) по показателям «отзывчивость» (динамика на 13,34%) и «уверенность» (13,33%), с сохранением преимущественного количества испытуемых (40% и более) в зоне конфликта. Сравнительная таблица с результатами констатирующего и контрольного этапов представлена в приложении Е.

Таблица 23 – Выраженность показателей организаторских и коммуникативных качеств респондентов группы 4 (ДО) на контрольном этапе

Показатели	Зоны, %			
	Номинальная	Потенциальная	Перспективная	Суперзона
Направленность	3,33	13,33	13,33	70
Деловитость	3,33	6,66	40	50
Доминирование	33,33	23,33	20	23,33
Уверенность	16,66	23,33	43,33	16,66
Требовательность	26,66	60	3,33	3,33
Упрямство, негативизм	33,33	33,33	23,33	10
Уступчивость	30	36,66	26,66	6,66
Зависимость	26,66	46,66	20	6,66
Психологический такт	6,66	6,66	50	36,66
Отзывчивость	20	16,66	40	23,33

Профессиональные компетенции трактуется Т.И. Шамовой как интеграция комплекса управленческих знаний, умений и социального опыта, личностных качеств. Рассмотрев проявление личностные качества учителя как организатора (управленца) по методике КОС-2 и тесту Л.П. Калининского, обратимся к исследованию коммуникативно-управленческих умений.

Комплексная диагностическая методика Г.И. Михалевской позволяет выявить сформированность коммуникативно–управленческого аспекта профессиональных компетенций будущего учителя, соотнося коммуникативные умения как инструмент педагога-управленца, с функциями управленческого общения.

Результаты повторного исследования коммуникативных и организаторских умений, адекватных функциям управленческого общения (по Г.И. Михалевской) можно представить в виде ранжирования.

Результаты контрольного исследования респондентов группы 1 (П) представлены в таблице 24. На этапе констатирующего эксперимента, было выявлено, что студенты испытывают затруднения в применении таких умений как, например, использование невербальных средств общения, создать

ситуацию успеха и тому подобное (реализация функции самоутверждения в управленческом общении).

Контрольный срез демонстрирует повышение среднего балла по данной шкале на 3 позиции. Также на констатирующем этапе респонденты оценивали свои способности к применению информационной функции достаточно строго (средний балл менее 4). На контрольном этапе настоящая функция превалирует и занимает 1 место среди оставшихся семи. Это дает возможность говорить о повышении уровня таких умений как, к примеру: умение реализовывать обратную связь в процессе взаимодействия, умение, в соответствии с сложившейся ситуацией на уроке, изменить порядок изложения информации. Снизилась позиция функции познания в управленческом общении. Считаем, что такое смещение произошло за счет изменения акцентов и более строго самооценивания студентами своих возможностей. Таблица со сравнительными результатами констатирующего и контрольного этапов представлена в приложении И. Валидность результатов подтверждает значимость критерия по методу t-критерия Стьюдента (приложение К).

Таблица 24 – Выраженность показателей коммуникативно-управленческих умений (по Г.И. Михалевской) как аспекта профессиональных компетенций респондентов группы 1 (П) на контрольном этапе

	Шкалы, балл						
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7
Средний балл	4,35	4,6	3,96	3,94	4,06	4,53	4,07
Место	3	1	6	7	5	2	4

В таблице 25 представлены результаты контрольного среза данных группы 2 (КП). Интересно, что ранее респонденты испытывали трудность в реализации контактоустанавливающей функции в управленческом общении (приложение И), теперь она занимает лидирующие позиции (1 место). Такая метаморфоза произошла и с применением побудительной функции (седьмая

позиция сменилась на вторую). То есть студенты на достаточно высоком уровне оценивают свои умения: устанавливать визуальный контакт с обучающимися, использовать различные речевые виды для организации класса, использовать различные речевые приемы для привлечения и удержания внимания обучающихся, побуждать к действиям учеников и увлекать своим примером, импровизировать в различных ситуациях урока с целью стимулирования учебной деятельности детей. Надежность результатов подтверждает значимость критерия по методу t-критерия Стьюдента (приложение К).

Таблица 25 – Выраженность показателей коммуникативно-управленческих умений (по Г.И. Михалевской) как аспекта профессиональных компетенций респондентов группы 2 (КП) на контрольном этапе

	Шкалы, балл						
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7
Средний балл	4,21	3,88	4,14	3,79	4,06	4,07	4,09
Место	1	6	2	7	5	4	3

Студенты группы 3 (НК) оценивают способности на достаточно высоком уровне. На контрольном этапе средний балл несколько снизился. Например, по шкале № 4 среднее значение составляет 3,91 балла, что на 0,45 балла ниже констатирующих данных. Более строгое самооценивание относительно реализации функции познания может свидетельствовать о новом восприятии специфики профессиональной деятельности. По-прежнему, респонденты группы 3 (НК) в результате оценивания своих коммуникативных умений, адекватных функциям управленческого общения, демонстрируют уровень выше среднего, реализация которых осуществляется в умении устанавливать визуальный контакт со всем классом, вербально и невербально «удерживать» класс, демонстрировать свою позицию. В особенности, коммуникативная составляющая (шкала № 6) занимает главенствующую позицию: умение слушать и слышать, понимать учащихся, быть эмпатичным, понимать

индивидуальность каждого ученика, создавать благоприятный психологический климат в классе (таблица 26).

Сравнивая результаты предшествующего этапа, отмечаем незначительное изменение следующего порядка (приложение И). На несколько позиций возросло значение шкалы под номер 3, которое характеризует умения побудительного плана в управленческом общении (увлекать своим примером, побуждать к действиям обучающихся, создавать атмосферу творчества и так далее).

Таблица 26 – Выраженность показателей коммуникативно-управленческих умений (по Г.И. Михалевской) как аспекта профессиональных компетенций респондентов группы 3 (НК) на контрольном этапе

	Шкалы, балл						
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7
Средний балл	4,32	4,15	4,36	3,91	4,11	4,73	4,45
Место	4	5	3	7	6	1	2

Обследуемые группы 4 (ДО) считают (таблица 27), что наиболее успешно им удастся реализовать функцию познания в управленческом общении (шкала № 4), а также информационную функцию (шкала № 2) и функцию сопереживания (шкала № 6). В целом, существенных изменений не наблюдается, так как превалирующие шкалы остались таковыми. Стоит отметить, что вырос средний балл. Ранее его значение не превышало 4 баллов, теперь оно в трех случаях (шкалы № 2, 4, 6) выше данного числового критерия. Что свидетельствует о качественных изменениях применения коммуникативных умений, адекватных функциям управленческого общения по мнению респондентов группы 4 (ДО). Смена позиций по шкалам невелика и оценивается в несколько шагов за исключением шкалы № 1 (контактоустанавливающая функция): на констатирующем этапе занимала 2 место, на контрольном – 6, но разница между данными на двух этапах

составляет 0,03 балла. В таблице со сравнительными результатами выраженности показателей коммуникативно-управленческих умений (по Г.И. Михалевской) как аспекта профессиональных компетенций предшествующего этапа, замечено незначительное изменение (приложение И).

Таблица 27 – Выраженность показателей коммуникативно-управленческих умений (по Г.И. Михалевской) как аспекта профессиональных компетенций респондентов группы 4 (ДО)

	Шкалы, балл						
	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7
Средний балл	3,83	4,13	3,92	4,15	3,84	4,03	3,73
Место	6	2	4	1	5	3	7

Проведенная опытно-экспериментальная работа по реализации программы спецкурса «Управленческое общение в деятельности учителя» в экспериментальных группах 1 (П) и 2 (КП) ГБПОУ СО Гумкол позволяет сделать вывод о том, что формирование профессионально-управленческих компетенций учителя-организатора возможно посредством освоения основ управленческого общения через внедрение в образовательный процесс спецкурса, который включает в себя специальное осуществление упражнений прикладного характера, позволяющих, освоить коммуникативные и организаторские умения значимые в деятельности педагога на современном этапе развития образовательного сообщества.

Обобщая вышесказанное, считаем, что полученные данные контрольного эксперимента в экспериментальных группах в сравнении с данными контрольными группами свидетельствуют о позитивном влиянии на формирование профессиональных управленческих компетенций посредством целенаправленной и планомерной работы по изучению спецкурса «Управленческое общение в деятельности учителя». Данный вывод подтверждает мнение А.И. Панарина об управленческой составляющей

деятельности учителя, как «готовность практически использовать профессиональные знания и совокупность коммуникативных, конструктивных и организаторских умений в своей работе» [89, с. 54], а также позиция Т.И. Шамовой, с точки зрения компетентного подхода, где педагог обладает определенным набором профессионально-личностных характеристик, способствующих в решении управленческих задач, имея в основном арсенале коммуникативно-организаторские умения, личный опыт, в профессиональной деятельности.

Сведения, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы подтверждают выдвинутую нами гипотезу. Стоит отметить, что низкие и средние показатели по диагностическим методикам, а также незначительные изменения на контрольном этапе в группах 3 (НК) и 4 (ДО) свидетельствуют о недостаточности предоставляемых возможностей по освоению профессионально-управленческих компетенций будущими учителями. Актуальный рост значений показателей сформированности коммуникативной и организаторской сторон личности будущего педагога у студентов экспериментальных групп демонстрирует верную траекторию нашего понимания в подготовке учителя-организатора.

Количественные распределения результатов контрольного среза позволяет выявить характерные трудности нынешних будущих педагогов в системе среднего профессионального образования, что позволяет вносить коррективы в подготовку студентов с целью получения эффективного результата. Полученные на контрольном этапе исследования результаты позволяют констатировать практическое доказательство допустимости и необходимости включения в систему подготовки будущих учителей на уровне среднего профессионального образования спецкурс «Управленческое общение в деятельности учителя» с целью формирования основ управленческого аспекта профессиональных компетенций будущего учителя.

Выводы по второй главе

Модернизация система образования в РФ предполагает рассмотрение и внедрение иных методов развития личностного потенциала и профессиональных компетенций будущих педагогов. Субъект-субъектная парадигма образования определяет вектор взаимодействия участников образовательного процесса.

В ходе опытно-экспериментальной работы на констатирующем этапе исследования выявлено, что у респондентов направления подготовки «Педагогическое образование» на среднем уровне проявляются качества личности, присущие учителю-организатору, свидетельствующие о владении умениями, характерными для профессионально-управленческих компетенций. При этом наблюдается противоречие в сформированности и устойчивости организаторских и коммуникативных склонностей, качеств и умений. Данный факт подтвердил потребность в организации и проведении целенаправленной и специализированной работы по формированию профессионально-управленческих компетенций будущего учителя-организатора.

Для овладения профессиональными компетенциями с учетом коммуникативного и организаторского компонентов требуется особая подготовка в рамках системно-деятельностного и личностного подходов (по ФГОС) – это реализация программы спецкурса «Управленческое общение в деятельности учителя», которая позволит достичь планируемого результата.

Эффективным инструментом в конкретном случае, считаем, выступает управленческое общение. В параграфе 2.2 подробно рассмотрена специфика управленческого общения и представлена его модель (приложение А). Установлено, что управленческое общение многогранно. Слагаемые которой при должной реализации влияют на качество профессиональной деятельности учителя-управленца и формирование его профессионально-управленческих

компетенций.

Представленная нами описательная часть формирующего этапа эксперимента (п.2.3) раскрывает суть практической реализации теоретических положений исследования. Разработана программа спецкурса и апробирован спецкурс «Управленческое общение в деятельности учителя» на базе ГБПОУ СО «Гуманитарный колледж» (в экспериментальных группах 1 (П) и 2 (КП)), описан ход и особенности реализации спецкурса.

В ходе эксперимента было доказано, что формирование коммуникативно-организаторских основ профессионально-управленческих компетенций учителя-управленца возможно посредством освоения основ управленческого общения и внедрения в образовательный процесс спецкурса курса, который включает в себя комплекс знаний и упражнений прикладного характера для формирования умений, позволяющих, освоить коммуникативные и организаторские умения значимые в деятельности учителя-организатора (Т.М. Батарова, Г.В. Никитовская, А.И. Панарин, Т.И. Шамова и др.)

Обобщая вышесказанное, считаем, что полученные данные контрольного этапа в экспериментальных группах в сравнении с данными контрольной группы свидетельствуют о позитивном влиянии на формирование профессиональных управленческих компетенций посредством целенаправленной и планомерной работы по изучению спецкурса «Управленческое общение в деятельности учителя» в экспериментальных группах: 1 (П); 2 (КП) ГБПОУ СО «Гуманитарный колледж».

Объективность экспериментальных данных обусловлена соблюдением методологических основ проведения психолого-педагогического исследования, значительной репрезентативной выборкой респондентов, которая составила 109 человек, применением методов математической статистики (t-критерий Стьюдента). Об этом свидетельствуют результаты диагностирования в экспериментальных и контрольных группах (приложение Г-К).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Усложнение требований к качеству образования выпускников колледжей обусловлено новыми условиями существования образовательного пространства, обновленным содержанием образования, внедрением новых, инновационных форм и методов обучения и воспитания, сменой парадигмы и включением субъект-субъектных отношений между учителем и обучающимися. Такие изменения влекут за собой обновленную роль учителя – учителя-организатора, а значит, иной подход к пониманию и формированию его профессиональных компетенций. Потребность в повышении эффективности профессиональной подготовки современного учителя в системе среднего профессионального образования, вызывает вопросы, связанные с содержательной составляющей профессионального педагогического образования и обуславливает актуальность магистерской диссертации.

В ходе диссертационного исследования проведен теоретический анализ и практическая реализация следующих положений. Уточнен понятийный аппарат категорий «компетенция» и «компетентность», а также «профессионально-управленческие компетенции» и как они проявляются. Установлено, что дефиниции «компетенция» и «компетентность» не тождественны; первое есть совокупность знаний, умений и навыков, а второе – результат такой деятельности. «Профессионально-управленческие компетенции» являются комплексом компетенций, в основе которых лежат организаторские и коммуникативные основы, проявляющиеся в профессиональной деятельности учителя-менеджера. Профессиональные управленческие компетенции проявляются в знаниях, умениях и навыках, облеченных в личностные, организационные и функциональные аспекты профессиональной деятельности учителя-организатора. Актуальная ныне роль «учителя-организатора», в которой отражены трудовые функции, нормативно закреплена. Учитель-

управленец является субъектом образовательного процесса, выполняющий функции по организации и управлению деятельности участников данного процесса на основе применения коммуникативной составляющей. Модифицированная модель управленческого общения учителя, как инструмента формирования профессионально-управленческих компетенций будущего педагога, и организованное в соответствии с ней управленческое общение учителя-организатора, представляет собой систему принципов, уровней, форм и функций нацеленных на формирование профессионально-управленческих компетенций будущего учителя. Каждый компонент проявляется в специфичной форме в соответствии с педагогической деятельностью. На основе теоретических данных разработана и апробирована Программа спецкурса «Управленческое общение в деятельности учителя» для студентов-педагогов системы среднего профессионального образования с целью формирования профессиональных управленческих компетенций.

В процессе исследования мы убедились в многогранности понятия «педагогическое общение» и включенности в него организационного аспекта в виде «управленческого общения». Была уточнена категория «управленческое общение» в деятельности учителя-организатора, разработаны принципы, на основе которых реализуется управленческое общение, представлены сущностные характеристики функций которые, как мы полагаем, ориентируют будущего учителя-организатора на установление субъект-субъектных отношений с учениками.

Комплексный диагностический инструментарий для обследования уровня сформированности профессиональных управленческих компетенций учителя позволил получить объективную информацию. В качестве показателей были определены: уровень организаторских и коммуникативных склонностей, организаторских и коммуникативных качеств личности, а также коммуникативные умения, адекватные функциям управленческого общения.

Теоретические положения нашли свое отражение в практической части диссертационного исследования в виде разработки спецкурса «Управленческое общение в деятельности учителя». Спецкурс прошел апробацию на базе ГБПОУ СО «Гуманитарный колледж», г.о. Тольятти среди студентов 2 курса направления подготовки «Педагогическое образование».

Занятия по программе спецкурса направлены на формирование системы знаний об управленческом общении в деятельности учителя, имеют практико-ориентированный характер и предполагают активное включение в деятельность студентов-педагогов (в виде речевых разминок, групповой работы, моделировании педагогических ситуаций и тому подобное), поэтому ведущими методами являются упражнения, игра, метод моделирования ситуаций, видеотренинг.

Практические занятия разнообразны и нацелены на формирование умений применять полученные теоретические знания на практике, на развитие личностных качеств учителя-организатора, которые способен эффективно руководить процессом обучения и воспитания обучающихся, реализуя профессионально-управленческие компетенции.

В ходе контрольного этапа эксперимента выявлены положительные изменения уровня профессионально-управленческих компетенций будущих учителей в экспериментальных группах 1 (П) и 2 (КП), о чем свидетельствуют статистические данные по методике Стьюдента (приложение Д, Ж, К). Уровень проявления профессионально-управленческих компетенций в контрольных группах 3 (НК) и 4 (ДО) также имеет динамику, но значения незначительные.

Опытно-экспериментальная работа по формированию профессиональных компетенций будущего учителя в условиях эксперимента в образовательном процессе подготовки будущего учителя позволяет сделать вывод о том, что эффективность зависит от целенаправленной и планомерной реализации совокупности следующих психолого-педагогических условий: уточнена позиция дефиниции «профессионально-управленческие компетенции» учителя,

создана модель управленческого общения, раскрывающая взаимосвязь с профессиональными компетенциями педагога, разработан и апробирован спецкурс по освоению основ управленческого общения в деятельности учителя-руководителя, направленный на формирование профессиональных компетенций учителя с учетом коммуникативного и организаторского аспектов посредством управленческого общения.

Считаем, что диссертационное исследование не исчерпывает всех сторон проблемы формирования профессиональных управленческих компетенций будущего учителя.

Перспективным направлением в этой области может выступать:

- детализация признаков и критериев сформированности профессионально-управленческих компетенций будущего учителя в системе СПО;

- разработка методических рекомендаций к проведению занятий спецкурса «Управленческое общение в деятельности учителя»;

- исследование проблемы формирования профессиональных управленческих компетенций будущего учителя в соответствии с обновленным Стандартом;

- разработка технологического аспекта формирования профессионально-управленческих компетенций будущего учителя.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон N 273-ФЗ (ред. От 17.02.2023) : [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года] // Законодательство РФ: сайт. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617>. – (дата обращения: 01.12.2021). – Текст: электронный.
2. О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника : указ Президента РФ от 27 июня 2022 г. N 401. – URL: <https://minobrнауки.gov.ru/photo1656329380.jpeg> // Собрание законодательства РФ. – 2022. – № 401.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.05 Коррекционная педагогика в начальном образовании : приказ Министерства образования и науки РФ от 13.03.2018 г. N 183. – 2018. – 13 марта.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020 : приказ Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 г. N 121. – 2020. – 26 нояб.
5. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (ред. от 05.08.2016) : приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н. – 2013. – 18 окт.

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах: приказ Министерства образования и науки РФ от 27.10.2014 г. N 1353. – 2014. – 27 окт.
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.08.2022 г. N 742. – 2022. – 22 сент. – № 70193.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.05 Коррекционная педагогика в начальном образовании : приказ Министерства образования и науки РФ от 27.10.2014 г. N 1393. – 2014. – 27 окт.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах : приказ Министерства образования и науки РФ от 27.10.2014 г. N 1353. – 2014. – 27 окт.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): приказ Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 г. N 125. – 2018. – 22 февр.
11. Акмеология: учебное пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкина. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 256 с.
12. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Педагогика, 1984. – 296 с.

13. Амонашвили, Ш.А. Единство цели / Ш.А. Амонашвили- Москва: Просвещение, 1987. – 207 с.
14. Амонашвили, Ш.А. Здравствуйте, дети! / Ш.А. Амонашвили – Москва: Просвещение, 1987. – 208 с.
15. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки / Б.Г. Ананьев // Избранные труды в 2-х томах. – Москва. – 1980. – Т.2. – С.129-266.
16. Антонова А. В. «Учитель 21 века» в свете нормативно-правовых документов в сфере образования / А. В. Антонова // Запад, Восток и Россия: Вопросы всеобщей истории. — 2020. — Вып. 23 : Историческая память: генезис и проблемы преемственности. – С. 185-197. – То же. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/14546/1/vvi-2020-01-16.pdf>. – (дата обращения: 13.01.2022). – Текст: электронный.
17. Бадлаев, А.А. Личность и общение / А.А. Бадлаев. – Москва: Международная педагогическая академия, 1995. – 326 с.
18. Баскаков, А.М. Педагогические основы управленческого общения в школе / А.М. Баскаков. – Челябинск: ЧИПКРО, 1997. – 273 с.
19. Батарова, Т.М. Компетентностный подход в подготовке специалиста-педагога в системе СПО: проблемы и решения / Т.М. Батарова, Т.С. Трифонова // Инновационный дискурс развития современной науки: сборник статей X международной научно-практической конференции (28 февраля 2022 г.). – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2022. – 162 с.: ил. м Коллектив авторов. – С. 8-15.
20. Батарова, Т.М. Компетентностный подход как стратегическое направление профессиональной подготовки будущего учителя в системе среднего профессионального образования / Т.М. Батарова, Т.С. Трифонова. – Текст : непосредственный // XIV Международная научно-практическая конференция «Шамовские педагогические чтения», г. Москва, 22-25 января 2022 г.: сборник статей. В 2 ч. Ч. 1 – Москва: Изд-во НШУОС, МАНПО, «5 за знания», 2022. – С. 577-582.

21. Батарова, Т.М. Овладение основами управленческого общения будущего учителя в системе среднего профессионального образования: проблемы и решения / Т.М. Батарова, Т.С. Трифонова // XV Международная научно-практическая конференция «Шамовские педагогические чтения», г. Москва, 21-25 января 2023 г.: сборник статей. В 2 ч. Ч. 2 – Москва: Изд-во НШУОС, МАНПО, «5 за знания», 2023. – 772 с. – С. 109-114.
22. Батарова, Т.М. Профессиональная подготовка будущего учителя к управленческому общению : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Батарова Татьяна Михайловна ; Тольяттинский политехнический институт. – Тольятти, 1998. – 179 с. – Библиогр.: с. 147-162. – Текст : непосредственный.
23. Батарова, Т.М. Спецкурс как педагогическое условие формирования профессиональных компетенций педагога-управленца / Т.М. Батарова, Т.С. Трифонова // PRIORITY DIRECTIONS OF SCIENTIFIC RESEARCH. ANALYSIS, GOVERNANCE, PROSPECTS: Collection of articles following the results of the International Scientific and Practical Conference (Tyumen, September 21, 2022).– Sterlitamak: AIR, 2022. – С. 37-41.
24. Батарова, Т.М. Управленческое общение как аспект профессиональной подготовки учителя / Т.М. Батарова // Национальная ассоциация ученых (НАУ), том 2. – № 72 / 2021. – С. 17-19.
25. Батарова, Т.М. Управленческое общение как средство формирования профессиональных компетенций будущего учителя / Т.М. Батарова, Т.С. Трифонова // Инновационные исследования как локомотив развития современной науки: от теоретических парадигм к практике: электронный сборник научных статей по материалам VII Международной научно-практической конференции. – Москва: НИЦ МИСИ. – 2021. – С.172-182. – ISSN 2587-7240/ – URL: <http://conference-nicmisi.ru/innovatsionnye->

- issledovaniya-kak-lokomotiv-razvitiya-sovremennoj-nauki-ot-teoreticheskikh-paradigm-k-praktike.html. – Текст: электронный.
26. Батарова, Т.М. Управленческое общение как средство формирования профессиональных компетенций будущего учителя / Т.М. Батарова, Т.С. Трифонова // Педагогический форум. – 2021. – № 2(8). – С. 27-29. - То же. URL: <https://clck.ru/bAjyd>. – (дата обращения: 1.11.2021). – Текст: электронный.
27. Батаршев, А.В. Диагностика способности к общению / А.В. Батаршев. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 176 с.
28. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового завета. Бытие 1:26-27 / по благословию Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Алексия II. - Москва: Издание Московской патриархии, 1992. – 1008 с.
29. Бочкина, Е.В. Позиционное обучение, как способ преодоления эгоцентризма в дошкольном возрасте / Е.В. Бочкина // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6 (часть 1) – С. 55-57.
30. Бояцис, Р. Управленческая компетентность / Р. Бояцис. – Жуковский : МИМ ЛИНК, 2003. – 52 с.
31. Вавилов, Ю.П. Профессионально-личностное становление учителя начальных классов на стадии обучения в педагогическом вузе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук/ Вавилов Юрий Павлович ; Ярославский государственный университет им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2003. – 44 с. : ил. – Библиогр.: с. 41-43. – Место защиты: Ярославский гос.университет им. К.Д. Ушинского. – Текст : непосредственный.
32. Васильев, Ю.В. Педагогическое общение / Ю.В. Васильев // Сов.пед. – 1982. – № 11. – С. 59-63.

33. Васильев, Ю.В. Практикум по теории управления: Учебное пособие / Ю.В. Васильев, В.Н. Парахина, Л.И. Ушвицкий. – 2-е изд., доп. – Москва: Финансы и статистика, 2005. – 304 с.
34. Васильев, Ю.В. Средства педагогического управления / Ю.В. Васильев // Новые исследования в педагогических науках. – Москва: Педагогика. – 1989. – № 2. – С. 72.
35. Власова, В.О. Содержание профессиональной компетенции бакалавра по народной художественной культуре в вузе / В.О. Власова – Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – Москва : Буки-Веди, 2012. – С. 202-204.
36. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва: АСТ, 2008. – 671 с.
37. Георге, И.В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы : монография / И.В. Георге. - Тюмень : ТИУ, 2016. – 143 с.
38. Герасименко, Е.Н. Формирование специальных компетенций учителя начальных классов у студентов педагогического колледжа : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Герасименко Елена Николаевна ; Институт развития профессионального образования. – Москва, 2008. – 219 с. Библиогр. с. 184-209. – Текст : непосредственный.
39. Девяткина, С.Н. Формирование профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования на основе реализации междисциплинарного подхода : специальность 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук /

- Девяткина Светлана Николаевна ; Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. – Уфа, 2016. – 26 с. : ил. Библиогр.: 23-26 с. – Место защиты: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. – Текст: непосредственный.
40. Дубовицкая, Т.В. Формирование профессиональных компетенций учителя в системе повышения квалификации : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дубовицкая Татьяна Викторовна ; Воронежский государственный технический университет. – Воронеж, 2012. – 23 с. : ил. – Библиогр.: 22-23 с. – Мест защиты: Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина. – Текст: непосредственный.
41. Заболотных С.В. Интегрированный урок как одно из условий реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании / С.В. Заболотных, С.В. Селезнева – Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – Москва : Буки-Веди, 2012. – С. 191-192
42. Заславская, О.Ю. Развитие управленческой компетентности учителя в системе многоуровневой подготовки в области методики обучения информатике : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (информатика)» : автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Заславская Ольга Юрьевна ; Московский городской педагогический университет. – Москва, 2008. – 47 с. : ил. – Библиогр.: 40-46 с. – Место защиты: Московский городской педагогический университет. – Текст : непосредственный.
43. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пос. для вузов по специальности «профессиональное обучение (по отраслям)»: рек. УМО вузов РФ / Э.Ф.

- Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк ; гл. ред. Д.И. Фельдштейн; Моск. психолого-социальный ин-т. – Москва: МПСИ, 2005. – 216 с.
- 44.Зими́на, Е. Ю. Развитие управленческой компетентности будущего педагога профессиональной школы : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Зими́на Елена Юрьевна ; Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург, 2004. – 24 с. : ил. Библиогр. 23-24. – Место защиты: Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Текст : непосредственный.
- 45.Зими́на, Е.Ю. Развитие управленческой компетентности будущего педагога профессиональной школы: диссертация : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Зими́на Елена Юрьевна ; Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург, 2004. – 172 с. – Текст : непосредственный.
- 46.Зими́на, Е.Ю. Управленческая компетентность педагога профессиональной школы / Е.Ю. Зими́на // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, 2010. – С. 152-164.
- 47.Зимня́я, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимня́я. - Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 42 с.
- 48.Зимня́я, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимня́я // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5 – С. 34-44
- 49.Зимня́я, И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимня́я // Учёные

- записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4. – URL: <https://clck.ru/ViBn3>. – (дата обращения: 15.12.2021). – Текст : электронный.
50. Зиновьева, М. П. Подготовка учителя в контексте непрерывного образования: методологический аспект / М.П. Зиновьева // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2015. – № 13. – URL: <https://goo.su/yzZ9>. – (дата обращения: 19.03.2020). – Текст : электронный.
51. Золотнякова, А.С. Психология педагогического общения / А.С. Золотнякова. – Ростов-на-Дону.: ГПИ, 1978. – 95 с.
52. Калининский, Л.П. Методика психодиагностики профессионально значимых и деловых качеств будущего специалиста / Л.П. Калининский // Содержание и методы профессионального воспитания студентов. – Тюмень, 1981. – С. 94-120
53. Кан-Калик, В.А. Грамматика общения / В.А. Кан-Калик - Москва: Роспедагенство, 1995. – 108 с.
54. Кан-Калик, В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалева // Вопрос.психол. – № 4. – 1985.
55. Кан-Калик, В.А. Проблемы профессионально-педагогического общения / В.А. Кан-Калик // Сов.педагог. – 1979. – № 6. – С.113-118.
56. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – Москва: Просвещение, 1987. – 190 с.
57. Канаев, Б.И. Вопросы теории внутришкольного управления / Б.И. Канаев. – М.: Изд-во Магистр, 1997. – 190 с.
58. Кириллов, А. Г. Формирование профессиональных компетенций будущего учителя информатики в процессе обучения программированию : специальность 13.00.02 «теория и методика воспитания (по областям и уровням образования)» : автореферат диссертации на соискание ученой

- степени кандидата педагогических наук / Кириллов Андрей Григорьевич ; Шадринский государственный педагогический институт. – Екатеринбург, 2005. – 22 с. : ил. – Библиогр. с. 21-22. – Место защиты: ; Уральский государственный педагогический университет. – Текст : непосредственный.
- 59.Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: Для студентов высш. и сред. пед. учеб. Заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - Москва: Изд. центр «Академия». – 2000. – URL: <https://refdb.ru/look/1940555-pall.html>. – (дата обращения: 08.10.2021). – Текст :электронный. (С. 62)
- 60.Конаржевский, Ю.А. Внутришкольный менеджмент / Ю.А. Конаржевский. – Москва: Новая школы, 1993. – С. 44.
- 61.Конаржевский, Ю.А. Концепция проблемно-функционального внутришкольного управления / Ю.А. Конаржевский. – Екатеринбург: УрГУ, 1992. – 75 с.
- 62.Конаржевский, Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГУ, 1986. – 35 с.
- 63.Краткий справочник по педагогической технологии / под ред. Н.Е. Щурковой. – Москва: Новая школа, 1997. – 64 с.
- 64.Кузнецова, О.А. Формирование управленческой компетентности у студентов специальности «Управление качеством» : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кузнецова Ольга Александровна ; Тольяттинский государственный университет. – Тольятти, 2007. – 25 с. ил. – Библиогр.: 23-24. Место защиты: Тольяттинский государственный университет. Текст : непосредственный.

65. Кузьмина, Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – Москва: Высшая школа, 1989. – 167 с.
66. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – Москва: Высшая школа, 1990. – 119 с.
67. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедева // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3–12
68. Леонов, Н. И. Психология делового общения: учеб. пособие / Н. И. Леонов. – М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2010. – С. 45–46.
69. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев, М.К. Кабардова. - 2-е изд. – Москва-Нальчик: Эль-Фа, 1996. – 96 с.
70. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. - Москва: Директ-Медиа, 2008. – 1174 с.
71. Ломов, Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – Москва: Наука, 1976. – С.64-93.
72. Львов, Л.В. Педагогический менеджмент: учебное пособие. – Челябинск: ЧГАУ, ЮУНЦ РАО, 2008. – 178 с.
73. Макаренко, А.С. О моем опыте / А.С. Макаренко // Сбор. Соч.: В 6 т. – Москва: Изд-во АПН. – 1958. – Т.5. – С.251-276.
74. Максимова, В.Н. Сущность и функции межпредметных связей в целостном процессе обучения : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Максимова Валерия Николаевна ; ЛГПИ. – Ленинград, 1981. - 476 с. – Библиогр.: с. 459-467. Текст : непосредственный.
75. Малязина, М.А. Работа с трудными детьми и педагогическая система А.С. Макаренко / М.А. Малязина, А.Н. Фанталов // Вестник Шадринского

- государственного педагогического университета. – 2019. – № 4(44). – С. 201-204
- 76.Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Междунар. гуманитар. Фонд «Знание», 1996. – 308 с. (С. 34-35)
- 77.Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1993. – 192 с.
- 78.Мединцева, И.П. Компетентностный подход в образовании / И.П. Мединцева // Педагогическое мастерство : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – Москва : Буки-Веди, 2012. – То же. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/>. – (дата обращения: 18.01.2022). – Текст: электронный.
- 79.Митина, Л.М. Психология профессионального развития / Л.М. Митина. – Москва, 1998. – 46 с.
- 80.Митяева А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров) : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Митяева Анна Михайловна ; Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград, 2007. – 43 с. : ил. – Библиогр.: с. 37-43. – Место защиты: Волгоградский государственный педагогический университет. – Текст : непосредственный.
- 81.Михалевская, Г.И. Профессионализм общения / Г.И. Михалевская. – Санкт-Петербург: Изд-во Спб Университета, 1993. – 56 с.
- 82.Мишечкина, Н. А. Представление о понятии «общение» и уровни общения по Добровичу А. Б. / Н. А. Мишечкина // Молодой ученый. – 2018. – № 19 (205). – С. 373-375. – То же. URL: <https://moluch.ru/archive/205/50190/>. – (дата обращения: 08.01.2023). – Текст: электронный.

83. Назмутдинова, В.Я. Управленческая деятельность и менеджмент в системе образования личности / В.Я. Назмутдинова, И.Ф. Яруллин: монография. – Казань: ТРИ «Школа», 2013. – 360 с.
84. Натанзон, Э.Ш. Приемы педагогического воздействия / Э.Ш. Натанзон – Москва: Просвещение, 1972. – 215 с.
85. Никитовская, Г.В. Методологические подходы к определению управленческой компетентности будущего педагога / Г.В. Никитовская // Ярославский вестник науки. – 2017. – №3. – С. 139-143.
86. Никитовская, Г.В. Формирование управленческой компетенции будущего педагога в системе высшего образования / Г.В. Никитовская // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 3. – С. 85-92.
87. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века / Ж. Делор и др. – 1996. – 31 с. – URL: <https://www.ifap.ru/library/book201.pdf>. – (дата обращения: 10.12.21). – Текст: электронный.
88. Овчинников, А.В. О классификации компетенций / А.В. Овчинников // Организационная психология. – 2014. – Т. 4. – № 4. – С. 145-153. – URL: <https://clck.ru/puKto>. – (дата обращения: 18.11.2021). – Текст : электронный.
89. Панарин, А.И. Многоуровневое педагогическое образование / А.И. Панарин // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 53-57.
90. Панасюк, А.Ю. Как убеждать в правоте: Современные психотехнологии убеждающего воздействия/ А.Ю. Панасюк. - Издательский дом «ИнФолио», 2011. - 288 с.
91. Панасюк, А.Ю. Регулятивное общение и «коммуникативный закон умножения»// Мир психологии, М., 1996. - С.36-41
92. Панасюк, А.Ю. Управленческое общение: Практические советы / А.Ю. Панасюк. – Москва: «Экономика», 1990. – 89 с.

93. Паспорт национального проекта «Образование» : [утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 года № 16)] // Правительство России: сайт. – URL: <http://government.ru/info/35566>. – (дата обращения: 26.12.2021). – Текст: электронный.
94. Педагогика высшей школы: Учеб. пособие / Р.С. Пионова. – Минск: Университетское, 2002. – 256 с.
95. Петрова, Т.А. Этапы становления компетентного подхода / Т.А. Петрова // Вестник Академии знаний. – URL: <https://goo.su/eDV1yvх>. – (дата обращения: 20.09.2021). – Текст: электронный)
96. Печеркина, А.А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика: монография/ А.А. Печеркина, Э.Э. Сыманюк, Е.Л. Умникова, Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2011 – 233 с.
97. Подласый, И.П. Педагогика /И.П. Подласый. – Москва: Просвещение, 1996. – 432 с.
98. Пучка, С.В. Компетентный подход в управлении эффективностью компании : специальность 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством: менеджмент» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук / Пучка Сергей Валентинович ; Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. – Москва, 2019. – 211 с. – Библиогр.: с. 26. – Место защиты: Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. – Текст : непосредственный.
99. Селиверстова, М.В. Формирование управленческих компетенций учителя в условиях развития современного образования : специальность «Общая педагогика и история педагогики и образования» : автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Селиверстова

- Марина Владимировна ; Удмуртский государственный университет. – Ижевск, 2011. – 22 с. : ил. – Библиогр.: 20-22 с. – Место защиты: Удмуртский государственный университет. – Текст : непосредственный.
100. Сепиашвили, Е.Н. Формирование управленческих компетенций в системе профессиональной подготовки студентов средних специальных учебных заведений / Е.Н. Сепиашвили // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2009. М № 2. – С. 337-342.
101. Слостенин, В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянв ; под. ред. В.А. Слостенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.
102. Солодилова И.В. Современное представление о профессиональной подготовке социальных педагогов в вузе / И.В. Солодилова // Пути подготовки конкурентоспособных специалистов в вузе культуры и искусств: Материалы научно-практической конференции / под общей науч. ред проф. Казаковой А.Г. – Москва: Экон-Информ, 2010. – С. 128.
103. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский – Москва: Просвещение, 1982. – 206 с.
104. Тихомирова, С.Е. Учитель и его роль в современном образовательном процессе / С.Е. Тихомирова / Здоровье-основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения, 2018. – С. 535-538
105. Трофимова, Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография / Г.С. Трофимова. – Ижевск : УдГУ, 2012. – 116 с.
106. Фишман, И.С. Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся: Методическое пособие для руководителей и педагогов образовательных учреждений / И.С. Фишман. – Самара: Изд-во ЦПО, 2005. – 136 с.

107. Ходюкова, Т.А. Формирование культуры управленческого общения будущего учителя в процессе профессиональной подготовки : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ходюкова Татьяна Александровна ; Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского. – Чита, 2006. – 26 с. : ил. – Библиогр.: с. 22-23. – Место защиты: Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского. – Текст : непосредственный.
108. Хуторской, А.В. Компетентностный подход как воплощение договора между социумом и личностью / А.В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2012. – №2. – 22 с. – То же. URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/200>. – (дата обращения: 12.02.22). – Текст : электронный.
109. Хуторской, А.В. Образовательные компетенции и методология дидактики / А.В.Хуторской // Хроника бытия: персональный сайт. – URL: <http://khutorskoj.ru/be/2016/0803/>. – (дата обращения: 09.02.2022). – Текст: электронный.
110. Чернышева, Е.В. Взаимосвязь коммуникативных качеств и стрессоустойчивости в юношеском возрасте / Е.В. Чернышева // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 8. – С. 103-112.
111. Шадриков, В.Д. Формируем профессиональные компетенции / В.Д. Шадриков, И.В. Кузнецова // Справочник заместителя директора школы. – 2012. – № 8 / 2012. – С. 58-69.
112. Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – Москва: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

113. Шепель, В.М. Секреты личного обаяния / В.М. Шепель. – Москва: Изд-во Юнити, 1994. – 320 с.
114. Шишова, М.И. Система педагогических компетенций в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шишова Марина Игоревна ; Московский городской педагогический университет. – Ижевск: УдГУ, 2011. – 23 с. : ил. – Библиогр.: с. 21-22. – Место защиты: Московский городской педагогический университет. – Текст : непосредственный.
115. Щуркова, Н.Е. Собрание пестрых дел: методические материалы для работы с детьми / Н.Е. Щуркова. – 2-е издание. – Москва: Новая школа, 1994. – 96 с.
116. Boyatzis, R.E. The competent manager: a model for effective performance / R.E. Boyatzis. – New York: Wiley, 1991. – 328 с.
117. Gorsline K. A competency proile for human resources, no more shoemakers children / K. Gorsline // Wiley Online Library: сайт. – URL: <https://clck.ru/bAjzN>. – (дата обращения 09.02.22). Текст: электронный.
118. Katz, R.L. Skills of an Effective Administrator / R.L. Katz // Harvard Business Review. – 1974. – № 33 (1). – С. 33-42
119. Transferability of Skills across Economic Sectors // ResearchGate: сайт. – URL: <https://clck.ru/bKWF3>. – (дата обращения: 09.02.2022). – Текст: электронный.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А



Рисунок 1 – Графическая модель управленческого общения учителя

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Итоговый тест спецкурса (с ответами)

Вопросы:

1. Обозначьте актуальную парадигму в системе образования в контексте взаимодействия учителя и ученика.

а) учитель занимает доминирующую позицию авторитарного характера, ученик беспрекословно исполняет указания учителя-организатора

б) ученик самостоятельно выбирает образовательный маршрут, учитель играет пассивную роль сопровождающего

в) учитель является носителем знаний, главным источником, ученик - «слушатель»

г) *учитель выполняет роль организатора, ученик под руководством учителя самостоятельно продвигается по образовательному маршруту*

2. Укажите автора понятия «профессионально-педагогическое общение»

а) В.Ю. Васильев

б) А.А. Леонтьев

в) *В.А. Кан-Калик*

3. Укажите автора определения «управленческое общение».....

а) В.Ю. Васильев

б) В.А. Кан-Калик

в) *А.Ю. Панасюк*

4. Какова цель управленческого общения в педагогической деятельности (по определению Т.М. Батаровой)

а) управление обучающимися

б) поддержание обучающихся

в) *руководство учебной и воспитательной деятельностью*

в) организация и регулирование учебно-познавательной и воспитательной деятельности

5. При какой форме управленческого общения реализуется общение «учитель-ученик»?

а) монолог

б) индивидуальная

в) *диалог*

6. При реализации какой связи управленческого общения учитель использует распоряжения, рекомендации, инструкции и т. п.?

- а) обратная связь
- б) *распорядительная связь*
- в) прямая связь

7. Содержанием управленческого общения является...

- а) руководство
- б) выдача распоряжений
- в) *распорядительная и оценочная информация*

8. Укажите методический прием, который уместнее использовать при реализации информационной функции управленческого общения при выдаче задания на уроке?

- а) подбадривание
- б) упрек
- в) намек
- г) *инструктаж*

9. Какой прием следует применять учителю-организатору при коррекции и регулировании деятельности обучающихся на уроке?

- а) наказание
- б) забота
- в) *оценка*

10. Как учителю-управленцу устанавливать и удерживать контакт с обучающимися?

- а) выдавать распорядительную информацию
- б) создавать атмосферу творчества на уроке
- в) *поддерживать визуальный контакт с обучающимися весь урок*

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Методические рекомендации по проведению моделирования педагогических ситуаций

Цель: оценка результатов освоения спецкурса посредством демонстрации теоретических знаний и практических умений и навыков.

Оборудование: бланки оценивания для экспертов, рабочие листы для участников.

Роли: педагог, родитель, ученик и учитель, эксперт.

Содержание работы:

1. Распределение студентов на рабочие группы (по 4-6 человек).
2. Выбор экспертного жюри (3 человека).
3. Раздача карточек с текстом педагогической ситуации.
4. Подготовка студентов к ответу (изучение, анализ ситуации, распределение ролей, моделирование возможных вариантов развития событий, выбор оптимального варианта).
5. Выступление студентов с последующим анализом.
6. Рефлексия.

Содержание задания:

Примеры карточек

1) В классе есть «слабый» ученик. Другие обучающиеся не упускают возможности усмехнуться над способностями этого ученика. Когда учитель вызывает его к доске, он запинаяется, мнется, боится насмешек одноклассников.

Какую(ие) функции управленческого общения учителя педагог упустил? Какие приемы управленческого общения учителю-организатору необходимо реализовать для дальнейшего продуктивного взаимодействия?

2) В классе учится «активный» ученик. Он всегда готов к ответу, часто поднимает руку на уроке и не упускает возможности спросить у учителя то, чего нет в тексте учебника.

Какую(ие) функции управленческого общения учителя педагог упустил? Какие приемы управленческого общения учителю-организатору необходимо реализовать для дальнейшего продуктивного взаимодействия?

3) Учитель входит в класс и начинает урок. Среди обучающихся продолжает сохраняться шум. Педагог решает дать задание по учебнику и ограничивает время выполнения (10 минут). Реакция учеников разная: кто-то старательно выполняет задание, кто-то продолжает заниматься своими делами, быстро что-то написав в тетрадях. По окончании указанного времени учитель начинает спрашивать только тех, кто готов и

поднимает руку. Работа дезорганизована до конца урока.

Какую(ие) функции управленческого общения учителя педагог упустил? Какие приемы управленческого общения учителю-организатору необходимо реализовать для дальнейшего продуктивного взаимодействия?

4) В классе установлен график дежурства. Заканчивается последний урок и педагог просит дежурных выполнить свою работу. Ребята отказываются под предлогом занятости после уроков (по расписанию тренировки). Педагог настаивает, но назревает конфликт.

Какую(ие) функции управленческого общения учителя педагог упустил? Какие приемы управленческого общения учителю-организатору необходимо реализовать для дальнейшего продуктивного взаимодействия?

5) Обучающийся отвечает на уроке. Но ответы не всегда корректные и четкие. Учитель ставит отметку «4», чем вызывает возмущение со стороны ученика. Ведь учительница улыбалась во время ответов. Педагог сообщил о том, что было много ошибок. Остальные пытаются заступиться за одноклассника и просят поставить «5», но учитель остается при своем. Ученик обиделся.

Какую(ие) функции управленческого общения учителя педагог упустил? Какие приемы управленческого общения учителю-организатору необходимо реализовать для дальнейшего продуктивного взаимодействия?

6) Учитель стоит у доски и объясняет материал. Вдруг ученица (обучающаяся по адаптированной образовательной программе) подбежала к ней и начала обнимать и о чем-то активно рассказывать. Остальные ученики начали смеяться.

Какую(ие) функции управленческого общения учителя педагог упустил? Какие приемы управленческого общения учителю-организатору необходимо реализовать для дальнейшего продуктивного взаимодействия?

7) Молодой педагог пришел работать в школу. Необходимо провести родительское собрание (3 класс). Педагог переходит к вопросу об утверждении состава родительского комитета в новом учебном году. Родители неактивно проявляют желание вступить в состав родительского комитета, ссылаясь на занятость.

Какую(ие) функции управленческого общения учителя педагог упустил? Какие приемы управленческого общения учителю-организатору необходимо реализовать для дальнейшего продуктивного взаимодействия?

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Результаты диагностики КОС-2 (Б.А. Федоришин) на констатирующем и контрольном этапах исследования

Таблица Г.1 – Таблица со сравнительными результатами выраженности показателей организаторских и коммуникативных склонностей респондентов группы 1 (П)

Этап	Склонности	Уровни, %				
		Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	высший
констатирующий	коммуникативные	4,16	16,66	58,33	20,83	0,02
	организаторские	4,16	29,16	37,5	29,16	0,02
контрольный	коммуникативные	0,01	12,5	50	33,33	4,16
	организаторские	0,01	25	37,5	33,33	4,16

Таблица Г.2 – Таблица со сравнительными результатами выраженности показателей организаторских и коммуникативных склонностей респондентов группы 2 (КП)

Этап	Склонности	Уровни, %				
		Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	высший
констатирующий	коммуникативные	16,66	33,33	37,5	8,33	4,16
	организаторские	8,33	50	20,83	20,83	0,01
контрольный	коммуникативные	4,16	25	54,16	8,33	8,33
	организаторские	0,005	33,33	45,83	20,83	0,005

Таблица Г.3 – Таблица со сравнительными результатами выраженности показателей организаторских и коммуникативных склонностей респондентов группы 3 (НК)

Этап	Склонности	Уровни, %				
		Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	высший
констатирующий	коммуникативные	0,02	24,13	58,62	13,79	3,44
	организаторские	3,44	20,68	62,06	10,34	3,44
контрольный	коммуникативные	0,01	20,68	62,06	17,24	0,01
	организаторские	3,44	24,13	68,96	0,03	3,44

Таблица Г.4 – Таблица со сравнительными результатами выраженности показателей организаторских и коммуникативных склонностей респондентов группы 4 (ДО)

Этапы	Склонности	Уровни, %				
		Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	высший
констатирующий	коммуникативные	3	36,66	23,33	26,66	3,33
	организаторские	3,33	13,33	33,33	43,33	6,66
контрольный	коммуникативные	11,11	29,62	29,62	25,92	3,70
	организаторские	3,70	14,81	29,62	51,85	0,02

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Математическая обработка данных по методу t-критерия Стьюдента (для методики Б.А. Федоришина)

Таблица Д.1 – Критерии парных выборок ЭГ 1 (П) для методики Б.А. Федоришина

95% доверительный интервал для разности		Парные разности	t	ст.св.	Знач. (двухсторонняя)			Среднее	
					Нижняя	Верхняя			
Среднекв.отклонениеСреднекв. ошибка среднего									
Пара 1	Конс_ЭГ_П_ком.скл. - Контр_ЭГ_П_ком.скл.	-1,666667	1,464557	,298951	-2,285095	-1,048238	-5,575	23	,000
Пара 2	Конст_ЭГ_П_орг.скл. - Контр_ЭГ_П_орг.скл.	-1,20833	,88363	,18037	-1,58146	-,83521	-6,699	23	,000

Таблица Д.2 – Критерии парных выборок ЭГ 2 (КП) для методики Б.А. Федоришина

95% доверительный интервал для разности		Парные разности	t	ст.св.	Знач. (двухсторонняя)			Среднее	
					Нижняя	Верхняя			
Среднекв.отклонениеСреднекв. ошибка среднего									
Пара 1	Конст_ЭГ_КП_ком.скл. - Контр_ЭГ_КП_ком.скл.	-1,29167	,90790	,18532	-1,67504	-,90830	-6,970	23	,000
Пара 2	Конст_ЭГ_КП_орг.скл. - Контр_ЭГ_КП_орг.скл.	-1,54167	1,88770	,38532	-2,33877	-,74456	-4,001	23	,001

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Результаты диагностики коммуникативных и организаторских качеств личности (Л.П. Калининский) на констатирующем и контрольном этапах исследования

Таблица Е.1 – Таблица со сравнительными результатами выраженности показателей организаторских и коммуникативных качеств респондентов группы 1 (П)

Констатирующий этап				
	Зоны, %			
Показатели	Номинальная	Потенциальная	Перспективная	Суперзона
Направленность	8,33	41,66	25	25
Деловитость	16,66	16,66	33,33	33,33
Доминирование	20,83	29,16	37,5	12,5
Уверенность	12,5	33,33	37,5	8,33
Требовательность	16,66	41,66	41,66	0,02
Упрямство, негативизм	29,16	41,66	20,83	8,33
Уступчивость	37,5	20,83	25	16,66
Зависимость	45,83	37,5	4,16	12,5
Психологический такт	4,16	33,33	50	12,5
Отзывчивость	25	25	37,5	12,5
Контрольный этап				
	Зоны, %			
Показатели	Номинальная	Потенциальная	Перспективная	Суперзона
Направленность	18,18	36,36	36,36	9,09
Деловитость	18,18	18,18	45,45	18,18
Доминирование	22,72	40,90	31,81	4,54
Уверенность	31,81	36,36	31,81	0,02
Требовательность	18,18	45,45	36,36	0,01
Упрямство, негативизм	31,81	36,36	22,72	9,09
Уступчивость	40,90	31,81	22,72	4,54
Зависимость	50	40,90	4,54	4,54
Психологический такт	27,27	36,36	31,81	4,54
Отзывчивость	27,27	27,27	31,81	13,63

Таблица Е.2 – Таблица со сравнительными результатами выраженности показателей организаторских и коммуникативных качеств респондентов группы 2 (КП)

Констатирующий этап				
	Зоны, %			
Показатели	Номинальная	Потенциальная	Перспективная	Суперзона
Направленность	50	29,16	16,66	4,16
Деловитость	25	45,83	16,66	12,5
Доминирование	41,66	33,33	16,66	4,16
Уверенность	33,33	29,16	33,33	4,16
Требовательность	25	29,16	29,16	16,66
Упрямство, негативизм	29,16	37,5	12,5	16,66
Уступчивость	41,66	25	20,83	12,5
Зависимость	45,83	29,16	16,66	8,33
Психологический такт	20,83	41,66	29,16	8,33
Отзывчивость	37,5	33,33	20,83	8,33
Контрольный этап				
	Зоны, %			
Показатели	Номинальная	Потенциальная	Перспективная	Суперзона
Направленность	54,16	29,16	16,66	0,02
Деловитость	25	58,33	16,66	0,01
Доминирование	41,66	41,66	16,66	0,02
Уверенность	33,33	37,5	25	4,16
Требовательность	25	29,16	29,16	16,66
Упрямство, негативизм	41,66	41,66	8,33	8,33
Уступчивость	50	16,66	25	8,33
Зависимость	62,5	20,83	12,5	4,16
Психологический такт	33,33	41,66	16,66	8,33
Отзывчивость	45,83	37,5	12,5	4,16

Таблица Е.3 – Таблица со сравнительными результатами выраженности показателей организаторских и коммуникативных качеств респондентов группы 3 (НК)

Констатирующий этап				
	Зоны, %			
Показатели	Номинальная	Потенциальная	Перспективная	Суперзона
Направленность	0,02	3,44	13,79	82,75
Деловитость	0,005	0,005	17,24	82,75
Доминирование	10,34	62,06	13,79	13,79
Уверенность	0,01	31,03	58,62	10,34
Требовательность	34,48	41,37	20,68	3,44
Упрямство, негативизм	55,17	34,48	6,89	3,44
Уступчивость	34,48	41,37	20,68	3,44
Зависимость	58,62	31,03	10,34	0,01
Психологический такт	6,89	3,44	58,62	31,03
Отзывчивость	10,34	31,03	34,48	24,13
Контрольный этап				
	Зоны, %			
Показатели	Номинальная	Потенциальная	Перспективная	Суперзона
Направленность	0,02	3,44	86,20	10,34
Деловитость	0,01	6,89	17,24	75,86
Доминирование	10,34	62,06	13,79	13,79
Уверенность	0,01	31,03	51,72	17,24
Требовательность	27,58	41,37	20,68	10,34
Упрямство, негативизм	55,17	34,48	6,89	3,44
Уступчивость	34,48	41,37	20,68	3,44
Зависимость	58,62	31,03	10,34	0,01
Психологический такт	6,89	6,89	55,17	31,03
Отзывчивость	10,34	31,03	34,48	24,13

Таблица Е.4 – Таблица со сравнительными результатами выраженности показателей организаторских и коммуникативных качеств респондентов группы 4 (ДО)

Констатирующий этап				
	Зоны, %			
Показатели	Номинальная	Потенциальная	Перспективная	Суперзона
Направленность	3,33	13,33	13,33	70
Деловитость	3,33	6,66	40	50
Доминирование	33,33	23,33	20	23,33
Уверенность	3,33	36,66	43,33	16,66
Требовательность	26,660	60	3,33	10
Упрямство, негативизм	33,33	33,33	23,33	10
Уступчивость	30	36,66	26,66	6,66
Зависимость	26,66	46,66	20	6,66
Психологический такт	6,66	6,66	50	36,66
Отзывчивость	6,66	23,33	40	30
Контрольный этап				
	Зоны, %			
Показатели	Номинальная	Потенциальная	Перспективная	Суперзона
Направленность	3,33	13,33	13,33	70
Деловитость	3,33	6,66	40	50
Доминирование	33,33	23,33	20	23,33
Уверенность	16,66	23,33	43,33	16,66
Требовательность	26,66	60	3,33	3,33
Упрямство, негативизм	33,33	33,33	23,33	10
Уступчивость	30	36,66	26,66	6,66
Зависимость	26,66	46,66	20	6,66
Психологический такт	6,66	6,66	50	36,66
Отзывчивость	20	16,66	40	23,33

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Математическая обработка данных по методу t-критерия Стьюдента (для методики Л.П. Калининского)

Таблица Ж.1 – Критерии парных выборок ЭГ 1 (П) по методике Л.П. Калининского

95% доверительный интервал для разности		Парные разности	t	ст.св.	Знач. (двухсторонняя)		Среднее	
Среднекв.отклонение	Среднекв. ошибка среднего				Нижняя	Верхняя		
Пара 1	Конст_направленность - Контр_направленность	4,35000	3,15019	,70440	2,87567	5,82433	6,175	,000
Пара 2	Конст_деловитость - Контр_деловитость	5,25000	2,63329	,58882	4,01758	6,48242	8,916	,000
Пара 3	Конст_доминирование - Контр_доминирование	3,70000	2,75490	,61601	2,41067	4,98933	6,006	,000
Пара 4	Конст_уверенность - Контр_уверенность	3,15000	1,72520	,38577	2,34258	3,95742	8,166	,000
Пара 5	Конст_требовательность - Контр_требовательность	3,75000	2,95359	,66044	2,36768	5,13232	5,678	,000
Пара 6	Конст_упрямство - Контр_упрямство	2,55000	2,39462	,53545	1,42928	3,67072	4,762	,000
Пара 7	Конст_уступчивость - Контр_уступчивость	2,20000	1,88065	,42053	1,31983	3,08017	5,232	,000
Пара 8	Конст_зависимость - Контр_зависимость	1,15000	,81273	,18173	,76963	1,53037	6,328	,000
Пара 9	Конст_психол_такт - Контр_психол_такт	2,25000	1,58529	,35448	1,50806	2,99194	6,347	,000
Пара 10	Конст_отзывчивость - Контр_отзывчивость	2,70000	2,49420	,55772	1,53268	3,86732	4,841	,000

Таблица Ж.2 – Критерии парных выборок ЭГ 2 (КП) по методике Л.П. Калининского

95% доверительный интервал для разности		Парные разности	т	ст.св.	Знач. (двухсторонняя)			Среднее
Среднекв.отклонение	Среднекв. ошибка среднего				Нижняя	Верхняя		
Пара 1	Конст направленность - Контр направленность	3,20000	2,52566	,56475	2,01796	4,38204	5,666	,000
Пара 2	Конст деловитость - Контр деловитость	4,45000	2,74293	,61334	3,16627	5,73373	7,255	,000
Пара 3	Конст доминирование - Контр доминирование	3,30000	2,90372	,64929	1,94102	4,65898	5,082	,000
Пара 4	Конст уверенность - Контр уверенность	3,30000	1,86660	,41739	2,42640	4,17360	7,906	,000
Пара 5	Конст требовательность - Контр требовательность	4,20000	3,07109	,68672	2,76269	5,63731	6,116	,000
Пара 6	Конст упрямство - Контр упрямство	3,15000	3,29713	,73726	1,60690	4,69310	4,273	,000
Пара 7	Конст уступчивость - Контр уступчивость	2,55000	3,06894	,68624	1,11369	3,98631	3,716	,001
Пара 8	Конст зависимость - Контр зависимость	1,70000	1,97617	,44189	,77512	2,62488	3,847	,001
Пара 9	Конст психол такт - Контр психол такт	2,20000	2,35305	,52616	1,09874	3,30126	4,181	,001
Пара 10	Конст отзывчивость - Контр отзывчивость	2,30000	2,34184	,52365	1,20399	3,39601	4,392	,000

ПРИЛОЖЕНИЕ И

Результаты диагностики коммуникативно-управленческих умений (по Г.И. Михалевской) как аспекта профессиональных компетенций на констатирующем и контрольном этапах исследования

Таблица И.1 – Таблица со сравнительными результатами выраженности показателей коммуникативно-управленческих умений (по Г.И. Михалевской) как аспекта профессиональных компетенций респондентов группы 1 (П)

Этапы	Шкалы, балл							
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7
констатирующий	Средний балл	3,92	3,70	3,58	3,57	3,46	4,17	3,42
	Место	2	3	4	5	6	1	7
	Шкалы, балл							
контрольный		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7
	Средний балл	4,35	4,6	3,96	3,94	4,06	4,53	4,07
	Место	3	1	6	7	5	2	4

Таблица И.2 – Таблица со сравнительными результатами выраженности показателей коммуникативно-управленческих умений (по Г.И. Михалевской) как аспекта профессиональных компетенций респондентов группы 2 (КП)

Этапы	Шкалы, балл							
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7
констатирующий	Средний балл	3,52	3,62	3,43	3,50	3,84	3,85	3,87
	Место	5	4	7	6	3	2	1
	Шкалы, балл							
контрольный		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7
	Средний балл	4,21	3,88	4,14	3,79	4,06	4,07	4,09
	Место	1	6	2	7	5	4	3

Таблица И.3 – Таблица со сравнительными результатами выраженности показателей коммуникативно-управленческих умений (по Г.И. Михалевской) как аспекта профессиональных компетенций респондентов группы 3 (НК)

Этапы	Шкалы, балл							
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7
констатирующий	Средний балл	4,37	4,50	4,36	4,32	4,30	4,58	4,45
	Место	4	2	5	6	7	1	3
	Шкалы, балл							
контрольный		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7
	Средний балл	4,32	4,15	4,36	3,91	4,11	4,73	4,45
	Место	4	5	3	7	6	1	2

Таблица И.5 – Таблица со сравнительными результатами выраженности показателей коммуникативно-управленческих умений (по Г.И. Михалевской) как аспекта профессиональных компетенций респондентов группы 4 (ДО)

Этапы	Шкалы, балл							
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7
констатирующий	Средний балл	3,86	3,76	3,756	3,757	3,735	3,96	3,734
	Место	2	3	5	4	6	1	7
	Шкалы, балл							
контрольный		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7
	Средний балл	3,83	4,13	3,92	4,15	3,84	4,03	3,73
	Место	6	2	4	1	5	3	7

ПРИЛОЖЕНИЕ К

Математическая обработка данных по методу t-критерия Стьюдента (для методики Г.И. Михалевской)

Таблица К.1 – Критерии парных выборок ЭГ 1 (П) по методике Г.И. Михалевской

95% доверительный интервал для разности Среднекв.отклонениеСреднекв. ошибка среднего		Парные разности	t	ст.св.	Знач. (двухсторонняя)			Среднее
					Нижняя	Верхняя		
Пара 1	Конст ЭГ П Ш1 - Контр ЭГ П Ш1	-,36750	,38960	,08712	-,54984	-,18516	-4,218	,000
Пара 2	Конст ЭГ П Ш2 - Контр ЭГ П Ш2	-,46250	,42267	,09451	-,66032	-,26468	-4,894	,000
Пара 3	Конст ЭГ П Ш3 - Контр ЭГ П Ш3	-,48350	,39255	,08778	-,66722	-,29978	-5,508	,000
Пара 4	Конст ЭГ П Ш4 - Контр ЭГ П Ш4	-,51200	,38035	,08505	-,69001	-,33399	-6,020	,000
Пара 5	Конст ЭГ П Ш5 - Контр ЭГ П Ш5	-,31200	,27324	,06110	-,43988	-,18412	-5,107	,000
Пара 6	Конст ЭГ П Ш6 - Контр ЭГ П Ш6	-,36400	,31612	,07069	-,51195	-,21605	-5,150	,000
Пара 7	Конст ЭГ П Ш7 - Контр ЭГ П Ш7	-,72000	1,33640	,29883	-1,34546	-,09454	-2,409	,026

Таблица К.2 – Критерии парных выборок ЭГ 2 (КП) по методике Г.И. Михалевской

95% доверительный интервал для разности		Парные разности	т	ст.св.	Знач. (двухсторонняя)				Среднее
Среднекв.отклонение	Среднекв. ошибка среднего				Нижняя	Верхняя			
Пара 1	Конст ЭГ КП Ш1 - Контр ЭГ КП Ш1	-,33400	,30419	,06802	-,47636	-,19164	-4,910	19	,000
Пара 2	Конст ЭГ КП Ш2 - Контр ЭГ КП Ш2	-,42070	,45444	,10162	-,63338	-,20802	-4,140	19	,001
Пара 3	Конст ЭГ КП Ш3 - Контр ЭГ КП Ш3	-,67650	,79506	,17778	-1,04860	-,30440	-3,805	19	,001
Пара 4	Конст ЭГ КП Ш4 - Контр ЭГ КП Ш4	-,69450	,80746	,18055	-1,07240	-,31660	-3,847	19	,001
Пара 5	Конст ЭГ КП Ш5 - Контр ЭГ КП Ш5	-,55950	,37141	,08305	-,73332	-,38568	-6,737	19	,000
Пара 6	Конст ЭГ КП Ш6 - Контр ЭГ КП Ш6	-,59000	,31969	,07148	-,73962	-,44038	-8,254	19	,000
Пара 7	Конст ЭГ КП Ш7 - Контр ЭГ КП Ш7	-,58250	,34403	,07693	-,74351	-,42149	-7,572	19	,000

