

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ**

*И.В. Гришина*

Россия, г.Санкт-Петербург, Санкт-Петербургская академия последипломного педагогического образования

Актуальность исследования профессиональной компетентности директора современной школы определяется потребностями общества в опережающем образовании и профессионально личностном развитии директоров школ – руководителей основного звена школьного образования как активных субъектов культуры, социально исторического процесса. Эти требования обусловлены комплексом причин:

- быстро меняющейся структурой потребностей общества в целом и его социальных институтов;
- техническим прогрессом, определяющим необходимость обладания сложным комплексом знаний, умений и навыков в профессиональной и социальной деятельности;
- увеличением информационной нагрузки, на фоне которой знания имеют тенденцию быстро устаревать;
- необходимостью уметь «работать в команде», проявлять готовность к сотрудничеству и самостоятельно ориентироваться в смежных областях;
- необходимостью таких качеств, как умение брать на себя ответственность, способность самостоятельно думать и действовать.

Международная комиссия по образованию в XXI в. пришла к выводу, что будущий прогресс человечества зависит не столько от экономического роста, сколько от уровня развития личности. ЮНЕСКО предлагает перейти от классического понятия «человеческие ресурсы» к концепции «компетентности человека». Данная концепция предполагает максимальный, всесторонний учет интересов человека: овладение профессиональной компетентностью, знаниями, умениями и навыками, необходимыми для охраны и улучшения здоровья, развития культуры, защиты окружающей среды, конкурентоспособности на рынке труда.

Концепции модернизации российского образования отмечается, что система должна готовить людей, умеющих не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать их. Процессы демократизации общества актуализируют проблему готовности человека к выбору и самостоятельному, ответственному действию в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни. Развитие новой экономики, в которой основным ресурсом становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал, требует повышения качества массового образования, которое невозможно без усиления гибкости, эффективности, ориентированности на потребителя всей системы образования. Качество профессионального становления и развития личности руководителей школ во многом определяет характер и судьбу модернизации школьного образования, способствуя приведению его в соответствие с современными жизненными потребностями страны.

Методологические основы формирования профессиональной компетентности директора школы в настоящее время представлены современными подходами к образованию взрослых. С учетом предмета нашего исследования были выделены, в частности, следующие подходы к решению проблем образования взрослых в современных условиях:

1) андрогогический подход, основоположниками которого являются С.Г. Вершловский, А.В. Даринский, Л.Н. Лесохина, В.Г. Онушкин и др.;

2) гуманитарно-аксиологический подход к моделированию образовательной среды в образовательных учреждениях постдипломного педагогического образования, представленный работами И.Ю. Алексашиной, В.Г. Воронцовой, Н.И. Элиасберг;

3) психологический подход к образованию взрослых, наиболее продуктивно разработанный в исследованиях Б.Г. Ананьева, Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской;

4) подход, представляющий изучение гуманитарной культуры взрослых, наиболее ярко представленный в работах Т.Г. Браже;

5) акмеологический подход, представленный работами А.А. Деркача, Н.В. Кузьминой, В.Н. Максимовой;

6) подход, представляющий дидактические основы образования взрослых, наиболее полно разработанный в исследованиях А.Е. Марона, Л.М. Перминовой, Е.П. Тонконогой, Б.И. Федорова;

7) компетентностный подход, определяющий «ключевые компетентности» управленца-профессионала и представленный работами О.Е. Лебедева, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.П. Симонова, М.А. Чошанова и др.

Согласно андрогогическому подходу, процесс учения взрослого человека приобретает «смысл самообразовательной деятельности», в нем он видит себя «самостоятельным субъектом» (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская). В этой связи в системе дополнительного профессионального образования руководителей школ особую роль призвана выполнять стратегия мотивированного самоуправления учением. С.Г. Вершловским и Л.Н. Лесохиной определены две группы мотивов – краткосрочные и «дальнего» проектирующего действия. Первая связана с сугубо профессиональными интересами людей (формирование профессиональной компетентности, профессиональное продвижение). Сами по себе люди не меняют отношения к дополнительному профессиональному образованию как к средству осуществления своих жизненных целей, По мере реализации этих целей значимость дополнительного профессионального образования снижается. Мотивы «дальнего», плана связаны с решением проблем жизненного самоопределения, самовыражения, творческой самореализации. В данном случае профессиональное обучение руководителей школ выполняет человекоразвивающую функцию, «затрагивающую глубинные сферы личности» (С. Г. Вершловский, Л. Н. Лесохина), и основывается на ведущей идее акмеологии о самостоятельном достижении человеком вершин своего профессионально-личностного роста. При этом обеспечение личностных достижений руководителя рассматривается как одно из важнейших условий его профессиональных достижений. Главным системообразующим фактором профессионализма личности, по мнению акмеологов, является образ искомого результата, к которому стремится субъект деятельности. Потребность в его достижении, анализ меры продвижения в направлении к нему, поиск причин, содействующих и препятствующих его получению, формируют профессиональную компетентность (Н. В. Кузьмина).

Образование взрослых как предмет акмеологического исследования рассматривается в аспекте двух основных проблем:

- 1) какие акме-формы могут быть достигнуты в образовательной деятельности взрослого человека;
- 2) какие условия необходимо актуализировать, чтобы обеспечить достижение акме-форм (или их сохранение) в развитии взрослого человека.

Нестандартное поисковое мышление характеризуется как творческое, конструктивное, прогностическое, проективное: оно является основой любых форм практической жизни и деятельности человека. Г. С. Сухобская отмечает, что в основе такого мышления лежит развитая рефлексивная способность, обеспечивающая легкость

выхода человека в метапозицию по отношению к собственному опыту и опыту других людей. Постоянный выход в метапозицию, обеспечивающий проверку и верификацию результатов, является основой доверия себе, своему опыту, а также умений оценивать опыт других на «весах» своего интеллекта. Собственная оценка способствует тому, что человек приучается не винить другого в случае неудач, а ищет ошибки в собственных рассуждениях или способах проверки (верификации). При такой позиции, если она становится стилем поведения, формируется устойчивая система отношения к информации, к ее источникам. Эта позиция, по мнению психологов, становится основой продуманных и обоснованных запросов человека к информационным источникам и их возможностям. В результате достигается существенный личностный эффект, который особенно ощутим в профессиональной сфере, а именно – понимание и осознание реального смысла своего профессионального продвижения. Главным же общеличным эффектом при такой системе взаимодействия с миром является позиция самообучения и ее качественный результат – самообучаемость. Образование, с позиции данного подхода, – это процесс формирования опыта решения значимых для личности проблем на основе использования широкого социокультурного опыта и осмысления собственного опыта.

Обобщая подходы указанных выше авторов к организации и содержанию образования взрослых с учетом предмета нашего исследования, а именно – формирование профессиональной компетентности руководителя школы, можно выделить две основные позиции:

- психолого-педагогическое проектирование образовательных процессов в рамках определенного возрастного интервала: обучения – как освоения способов деятельности; формирования – как освоения совершенной формы действия; воспитания – как взросления и социализации;
- социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и образовательной среды, в которой реализуются соответствующие процессы.

Можно заключить, что главное отличие в направленности содержания образования взрослых, привнесенное новой социально-образовательной ситуацией, заключается не в количественном росте приобретаемой информации, а в интегративном характере знаний, отражающем реальные проблемы, с которыми сталкиваются руководители школ в процессе профессиональной деятельности.

В современных исследованиях процесс формирования профессиональной компетентности руководителей школ, как правило, рассматривается в виде временного

ряда, характеризующегося этапами, периодами, фазами. Значительное место уделяется характеристике особенностей того или иного этапа формирования профессиональной компетентности руководителей школ. При этом цель исследования каждый раз вытекает из существа рассматриваемого этапа, но не определяется стратегической целью формирования профессиональной компетентности руководителей школ в процессе постдипломного образования, а содержание и организация деятельности участников этого процесса в меньшей степени строится с учетом особенностей деятельности и качеств личности самого руководителя. Проблема заключается в исследовании структурных компонентов личности, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности, их генетических связей в разные моменты времени и реальных новообразований в этих компонентах (как положительных, так и отрицательных), обусловленности процесса формирования профессиональной компетентности на каждом из последующих этапов особенностями развития этого процесса на предыдущих этапах (преемственные связи). Важный аспект данной проблемы составляет определение реальных противоречий между требованиями, предъявляемыми профессиональной деятельностью к личности, ее личностными устремлениями и встающими перед ней задачами, определение роли и эффективности системы педагогических условий, обеспечивающих последовательное решение этих противоречий.

В настоящее время сложились и требуют решения следующие противоречия:

- между объективной потребностью развивающейся школы в компетентном руководителе и недостаточной эффективностью системы постдипломного образования руководителей школ в обеспечении их целостной опережающей подготовки;
- между интегративной природой профессиональной компетентности руководителя школы и отсутствием научно-методического обеспечения и системного знания по ее формированию в процессе постдипломного образования;
- между объективно растущей потребностью в создании обучающимися своего индивидуального образовательного маршрута в процессе постдипломного образования, способного выступать в качестве механизма, обеспечивающего рефлексию, самоорганизацию и саморегуляцию их профессионально-личностного саморазвития, и низким развивающим потенциалом традиционной системы повышения квалификации руководителей школ.

Анализ научной и методической литературы, изучение опыта учреждений постдипломного образования и личный многолетний опыт автора данной статьи в

области подготовки, переподготовки и повышения квалификации директоров школ позволяет предположить, что формирование профессиональной компетентности директора школы эффективно, если:

- теоретико-методологические основы формирования профессиональной компетентности руководителей школ опираются на представление о человеке в процессе профессиональной деятельности как саморазвивающейся, саморегулируемой личности, способной к самопроектированию, самоорганизации своего непрерывного профессионального саморазвития за счет самоактуализации внутренних ресурсов и взаимодействия с образовательной средой;
- модель формирования профессиональной компетентности директоров школ в процессе постдипломного образования ориентирована на интеграцию научных представлений о человекообразующем содержании постдипломного образования и адекватных им теоретических, организационно-методических, нормативных основ процесса отбора и структурирования содержания образования;
- учтена специфика и организовано моделирование типовых управленческих ситуаций, возникающих в деятельности разных категорий директоров школ в процессе постдипломного образования руководителей;
- осуществлена дифференциация содержания и организационных форм профессионально-управленческой подготовки для разных категорий директоров школ в процессе их постдипломного образования;
- созданы условия для реализации директорами школ в процессе формирования профессиональной компетентности индивидуального образовательного маршрута, обеспечивающего рефлексию, самоорганизацию и саморегуляцию их профессионально-личностного саморазвития.

Исследование основ формирования профессиональной компетентности директора современной общеобразовательной школы мы считаем необходимым начать с общего анализа феномена управления, поскольку анализ видового понятия, каким является понятие «управленец – директор школы», предусматривает, прежде всего, учет существенных характеристик родового понятия. В связи с этим существенным является выявление основных характеристик содержания управления как социального явления и основных аспектов его проявления.

Важное значение для понимания содержания наук об управлении имеет раскрытие исторической логики их развития и выделение того периода, когда возникла

необходимость реализации подхода к управленцу (директору школы) не как к должности, а как к профессии. Отдельной проблемой, решение которой дает возможность всесторонне подойти к пониманию различных аспектов профессиональной компетентности директора современной школы, является анализ исследований зарубежных и отечественных ученых относительно управления организациями, к числу которых относится и общеобразовательная школа, а также выделение общих и отличительных тенденций развития.

Сегодня управление рассматривается как явление объективного мира, присущее высокоорганизованным динамическим системам. Его сущность

заключается в осуществлении целенаправленного взаимодействия руководящей и руководимой систем на основе специальной сигнально-информационной программы. Управление – специальный вид деятельности в организации, необходимый, чтобы сформулировать и достичь цели организации. Управление организацией непосредственно несет ответственность за достижение высоких результатов деятельности, т. е. достижение поставленных перед организацией целей путем эффективного и продуктивного использования ресурсов. Чтобы управление стало реальностью, в организации должна существовать определенная категория людей, которая осуществляет работу по управлению – руководителей (менеджеров). В западной практике менеджер – это субъект управления в организации, профессиональный руководитель, осознающий, что он представитель особой профессии, а не просто инженер или экономист, занимающийся управлением. В отечественной практике специальная подготовка профессиональных менеджеров только началась, поэтому необходимо с определенной осторожностью ставить знак равенства между понятиями «руководитель организации» и «менеджер организации», хотя реально они выполняют одну и ту же управленческую деятельность. Подготовка профессиональных менеджеров является одним из существенных условий реформирования нашего общества и вхождения его в международное пространство.

Сравнительный анализ зарубежного и отечественного опыта исследования особенностей управления организациями, проведенный автором, позволяет утверждать, что признание школьного руководителя как профессионала, а не только как должностного лица появилось сравнительно недавно. Поскольку любая профессия многогранна, полифункциональна, то при ее изучении наиболее целесообразным является системный подход. Этот подход позволяет осуществить следующие виды анализа:

1. Системно-структурный анализ позволяет:

- рассмотреть профессиональную компетентность как единое целое в совокупности ее основных компонентов;

- выделить как можно больше элементов в структуре профессиональной компетентности;

- сгруппировать элементы в необходимое и достаточное число подструктур.

2. Структурно-функциональный анализ позволяет:

- выявить связи и взаимоотношения функциональной подчиненности (субординации) между отдельными компонентами и элементами профессиональной компетентности.

3. Генетический анализ позволяет:

- выделить факторы, которые влияют на развитие профессиональной компетентности;

- показать направления и результаты влияния этих факторов.

Именно с учетом системного подхода и указанных видов анализа мы и осуществляем эмпирическое изучение профессиональной компетентности директоров общеобразовательных школ.

Таким образом, рассматривая методологические основы формирования профессиональной компетентности директора школы, мы исходим из того, что андрагогическое руководство указанным процессом предполагает самоопределение по отношению:

- к целям и задачам образования;

- к образованию взрослых как модели взаимодействия людей в современном мире (полисубъектность, толерантность, «гармонирующий диалог», ответственность за судьбу планеты и т. п.);

- к информации (гуманистическая и гуманитарная направленность профессионального восприятия и интерпретации);

- к взрослому человеку как субъекту образовательной деятельности: с его правом на выбор содержания образования, с его ожиданиями получить в ходе образования способы позитивной самореализации, улучшения социального самочувствия, укрепления уверенности в достижении своей цели – профессиональной, жизненной;

- к андрагогическому взаимодействию – как партнерству, в котором участвуют равноправные социальные субъекты.



Особенности управления современной школой определяют логику анализа содержания профессиональной компетентности руководителя школы.

Во-первых, по своей сущности и структуре профессиональная компетентность директора школы включает составные компоненты, которые тесно связаны с основными структурными элементами управленческого процесса, т. е. она является в определенной мере отображением этого процесса и трансформацией его в основные показатели активности руководителя (мотивы, знания, умения, привычки и личностные качества).

Во-вторых, такая компетентность не является просто механическим отображением управленческого процесса, а тесно связана, с нашей точки зрения, с образом «Я», «Я – концепцией» директора школы – совокупностью его представлений о себе, установок на себя (рефлексия). Особенно важным является соотношение между реальным «Я» (тем, каким директор видит себя в данный момент, кажется себе в действительности) и идеальным «Я» (каким он поставил целью быть, то, к чему стремится). Идеальное «Я» выступает ориентиром для личного и профессионального роста руководителя и его самосовершенствования, которое включает три основных взаимосвязанных компонента: самопознание, самоконтроль и саморегуляцию, саморазвитие. Исходя из этого, в структуре профессиональной компетентности руководителя школы в каждом из основных компонентов представлены две группы образований: а) связанные с собственно «реальным» управленческим процессом; б) связанные с самоусовершенствованием руководителя и, соответственно, с возможным усовершенствованием управленческого процесса в будущем.

В-третьих, в каждом из компонентов структуры профессиональной компетентности директора школы представлены качества, которые принадлежат как к первому (непосредственному) уровню, так и второму (опосредованному) уровню управления, и, соответственно, профессиональная компетентность руководителя школы рассматривается нами как целостная структура в единстве всех ее элементов.

В-четвертых, учитывая особенности управления в системе среднего образования, по сравнению с управлением в других социальных сферах, особое место среди качеств, которые относятся ко второму уровню (принятие управленческого решения, влияние на людей, учет потребностей, мотивов, интересов работающих, общение, предупреждение конфликтов и т. п.) будет уделяться личностным образованиям, связанным с гуманистической направленностью управления. Следует подчеркнуть, что такие

образования пронизывают все компоненты профессиональной компетентности директора школы (мотивационный, когнитивный, операционный, личностный) и представлены в них соответствующими элементами.

Понятие компетентность человека возникает из такой концепции развития, которая отводит индивиду роль субъекта социальных изменений и усовершенствований, способного понять сложную динамику процессов развития и влиять на их ход. Способности, знания и умения, необходимые людям для активного участия в различных видах деятельности, должны быть также разнообразными. Они охватывают не только сферу материального производства и потребления, но и такие аспекты, как сохранение традиций и культурной самобытности, качества коммуникаций и взаимодействий отдельных людей и групп, формирование и развитие активной гражданской позиции, творческого использования досуга, обеспечение и сохранение хорошего здоровья (морального, психологического, физического). Понятие компетентность предусматривает совокупность физических и интеллектуальных качеств и особенностей (свойств) человека, необходимых для самостоятельного и эффективного решения различных жизненных ситуаций, чтобы создать лучшие условия для себя в конструктивном взаимодействии с другими. Таким образом компетентность означает наличие способности и готовности взаимодействовать с другими людьми в различных ситуациях, включая конфликтные, навыки творческого владения интеллектуальным и физическим инструментарием, знания о разных аспектах жизни людей.

Профессиональная компетентность директора школы – интегральное профессионально-личностное качество, имеющее сложную структуру, включающую в себя функционально связанные между собой компоненты:

- мотивационный – совокупность мотивов, адекватных целям и задачам управления;
- когнитивный – совокупность знаний, необходимых для управления;
- операционный – совокупность умений и навыков практического решения задач;
- личностный – совокупность важных для управления личностных качеств;
- рефлексивный – совокупность способностей предвосхищать, оценивать собственную деятельность, выбирать стратегию поведения.

Под формированием профессиональной компетентности руководителей школ нами понимается осознанное освоение субъектом совершенной формы действия, что

меняет не только его деятельность, но и его самого. Формирование профессиональной компетентности руководителя школы рассматривается как синтез трех составляющих: базовая (управленческая) деятельность субъекта, инновация, воспринятая извне или результат собственного творчества, и способность к ответственному выбору инновации. Таким образом, формирование представляется как иерархия трех уровней целостного поведения руководителя школы.

Первый уровень – уровень функционирования. На этом уровне формирования профессиональной компетентности руководитель выполняет повседневную базовую (управленческую) деятельность, регулируемую внешней нормативно-правовой базой. На данном уровне руководитель заинтересован в качественном выполнении технологии процесса в соответствии с определенными нормам.

Второй уровень – уровень инновации. Освоение внешней или выработка собственной инновации предполагают наличие мотива, побуждающего руководителя к творчеству, и способность руководителя определять цель своего развития. При этом, как свидетельствуют материалы наших исследований, толчком к освоению инноваций не всегда является несоответствие деятельности руководителя требованиям, но и несоответствие требований возможностям руководителя. Принятие решения

о цели развития своей базовой управленческой деятельности и программе воплощения решения в жизнь является важнейшим компонентом поведения руководителя на данном уровне формирования профессиональной компетентности.

Третий уровень – уровень ценностей. Этот уровень представляет собой ценностный ориентир формирования профессиональной компетентности руководителя: с одной стороны, стимулирующий появление мотива развития и освоения инноваций, а с другой – осуществляющий отбор приемлемых для субъекта инноваций. Анализ практики показывает, что только синтез этих трех уровней в профессиональной деятельности руководителя школы обеспечивает формирование его профессиональной компетентности.

В целом понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как категория динамичная, развивающаяся, детерминированная конкретно-исторической ситуацией, в условиях которой осуществляется профессиональная деятельность.

Разработанная нами модель формирования профессиональной компетентности руководителя позволяет осуществить системный подход к проектированию целей, содержания и методов формирования профессиональной компетентности в единстве курсового, межкурсового этапов постдипломного образования и самообразования

руководителей школ. Модель включает ценностно-мотивационный, прогностический, содержательно-функциональный, организационно-технологический компоненты.

Ценностно-мотивационный компонент обеспечивается ориентацией руководителя на формирование и саморазвитие профессиональной компетентности, его субъектной позиции по отношению к собственной профессиональной компетентности.

Прогностический компонент позволяет обеспечить преемственность между курсовым, межкурсовым этапами постдипломного образования и самообразованием руководителей школ, так как его содержание представлено совокупностью теоретических положений, определяющих смысл исследуемой деятельности (цель, задачи, принципы).

Содержательно-функциональный компонент предполагает наличие уровней сформированности профессиональной компетентности в процессе постдипломного образования: удовлетворительный, достаточный, высокий. Руководитель школы в процессе формирования профессиональной компетентности «наращивает» свой управленческий потенциал.

Организационно-технологический компонент включает технологии, формы организации взаимодействия (коллективное и взаимное обучение, активные методы, андрагогические мастерские), процедуры выбора вариативных образовательных маршрутов и т. д.

В ходе теоретического анализа проблемы, обобщения эмпирических данных нами сформулированы основные принципы организации формирования профессиональной компетентности руководителей в процессе постдипломного образования.

Принцип субъектной ориентации означает направленность на развитие личности руководителя. Содержание образования определяется прежде всего его целями. Если целью постдипломного образования является развитие руководителя как субъекта профессиональной деятельности, то основу содержания образования должно составлять овладение средствами и методами самообразования и профессионального саморазвития.

Соответственно стандарт образования руководителя школы может рассматриваться как совокупность способностей, способов поведения и деятельности по проектированию, ресурсному обеспечению и самоанализу управленческой деятельности (способность к целеполаганию, программированию и планированию, рефлексии и т. п.).

Принцип вариативности создает условия для индивидуально ориентированного обучения. Содержание постдипломного образования руководителей школ должно помочь личности обрести разные пути понимания и освоения знаний в изменяющемся мире и расширить возможности обоснованного выбора личностью жизненного и профессионального пути.

Принцип личностного педагогического взаимодействия предполагает диалогизацию во взаимодействии преподавателя и слушателя курсов, проблематизацию как средство активизации и становления субъектности обучаемого в образовательном процессе, персонализацию, т. е. отказ от ролевых позиций и включение реального личностного опыта и, наконец, индивидуализацию – ориентацию на динамику индивидуального развития слушателей.

Принцип преемственности уровней и подструктур постдипломного образования, реализуемый через выбор содержания и технологий образования, адекватных процессу профессионального становления и развития человека, а также принцип приоритета самообразовательной деятельности руководителей; системности обучения; единства самообразования и организованного обучения руководителей; опоры на профессиональный опыт руководителей; анализ проблем в работе образовательного учреждения; многофункциональности образовательного процесса формирования профессиональной компетентности руководителей школ;

Реализация указанных принципов предполагает, с одной стороны, дифференциацию содержания образовательного процесса, а с другой – его концентрацию вокруг базового «ядра способностей». Таким ядром является процесс «выращивания» способностей к профессиональному самоопределению, самоорганизации профессиональной деятельности, профессиональному саморазвитию. В соответствии с этим единая содержательная система постдипломного образования руководителей школ должна иметь модульный характер и складываться из ряда взаимосвязанных модулей.

Первый модуль – мотивационно-диагностический. Осуществляется через создание мотивации к управленческой деятельности, погружение в простейшие формы управленческой практики (реальные или модельные) и осознание себя как субъекта управления.

Второй модуль – концептуально-технологический – связан с вхождением субъекта в культуру труда руководителя. Целью этого модуля является формирование способностей проектировать управленческую деятельность на основе научных

критериев и реконструировать ее за счет использования в рефлексии специальных критериев мыслительной деятельности. Культура мышления и деятельности становится базовым компонентом информационной составляющей этого модуля.

Третий модуль образовательного процесса – рефлексивно-методологический – направлен на формирование творческих способностей руководителей, т. е. готовит обучаемого к творческой профессиональной деятельности. Формирование этих способностей обеспечивается за счет включения обучаемого в реальную научно-педагогическую деятельность, организации рефлексии этой деятельности и вооружения критериями исследовательского труда в сфере образования.

Четвертый модуль образовательного процесса – методический в системе постдипломного образования руководителей школ направлен на формирование способностей к адаптации научно-педагогических знаний (концептуально-технологических моделей управленческой деятельности) в практике, т. е. способностей к научно-методической и методологической деятельности. Необходимым условием формирования этих способностей является специальная организация рефлексии конкретной управленческой деятельности.

Пятый модуль – социальный – имеет специфическую направленность: обеспечивает становление и развитие руководителя как субъекта социально-профессиональной жизни.

Для выявления изменений в освоении профессиональных знаний руководителями школ нами использовались количественные и качественные критерии, принятые в психологии и педагогике: реальный объем знаний, пополнение знаний по сравнению с первоначальным объемом, актуализация знаний в решении учебных и практических задач, применение знаний в новых ситуациях, эффективность их использования в практической деятельности.

В качестве критериев проверки сформированности управленческих умений были приняты усвоение опорной теоретической основы умений, их объем и полнота, устойчивость, гибкость и действенность.

Значимость и объем полученных знаний выявлялись посредством результатов самооценок, тестовых вопросов, результатов зачетных занятий по отдельным курсам и сравнивались с объемом знаний руководителей до начала занятий в рамках курсовой подготовки.

В целях изучения сформированности профессиональных умений нами была использована методика «квадрат функций», позволяющая определить уровень

готовности руководителей школ к управленческой деятельности после курса обучения и сравнить его с результатами первичного диагностического исследования.

Сравнительный анализ двух этапов диагностики позволяет получить более подробную информацию об изменениях в структуре профессиональной компетентности руководителей школ, происходивших в ходе реализации модели формирования профессиональной компетентности в процессе постдипломного образования.

В ходе исследования мы основываемся на предположении о том, что вся система работы по формированию профессиональной компетентности руководителей школ в соответствии с предложенной моделью вызывает позитивные изменения в жизни школы.

Позитивные изменения в деятельности образовательных учреждений отслеживаются по следующим показателям:

- повышение целенаправленности деятельности педагогического коллектива, определение стратегии развития школы (отзывы учителей; наличие программы развития школы и степень ее реализации; постановка более масштабных целей и т. п.);
- повышение рациональной организации труда коллектива (совершенствование системы управления; информационной системы; методов руководства и контроля; повышение эффективности педагогических советов школы и др.);
- совершенствование стиля и методов управленческой деятельности (демократизация и гуманизация педагогического общения; применение активных методов в работе с коллективом; снижение или отсутствие межличностных или межгрупповых конфликтов в педагогическом коллективе школы и др.);
- улучшение психологического климата в педагогическом коллективе (отзывы педагогов, учащихся, родителей; результаты психологического тестирования и др.);
- рост популярности (авторитета) школы в микрорайоне;
- улучшение результативности учебно-воспитательного процесса школы (результаты ЕГЭ, рост числа медалистов, победителей олимпиад, поступивших в вузы).

Все эти показатели используются нами для оценки позитивных изменений в деятельности школ дифференцированно. Основу для дифференциации составляют образовательные маршруты, по которым проходят руководители межкурсовую подготовку. Для опытных и зрелых руководителей применяются в полной мере перечисленные критерии и отслеживаются системные изменения в деятельности

школы. Для молодых, неопытных директоров фиксируются локальные изменения, т. е. соответствующие их уровню профессиональной компетентности.

Результаты проведенного нами исследования доказали, что успешное формирование профессиональной компетентности директоров школ возможно в результате внедрения специальной системы педагогических условий:

- определение содержания профессиональной подготовки директоров школ по проблемам управления;
- учет специфики типовых управленческих ситуаций разных категорий директоров школ и их моделирование в процессе профессиональной подготовки;
- дифференциация содержания и организационных форм обучения для разных категорий директоров школ;
- организация активного управленческого взаимодействия для формирования основных компонентов профессиональной компетентности.

Реализация таких педагогических условий стала возможной в результате использования специальных педагогических средств:

- создания системы учебных курсов (программ, пособий) для профессиональной подготовки директоров школ по проблемам управления;
- изучения и систематизации типовых управленческих ситуаций разных категорий руководителей, а также их проектирования в процессе обучения директоров школ;
- использования активных методов и форм обучения (проблемные лекции, управленческие практикумы, «мозговой штурм», анализ управленческих ситуаций, учебно-ролевые и деловые игры, социально-психологический тренинг, видеотренинги) для формирования основных компонентов профессиональной компетентности.

В качестве вероятных основных направлений развития исследования могут быть определены:

- разработка механизма координации деятельности учреждений системы постдипломного образования руководителей школ разного уровня по формированию профессиональной компетентности руководителей школ;
- исследование и описание теоретических основ применения обучающих комплексов с компьютерным сопровождением самостоятельной работы руководителей школ в процессе повышения квалификации с целью формирования их профессиональной компетентности;



- разработка системы мониторинга качества деятельности учреждений системы постдипломного образования разного уровня в формировании профессиональной компетентности руководителей школ;
- совершенствование учебно-методического комплекса образовательной программы повышения квалификации руководителей школ в системе постдипломного образования

По результатам исследования разработана концепция подготовки, переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров в региональной системе образования.

#### Литература:

1. *Вершиловский С.Г.* Учитель учителей // Управление – деятельность профессиональная: сборник статей / под ред. В.Ю.Кричевского. – СПб.: СПб ГУПМ, 2001. – С. 56–69.
2. *Гам В.И.* Методология и технологии стратегического лидерства в условиях системных изменений в образовании: автореф. дис. на соиск. уч. степ. д.п.н. – Калининград. 2009
3. *Гришина И.В.* Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования: Монография. – СПб.: СПб ГУПМ, 2002.
4. *Гришина И.В.* Организационные технологии управления школой: методическое пособие для руководителей образовательных учреждений. – СПб.: КАРО, 2002.
5. *Гришина И.В.* Развитие профессиональной компетентности руководителей школ в процессе повышения в межкурсовой период: учебно-методическое пособие. – СПб.: СПб ГУПМ, 2003.
6. *Кулюткин Ю.Н.* Методологическая рефлексия как условие интеграции знаний // Интеграционные процессы в образовании взрослых: материалы научно-практич. конференции / под ред. Ю.Н. Кулюткина и др. – СПб.: ИОВ РАО, 1997. – С. 103–105.
7. *Сибиль Е.И., Гришина И.В.* От “неосознанной некомпетентности” к “неосознанной компетентности” // Директор школы. – 1997. – Спецвыпуск № 25. – С. 12–20.
8. *Сухобская Г.С.* Директор школы как андролог и психолог // Управление – деятельность профессиональная: сб. статей / под ред. В.Ю. Кричевского. – СПб.: СПб ГУПМ, 2001. – С. 70–74.
9. *Ушаков К.М.* Теория и практика повышения квалификации управленческих кадров системы образования в нестабильной ситуации. Дисс. в виде научного доклада... д.п.н. – СПб., 1998. – 72с.
10. Формирование инновационного ресурса педагогических кадров системы образования через развитие системы повышения квалификации. Комплект материалов по проблемам повышения квалификации руководителей школ. Отчет о выполнении НИР в соответствии с Государственным контрактом №П- 433 от 06.08.2007 г.

Поступило в редакцию 12.03.2013 года