КУРСОВА ПРОЕКТ

"Управління процесом формування комунікативної компетентності керівника підрозділу вищого навчального закладу"

Зміст

Вступ

1. Теоретичні основи управління процесом формування комунікативної компетентності керівника підрозділу вищого навчального закладу

1.1 Сутність (дефініція) поняття "комунікативної компетентності керівника"

1.2. Специфіка управління процесом формування комунікативної компетентності керівника

.3. Характеристика професійного спілкування керівника підрозділу вищого навчального закладу

Висновки до розділу 1

2. Аналіз системи управління процесом формування комунікативної компетентності керівника структурного підрозділу вищого навчального закладу

2.1 Аналіз рівня сформованості комунікативних якостей особистості керівника структурного підрозділу вищого навчального закладу

2.2 Комунікативні особливості стилю керівництва фахівця вищого навчального закладу у сучасних умовах

2.3 Оцінка ефективності комунікативної компетентності керівника підрозділу вищого навчального закладу

Висновки до розділу 2

Висновки

Список використаних джерел

комунікативний компетентність керівник навчальний

Вступ

Актуальність теми дослідження. У підготовці майбутніх фахівців склалася усталена система підготовки кадрів, в якій використовуються традиційні форми проведення занять: лекції, практичні заняття, лабораторні роботи, консультації, заліки, екзамени, різноманітні форми позааудиторної роботи.

У зв’язку з переходом на компетентнісну основу в підготовці майбутніх фахівців виникає потреба у зміні технологій, форм і методів проведення занять, що дозволить уникнути наслідків наявної суперечності між теоретичною підготовкою й ефективністю практичної роботи фахівців.

Міжособистісне спілкування є необхідною передумовою буття людей, без якого неможливе повноцінне формування не лише окремих психологічних функцій, процесів та якостей людини, але і особистості в цілому. Ось чому вивчення цього складного психологічного феномену, що має багатоступеневу структуру і тільки йому притаманні характеристики, є актуальним для психологічної науки.

Соціальна функція спілкування полягає в тому, що воно виступає засобом передачі суспільного досвіду. Його специфіка визначається тим, що в процесі спілкування суб’єктивний світ однієї людини розкривається для іншої, відбувається взаємний обмін діяльністю, інтересами, почуттями та ін. У спілкуванні людина формується й самовизначається, виявляючи свої індивідуальні особливості. Результат спілкування - налагодження певних стосунків з іншими людьми, відповідно - реалізація своїх професійних обов’язків.

Завдяки спілкуванню здійснюється інтеграція людей, виробляються норми поведінки, взаємодії. Зв’язок людей у процесі спілкування є умовою існування групи як цілісної системи. Спілкування координує спільні дії людей і задовольняє потребу в психологічному контакті. Потреба у спілкуванні є однією з первинних потреб дитини. Вона розвивається від простих форм (потреба в емоційному контакті) до більш складних (співробітництво, інтимно-особистісне спілкування). В процесі індивідуального розвитку змінюються мотиви спілкування.

Спілкування тісно пов’язане з діяльністю. Будь-яка форма спілкування виступає як форма спільної діяльності, люди завжди спілкуються в процесі певної діяльності. Поєднання діяльності однієї людини з діяльністю інших людей утворює спільну діяльність. У спільній діяльності формуються не тільки суб’єкт-об’єктні (людина - предмет діяльності), а й суб’єкт-суб’єктні відносини (людина - людина). Сутність спілкування полягає у взаємодії суб’єктів діяльності.

Практичне розв’язання завдань сучасної вищої освіти можливе за умови належної підготовленості керівників, здатних ефективно здійснювати управління структурними підрозділами вищого навчального закладу (далі -ВНЗ), організовувати діяльність особистості, групи, колективу в складних умовах сьогодення. Йдеться насамперед про розвиток тих індивідуально-психологічних якостей керівника, що можуть забезпечити ефективну реалізацію функцій його професійної діяльності як управлінця. Особливо важливі комунікативні якості керівника структурного підрозділу ВНЗ, оскільки керівництво є процесом його взаємодії з колективом людей, зокрема з учасниками навчально-виховного процесу, для налагодження оптимальних взаємовідносин і досягнення найкращих результатів у реалізації мети управління. Його комунікативна компетентність формується за допомогою спеціально організованих дій, створення проблемних ситуацій, упровадження спеціальних засобів і методів психолого-педагогічного впливу, майстерності педагога, його вміння правильно організувати навчально-виховний процес.

Отже, питання професійного спілкування фахівця в умовах ВНЗ є проблемним і має важливе значення для управлінської діяльності в цілому, оскільки така діяльність найчастіше пов’язана саме зі взаємодією та впливом на свідомість людей. Наведеним проблемним позиціям присвячено значну кількість наукових праць та досліджень науковців з окресленої проблематики: В. Г. Андросюка, Д. О. Александрова, О. М. Бандурки, Н. В. Бахарєвої, В. Л. Васильєва, А. В. Дулова, Ю. Н. Ємельянова, М. І. Єникеєва, Л. І. Казміренко, Л. М. Карамушки, М. В. Костицького, М. С. Кравицького, Р. Л. Кричевського, Н. В. Лигун, В. Г. Лукашевича, Н. Е. Милорадової, І. М. Охріменка, О. М. Столяренка, Р. Х. Шакурова та інших вчених. З огляду на доволі значний обсяг наукових пошуків з даної проблематики заслуговують на увагу питання професійного спілкування фахівця в умовах ВНЗ та розвитку комунікативних якостей керівників підрозділів ВНЗ, особливостей професійно-психологічної підготовки керівників та застосування методів психолого-педагогічного впливу в їх управлінській діяльності тощо. У комплексі все це й визначило необхідність проведення відповідного теоретичного осмислення та аналізу.

Мета і завдання дослідження. Метою даної роботи є обґрунтування теоретико-прикладних засад управління процесом формування комунікативної компетентності керівника підрозділу вищого навчального закладу.

Для досягнення цієї мети були поставлені та вирішувались такі завдання:

проаналізувати загальні характеристики професійного спілкування фахівця в умовах ВНЗ;

визначити професійно значущі комунікативні якості особистості керівника структурного підрозділу ВНЗ;

з’ясувати рівень сформованості комунікативних якостей особистості керівника структурного підрозділу ВНЗ.

Об’єктом дослідження є процес управління професійною діяльністю керівника структурного підрозділу в системі ВНЗ. Предметом дослідження є теоретичні та прикладні засади управління процесом комунікативної компетентності керівника структурного підрозділу ВНЗ як основи його професійної діяльності, а також стилі його поведінки в межах реалізації функціональних обов’язків.

Методи дослідження обрані на підставі визначених у роботі мети та завдань дослідження з урахуванням його об’єкта та предмета. Діалектичний метод як філософський метод аналізу явищ у їх зміні, розвитку та взаємозв’язку склав підґрунтя для комплексного використання інших загальнонаукових методів та підходів. Методологічною основою для всього дослідження є комплексний підхід при узагальненні специфіки професійної діяльності керівника структурного підрозділу ВНЗ. Провідним у дослідженні виступив описовий метод, за допомогою якого з’ясовано основні теоретичні відомості щодо особливостей прояву фахівця. Порівняльний метод дозволив виявити подібні та відмінні ознаки керівників, визначити основні способи їх ідентифікації. Формально-логічний метод застосовувався для встановлення причинно-наслідкового зв’язку індивідуальних характеристик керівника структурного підрозділу ВНЗ й особливостей реалізації методів його управлінської діяльності.

Емпіричну основу наукового дослідження становлять статистичні та аналітичні огляди про досвід та результати професійної діяльності керівників структурних підрозділів ВНЗ.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні авторської позиції щодо особливостей прояву методів управління керівника структурного підрозділу ВНЗ, реалізації особистісних складових керівника у межах професійної діяльності. Проведене дослідження дозволило також теоретично обґрунтувати необхідність подальшого експериментального аналізу керівництва, навести практичні рекомендації щодо ефективності управління в педагогічній діяльності.

Практичне значення роботи визначається можливістю використання висновків і узагальнень дослідження у теоретичних напрацюваннях теорії управління щодо вирішення прикладних проблем за специфічних умов професійної діяльності керівників структурних підрозділів ВНЗ.

1. Теоретичні основи управління процесом формування комунікативної компетентності керівника підрозділу вищого навчального закладу

.1 Сутність (дефініція) поняття "комунікативна компетентність керівника"

Ґрунтовне вивчення психолого-педагогічної літератури засвідчило, що у науці триває інтенсивна дискусія навколо визначення сутності дефініції "компетентність". Існують різні тлумачення цієї категорії, які хоч принципово й не відрізняються, проте визначають і підкреслюють різні аспекти цього поняття. Ми підтримуємо думку академіка О. Савченко, яка розглядає компетентність як інтегровану здатність особистості, набуту у процесі навчання, що охоплює: знання, вміння, навички, досвід, цінності, які можуть цілісно реалізуватися на практиці [40 с. 416]. Та поділяємо погляди С. Мартиненко, яка вважає, що "професійна компетентність полягає в умінні самостійно формулювати педагогічні задачі та знаходити їх оптимальне розв’язання" [27, с.79].

Комунікативна компетентність є однією із складових професійної компетентності фахівця. З огляду на це звернемо увагу насамперед на визначення змісту професійної компетентності працівника. Вчені визначають професійну компетентність як певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як оволодіння людиною здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції (А. Маркова); як професійну готовність та здатність суб’єкта праці до виконання задач і обов’язків щоденної діяльності (К. Абульханова); як наявність спеціальної освіти, глибокої загальної й спеціальної ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки (В. Зазикін та А. Чернишова); як потенційну готовність розв’язувати задачі зі знанням справи (П. Симонов). На думку науковців, показниками професійної компетентності є загальна сукупність об’єктивно необхідних знань, умінь та навичок; уміння правильно їх застосувати під час виконання своїх функцій; знання й прогнозування можливих наслідків певних дій; результат праці людини; практичний досвід; гнучкість методу; критичність мислення; а також професійні позиції, індивідуально-психологічні якості й акмеологічні інваріанти.

Дослідник В. Адольф стверджує, що "професійна компетентність - це складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу" [4, с. 118]. Вважається, що професійна компетентність може бути окреслена як здатність посадової особи успішно реалізувати (вирішувати) завдання, що відносяться до її компетенції. Близьким до такого тлумачення професійної компетентності є визначення науковця В. Весніна, який окреслює професійну компетентність як здатність працівника якісно й безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно опановувати нові знання й швидко адаптуватися до змінних умов [12, с. 59]. Пов’язування професійної компетентності з властивостями, якостями, новоутвореннями особистості є характерними для наукових праць М. Абалакіної, Є. Рибалко [38, с. 6-7]. Краєвський визначає професійну компетентність як сукупність певних ознак: наявність знань для успішної діяльності; усвідомлення значущості вказаних завдань для майбутньої професійної діяльності; набір операційних умінь; володіння алгоритмами вирішення професійних завдань; здатність до творчості у вирішенні професійних завдань [21, с. 67]. Вчений виділяє чотири види професійної компетентності: функціональна (реалізація професійних знань), інтелектуальна (здатність до аналітичного мислення й комплексного підходу до виконання своїх обов’язків), ситуативна (діяльність залежно від професійної ситуації), соціальна (реалізація комунікативних та інтеграційних здібностей).

Найбільше з визначень професійної компетентності, безумовно, стосується досліджень у галузі професійної педагогічної компетентності. Так її сутність нерідко окреслюється як сукупність таких компонентів: спеціальна компетентність; методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок учнів; психолого-педагогічна компетентність; рефлексія професійної діяльності [40, с. 124]. Ми погоджуємося з думкою Ю. С. Федоренко, який визначає професійну компетентність фахівця як інтегральну характеристику, що визначає здатність розв’язувати професійні проблеми й типові професійні задачі, що виникають в реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей та нахилів [48, с. 65]. Під професійною компетентністю науковець А. Хуторський розуміє сукупність ключових, базових і спеціальних компетентностей. Ключові компетентності - компетентності, необхідні для будь-якої професійної діяльності, пов’язані з успіхом особистості [20]. Базові компетентності відображають специфіку педагогічної діяльності в межах вимог до системи освіти. Спеціальні компетентності, на думку вченого, відображають специфіку конкретної предметної й надпредметної сфери професійної діяльності. Для визначення змісту кожної із компетентностей необхідна структура, обумовлена їх спільними функціями та роллю в освіті.

А. Маркова [26, с. 34], розглядаючи професійну компетентність виокремила наступні її види: спеціальна компетентність (володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток); комунікативна компетентність (володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування); особистісна компетентність (володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості); індивідуальна компетентність (володіння прийомами саморегуляції і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, непідвладність професійному старінню, уміння організувати раціонально свою працю).

Отже, сформованість названих вище видів компетентності (зокрема, комунікативної) означає зрілість людини в професійній діяльності (у тому числі управлінської), в професійному спілкуванні, у становленні особистості професіонала, його індивідуальності тощо.

Повертаючись до розгляду питання щодо визначення сутності та змісту комунікативної компетентності, слід зауважити, що вивчення психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми засвідчило існування двох основних підходів. Так, Д. Ізаренков, С. Савіньон, О. Скворцова та інші розглядають окреслену дефініцію через поняття "здатності", тобто як здатність використовувати мову в різних сферах спілкування [16, 41, 63]. Виокремлюються також такі складові комунікативної компетентності, а саме: розумові здібності особистості та мовленнєву діяльність. Під комунікативною компетентністю розуміється здатність використовувати мову творчо, цілеспрямовано, нормативно, у взаємодії зі співрозмовником [20, 22]. Д. Ізаренков визначає її як здатність людини до спілкування в одному, кількох або всіх видах мовленнєвої діяльності становить набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу властивість особистості [41, с. 54-60].

О. Скворцова підкреслює також, що у тлумаченні поняття "комунікативна компетентність" передбачається така ознака як наявність здібностей до педагогічної комунікації [41]. Таким чином, за цим підходом розвиток комунікативної компетентності науково-педагогічного працівника (керівника підрозділу ВНЗ) залежить від його здібностей.

За іншим підходом (Н. Гез, О. Казарцева, О. Краєвська, Г. Рурік, Ю. Федоренко, Д. Хаймс та інші) вчені трактують цей термін шляхом зіставлення його з поняттями "знання, уміння та навички". Так, висловлюється думку, що комунікативна компетентність охоплює знання про мову, навички та вміння застосовувати їх у мові в різних ситуаціях спілкування [13, с. 234]. Вчені О. Казарцева та Ю. Федоренко виокремлюють знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та породження власних продуктів мовленнєвої діяльності, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування [17; 48, с. 63]. Г. Рурік, зазначає, що володіння певною системою вмінь і навичок міжособистісного спілкування, адекватних ситуації спілкування і достатніх для досягнення поставленої суб’єктом комунікативної мети є комунікативною компетентністю [39, с. 344-380]. Таким чином, науковці вважають, що комунікативна компетентність є явищем як лінгвістичним, так і педагогічним, оскільки вона співвідноситься із знаннями, вміннями та навичками, які найбільш точно віддзеркалюють багатогранність комунікативної компетентності фахівця, її важливу роль у формуванні особистості.

Отже, узагальнюючи вище викладене, можемо стверджувати, що комунікативна компетентність керівників системи ВНЗ охоплює знання, вміння і навички, які формуються у процесі фахової підготовки та реалізуються під час його управлінської діяльності.

Продовжуючи наш теоретичний аналіз, зазначимо, що у психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до визначення структурних елементів комунікативної компетентності. З точки зору практичного використання найбільший інтерес, на наше глибоке переконання, викликає комунікативна компетентність педагога як основа ефективної організації навчально-виховного процесу, тому вважаємо за доцільне визначити та проаналізувати її компонентний склад.

На думку, М. Виноградського вона складається із знань правил спілкування, етикетних формул, мовленнєвих засобів [13]. Однак Н. Гез вважає, що важливим є також такий компонент, як уміння співвідносити мовні засоби із завданнями, умовами спілкування і розуміння стосунків між комуні кантами. О. Аршавська вважає її основними структурними компонентами мовну і соціальну компетенції, які входять до структури будь-якої діяльності [20].

Згідно з поглядами С. Савіньон, структуру комунікативної компетентності утворюють такі компетенції, як: граматична (граматичний рівень речення), соціолінгвістична (розуміння соціального контексту, в якому використовується мова), дискурсивна (вміння продукувати текст) і стратегічна (компенсація часткових знань, умінь та навичок). Особливу увагу дослідниця акцентує на останній, що має компенсувати часткові знання мови у процесі професійної діяльності [63, 129-134].

Д. Ізаренков вважає, що більшість учених описують компетенції як самодостатні явища, незважаючи на те, що мають виявити компоненти, базисні складові комунікативної компетентності. Науковець запропонував три компетенції, які складають її модель, а саме: мовну (вміння будувати граматично правильні й усвідомлені висловлювання), предметну (відповідає за зміст висловлювання і забезпечує одержання знань про той фрагмент світу, який є предметом мовлення) і прагматичну (здатність використовувати висловлювання в певних мовленнєвих актах, співвідносячи їх із умовами спілкування) [16, с. 54-60].

Ми схиляємось до думки науковців, які вважають основними структурними компонентами комунікативної компетентності мовну, мовленнєву та соціолінгвістичну компетенції. Зупинимось детальніше на їх характеристиці.

Мовна компетенція визначається як певна система знань і сформовані на цій основі мовні вміння, а саме: фонетичні, орфоепічні, морфемні, лексичні, синтаксичні. До її основних характеристик відносимо мовленнєві задатки, знання мови, реалізацію мови у мовленні. Загальновідомо, що передача будь-якої інформації можлива лише за допомогою знаків та знакових систем.

Розрізняють вербальну і невербальную комунікації, що використовують різноманітні знакові системи. Відповідно до цього можна виділити вербальний і невербальний рівень комунікативної складової компетентності в спілкуванні. Вербальна комунікація застосовує як знакову систему людську вимову, природну звукову мову, тобто систему фонетичних звуків, що охоплює два принципи: лексичний та синтаксичний.

Мовленнєва компетенція охоплює певні знання про точність, влучність, адекватність, правильність використання мовних засобів, знання про особливості використання мовних засобів залежно від типу, стилю мовлення, знання особливостей використання зображувально-виражальних засобів мови, про особливості усного й писемного мовлення, його діалогічну та монологічну форми та є одним із компонентів професійної готовності, реалізації професійного потенціалу майбутнього керівника. Розвинені мовленнєві вміння, за твердженням учених, є показником педагогічної культури і педагогічної майстерності фахівця. Звичайно, формування професійнозначущих мовленнєвих умінь, комунікативної культури відбувається під впливом психофізіологічних, соціокультурних і педагогічних чинників.

Соціолінгвістична компетенція є інтегративним утворенням, оскільки акумулює знання та вміння, необхідні для соціального аспекту використання мови. Все це загалом характеризує відносну стабільність, традиційність і посилює збереження культурологічної лінії у процесі формування професійних мовленнєвих умінь.

Таким чином, на основі здійсненого аналізу можна зробити висновок, що комунікативна компетентність керівника рівня системи ВНЗ - це система внутрішніх ресурсів ефективного вирішення фахових завдань, а саме: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок, яка певним чином пов’язана з цілісністю особистості. Визначені її компоненти не протиставляються один одному, оскільки відображають багатозначність та складність дефініції, що розглядається, а також допомагають більш повному його розумінню й тлумаченню. З огляду на це рівень його компетентності визначається нами як показник того, наскільки успішно він здійснює професійну діяльність, включаючи і здатність до досягнення ефективних результатів в управлінському та навчально-виховному процесі, самоосвіті, самовихованні тощо.

1.2 Специфіка управління процесом формування комунікативної компетентності керівника

Суттєво й те, що якщо поняття "керівництво" є загальновживаним у вітчизняній педагогічній літературі, то термін "управління" в ній переважно вживають у розумінні дефініції, запозиченої з кібернетики, тобто як "упорядкування системи, приведення її у відповідність до об’єктивної закономірності, що діє в цьому середовищі". Крім того, термін "управління" стосовно явищ і процесів педагогічної дійсності став переважно використовуватися лише починаючи із середини 70-х років XX ст., з часу утвердження в педагогічній науці засад системного підходу (Н.В. Кузьміна, В.О. Якунін) [18].

Сьогодні ряд авторів, наслідуючи позиції В. І. Ковальчук, М. І. Кондакова, М. Л. Портнова, П. В. Худоминського, які розробляли теоретичні та практичні аспекти педагогічного управління, вважають, що, наприклад, до педагогічної діяльності поняття "керівництво" ближче, ніж поняття "управління", оскільки, на їхню думку, "керівництво" є більш загальним поняттям. У межах керівництва виробляються загальні принципові установки для різних сфер управління. Специфіка управління виражається в переважній ролі виконавчих функцій [19].

На відміну від попередньої думки, В.І. Бондар, Є.І. Машбиць, М.І. Приходько, В.П. Симонов, В.Я. Якунін вважають, що поняття "управління" ширше за обсягом і змістом, аніж поняття "керівництво". Аргументуючи це твердження, автори наводять таку думку: якщо управління може поширюватися на колективи, предмети, речі, технічні системи, то керівництво - тільки на людей [60]. Мається на увазі, що управляти можна абсолютно всім: і людьми, і машиною, і технічним або педагогічним процесом, а керувати - тільки людьми.

Отже, вихідними положеннями традиційної вітчизняної концепції управління в межах діяльності ВНЗ є управління як особливого виду діяльності керівного й адміністративного характеру, що здійснюється в рамках постійно діючої цілеспрямованої системи колективної праці, маючи на меті повне та всебічне задоволення матеріальних і духовних потреб підрозділу.

Друга позиція (B. C. Лазарев, М. М. Поташник, В. П. Симонов) зводиться до повного ототожнення сутності понять "управління" і "педагогічний менеджмент" щодо їх використання. Педагогічний менеджмент трактується як теорія і практика.

Третя позиція науковців щодо зіставлення термінів "управління" і "менеджмент" стосовно об’єктів педагогічної діяльності. Означена позиція зводиться до визнання факту, що поняття "менеджмент" значно глибше і включає сутність поняття "управління".

Остання концепція цілком спрямована на забезпечення високої ефективності та прибутковості функціонування сучасного ВНЗ як специфічної педагогічної системи з урахуванням витрат внутрішніх і зовнішніх ресурсів, а також впливів кардинально зміненого зовнішнього середовища - ринку освітніх послуг і ринкових відносин сучасного суспільства [9].

З огляду на це актуальності набуває термін "педагогічний менеджмент", який є достатьно вживаним у вітчизняній літературі. Він має полісемічний характер. Цей термін виявляє свою сутність як знання про управління педагогічною системою, завданням якої є пошук і розробка засобів та методів, що сприяють найефективнішому досягненню цілей сучасних закладів освіти та їх підрозділів, підвищенню продуктивно праці їх співробітників, досягненню рентабельності та прибутковості педагогічного "виробництва", виходячи з конкретних умов внутрішнього та зовнішнього середовища, зумовленого розвитком ринкової економіки.

Цей термін фіксує те, що педагогічний менеджмент виявляє свою сутність як певна організація роботи керівних працівників, допоміжного персоналу та педагогічного колективу закладу освіти для досягнення поставленої мети найбільш раціональними способами [15]. При цьому мається на увазі, що роботу з управління кадрами ВНЗ необхідно вибудовувати в такий спосіб, щоб вона відповідала потребам усіх учасників навчально-виховного процесу і давала можливість активізувати їхню роботу, підвищувати продуктивність праці й загальну ефективність педагогічного виробництва як сфери соціокультурного відтворення особистості закладу освіти.

Терміном "педагогічний менеджмент" фіксується система управління, де певний заклад освіти чи його окремий підрозділ є керованим об’єктом саме в умовах ринкової економіки, що мають зовнішнє середовище, - ринкові відносини, до реального стану яких цей заклад має пристосовуватися шляхом зворотного зв’язку. Результатом зворотного зв’язку закладу освіти (насамеперд ВНЗ) з ринком освітніх послуг та іншими елементами зовнішнього середовища є управлінське рішення. Воно передбачає перетворення інформаційних, технологічних, матеріальних, фінансових, трудових та інтелектуальних ресурсів для досягнення кінцевих результатів закладу освіти - забезпечення високого рівня научуваності й вихованості слухачів, а також прибутковості господарської діяльності.

"Педагогічний менеджмент" передбачає особливий тип умінь та спеціальні навички, що пов’язують з діяльністю певної особи, - менеджера освіти як професійного управлінця [15, 34, 35, 56]. В означеному контексті мається на увазі те, що педагогічний менеджмент виявляється через набір певних поведінкових правил, притаманних статусу керівника підрозділу ВНЗ (або закладу освіти загалом), який виконує сукупність міжособистісних, інформаційних та організаційно-технологічних ролей в умовах відсутності повного стандарту і переліку управлінських завдань; використовує особистісні якості (передусім комунікативні та інтелектуальні) як основне джерело й засіб управління; діє в нестандартних ситуаціях; постійно змінює організаційні ситуації; визначає загальний напрям руху керованої педагогічної системи, її змін і особливостей подальшого розвитку.

Педагогічний менеджмент як динамічна система містить такі структурно-функціональні компоненти: мету діяльності (запланований, очікуваний результат); суб’єкт діяльності (керівник структурного підрозділу); об’єкт діяльності (другий суб’єкт) - виконавець розпоряджень менеджера освіти (студент, викладач тощо); зміст діяльності (навчально-пізнавальна, управлінська та інша інформація); способи діяльності (методи і стиль взаємодії викладача зі студентами, керівника з викладачами й студентамта ін.).

Отже, педагогічний менеджмент виявляє свою сутність як теорія, методика і технологія ефективного управління педагогічними системами, що здійснюється керівником підрозділу. Він має певну специфіку і закономірності, зумовлені особливостями управління процесом формування компетентності керівника (у тому числі комунікативної), його предмета, продукту, результату праці менеджера освіти. Предметом праці менеджера освіти є діяльність керованого ним підрозділу, продуктом праці - інформація, знаряддям праці - слово, мова, мовлення. Результат праці менеджера підрозділу ВНЗ - ступінь навченості, вихованості й розвитку об’єкта педагогічного менеджменту - науково-педагогічні працівники і студенти.

.3 Характеристика професійного спілкування керівника підрозділу вищого навчального закладу

Спілкування входить до системи чинників, від яких залежить формування та розвиток особистості. Спеціальними дослідженнями, а також практичною діяльністю керівника доведено, що спілкування різнобічно впливає на психологічну атмосферу колективу, продуктивність взаємодії суб’єктів навчально-виховного процесу [20, 28, 29]. Оптимальне професійне спілкування створює сприятливі умови для формування особистості і максимальної реалізації індивідуальних можливостей вихователя. Висока культура педагогічного спілкування керівника виступає соціально-психологічним чинником, який дозволяє творчо розв’язувати складні виховні завдання [44].

У психологічній літературі професійне спілкування визначається як взаємодія суб’єктів і об’єктів освітнього процесу, змістом якої є обмін інформацією, здійснення навчально-виховного впливу, організація стосунків, а також сприймання працівників і "трансляція" їм своєї особистості [5, с. 35]. Змістом спілкування виступає, передусім, обмін інформацією, організація керівником взаємодії та взаєморозуміння з працівниками з допомогою різноманітних комунікативних засобів. Отже, професійне спілкування в широкому розумінні поєднує в собі комунікативні, інтерактивні та перцептивні процеси в системі "суб’єкт-об’єкт". Багатогранність професійного спілкування виявляється в тому, що воно водночас може бути формою інформаційного зв’язку і взаємодією учасників освітнього процесу, процесом їхнього співпереживання, взаємного розуміння і впливу.

Психологічні дослідження професійного спілкування переважно спрямовані на з’ясування його внутрішньої психологічної структури [2, с. 46; 24, с. 153]. На думку багатьох дослідників, саме у ній інтегруються наукові дані про психологію особистості керівника, про психологію його праці, про психологію науково-педагогічних працівників, про типи, способи і стилі спілкування, про взаємини між викладачами та студентами [37, с. 105; 46, с. 188]. Професійне спілкування, поєднуючи в собі особливості ділового та особистісного, є універсальним одним з найскладніших за своєю структурою, функціями, цілями, засобами соціально-психологічних явищ. Воно поєднує в собі різноманітні і суперечливі види, типи, форми і рівні: формальне і неформальне, ділове та особистісне, публічне та інтимне, індивідуальне і групове, батьківське, емпатійне і соціально-директивне, наукове і буденне, творче й маніпулятивне, логічне й емоційне, конкурентне й кооперативне, гуманістичне і відчужене, конфліктне й діалогічне тощо. За своїм змістом і структурою професійне спілкування є одним з найбільш складних і розвинутих видів соціальної взаємодії, внаслідок чого будь-яке достатньо глибоке і радикальне переосмислення його психологічної теорії можливе тільки на основі серйозного і фундаментального перегляду загальної психологічної теорії спілкування.

У структурі професійного спілкування В.О. Болотов [11, с. 24] виділяє три компоненти: когнітивний, афективний, праксичний. Існують також інші підходи, але у будь-якому з них виділяється когнітивний аспект, з яким пов’язана результативність діяльності [23, с. 125]. Змістом когнітивного компонента професійного спілкування є рефлексивно-перцептивний аналіз. Саме такий аналіз забезпечує зворотний зв’язок у професійному спілкуванні, визначає індивідуально-психологічні властивості викладачів, що є основою диференційованого підходу у взаємодії.

Сутність професійного спілкування можна зрозуміти з погляду закономірностей і механізмів діалогу. Так, виходячи з теорії єдності спілкування і спільної діяльності, діалог можна тлумачити як багатопланову динамічну суб’єкт-суб’єктну взаємодію. При такому підході відкривається можливість, поряд з традиційним ракурсом "буття і свідомість" індивіда, дослідити "співбуття" та "співпереживання", з одного боку, і "самобуття" та "самопереживання", з іншого. Таким чином, професійне спілкування варто розглядати як динамічна, дворівнева, багатопланова соціально-психологічна взаємодія між керівником підрозділу та працівниками, зміст і форма якої детерміновані специфічними завданнями розвитку, навчання і виховання фахівців, предметом і змістом освітнього процесу, індивідуальними, особистісними і суб’єктними їх властивостями.

Професійне спілкування - це комунікативно-конативно-перцептивні процеси в системі "керівник підрозділу-викладач-студент". Взаємодія може здійснюватися як на суб’єкт-об’єктному, так і на суб’єкт-суб’єктному рівнях (діалогічне спілкування керівника та науково-педагогічного працівника, викладача та студента як двох рівноправних особистостей). Лише в умовах діалогу засвоюються особистісні смисли, присвоюються загальнолюдські цінності. Виділяються наступні ознаки діалогічного професійного спілкування: взаємне довір’я, відвертість, доброзичливість; спільне бачення суб’єктами взаємодії ситуацій, взаємна спрямованість на розв’язання проблем; рівність психологічних позицій вихователя і вихованців; взаєморозуміння, взаємопроникнення у світ переживань один одного [14, с. 65]. До базових характеристик діалогічного спілкування у сфері професійної взаємодії відносять: взаємне довір’я, рівноправність, взаєморозуміння та взаємну симпатію [25; 61]. Лише в умовах діалогу можна здійснювати проблемне навчання.

Багатоплановість професійного спілкування проявляється в тому, що воно включає в себе інформаційні процеси, різні види і форми взаємодії (ставлення, впливи, взаємовпливи), а також соціальну перцепцію. Крім того, у ньому проявляються як універсальні, так і специфічні соціально-психологічні механізми. Все це зумовлює складні феноменологічні прояви і ефекти професійного спілкування. Керівник виступає як ініціатор цього процесу, організовує його та керує ним. Професійне спілкування виступає, з одного боку, емоційним фоном управлінського процесу, з іншого, - його безпосередньою змістовою характеристикою.

Продуктивність професійного спілкування визначається, насамперед, його цілями і цінностями, що повинні бути прийняті всіма суб’єктами педагогічного процесу. Мета професійного спілкування, окрім передачі суспільного і професійного досвіду (знань, умінь, навичок) від керівника підрозділу працівникам, полягає також в обміні особистісними смислами, пов’язаними з об’єктами навчання і життям у цілому. У спілкуванні відбувається становлення (тобто виникнення нових властивостей і якостей) індивідуальності як студентів, так і педагогів. Під особистісним смислом, або "значенням для мене", у психології розуміється індивідуалізоване ставлення людини до тих об’єктів, заради яких розгортається її діяльність. Особистісний смисл, за О.М. Леонтьєвим, - це єдність емоційних та інтелектуальних процесів, важливий компонент індивідуальної свідомості [23]. Особистісного смислу в свідомості людини набувають поняття, дії, норми, соціальні ролі, цінності й ідеали. Формування і динаміка особистісних смислових систем є, за А.Г. Асмоловим, центральною проблемою у вивченні шляхів становлення людини як індивідуальності [8, с. 68].

Професійне спілкування створює умови для реалізації потенційних сутнісних сил суб’єктів педагогічного процесу. Щоб осмислити процеси професійного спілкування, необхідно визначити його ціннісні орієнтири.

Професійне спілкування - це творчий процес як стосовно розв’язання навчально-виховних завдань, так і щодо організації стосунків. Спілкування передбачає спільну діяльність партнерів на демократичній основі. У цій діяльності вони самовиражаються, самоутверджуються як особистості. При цьому такі стосунки в умовах спільної діяльності перетворюють її в активний засіб розвитку творчого потенціалу особистості. Необхідною передумовою формування сприятливих взаємостосунків у системі "керівник-викладач-студент" є високий рівень культури професійного спілкування.

У педагогічній літературі існують різні підходи до трактування поняття "культура професійного спілкування". Так, зокрема, це поняття визначається як частина загальної культури фахівця, "реалізація його сутнісних сил, здібностей через засвоєння й актуалізацію норм, засобів, механізмів діяльності спілкування, акумульованих в історичному досвіді людства, та творче їх застосування, яке орієнтовано на оптимізацію навчально-виховного процесу та гармонізацію особистості самого керівника" [3, с.15, с. 58, с. 247].

Неважко помітити, що таке розуміння поняття культури професійного спілкування є описовим і надзвичайно абстрактним. У ньому не відображаються специфічні особливості і внутрішня структура спілкування, у зв’язку з чим неможливо визначитись у показниках і рівнях його сформованості.

На наш погляд, культура професійного спілкування керівника передбачає насамперед орієнтацію на іншу людину, здатність правильно сприймати її, правильно будувати взаємодію з нею.

Відповідно до прийнятого у соціальній психології диференціювання соціально-перцептивного, комунікативного та інтерактивного аспектів професійного спілкування [36, 45], культуру спілкування можна розглядати як єдність трьох вказаних аспектів, виділяючи в її структурі відповідно перцептивну, комунікативну та інтерактивну складові.

Перцептивний аспект професійного спілкування характеризує здатність керівника адекватно, неупереджено і точно сприймати особистісні властивості і конкретні вчинки працівників, тонко відчувати їхні мотиви і переживання, розуміти індивідуальні й вікові особливості.

Інтерактивна складова комунікативної культури виявляється у способах і прийомах виховного впливу на підлеглих, тактиках і стратегіях організації педагогічної взаємодії.

Комунікативний аспект культури професійного спілкування характеризує інформаційно-смислову сторону взаємодії, здатність керівника чітко, зрозуміло і грамотно висловлювати свої думки і почуття, володіння лексичним багатством мови, вербальними і невербальними засобами інформаційного впливу на працівників.

Зрозуміло, що така диференціація має не абсолютний, а відносний характер. Так, сприймання і розуміння індивідуальних властивостей працівника (соціальна перцепція) безпосередньо впливає на вибір відповідних способів виховного впливу на нього (інтеракція). У той же час, вибрані способи і прийоми психолого-педагогічного впливу вимагають адекватного мовленнєвого оформлення (комунікація). Усі сторони культури професійного спілкування керівника підрозділу ВНЗ перебувають у тісному взаємозв’язку.

Основу культури професійного спілкування зокрема, складають не тільки загальні моральні цінності, норми і принципи, а, що особливо важливо, глибоке розуміння внутрішніх, психологічних закономірностей розвитку особистості, її духовного становлення. Соціально-перцептивний аспект відіграє визначальну роль у культурі спілкування. Соціальна перцепція особистості здійснюється у двох планах - сприйнятті поточної інформації про психічні стани та конкретні способи поведінки і сприйнятті його стійких особистісних властивостей. У спілкуванні з працівниками важливими рисами керівника в межах ВНЗ є педагогічна спостережливість, педагогічна уява. Вони дозволяють цілеспрямовано та систематично вивчати людей за мало помітними зовнішніми ознаками, бачити особливості їхнього внутрішнього світу, визначати найсильніші сторони їхнього характеру, щоб, спираючись на них, прогнозувати результати навчально-виховних впливів.

Інтегральним показником культури професійного спілкування керівника підрозділу системи ВНЗ є стиль взаємодії зі студентами. Стиль значною мірою впливає на систему та ефективність педагогічної діяльності: забезпечує готовність студентів до сприймання знань, допомагає зняти психологічний бар’єр віку і досвіду.

Під індивідуальним стилем професійного спілкування розуміється цілісна систему операцій комунікації, що забезпечує ефективну взаємодію керівника підрозділу ВНЗ з науково-педагогічними працівниками і студентами, опосередковану цілями, завданнями управлінської і педагогічної діяльності та властивостями різних рівнів його індивідуальності [20, 43].

У стилі професійного спілкування знаходять вияв: а) особливості комунікативних можливостей фахівця; б) характер стосунків, що склалися між партнерами по взаємодії; в) творча особистість керівника; г) особливості підрозділу (колективу) [50, с. 54; 53, с. 236].

Теоретичний аналіз представлених у літературі підходів до характеристики способів, прийомів та експресивних характеристик професійного спілкування дозволяє виділити три загальні біполярні параметри, за якими може оцінюватися інтерактивний аспект культури професійного спілкування керівника в системі ВНЗ: "домінантність - залежність", "доброзичливість - критичність", "закритість - відкритість".

Параметр "домінантність - залежність" стосується реалізації керівником підрозділу ВНЗ такої важливої функції професійного спілкування, як вплив, керування поведінкою та діяльністю працівників. Він виявляється насамперед у соціально-психологічній позиції, яку він займає у спілкуванні. Домінантні керівники займають активну, владну позицію у спілкуванні з працівниками, спрямовують і регламентують їхню поведінку, дають вказівки, розпорядження і поради, постійно ставлять перед підлеглими певні завдання, контролюють їхні досягнення, суворо вимагають дотримання встановлених норм тощо.

У психолого-педагогічній літературі директивність професійного спілкування оцінюється переважно негативно. Більшість авторів рішуче відкидає авторитарний стиль у сфері формування особистості, що цілком зрозуміло, якщо під ним розуміється стресова виховна стратегія, грубий деспотизм, придушення на кожному кроці природної активності людини. В основі професійного спілкування керівника підрозділу ВНЗ повинна лежати чітка, послідовна система вимог, що ставляться перед працівниками, а не аморфний підхід, який нерідко приховується за привабливими гаслами забезпечення особистісної свободи, надання необхідного простору для ініціативи і самореалізації особистості. Надмірна директивність, репресивність та регламентація, як і вседозволеність, однаково завдають шкоди особистісному розвиткові фахівця, призводять до антисоціальної і агресивної поведінки.

Інший важливий вимір професійного спілкування - "доброзичливість - критичність" - відображає валентність емоційного ставлення керівника до підлеглих, тобто здатність приваблювати до себе або відштовхувати партнерів по спілкуванню. Це виявляється в зацікавленості, симпатії, безумовному прийнятті, приязні, виявах теплих, позитивних почуттів, чуйності, допомозі, довір’ї, тактовності, переважному використанні заохочень чи, навпаки, байдужості, неприязні, холодності, антипатії, недовір’ї, ворожості, безцеремонності, негативних оцінках особистості, принизливих, іронічних зауваженнях, погрозах та покараннях тощо. Цей параметр у психолого-педагогічних дослідженнях оцінюється як центральний, провідний показник культури професійного спілкування.

Керівник з високим рівнем професійного спілкування не ображає гідності працівника, ніколи не допускає його нищівної оцінки. Одне з головних правил культури професійного спілкування полягає в тому, щоб оцінювати конкретні дії, знання, вчинки працівника, а не його особистість, індивідуальність.

Важливим показником педагогічного спілкування виступає рівень персоналізованості його спілкування, особистісної закритості або відкритості у стосунках з підлеглими [55, с. 35]. Керівник підрозділу ВНЗ, спілкування якого має закритий, формальний характер, виступає у взаємодії з викладачами або студентами виключно як виконавець відповідної соціальної ролі, стежить за дотриманням статусної субординації, норм і правил професійно-рольового спілкування, приховує свої особисті якості та почуття за маскою офіційності, уникає близьких, відкритих, персоналізованих контактів з вихованцями.

Деякі керівники підрозділів ВНЗ схильні встановлювати між собою та науково-педагогічними працівниками і студентами незначну соціально-психологічну дистанцію, будують спілкування з ними на неформальній основі, особистих почуттях, а не соціально-рольових очікуваннях і нормах, відкрито, спонтанно виявляють власні якості та емоції, підходять індивідуалізовано. Це сприяє формуванню стосунків відкритості, взаємної симпатії і довір’я. Однак у професійного спілкуванні повна відмова від певної статусної субординації і формально-рольової регламентації взаємостосунків партнерів була б недоцільною. Ігнорування соціальної дистанції і побудова спілкування лише на неформальній основі не сприяє, а перешкоджає виконанню керівником професійно-рольових обов’язків і призводить до не менш негативних наслідків, ніж формально-рольове, дистантне і деперсоналізоване спілкування.

Отже, характеризуючи інтерактивний аспект професійного спілкування, ми звертаємо увагу на такі особливості спілкування керівника підрозділу ВНЗ, як доброзичливість у стосунках з колегами і студентами, їх безумовне особистісне прийняття, здатність поєднувати вимогливість з наданням працівникам можливостей для вияву своєї ініціативи і самостійності, встановлювати оптимальну соціально-психологічну дистанцію, забезпечувати необхідний рівень особистісної відкритості і статусної субординації.

Важливе значення у професійного спілкуванні має комунікативна культура або культура мовлення фахівця, його здатність здійснювати ефективний обмін інформацією з колегами, використовуючи різноманітні мовно-стилістичні засоби. Вона виявляється насамперед у дотриманні керівником нормативності мови: умінні адекватно, відповідно до стилю мовлення та ситуації, логічно, зрозуміло, доречно, виразно й естетично висловлювати думку, розмовляти плавно, інтонаційно виразно, правильно користуватися логічними наголосами, паузами, будувати логічну перспективу, обирати в кожному конкретному випадку оптимальний темпоритм мовлення.

Таким чином, управління процесом професійного спілкування нами розглядається в єдності її перцептивного, інтерактивного і комунікативного аспектів, які визначають здатність керівника підрозділу ВНЗ адекватно сприймати і розуміти особистісні риси і поведінку колег і студентів, налагоджувати продуктивні міжособистісні стосунки з ними, формувати сприятливий емоційний мікроклімат у колективі, майстерно використовувати мовленнєві засоби виховного впливу.

Хоча професійне спілкування об’єктивно виявляється у формі певних способів і прийомів взаємодії керівника підрозділу ВНЗ з працівниками, його зміст не зводиться до одних лише зовнішніх, відкритих для безпосереднього сприймання елементів вербальної і невербальної поведінки. Будь-яка дія, як відомо, має внутрішню основу, спрямовуються на досягнення певних цілей, у формуванні яких визначальну роль відіграє мотиваційно-ціннісна сфера особистості [30, с. 355; 31, с. 124]. Тому аналіз структурних елементів культури професійного спілкування буде неповним, поверховим, якщо не враховувати її внутрішньої, мотиваційно-ціннісної основи.

Таким чином, ґрунтуючись на положеннях особистісного підходу, можна стверджувати, що в професійному спілкуванні керівника підрозділу ВНЗ необхідно виділяти, крім перцептивного, інтерактивного та комунікативного компонентів, які відображають переважно, зовнішній, інструментальний аспект педагогічної взаємодії, також і внутрішній, особистісний компонент. Він містить ієрархічну систему професійно-ціннісних установок та орієнтацій управлінця-педагога, які опосередковують його сприймання та оцінку різноманітних професійних (насамперед педагогічних) ситуацій, і, відповідно, визначають вибір певних способів і прийомів спілкування з колегами і студентами.

Висновки до розділу 1

Комунікативна компетентність керівника рівня системи ВНЗ - це система внутрішніх ресурсів ефективного вирішення фахових завдань, а саме: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок, яка певним чином пов’язана з цілісністю особистості.

Педагогічний менеджмент має певну специфіку і закономірності, зумовлені особливостями управління процесом формування компетентності керівника (у тому числі комунікативної), його предмета, продукту, результату праці менеджера освіти. Предметом праці менеджера освіти є діяльність керованого ним підрозділу, продуктом праці - інформація, знаряддям праці - слово, мова, мовлення.

Професійне спілкування керівника підрозділу ВНЗ передбачає, крім перцептивного, інтерактивного та комунікативного компонентів, які відображають переважно, зовнішній, інструментальний аспект управлінської і педагогічної взаємодії, також і внутрішній, особистісний компонент.

2. Аналіз системи управління процесом формування комунікативної компетентності керівника структурного підрозділу вищого навчального закладу

.1 Аналіз рівня сформованості комунікативних якостей особистості керівника структурного підрозділу вищого навчального закладу

Проблема формування комунікативної компетентності керівника вищого навчального закладу - основне завдання сьогодення, один із вагомих чинників ефективного управління освітянським середовищем.

На сучасному етапі змінюється суспільний запит щодо професійної компетентності керівника з метою ефективного управління освітянськими установами [32, с. 60]. В умовах демократизації суспільства вимогами до діяльності керівника є: здійснення гуманістичного підходу в управлінні, висока комунікативна компетентність, уміння встановлювати доброзичливі стосунки у педагогічному колективі. Спираючись на сучасні тенденції переорієнтації вищої школи, на ідеї послідовної демократизації та гуманізації взаємин усіх учасників освітнього процесу, управління в системі вищої освіти доцільно здійснювати на гуманістичних засадах. Керівника ВНЗ сьогодні можна назвати менеджером, який забезпечує активну та скоординовану участь усіх учасників освітнього процесу у досягненні мети закладу освіти, а це, у свою чергу, вимагає від нього належного рівня комунікативної культури.

Практичне розв’язання завдань, поставлених перед системою вищої освіти України процесами державотворення, кардинальними змінами у суспільно-політичному та економічному житті суспільства, вимагає належної підготовленості керівників, здатних ефективно здійснювати управління у складних умовах сьогодення. Ефективність роботи в значній мірі залежить і від комунікативної компетентності керівника [47, с. 174; 52, с. 233].

Розглядаючи специфіку управління процесом формування комунікативної компетентності керівника, визначимо співвідношення компетенції і компетентності. Компетенція і компетентність співвідносяться як належне й існуюче. Компетенція належить посаді, а компетентність - конкретному працівнику. При цьому можливі три варіанти співвідношення компетенції і компетентності:

А. Компетентність нижче компетенції.

В цьому випадку працівник не може займати визначену посаду через відсутність необхідних професійних знань, умінь і навичок в обсязі, що обумовлюється вищеназваною посадою. Такий стан називається професійною (службовою) невідповідністю. Працівник потребує підвищення професійної підготовки (у випадку, якщо він претендує на таку посаду) або підвищення кваліфікації (якщо він на даний час уже займає визначену посаду).

Б. Компетентність відповідає компетенції.

Таке співвідношення свідчить про повну професійну відповідність.

В. Компетентність перевищує компетенцію.

Така ситуація характеризується неможливістю професійної самореалізації особистості в межах даної посади. Досягнутий рівень компетентності вимагає надання нової посади або документального її оформлення у вигляді присвоєння відповідного розряду, класу, категорії.

Таке співвідношення свідчить про готовність працівника до керівної діяльності. Сьогодні на основі досвіду відібрано тридцять загальних компетенцій з трьох категорій: інструментальні, міжособистісні і системні. Загальні компетенції за робочою класифікацією їх розділено на три категорії: інструментальні, міжособистісні і системні.

Інструментальні - такі, що включають когнітивні здібності (здатність розуміти і використовувати ідеї та міркування, методологічні здібності, здатність розуміти і керувати оточенням, організовувати робочий час, вибудовувати стратегію навчання, приймати рішення і вирішувати проблеми); технологічні уміння (уміння, пов’язані з використанням техніки, комп’ютерні навички та здібності інформаційного управління); лінгвістичні уміння; комунікативні компетенції.

Конкретизований набір включає:

здатність до аналізу та синтезу;

уміння організовувати і планувати;

базові загальні знання;

базові знання з професії;

комунікативні навички з рідної мови;

елементарні комп’ютерні навички;

навички оперування інформацією (здатність отримувати та аналізувати інформацію з різних джерел);

здатність вирішувати проблеми;

здатність приймати рішення.

Міжособистісні - індивідуальні здібності, пов’язані з умінням виражати почуття і формувати стосунки, з критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов’язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, умінням працювати в групах, брати соціальні та етичні зобов’язання. Комплекс міжособистісних навичок включає:

здатність до критики та самокритики;

здатність працювати в команді;

міжособистісні навички;

здатність працювати в міждисциплінарній команді;

здатність співпрацювати з експертами в інших предметних областях;

здатність сприймати різноманітність та міжкультурні відмінності;

здатність працювати в міжнародному контексті;

прихильність до етичних цінностей.

Системні - поєднання розуміння, відношення та знання, що дозволять сприймати співвідношення частин цілого одна з одною та оцінювати місце кожного з компонентів у системі, здатність планувати зміни з метою удосконалення системи та конструювати нові системи. Вони охоплюють:

здатність застосовувати знання на практиці;

дослідницькі здібності;

здатність адаптуватися до нових ситуацій;

здатність генерування нових ідей (творчості);

здатність до лідерства;

здатність працювати автономно;

здатність до розробки проектів та керування ними;

здатність до ініціативи і підприємництва;

відповідальність за якість;

прагнення до успіху [47, с. 194; 52, с. 251].

Окремо слід розглядати спеціальні компетенції (уміння). Спеціальні уміння здійснювати управлінську діяльність у вищому навчальному закладі, представлені такими групами:

1. Конструктивні уміння сприяють формуванню практичності керінвика, його самостійності, здатності приймати вірні рішення і брати на себе відповідальність. Серед конструктивних умінь виділяють:

.1. дидактичні - вміння знаходити новітню інформацію та включати до змісту основного навчального чи виховного матеріалу; відбирати та використовувати необхідну правову інформацію у здійсненні правового всеобучу підрозділу;

.2. академічні - вміння постійно поповнювати свої знання в основній психолого-педагогічній та дотичних (медичній, юридичній тощо) галузях, що мають відношення до проблеми профілактики правопорушень.

. Організаторські уміння сприяють мобілізації і координації зусиль різних фахівців, забезпечують взаємозв’язки і взаємодію спеціалістів з метою виконання необхідних педагогічних завдань. До таких умінь відносять: вміння організувати та зацікавити студентів (доросле населення) іншими (альтернативними антигромадській поведінці) видами діяльності; створювати педагогічно значущі ситуації, ситуації вибору, керувати формуванням суспільної думки колективу; використовувати знання статусної структури колективу, сензитивних компонентів особистісної структури для здійснення індивідуального підходу до особистості "важкого" працівника, створювати позитивний емоційно-психологічний клімат у колективі.

. Комунікативні: знаходити індивідуальний підхід до "важкого" працівника; створювати довірливу атмосферу спілкування з ним, поєднувати емоційно-привабливе та соціально значуще для особи в організації його навчально-виховної діяльності, культурного дозвілля, переорієнтовувати думку колективу у напрямку, спрямованому для корекції його поведінки.

. Діагностичні: використовувати безпосередню і опосередковану інформацію для вивчення рівнів асоціальної орієнтації працівника, визначати реальні прояви порушень дисципліни, діагностувати мотиви девіацій, диференціювати типові психологічно зумовлені та соціально спровоковані реакції поведінки, діагностувати умови та фактори асоціального "ризику", визначити домінанту серед інтересів захоплень, здібностей особи.

. Перцептивні: передбачати реакцію фахівця на виховну дію, стати на місце людини (рефлексія), прогнозувати можливі варіанти корекції її протиправної поведінки, терпляче та з розумінням ставитись до людей групи "ризику", прогнозувати поведінку у спонтанних та створених педагогічних ситуаціях.

. Сугестивні: психотерапевтичні уміння (здійснювати аутогенне тренування, комунікативний тренінг, соціально-психологічний тренінг поведінки у ситуаціях можливого контакту з людьми групи ризику), переконувати їх у згубності, хибності обраних ним установок, ліній поведінки, створювати домінанту у системі життєвих планів та інтересів людини [62].

Професійна діяльність керівника ВНЗ, зокрема в системі відповідної освітньо-виховної роботи, вимагає конкретних психолого-педагогічних знань, умінь і навичок. На основі досліджень Б. Г. Ананьєва, О. М. Леонтьєва, свідомість розвивається у діяльності на різних рівнях: чуттєвому, інтелектуальному і емоційно-вольовому [6, с. 26; 23, с. 154]. На цій основі виникають нові професійні потреби, інтереси, проявляються здібності. Тим самим виникають внутрішні умови для розвитку самої діяльності, котра наповнюється новим змістом і формами. При цьому результатом професійної підготовки повинна стати педагогічна навичка як спосіб виконання управлінських дій, що стали у результаті вправ автоматизованими.

Отже, на основі правильно сформованих професійних звичок і переконань буде успішною і відповідна професійна діяльність керівника підрозділу ВНЗ, спрямована на зміну і перетворення соціальної дійсності, задоволення професійних інтересів щодо ефективної діяльності структурного підрозділу вищого навчального закладу.

.2 Комунікативні особливості стилю керівництва фахівця вищого навчального закладу у сучасних умовах

В даний час залишаються актуальними проблеми індивідуального стилю управління, вироблення управлінського рішення. Форми, методи, принципи вирішення цих проблем відрізняються надзвичайною різноманітністю: тут і голе адміністрування, і спроби виступити в ролі якогось прохача, і прагнення за удаваною грубістю приховати своє невміння управляти людьми [33, с. 248]. Досвід показує, що низька управлінська культура серйозно позначається на всій життєдіяльності вищого навчального закладу [20; 42, с. 78]. Однією з важливих умов успішного виконання завдань, що стоять перед ВНЗ, є наявність певних особистих і ділових якостей керівника, а також вибір оптимального стилю управління. Вища школа пред’являє високі вимоги до психологічного клімату кафедри, факультету, вузу в цілому, що реалізовується в повсякденному педагогічному спілкуванні. Формування власного індивідуального стилю спілкування із працівниками пов’язане з розвитком творчої індивідуальності керівників ВНЗ. Важливим завданням керівника ВНЗ є пошук оптимального для цілей виховання власного індивідуального стилю спілкування із працівниками. Розглядаючи комунікативні особливості стилю керівництва фахівця вищого навчального закладу в сучасних умовах визначемо поняття стилю. Слово "стиль" грецького походження. Спочатку воно означало стрижень для писання на восковій дошці, а пізніше вживалося в значенні "почерк". Звідси можна вважати, що стиль керівництва - свого роду "почерк" у діях менеджера". У кожного керівника складаються певні стереотипи управлінської діяльності, які в управлінні називають стилем керівництва. Стиль керівництва - система принципів, норм, методів і прийомів впливу на підлеглих з метою ефективного здійснення управлінської діяльності. Кожен керівник є індивідуальністю, неповторно поєднує в собі компоненти особистісно-ділових якостей. Залежно від цього в теорії та практиці управління сформувалися авторитарний, демократичний і ліберальний стилі керівництва.

На цій підставі орієнтації на об’єктивні чинники в управлінні розрізняють діловий, компанійський та кабінетний стилі.

Так, діловий стиль керівництва характеризують такі ознаки:

чіткість і ясність у постановці цілей і накресленні завдань;

конкретний розподіл прав і обов’язків працівників;

оптимальний розподіл сил і часу на організацію діяльності;

оперативність у роботі, різноманітність методів управління;

знання потенційних психофізіологічних та професійно-моральних можливостей підлеглих;

чітка спланованість часу діяльності, що запобігає простоям, авралам, хаотичності керівництва;

налагодження ефективного контролю і зворотного зв’язку;

налагодження системи поінформованості працівників про результати виконання завдань;

творче мислення керівника як системна ознака успішності керівництва.

У теорії і практиці управлінської діяльності існують різні типології стилів керівництва [10, с. 101; 32; 54, с. 124]. Найбільш популярною до середини 70-х рр. була типологія, в якій виокремлюються такі стилі керівництва: авторитарний, демократичний, ліберальний та синтетичний стилі керівництва.

. Авторитарний (синонім директивний, вольовий) - стиль базується на жорсткому способі управління, недопущенні ініціативи. При авторитарному стилі відбувається виразний поділ на керівника й підлеглих, тих, які командують, і тих, що зобов’язані виконувати накази, розпорядження. Керівник-автократ сам визначає мету діяльності групи та спосіб її досягнення і лише незначною мірою дозволяє членам групи долучатися до прийняття рішень. Він монополізує більшість одержуваної інформації та право на ініціативу, сприймається оточуючими як диктатор чи деспот, не виявляє гнучкості в ставленні до подій у групі, а його сприйняття світу в даному випадку явно негативне. Наслідком такого стилю управління стає зменшення числа ініціатив і послаблення міжособових контактів. У групі назрівають тенденції до бунту, а деколи й реальна агресія, хоча група як цілісність має загалом непогані результати. Позитивні аспекти стилю - дисципліна, швидке реагування в екстремальних ситуаціях, негативні - низька ініціатива, можливе погіршення психологічного клімату в колективі. Авторитарний стиль лідерства доцільно використовувати в ситуаціях, де потрібне жорстке підкорення певним вимогам (військова служба), у випадку, коли виникає потреба швидко і одноосібно вирішити кризову, конфліктну ситуацію.

Керівник ВНЗ, якому притаманний авторитарний стиль керівництва, характеризують:

. Одноосібне вирішення всіх питань життєдіяльності колективу без стимулювання активності, ініціативи працівників, врахування їхніх побажань і пропозицій, знань і досвіду. Перевагу він надає зовнішньому контролю, забезпеченню "залізної" дисципліни, вимогливості.

. Неуважне ставлення до працівників, їхніх фахових та особистісних проблем, створення біля себе групи "довірених" осіб. Унаслідок цього міжособистісні стосунки у колективі напружені, психологічний клімат у ньому можна охарактеризувати як несприятливий (нездоровий), що особливо помітно в ситуаціях інтенсивної праці, виконання термінових справ.

. Переважання офіційних та однобічних каналів комунікації ("зверху донизу"), які замикаються на керівникові. Висловлювання керівника безапеляційні, категоричні, навіть агресивні, що породжує комунікативні бар’єри. Дозування, блокування, спотворення інформації відкриває простір для домислів, чуток.

. Надання переваги меті діяльності, ігнорування потреб та інтересів працівників, використання адміністративних методів. Вдаючись до цього, директор не дбає про умови професійної самореалізації, фахового вдосконалення педагогів, не враховує особистісних якостей, психологічної сумісності, соціально-психологічних особливостей педколективу.

. Використання переважно командно-наказових методів, недооцінювання морального і матеріального заохочення, порушення етики службових відносин [57, с. 80].

. Агресивне ставлення до критичних зауважень на свою адресу, ігнорування їх, використання санкцій щодо тих, хто критично оцінює його діяльність та особистісні якості, про які він високої думки. Такий керівник педколективу байдужий до нововведень, не дбає про підвищення свого фахового рівня.

. Демократичний - базується на колегіальності прийняття рішень, врахуванні думок і, за можливості, побажань підлеглих, передачі частини повноважень підлеглим. Це стиль заохочення, ініціативи, а також стиль наставництва. При демократичному стилі відсутній радикальний поділ на керівника й керованих, хоча фактично конкретні структури управління в такій групі наявні. Члени цієї спілки допущені до участі в прийнятті рішень та формуванні цілей і норм колективної праці. Ініціатива стимулюється завдяки застосуванню обговорень, дискусій, самодіяльності та наголошенню на суспільних інтересах. Позитивні аспекти стилю - гарний психологічний клімат, спроможність підлеглих до прийняття самостійних рішень, негативні - може призвести до низької дисципліни, невисока мобільність у прийнятті рішень в екстремальних умовах. Демократичний стиль лідерства передбачає досить відчутний вплив керівника чи лідера на групу, але він координує свої дії з груповими очікуваннями. Цей стиль переважає в більшості груп в звичайних для існування умовах.

Керівникові, який сповідує демократичний стиль керівництва педагогічним колективом, притаманні:

. Виражена орієнтація на співпрацю, активну взаємодію з колективом у всіх питаннях його життєдіяльності, колегіальність у прийнятті управлінських рішень, уважне ставлення до пропозицій і побажань, урахування досвіду, знань, новаторських підходів педагогів, заохочення їхньої самостійності і самодисципліни, стимулювання активності та ініціативи.

. Надання важливого значення психологічному контакту з кожним працівником, колективом загалом; уважне ставлення до всіх працівників, унеможливлення існування біля себе групи "довірених" осіб, які мають певні "пільги" за його підтримку. Це є передумовою згуртування колективу, сприятливого психологічного клімату в ньому.

. Партнерство і рівноправність. Керівник не акцентує на проблемі влади, не дотримується "соціальної дистанції" у спілкуванні; сприяє становленню розгалуженої мережі комунікацій у колективі (офіційних і неофіційних, рольових і особистісних, односторонніх і двосторонніх, контактних і безконтактних тощо), не "замикаючи" їх на собі. Це забезпечує оптимальний доступ до необхідної інформації, дає змогу прогнозувати і долати комунікативні бар’єри.

. Урахування потреб та інтересів кожного працівника, створення максимальних умов для їх задоволення (реалізації матеріально-економічних інтересів, потреб фахової самореалізації та самоствердження, професійного зростання та самовдосконалення), намагання максимально поєднати інтереси справи та інтереси працівників.

У разі "зіткнення" інтересів керівник знаходить компромісне рішення (додаткове матеріальне, моральне заохочення, переконання, роз’яснення значущості певної діяльності). Доручаючи справу, він зважає на індивідуально-психологічні, особистісні якості, психологічну сумісність педагогів (загальні та спеціальні здібності, темперамент, характер).

. Застосування переважно соціально-психологічних методів впливу, зокрема особистого прикладу ("Я зробив би так..."), пояснення ("Це завдання краще виконати так..."), прохання ("Зробіть, будь ласка..."), переконання ("Потрібно зробити, тому що..."), звернення за порадою ("Як Ви гадаєте?") тощо. Важливе значення має функціонування чіткої загальноприйнятої системи морального і матеріального стимулювання педагогів, дотримання етики службових відносин.

. Доброзичливе ставлення до критичних зауважень щодо себе, самокритичність, висока адаптивність до соціальних змін, прагнення до самовдосконалення.

. Ліберальний (номінальний) - керують підлеглі, "вказівки не даються", "своя людина". Для цього стилю характерне недостатнє втручання керівника в ті справи, які відбуваються в колективі, ліберальний керівник фактично не впливає на життя групи. Результатом ліберального стилю є різноманітні конфлікти, апатія, невдоволення з приводу відсутності конкретного плану дій, а головне - низька працездатність групи. Але у деяких випадках, коли група складається з працівників, здатних до самоорганізації та самоконтролю, також у випадках ситуації неформальних стосунків (корпоративна вечірка, відпочинок групи "на природі", неформальне спілкування), використання елементів цього стилю може виявитися доречним та дієвим.

За такого стилю його діям властиві:

. Невтручання в роботу педагогів, надання їм можливості виконувати свої функціональні обов’язки на власний розсуд. Керівник не стимулює активності, ініціативи працівників, але і не вимагає звітності, відповідальності за доручену справу. Реальне управління педколективом здійснюють його заступники.

. Байдужість до налагодження міжособистісних стосунків, формування психологічного клімату в колективі, проблем соціальної адаптації працівників.

. Уникнення спілкування з підлеглими, ухиляння від їхніх спроб спілкуватися з ним.

. Незацікавленість у створенні умов для реалізації інтересів працівників, запровадженні нововведень тощо, намагання не помічати неякісної роботи працівників, схильність самотужки розв’язувати складні проблеми.

. Пасивне невтручання, спостереження, байдужість до критичних зауважень.

. Синтетичний - стиль у якому поєднуються різні стилі керівництва.

Саме керівник, який має навички застосування кожного з трьох стилів керівництва в конкретній ситуації в певній групі може вважатися найбільш професійним як керівник чи лідер.

Посилення міжнародної конкуренції, розширення ринків збуту продукції, зростання міжнародних контактів сприяли тому, що у 70-ті роки XX ст. у світі розпочали перегляд попередніх стилів керівництва, формування нових. Серед інших виділять процес переходу від "прихованого" ("анонімного") до "відкритого" ("видимого") стилю керівництва [39].

"Прихований" ("анонімний") стиль керівництва. Зміст його полягає в тому, що вища ланка керівництва, яка приймає найвідповідальніші рішення і визначає життя всієї корпорації, не відома не тільки рядовим співробітникам, а й керівникам нижчої і навіть середньої ланок. "Відкритий" ("видимий") стиль керівництва. Сформувався він внаслідок самодискредитації "прихованого" стилю. Йому властиві особливе визнання значущості горизонтальних зв’язків та каналів комунікації, вільне спілкування між представниками різних структурних одиниць, вплив на підлеглих, турбота про їхній статус та умови праці, поінформованість про стан справ в організації та ін. Американські дослідники Р. Блейк і Дж. Моутон запропонували модель управлінської сітки, побудовану на аналізі різних комбінацій ступеня уваги до виробництва і до людей [62]. Використання цієї моделі дає змогу описати такі стилі керівництва:



Управлінська сітка

Невтручання. Йому властивий низький рівень турботи про виробництво і людей. Керівник, що сповідує такий стиль, не керує, а сам багато працює, докладає мінімальних зусиль для того, щоб зберегти своє місце в організації. Цей стиль характеризують як "зубожіння" керівництва. При цьому докладання мінімальних зусиль для виконання роботи відповідає цілям збереження належності до організації. Стиль керівництва "сільським клубом". Характеризує його високий рівень турботи про людей і низький - про виробництво, прагнення до встановлення дружніх стосунків, зручного режиму роботи тощо. Досягнення конкретних результатів керівника цікавить значно менше. Стиль "керівництво завданнями". В основі цього стилю максимальна турбота керівника про виробництво поєднана з мінімальною турботою про людей. Керівник дбає здебільшого про максимізацію показників шляхом реалізації наданих повноважень і встановлення контролю за діяльністю підлеглих, диктуючи їм свою волю. За таких умов ефективність діяльності організації від підлеглих майже не залежить. Стиль "золотої середини". Керівник, який сповідує його, прагне поєднати орієнтацію як на завдання, так і на підлеглих та їхні інтереси. Командний стиль. Його характеризують прагнення керівника поєднати в своїй діяльності інтерес до успіху виробництва й увагу до потреб людей. Такий стиль, на думку авторів моделі, є найефективнішим. При цьому досягнення цілей організації забезпечується зусиллями відданих спільній справі працівників, створюється система участі всіх членів організації у виробленні мети діяльності організації, що забезпечує атмосферу поваги, довіри та відповідальності.

Останніми роками дослідники схиляються до думки про те, що не існує універсального стилю керівництва, будь-який із них може бути ефективним залежно від ситуації.

Отже, педагогічна дія має бути систематичною і безперервною, переходячи від учбово-орієнтованого до науково-пошукового, від офіційно-регламентованого до неофіційно-довірчого спілкування. Особливі вимоги пред’являються до етико-психологічної основи взаємодії керівника-педагога і студентів. У цьому плані важливу роль грають індивідуально-типологічні характеристики або стиль спілкування. У стилі знаходять вираження:

особливості комунікативних можливостей керівника;

досягнутий рівень взаємин;

творча індивідуальність керівника;

особливості педагогічного колективу.

Оптимальний стиль спілкування втілює соціально-етичні установки суспільства, вузу, він відображає особовий і педагогічний рівень керівника, його емоційно-психологічні особливості. Оптимальний стиль спілкування - це спілкування, що ґрунтується на захопленості керівника і викладача спільною діяльністю, відображає саму специфіку формування особи фахівця у вузі і взаємодію соціально-етичних установок керівника і навиків професійно-педагогічного спілкування, що втілює в собі.

2.3 Оцінка ефективності комунікативної компетентності керівника підрозділу вищого навчального закладу

Експерементальне дослідження полягало в тому, щоб молоді керівники проаналізували свою діяльність, з’ясували ті труднощі які перешкоджають їх фаховому становленню, порівняли власні якості та здібності, дали їм оцінку та за допомогою комплексу заходів змогли покращити і розвинути деякі з них.

Діагностико-прогностичний етап організації експерементального дослідження передбачав проведення анкетування 55 керівників-початківців Харківського університету внутрішніх справ України.

Нас цікавило, наскільки оцінюють параметри своєї підготовки у ВНЗ молоді керівники.

Оцінка параметрів підготовки молодих керівників у ВНЗ (55 осіб, стаж до 5 років, в %)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Види підготовки | Самооцінка | Експертна оцінка |
|  | добре | задов. | не задов. | добре | Задов. | не задов. |
| 1. Теоретична | 77,8  | 22,2 | 0 | 55,6 | 44,4 | 0 |
| 2. Методична  | 0 | 88,9 | 11,1 | 0 | 78,8 | 22,2 |
| 3. Психолого-педагогіч-на | 0 | 66,7 | 33,2 | 0 | 55,6 | 44,4 |
| 4. Практична | 22,2 | 66,7 | 33,2 | 11,1 | 66,7 | 22,2 |
| 5. Загальнокультурна | 77,8 | 22,2 | 0 | 33,3 | 44,4 | 22,3 |
| 6. Підготовка до НДРС | 11,1 | 55,6 | 32,3 | 0 | 44,4 | 55,6 |

Дані таблиці 2. свідчать про те, що зовнішні та внутрішні критерії якості освіти погано співвідносяться. Відомо, що найбільші утруднення молоді викладачі мають у практичному застосуванні своєї професійної кваліфікації, особливо в психолого-педагогічному аспекті, і, як наслідок, оцінка соціумом якості підготовки в цій галузі традиційно невисока, хоча саме ці боки кваліфікації виділені ними найвищим балом.

Слід також зазначити, що отримані результати свідчать про те, що в стінах ВНЗ треба максимально готувати керівника ВНЗ до професійної діяльності, тобто прагнути до засвоєння ним на високому рівні найбільшої кількості діяльностей, достатнього особистісного і професійного розвитку.

Нами констатовано, що більшість керівників відчувають певні утруднення в реалізації того або іншого виду або компонента управлінсько-педагогічної діяльності. Незадоволеність результатами власної праці виказали 65% опитаних, 67% - рівнем власної підготовки до роботи у ВНЗ. Частина кеіників (27%) при навчанні у ВНЗ не вивчали психолого-педагогічні дисципліни. Лише 2 кеівника підвищували свою кваліфікацію.

% керівників зазначили, що практично їм не надається можливість підвищення кваліфікації поза ВНЗ (ФПК, короткострокові курси і семінари, стажування), 83% звернули увагу на погане забезпечення необхідною літературою (спеціальною, психолого-педагогічною, методичною, навчальною). Керівники вказали на можливість і необхідність організації й проведення спеціальних занять з педагогіки та психології вищої школи, психології управління у ВНЗ. Вони також наголосили, що мають потребу в більш організованій і систематичній допомозі з боку факультетів, кафедр, більш досвідчених колег.

Нас також цікавило, які якості є найбільш важливими для керівника-початківця.

Ключові якості для керівника ВНЗ (20 осіб)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Значущі якості | Сума балів | Ранг |
| 1. Висока комунікативна компетентність | 57 | 1 |
| 2. Ґрунтовна психолого-педагогічна підготовка | 59 | 2 |
| 3. Педагогічна обдарованість | 60 | 3 |
| 4. Уміння працювати самостійно | 64 | 4 |
| 5. Вимогливість | 65 | 5 |
| 6. Доброта | 66 | 6 |
| 7. Ґрунтовна теоретична підготовка  | 66 | 7 |
| 8. Ґрунтовна методична підготовка  | 68 | 8 |
| 9. Товариськість | 75 | 9 |
| 10. Творчий підхід до справи | 78 | 10 |
| 11. Високий інтелект | 78 | 11 |

Для виявлення утруднень керівників-початківців нами був використаний метод самооцінки - найбільш адекватний і надійний метод дослідження утруднень, тому що "утруднення - суб’єктивний психологічний стан людини, глибина якого не підвладна побічному спостереженню". Власне термін " утруднення" у порівнянні з такими формулюваннями як "недоліки", "помилки", "невдачі" знижує чинник необ’єктивності висловлювань про власну діяльність.

З іншого боку, діяльність керівників оцінювалась експертами, якими були керівники факультетів, інститутів зі стажем більш ніж 10 років. Метод експертних оцінок мав свої переваги, тому що дозволяв не тільки підтвердити наявність утруднень, указаних молодим керівникам, але й побачити ті недоліки в роботі, які самі вони не усвідомлюють і не бачать. Експертам пропонувалось за результатами відвіданих нарад, позанавчальних заходів, спостережень і бесід оцінити рівень сформованості професійно-педагогічних умінь керівників-початківців.

Більш детально ми зупинимося на діагностиці недоліків, пов’язаних з організацією і проведенням організаційної роботи, оскільки цей вид діяльності є основним у роботі керівника. Діяльність була проаналізована за вміннями.

Оцінка професійно-педагогічної діяльності керівників-початківців (за компонентами)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Компоненти професійно-педагогічної діяльності | Експер.група | Контр.група |
|  | Самооцінка | Експертна оцінка | Самооцінка | Експертна оцінка |
| Цілепокладаючий | 3,64 | 3,60 | 3,8 | 3,76 |
| Плануючий | 3,54 | 3,72 | 3,62 | 3,74 |
| Організаційний | 3,43 | 3,40 | 3,51 | 3,49 |
| Стимулююче - мотиваційний | 3,41 | 3,59 | 3,54 | 3,55 |
| Контрольно-корекційний | 3,49 | 3,43 | 3,41 | 3,41 |
| Комунікативний | 3,80 | 3,84 | 4,1 | 4,2 |
| Результативно-аналітичний | 3,56 | 3,70 | 3,5 | 3,2 |

Як бачимо, в реалізації компонентів є середні і досить великі недоліки, утруднення, виявлення і вирішення яких допоможе підвищити якість і результативність занять.

Порівняльний аналіз самооцінок і експертних оцінок показав, що між ними є невеликі розбіжності. Так, наприклад, плануючі вміння оцінюються експертами трохи вище. Це можна пояснити тим, що експерти бачать результат планування, а не сам процес, тому всі зусиллякерівника, проблеми, з якими вони стикаються залишаються поза полем зору. Інша ситуація характерна для цілепокладаючих і контрольно-корекційних умінь. Цікавим є також той факт, що самооцінка керівників за стажем роботи до одного року вища за самооцінку викладачів з великим стажем. Тобто, чим довше керівник працює, тим вимогливіше, самокритичніше він ставиться до того, що робить. Але в цілому дані саомооцінок і експертних оцінок співпали.

Утруднення керівників у реалізації професійно-педагогічної діяльності

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Компоненти професійно-педагогічної діяльності | Експериментальна група (% осіб, що мають ускладнення) | Контрольна група (% осіб, що мають ускладнення) |
| Цілепокладаючий | 39,1 | 39,2 |
| Плануючий | 52,0 | 48,0 |
| Організаційний | 71,3 | 69,2 |
| Стимулююче - мотиваційний | 63,0 | 59,1 |
| Контрольно-корекційний | 71,0 | 73,2 |
| Комунікативний | 28,0 | 23,0 |
| Результативно-аналітичний | 42,0 | 43,1 |

Отримані в результаті анкетування дані ще раз підтвердили практичну необхідність використання моделі керівника ВНЗ і на її основі проведення експерименту застосування шляхів вдосконалення процесу адаптації керівника до професійно-педагогічної діяльності в реальних умовах. З цією метою ми сформували експериментальну групу з викладачів-початківців КНУВСУ (25 осіб). У контрольній групі було 15 осіб.

Необхідно зазначити, що діагностика утруднень й недоліків в реалізації професійно-педагогічної діяльності була основою експерименту, тому що дала змогу керівникам-початківцям самим побачити їх та усвідомити, а також стала поштовхом для пошуку необхідних рішень.

При визначенні змісту колективних заходів з керівниками-початківцями ми керувалися аналізом причин домінуючих недоліків і утруднень, які притаманні діяльності більшості з них, "білих плям" у їхніх професійно-педагогічних знаннях, побажаннями самих керівників та ін. Робота проводилась у різних напрямах, забезпечуючи теоретичний і практичний етапи адаптації керівника-початківця до професійно-педагогічної діяльності.

При активній співпраці керівників було проведено семінар "Професійно-педагогічна діяльність керівника вищої школи" (див. табл. 6).

Тематичний план семінару "Професійно-педагогічна діяльність керівника вищої школи"

|  |  |
| --- | --- |
| Тема заняття | Кількість годин |
|  | Лекції | Семінари, практичні |
| 1. Зміст і особливості професійно-педагогічної діяльності керівника вищої школи. Сутність адаптації | 2 | 4 |
| 3. Психологія спілкування. Проблеми спілкування | 4 | 6 |
| 4. Стимулювання й активізація навчально-пізнавальної діяльності працівників.  | 2 | 4 |
| 5. Контроль і оцінка професійної діяльності працівників | 2 | 2 |
| 6. Самоосвіта, як чинник підвищення педагогічної майстерності і педагогічної культури керівника | 2 | 2 |
| Разом: | 12 | 18 |

На першому занятті семінару обговорювалась модель професійно-педагогічної діяльності керівника вищої школи. Причому постійно наголошувалася важливість інтеграції психолог-педагогічної і спеціальної підготовки керівника, котра забезпечує ефективність діяльності. Ми зупинились на вивчені функцій керівника вищої школи, основних видах роботи, яку він виконує. Особливу увагу було приділено компонентній структурі професійно-педагогічної діяльності, змісту загально-педагогічних умінь керівника. Було розглянуто основні утруднення і недоліки в діяльності молодого керівника, які вони визначили в процесі опитування. Визначили сутність поняття "адаптація" та пов’язали її з діяльністю, звернувши увагу на окремі компоненти діяльності.

Програма формування системи професійних умінь ґрунтувалася на концентричних принципах: поступовому ускладненні й розвитку кожної групи вмінь, розширенні обсягу й глибини кожного вміння. Зазначали, що на кожному етапі навчання формуються не окремі вміння, а їх система. Наприклад, уміння вивчати працівників і педагогічний колектив послідовно розвивається в освітньому середовищі педагогічного ВНЗ, паралельно ускладнюється й удосконалюється програма вивчення особистості (від окремих проявів до комплексного вивчення), методи вивчення особистості й колективу (від спостереження, бесіди, вивчення творчих робіт до експериментальних методів). Керівникам пропонувалася система завдань на цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізацію, рефлексію особистісних якостей.

На другому занятті було акцентовано увагу на важливості системи інтегрованих знань, сутності компетентності керівника. З цією метою зупинилися на сутності поняття "компетентність". Зокрема, вони були ознайомленні з деякими ключовими компетенція, які були визначені в межах проекту "Вища освіта в Європі":

Шукати:

уміти запитувати різні бази даних;

не соромитися питати навколишніх;

консультуватися в експертів;

одержувати інформацію;

уміти працювати з документами й класифікувати їх.

Думати:

організовувати вивчення взаємозв’язку минулих і дійсних подій;

уміти критично ставитися до того або іншого аспекту розвитку нашого суспільства;

уміти протистояти непевності й складності;

займати власну позицію в дискусіях, висловлювати й відстоювати свою думку;

оцінювати важливість політичного й економічного оточення, в якому приходиться навчання й робота;

оцінювати соціальні звички, пов’язані зі здоров’ям, споживанням, а так само з навколишнім середовищем;

уміти оцінювати твори мистецтва.

Співробітничати:

приймати управлінські рішення;

улагоджувати розбіжності й конфлікти;

уміти домовлятися;

уміти розробляти й виконувати контракти та здійснювати контроль.

Прийматися за справу:

включатися в проект;

не боятися нести відповідальність;

увійти в групу або колектив і зробити свій внесок;

довести солідарність;

уміти організовувати свою роботу;

уміти користуватися обчислювальною технікою.

Адаптуватися:

уміти використати нові технології, інформації комунікації;

уміти виявляти гнучкість у необхідних ситуаціях;

виявляти стійкість перед труднощами;

уміти знаходити нові рішення.

Ці компетенції забезпечують інтеграцію психолого-педагогічної і спеціальної підготовки кервника.

Спираючись на ідеї, закладені у цих ключових компетенціях і з огляду на специфіку адаптаційних процесів, ми виділили такі ключові потреби:

матеріальні й житлові;

у професійних досягненнях;

у рефлексії;

у професійному вирішенні педагогічних ситуацій;

у підвищенні статусу;

у підтримці професійній і особистісній;

в особистій і професійній задоволеності;

у подоланні труднощів, що виникають при досягненні мети;

у самоосвіті;

у розвитку здібностей і якостей, які забезпечують більш швидку адаптацію до професійно-педагогічної діяльності.

У процесі бесіди з молодими керінвиками з’ясували значущість для них кожної потреби.

При проведенні третього і четвертого заняття були викладені основні принципи деяких освітніх технологій та їх коротка характеристика: технології комунікативного навчання, технології колективного засобу навчання, ігрові технології та ін. Керівникам був запропонований комплекс завдань, спрямований на адаптацію даних технологій до навчального процесу на різних факультетах. Розглянули застосування різних технологій стосовно компонентів діяльності.

П’яте і шосте заняття семінару ми присвятили проблемам мотивації й стимулювання навчально-пізнавальної діяльності працівників, а також проблемам спілкування. На занятті були розглянуті питання: види мотивації, методи й засоби внутрішнього й зовнішнього стимулювання й активізації професійної діяльності викладачів; методи діагностики потреб, мотивів діяльності, рівня домагань й можливості використання отриманих даних при організації навчального процесу.

Керівники обмінялися досвідом використання тих чи інших методів стимулювання в навчальному процесі, обговорили їх переваги та недоліки. Тут же розглянули питання, пов’язані зі стресовими ситуаціями.

 Які причини зниження рівня психічного і фізичного здоров’я педагогів?

 Яким чином можна зберегти "психофізіологічний потенціал" педагога?

Приділили увагу розвитку емоційної культури педагога, використвши вправу "Епітети". Для цього взяли набір фотографій із зображенням людей, що мають різні емоційні стани. Кожному учасникові було дано фото емоційного стану.

Завдання: розгляньте уважно фотографії й охарактеризуйте їх. Потрібна характеристика не якихось окремих рис обличчя, а особистості в цілому. Підберіть не менше 7 епітетів, що розкривають характер людини і її емоційний стан, наприклад, ця людина спокійна, слабка, нехитра, люб’язна, покладиста, проста, весела, радісна, безтурботна.

Було також запропоновано вправу на усвідомлення особливостей експресії "Хто Ви?".

Кожному учасникові пропонували написати характеристику невербальної поведінки одного з викладачів. Потім характеристики зачитували без вказівки адресату. Група повинна була визначити, кому належить дана характеристика.

Крім того, було запропоновано завдання для самостійної роботи:

 Поспостерігайте за собою в процесі взаємодії із близькими людьми: зрозумійте їхній стан, відчуйте їх, вислухайте.

 Перебуваючи в транспорті, придивіться непомітно до когось. Спробуйте уявити цю людину всміхненою, засмученою, переляканою, глузливою, ніжною та ін. Спробуйте уявити ті почуття, які відчуває ця людина в цей момент.

 Поспостерігайте за собою. Визначить, які емоційні прояви є для Вас типовими, який спосіб взаємодії з негативними емоціями в них переважає.

 Уважно розгляньте себе в дзеркалі, не критикуючи себе. Намагайтеся виразити мімікою товариськість, відкритість, невдоволення. Визначте, що вдається краще. Намагайтеся виразити люб’язність, доброзичливість у різному ступені, від увічливої симпатії до обожнювання. Після цього задайте собі питання: "Що я зараз відчуваю?". Проаналізувати даний експеримент.

Щоб позбутися похмурого або гордовитого виразу обличчя, вранці перед дзеркалом посміхніться собі, настройте себе на те, що протягом дня все буде добре.

Крім того, торкнулися й проблеми спілкування, адаптації керівника до комунікативного компонента професійно-педагогічної діяльності. Дослідження показало, що тренінги по взаємодії між людьми істотно підсилюють результати роботи зі скорочення комунікативної дистанції між керівником і викладачем, викладачем і колегами не говорячи вже підвищення ефективності всієї педагогічної роботи. З метою розвитку вмінь педагогічного спілкування запропонували викладачам вправу "Безтактність".

Інформація до роздумів: "Безтактність - це невміння вибрати підходящий момент, що заподіює неприємність людям, з якими спілкуєшся".

Питання для обговорення:

 Чи можна застосовувати судження давньогрецького філософа до педагогічного спілкування? У чому виражається безтактність педагога?

 Опишіть відомі Вам випадки прояву безтактності педагогом.

Поспостерігайте за характером свого спілкування з іншими людьми, постарайтеся визначити свою щирість у спілкуванні, прагнення зрозуміти позицію співрозмовника, уміння слухати іншого.

На сьомому занятті зупинилися на ролі й функції контролю та оцінки, тобто контрольно-корекційного компонента професійно-педагогічної діяльності. Обговорювались основні методи, форми й види контролю, розглянуті вимоги до його здійснення в процесі навчання. Крім того, звернулися й до результативно-аналітичного компонента діяльності, особливо наголосивши на необхідності розвитку рефлексивних умінь керівника. Восьме заняття семінару було присвячене можливостям самоосвіти в процесі вдосконалення майстерності і педагогічної культури. Керівників познайомили з розробленою нами методикою здійснення аналізу й вдосконалення власної діяльності. Детально були розглянуті такі джерела самоосвіти як аналіз діяльності колег, професійно спрямоване спілкування, аналіз психолого-педагогічної й методичної літератури та ін. Визначились з комплексом завдань для самостійної роботи по вдосконаленню тих умінь або компонентів діяльності, реалізація яких викликає утруднення у більшості викладачів. Усім керівникам були запропоновані рекомендації й завдання по вдосконаленню контрольно-корекційних, стимулююче-мотиваційних, плануючих і організаційних умінь.

Крім того, у межах цього заняття ми торкнулися питання професіоналізму особистості керівника. З цією метою запропонували завдання 1. Оберіть 10 з 30 особистісних якостей керівника, які найбільше утруднюють, на Ваш погляд, педагогічну взаємодію.

Вправа виконується індивідуально, а потім у групах по 4-5 чоловік. У групі об’єднуються думки стосовно даного питання. Висловитися повинен кожен, висуваючи аргументи на користь вибору тієї або іншої якості. Після завершення обговорення представник кожної групи зачитує груповий список обраних якостей, аргументуючи його.

Список особистісних якостей керівника системи ВНЗ

|  |  |
| --- | --- |
| 1. Запальність | 16. Причепливість |
| 2. Прямолінійність | 17. Безтактність |
| 3. Квапливість | 18. Облудність |
| 4. Різкість | 19. Безпринципність |
| 5. Себелюбність | 20. Лукавство |
| 6. Упертість | 21. Нещирість |
| 7. Уразливість | 22. Дратівливість |
| 8. Мстивість | 23. Благодушність |
| 9. Сухість | 24. Амбіційність |
| 10. Педантичність | 25. Злостивість |
| 11. Повільність | 26. Агресивність |
| 12. Необов’язковість | 27. Підозрілість |
| 13. Безпам’ятність | 28. Злопам’ятство |
| 14. Нерішучість | 29. Удавання |
| 15. Упередженість | 30. Байдужість |

Завдання 2. Оберіть 10 з 30 особистісних якостей керівника, які мають вирішальне значення в подоланні педагогічних конфліктів. Робота проводиться в такий же спосіб, як у завданні 1.

|  |  |
| --- | --- |
|  1. Справедливість | 16. Упевненість у собі |
| 2. Терпимість | 17. Ініціативність |
| 3. Тактовність | 18. Імпровізаційність |
| 4. Відповідальність | 19. Рішучість |
| 5. Оптимізм | 20. Доброзичливість |
| 6. Принциповість | 21. Терплячість |
| 7. Вимогливість до себе | 22. Артистизм |
| 8. Вимогливість до дитини | 23. Емпатійність |
| 9. Самоповага | 24. Цілеспрямованість |
| 10. Повага особистості дитини | 25. Любов до дітей |
| 11. Доброзичливість | 26. Акуратність |
| 12. Емоційність | 27. Енергійність |
| 13. Самовладання | 28. Діловитість |
| 14. Урівноваженість | 29. Альтруїзм |
| 15. Демократичність | 30. Великодушність |

Крім семінару, були організовані й проведені групові консультації інструктивного характеру.

На консультації були запрошені молоді керівники, які виконують дані види роботи, керівники, які мають досвід у здійснені даної діяльності, усі бажаючі. При обговоренні звертали увагу на ті компоненти професійно-педагогічної діяльності, при реалізації яких у молодих керівників виникають особливі утруднення: на аналіз керівником форм, методів, засобів роботи, які він застосовує, їх оптимальність, на здійснення індивідуально-диференційованого підходу, на реалізацію виховної, розвивальної, професійно-орієнтуючої, навчальної, комунікативної, організаційно-діагностичної та нормативної функцій діяльності, що забезпечують успішну адаптацію.

Всі колективні заходи були спрямовані, в основному, на подолання недоліків і утруднень, які притаманні професійно-педагогічній діяльності більшості керівників.

Для того щоб процес професійного зростання й саморозвитку керівника-початківця перебігав ефективно, було розроблено зразковий план роботи з молодим керівником над особистісним і професійним розвитком на період першого року його роботи й організовано постійний моніторинг його виконання. У цьому плані було дано список навчально-методичної літератури, яку повинен освоїти викладач, теми виступів перед колегами, ті види діяльності, які він повинен освоїти або розвинути та ін. При цьому відповідно до розроблених критеріїв успішної адаптації відслідковувалися:

 рівень психологічного комфорту в колективі;

 рівень внутрішнього комфорту самого керівника;

 оцінку з боку колег;

 оцінку з боку студентів;

 оцінку з боку адміністрації.

У результаті проведених заходів вдалося також активізувати самостійну роботу молодих керівників по вдосконаленню власної управлінської діяльності. Високий рівень розвитку самосвідомості молодого керівника припускає самосвідомість власного професійного "Я", уміння аналізувати свою поведінку і вчинки, оцінювати їх з боку, виявляти свої недоліки і прагнути до самовдосконалення. Розвиток усвідомленої потреби в самоаналізі, саморозвитку й самовдосконаленні особистості є однією з умов формування емоційної стабільності керівника.

А тому було запропоноване таке завдання для розвитку професійної самосвідомості керівників: "Я-концепція керівника і його педагогічні установки".

Інформація до роздумів: "Проблема Я-концепції керінвика... слугує реальним психологічним забезпеченням успіху його адаптації до діяльності або призводить до неминучих утруднень і явних або схованих невдач.

У дослідженнях Р. Камінгса у керівників, які володіють зниженою самооцінкою, були виявлені установки, що несуть очевидний негативний потенціал, здатний впливати негативно на особистість працівників. Для характеристики власного стилю вони обирали такі твердження:

. Негативно реагувати на тих працівників, які тебе не люблять.

. Стимулювати працівників до успішної професійної діяльності, викликаючи в них почуття провини за свої промахи.

Далі запропонували такі питання для обговорення:

 Наскільки були властиві керівникам вищої школи, що Ви закінчили, наведені установки?

 Які з них розділяєте Ви?

 Яка Я-концепція характерна для Вас: висока або занижена?

Потім провели обговорення кожної із процитованих установок з погляду конфліктогенності спілкування зі працівниками.

У процесі заняття використали вправи на усвідомлення особливостей самосприйняття себе й сприйняття себе іншими, наприклад, вправу "Самокритика".

У кожної людини є своє власне уявлення про те, що робить її унікальною, неповторною, відрізняє від інших. При цьому мимоволі виникає питання, чи розділяють оточуючі її думку про саму себе, чи бачать інші такою, якою вона сама бачить себе. У вправі з’ясовується це питання. Учасники беруть аркуші паперу, підписують їх, розділяють на три частини по вертикалі.

графа: "Хто я?". 10 слів-епітетів. Відповіді записуються швидко, точно в тому формулюванні, у якій вони спадають на думку.

графа: "Як на це питання відповіли б Ваші знайомі?" (можна обрати одного з них).

графа: На це ж питання відповідає хтось із групи. Хто саме, учасник визначає сам.

Потім кожний забирає свій листок і порівнює відповіді. Виділяє подібність характеристик. Можна виділити домінуючу лінію поведінки - вона повторюється у всіх трьох характеристиках. Підраховується кількість збігів. По кількості збігів можна припускати ступінь відкритості людини.

Запропонували вправу на розвиток позитивного само сприйняття "Контраргументи".

Складіть список ваших слабких сторін. Розмістіть його на лівій половині аркуша. На правій стороні проти кожного пункту вкажіть те позитивне, що цьому можна протиставити.

Наприклад:

|  |  |
| --- | --- |
| Жодному з тих, хто мене знає, я не подобаюся | Ті, хто дійсно мене знає, ставляться до мене добре |
| Я ледачий, мені дуже важко змусити себе готуватися до занять | Я можу бути вольовою людиною. Я здатний, коли це дуже необхідно, зібратися й виконати все, що намітив |

Розгорніть і обґрунтуйте контраргументи. Знайдіть їм підходящі приклади. Оберіть одного з Ваших товаришів по групі й викладайте йому ці контраргументи, підтвердивши прикладами.

Крім того, було використано завдання для самостійної роботи.

Вправа "Самосповідь". Відкритість - це насамперед уміння бути чесним і природним у відносинах з іншими й із самим собою. Оцініть свою відкритість, відповівши на питання:

Чи добре знають мене інші люди?

Чи легко їм розуміти мене?

Чи знаю й чи розумію я себе сам?

Чи допомагаю я іншим краще зрозуміти себе?

Вправа "Написання собі листа". Напишіть собі листа і спробуйте в ньому дати реальне бачення себе. Намагайтеся бути максимально відвертим. Описуйте все, що хвилює, радує в цей момент, що заважає самовираженню. Візьміть за правило робити це щораз, коли вам важко, коли відчувається необхідність "вилити" свої почуття, краще зрозуміти себе.

 Складіть список формул похвал (повісьте на стіну) - "Сьогодні я пишаюся собою, тому що ...".

 Проведіть експеримент зі своїми близькими або знайомими: попросіть їх сказати про себе що-небудь гарне й зафіксуйте час, витрачений ними на міркування. Потім попросіть їх сказати про себе що-небудь погане і також зафіксуйте час. Зрівняйте, у якому випадку їм знадобилося більше часу на міркування.

Отже, через комплекс описаних вище заходів, були сформовані здібності і якості, які відповідають моделі керівника ВНЗ МВС, що в свою чергу сприятиме адаптації керівників початківців ВНЗ до професійно-педагогічної діяльності.

Висновки до розділу 2

Співвідношення та взаємозв’язок компетенції і компетентності свідчить про повну професійну (службову) відповідність керівника. Вміння знаходити індивідуальний підхід до "важкого" працівника; створювати довірливу атмосферу спілкування з ним, поєднувати емоційно-привабливе та соціально значуще для особи в організації його навчально-виховної діяльності, культурного дозвілля, переорієнтовувати думку колективу у напрямку, спрямованому для корекції його поведінки відносять до комунікативної компетентності.

Оптимальний стиль спілкування втілює соціально-етичні установки суспільства, вузу, він відображає особовий і педагогічний рівень керівника, його емоційно-психологічні особливості. Оптимальний стиль спілкування - це спілкування, що ґрунтується на захопленості керівника і викладача спільною діяльністю, відображає саму специфіку формування особи фахівця у вузі і взаємодію соціально-етичних установок керівника і навиків професійно-педагогічного спілкування, що втілює в собі.

Оцінка ефективності комунікативної компетентності керівника підрозділу вищого навчального закладу визначила ряд проблем професійної діяльності, які виникають в управлінні вищим навчальним закладом. Запропонована програма дає можливість оптимізувати адаптаційний період керівної діяльності керівника вищого навчального закладу.

Висновки

Комунікативна компетентність керівника рівня системи ВНЗ - це система внутрішніх ресурсів ефективного вирішення фахових завдань, а саме: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок, яка певним чином пов’язана з цілісністю особистості. Рівень його компетентності є показник того, наскільки успішно він здійснює професійну діяльність, включаючи і здатність до досягнення ефективних результатів в управлінському та навчально-виховному процесі, самоосвіті, самовихованні тощо.

Педагогічний менеджмент має певну специфіку і закономірності, зумовлені особливостями управління процесом формування компетентності керівника (у тому числі комунікативної), його предмета, продукту, результату праці менеджера освіти. Предметом праці менеджера освіти є діяльність керованого ним підрозділу, продуктом праці - інформація, знаряддям праці - слово, мова, мовлення. Результат праці менеджера підрозділу ВНЗ - ступінь навченості, вихованості й розвитку об’єкта педагогічного менеджменту - науково-педагогічних працівників і студентів.

Професійне спілкування керівника підрозділу ВНЗ передбачає, крім перцептивного, інтерактивного та комунікативного компонентів, які відображають переважно, зовнішній, інструментальний аспект управлінської і педагогічної взаємодії, також і внутрішній, особистісний компонент. Він містить ієрархічну систему професійно-ціннісних установок та орієнтацій управлінця-педагога, які опосередковують його сприймання та оцінку різноманітних професійних ситуацій, і, відповідно, визначають вибір певних способів і прийомів спілкування з колегами і студентами.

Розглядаючи специфіку управління процесом формування комунікативної компетентності керівника важливим є визначення співвідношення компетенції і компетентності. Компетенція і компетентність співвідносяться як належне й існуюче. Компетенція належить посаді, а компетентність - конкретному працівнику. Взаємозв’язок компетенції і компетентності, при якому компетентність відповідає компетентності. Таке співвідношення свідчить про повну професійну (службову) відповідність. Вміння знаходити індивідуальний підхід до "важкого" працівника; створювати довірливу атмосферу спілкування з ним, поєднувати емоційно-привабливе та соціально значуще для особи в організації його навчально-виховної діяльності, культурного дозвілля, переорієнтовувати думку колективу у напрямку, спрямованому для корекції його поведінки відносять до комунікативної компетентності.

Важливим завданням керівника ВНЗ є пошук оптимального для цілей виховання власного індивідуального стилю спілкування із працівниками. Кожен керівник є індивідуальністю, яка неповторно поєднує в собі компоненти особистісно-ділових якостей. Залежно від цього в теорії та практиці управління сформувалися авторитарний, демократичний і ліберальний стилі керівництва. Оптимальний стиль спілкування втілює соціально-етичні установки суспільства, вузу, він відображає особовий і педагогічний рівень керівника, його емоційно-психологічні особливості. Оптимальний стиль спілкування - це спілкування, що ґрунтується на захопленості керівника і викладача спільною діяльністю, відображає саму специфіку формування особи фахівця у вузі і взаємодію соціально-етичних установок керівника і навиків професійно-педагогічного спілкування, що втілює в собі.

Оцінка ефективності комунікативної компетентності керівника підрозділу вищого навчального закладу визначила ряд проблем професійної діяльності, які виникають в управлінні вищим навчальним закладом. Запропонована програма дає можливість оптимізувати адаптаційний період керівної діяльності керівника вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

Абалакина М. А. Психология общения. Анатомия взаимопонимания : учеб. пособие / М. А. Абалакина, В. С. Агеев. - М. : Знание, 1990. - 62 с.

Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни : монография / К. А. Абульханова-Славская. - М. : Мысль, 1991. - 299 с.

Агапов В. С. Я-концепция как интегративная основа личности и деятельности руководителя : учеб. пособие / В. С. Агапов. - М. : МОСУ, 2000. - 46 с.

Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / Красноярский гос. университет / В. А. Адольф. - Красноярск : КрГУ, 1998. - 286 с.

Александров Д. О. Мистецтво керування людьми : монографія / Д. О. Александров. - К. : Фінпрес, 1999. - 124 с.

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. Т. 1 / Б. Г. Ананьев. - М. : Педагогика, 1980. - 232 с.

Андросюк В. Г. Можливості та межі справлення психологічного впливу у правоохоронній діяльності / В. Г. Андросюк, Л. І. Казміренко // Юридична психологія та педагогіка. - 2008. - № 2. - С. 82-93.

Асмолов А. Г. Психология личности : учебник / А. Г. Асмолов. - М. : Изд-во МГУ, 1990. - 367 с.

Бабенко О.А. Профессионально важные качества личности менеджера [Электронный ресурс] // Режим доступа : http://psi.lib.ru.

Балицкая Н. З. Педагогическое образование за рубежом. Тесты на компетентность учителя / Н. З. Балицкая // Педагогическое образование. - 1992. - Выпуск № 5. - С. 101- 102.

Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 23- 28.

Веснин В. Р. Практический менеджмент персонала : Пособие по кадровой работе / В. Р. Веснин. - М.: Юрист, 1998. - 96 с.

Виноградський М. Д. Управління персоналом : навч. посібник для вищ. навч. закл. / М. Д. Виноградський, А. М. Виноградська, О. М. Шканова. - [2-ге вид.]. - К. : Центр учбової літератури, 2009. - 500 с.

Дідур К. М. Керівник і лідер як головні суб’єкти управління підприємством / К. М. Дідур // АгроСвіт. - 2011. - № 20. - C. 63-68.

Зазыкин В. Г. Менеджер : психологические секреты профессии : учеб. пособие / В. Г. Зазыкин, А. П. Чернышев. - М. : ЦИТП, 1992. - 185 с.

Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов /Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. - 1990. - №4. - С.54-60.

Казарцева М.О. Культура речевого общения: теория и практика обучения : учеб. пособие / О.М. Казарцева. - 2-е узд.. - М. : Флинт, Наука, 1999. - 499 с.

Керівництво організацією : навч. посібник / О. Є. Кузьмін, Н. Т. Мала, О.Г. Мельник, І.С. Процик. - Львів : вид-во "Львівська політехніка", 2008. - 250 с.

Ковальчук В. Професійний керівник - успішний заклад / В. Ковальчук // Управління освітою. - 2008. - № 36. - С. 6-13.

Коммуникативная компетентность. Стратегии, тактики, виды общения [Электронный ресурс]. - Режим доступу: http://pro-psixology.ru/ socialnopsixologicheskie-fenomeny/133-kommunirativnaya-kompetentnost-strategii-taktiki.html

Краевский В .В. Общие основы педагогики: учебное пособие для студентов и аспирантов педвузов / В. В. Краевский. - М. : Волгоград: Перемена, 2002. - 163 с.

Левитан К. М. Требования к профессиональным качествам личности юристов/ К. М. Левитан // Юридическая педагогика : учеб. - М. : НОРМА, 2013. - С. 136-147.

Леонтьев А. А. Психология общения : учеб. пособие / А. А. Леонтьев. - М. : Смысл, 1999. - 254 с.

Майборода Т.А. Основные подходы к определению содержания профессиональной компетентности в психологических исследованиях / Т. А. Майборода, Л. С. Мовсесян // Матер.науч.-техн.конф. по итогам работы профессорско-преподавательского состава СевКавГТУ за 2007 год. - Т. 1. Естественные и точные науки. Технические и прикладные науки. - Ставрополь : СевКавГТУ, 2008. - 236 с.

Максвелл Дж. Основы взаимоотношений: об этом должен знать каждый лидер : [Текст] / Дж. Максвелл. - К. : Брайт Букс, 2007. - 128 с.

Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. - М. : Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. - 308 с.

Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: [монографія] / С. М. Мартиненко. - К. : КМПУімені Б.Д. Грінченка, 2008. - 434 с.

Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений : учеб. пособие / Н.Н. Обозов. - К. : Лыбидь, 1990. - 355 с.

Основы менеджмента : [учебник]; пер. с англ. / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. - 5-е изд. - М.; СПб.; Киев : Вильямс, 2012. - 672 с.

Педагогика : учеб. пособие для студ.пед. учеб. зав. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. - М. : Школа-Пресс, 1998. - 512 с.

Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов; [отв. редактор А. Д. Глоточкин]. - М.: Наука, 1986. - 255 с.

Поляков В. А. Лидер в коллективной стратегии. Формула успеха : идея - команда - реализация : практикум / Поляков В. А. - Минск, 2004. - 120 с.

Психология деловых конфликтов. Хрестоматия : учебн. пособ. для факультетов : психологических, економических и менеджмента. - Самара : Издательский дом "Бахрам-М", 2007. - 748 с.

Психология управления персоналом : пособие для специалистов, работающих с персоналом /[под. ред. А. В. Батаршева, А. С. Лукьянова]. - М. : Из-во Институтапсихотерапии, 2005. - 616 с.

Психологія управління в організації : навч. посібник / М. Д. Прищак, О. Й. Лесько. - Вінниця : Знання, 2013. - 141 с.

Психологія : підручник / [за ред. Ю. Л. Трофімова]. - К. : Либідь, 1999. - 558 с.

Раптунович И. А. На каких условиях и по какому принципу объединять юристов / И. А. Раптунович // Юридический мир. - 2012. - № 2. - С. 104-106.

Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату) : навч.-метод. посіб. / В. В. Рибалка. - К. : Ніка-Центр, 2003. - 204 с.

Рурік Г. Л. Комунікативна компетентність як складова професійноїмайстерності учителя та засіб побудови гуманних взаємин між учасникаминавчально-виховного процесу / Г. Л. Рурік // Формування професійноїкомпетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу:наук. посіб. - К. : Видавничий Дім "Слово", 2011. - С. 344 - 380.

Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. ф-тів / О. Я. Савченко. - К. : Абрис, 1997. - 416 с.

Скворцова А. И. Комунікативний компонент професійної компетентності фахівця [Электронный ресурс]. - Режим доступу: http:www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\_Gum/Npd/2010\_2/Scvorcov.pdf.

Слесик К.М. Виховання лідерів : мнографія / К. М. Слесик. - Х. : Вид. група "Основа", 2009. - 128 с.

Слиньков В. Н. Управление персоналом (практические рекомендации) / В. Н. Слиньков. - [2-е изд.]. - К. : Алерта; КНТ, 2006. - 240 с.

Соколов Н. Я. Юридическая профессия : понятие, сущность и содержание / Н. Я. Соколов // Государство и право. - 2012. - № 9. - С. 22-30.

Соціологія виховання управлінського персоналу /[В. М. Руссу, Р. Б. Боделан, К. М. Тенюх та ін.] ; під заг. ред. проф. Г. В.Ангелова. - Одеса : СМИЛ, 2003. - 308 с.

Столяренко А. М. Психологические приемы в работе юриста : практ. пособие / А. М. Столяренко. - М. : Юрайт, 2000. - 288 с.

Стратегічне управління : навч. посіб. / В. Л. Дикань, В. О. Зубенко, О. В. Маковоз та ін. - К. : ЦУЛ, 2013. - 272 с.

Федоренко Ю. С. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування / Ю. С. Федоренко // Рідна школа. - 2002. - № 1. - С. 63-65.

Фурманова О. В. Методы и формы научного познания : учебно-методическая разработка для преподавателей / О. В. Фурманова. - М. : Наука, 1987. - 155 с.

Хміль Ф. І. Управління персоналом : підручник для студентів вищих навчальних закладів/ Ф. І. Хміль. - К. : Академвидав, 2006. - 488 с.

Ходаківський Є. І. Психологія управління : навчальний посібник / Є. І. Ходаківський, Ю. В. Богоявленська, Т. П. Грабар. - К. : Центр навчальної літератури, 2008. - 608 с.

Цимбалюк І. М. Психологія управління : навч. посіб. / І. М. Цимбалюк. - К. : ВД "Професіонал", 2008. - 624 с.

Цимбалюк І. М. Психологія спілкування: навч. посіб. / І.М. Цимбалюк. - [2-ге вид., випр. та доп.]. - К. : ВД "Професіонал", 2007. - 456 с.

Цуканова Е. В. Психологические трудности межличностного общения : учеб. пособие / Е. В. Цуканова. - К. : Выща шк., 1985. - 159 с.

Швець І. Компетентність управлінського персоналу : формування, розвиток та ефективність використання / І. Швець, С. Позднякова // Україна : аспекти праці. - 2011. - № 1. - C. 31-36.

Шмелёв А. Г. Психодиагностика личностных черт : [Текст] / А. Г. Шмелёв. - СПб. : Речь, 2002.- 480 с.

Штроо В. А. Референтные отношения в группе как фактор организационных изменений / В. А. Штроо, А. А. Меланьина // Вопросы психологии. - 2005. - № 3. - С. 70-83.

Энциклопедия юридической психологии / [под общ. ред. проф. А. М. Столяренко]. - М. : ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2003. - 607 с.

Юридическая психология : Хрестоматия / [сост. Т. В. Курбатова]. - СПб. : ПИТЕР, 2001. - 480 с.

Юридична психологія : Підруч. для студ. юрид. вищ. навч. закл. і фак. / [В. Г. Андросюк, Л. І. Казміренко, Я. Ю. Кондратьєв та ін.] ; за заг. ред. Я. Ю. Кондратьєва. - К. : Видавничий Дім "Ін Юре", 1999. - 352 с.

Юридична психологія : Підручник / [кол. авт. : Д. О. Александров, В. Г. Андросюк, Л. І. Казміренко та ін.] ; за заг. ред. Л. І. Казміренко, Є. М. Моісеєва. - К. : КНТ, 2007. - 360 с.

Communication competence defined! Dr. Lane’s Perspective. [Электронныйресурс]. - Режим доступу: http: www.uky.edu/~drlane/captone/ commcomp.htm.

Savignon S. Evolution of Communicative Competence The ACTFLProvisional Proficiency Guidelines / S. Savignon // The Modern Language Journal. - 1995. - Vol. 95. - P. 129-134.