

О психологической составляющей профессиональной подготовки руководителей в сфере образования

В.А. Ильин*,

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии управления Московского городского психолого-педагогического университета

В статье проанализированы основные проблемы, связанные с обеспечением психологической компетентности руководителей образовательных учреждений. Показано, что в силу объективных причин фокус профессиональной деятельности руководителя среднего образовательного учреждения в современных условиях смещается от содержания и организации образовательного процесса к полномасштабному рыночному менеджменту. Выделены и охарактеризованы наиболее значимые в этой связи социально-психологические и психолого-акмеологические компетенции руководителя. Обозначены организационные и методические возможности обеспечения этих компетенций в схеме повышения квалификации и профессиональной переподготовки на базе МГППУ.

Ключевые слова: конкурентная среда, профессиональные компетенции, организационное развитие.

На современном этапе развития образования качество руководства на всех уровнях является одним из ключевых факторов, обеспечивающих его динамику, адекватность объективным потребностям общества, запросам социальной и профессиональной практики. При этом центральным, по сути дела, звеном, во многом определяющим дальнейшую траекторию личностного и профессионального развития представителей подрастающих поколений, конечно же является среднее образование.

Вряд ли требует специального доказательства тот факт, что в современных усло-

виях образовательная деятельность сама по себе, а равным образом и управление ею попросту немислимы вне психологического контекста. Понятно, что в рамках статьи невозможно даже в самой лапидарной форме осветить все психологические аспекты деятельности руководителей в данной сфере, их профессиональной подготовки и переподготовки. Поэтому мы остановимся на наиболее существенных, на наш взгляд, и при этом во многом проблемных моментах, акцентируя внимание именно на управленческой деятельности в средних образовательных учреждениях.

*va0405@mail.ru

Прежде всего, хотелось бы остановиться на одном фундаментальном факторе, который во многом уже сейчас является определяющим применительно к управленческой деятельности в сфере образования и его значимость будет неуклонно возрастать в перспективе. Речь о том, что образовательные услуги представляют собой рыночный продукт, имеющий совершенно отчетливую прибавочную ценность, причем весьма значительную, что обусловлено колоссальным количеством вложенного высококвалифицированного труда. При этом именно образовательные услуги являются одним из очень немногих высокотехнологичных отечественных продуктов, реально конкурентоспособных хотя бы на внутреннем рынке. Да, этот продукт обладает определенной спецификой в том смысле, что государство субсидирует социально значимый объем его производства и потребления. При этом совершенно очевидно, что граждане, у которых есть соответствующие потребности, должны иметь реальные возможности приобретать дополнительные образовательные услуги или услуги повышенного качества сверх субсидируемого государством объема, в рамках относительно свободных рыночных отношений. Это означает, что в стране складывается (а во многом уже и сложился) рынок образовательных услуг, причем сейчас он является высококонкурентным, во всяком случае, в мегаполисах. (Заметим, что созданию конкурентной среды в данной сфере способствует и современная образовательная политика, в частности, переход к подушевому финансированию средних общеобразовательных школ). В свою очередь, это объективно обуславливает смещение фокуса деятельности руководителей образовательных учреждений от содержания и организации образовательного процесса (как это имело место в традиционной советской школе) к полномасштабному рыночному менеджменту, включая такие его специфические аспекты, как разработка стратегий организационного развития, привлечение инвестиций, маркетинг и т. п.

Отсюда следует достаточно очевидный вывод: в современных условиях руководитель образовательного учреждения должен обладать полноценным арсеналом компетен-

ций профессионального менеджера высокого уровня. При этом, как показано в целом ряде работ, не только и даже не столько психологов, сколько специалистов именно в сфере менеджмента и организационного развития (Р. Бредфорд, 2001; Р. Фостер, С. Каплан, 2005 и др.), в современных условиях такого рода компетенции в большинстве своем носят отчетливо выраженный психологический и, прежде всего, социально-психологический характер. Это обусловлено тем, что ключевым, системным ответом на вызовы рынка в условиях информационной экономики является полномасштабное осознание, что именно человек как личность и полноценный самостоятельный субъект деятельности является главным, а во многих случаях и единственным источником богатства в современных условиях. Обратим внимание на тот факт, что создание сложных интеллектуальных и высокотехнологичных продуктов, как правило, требует эффективного межличностного, а в целом ряде случаев и межгруппового взаимодействия.

С учетом приведенных соображений попытаемся обозначить приоритетные в данном контексте социально-психологические и психолого-акмеологические компетенции руководителя образовательного учреждения.

Прежде всего надо сказать о планировании и реализации мероприятий, направленных на развитие малых групп, до уровня «команда–коллектив». Команду можно определить как группу высокого уровня развития, в которой в процессе совместной деятельности, направленной на достижение общей цели, максимально ярко проявляется индивидуальность каждого участника. Ведущий специалист по проблемам организационного поведения Стэнфордского университета Д. Бредфорд считает:

«Сильная команда – один из важнейших инструментов, имеющихся в нашем распоряжении, поскольку при определенных условиях команда способна обеспечить более качественное выполнение работы и более творческий подход, нежели лидер или любой член команды, действующий в одиночку. Более того, такие команды могут служить идеальным полигоном для развития способностей индиви-

дов и их профессионального роста. Такой подход может быть более действенным, чем любые формальные программы обучения. К тому же сильные команды могут существенно усилить влияние, оказываемое лидером, поскольку создание команды приводит к *усилению властных полномочий*, а не только к их разделению между всеми членами» [2, с. 70].

Полноценная команда представляет собой один из наиболее эффективных (а в условиях образовательного учреждения зачастую и единственный) реально функциональных инструментов руководителя не только для повышения качества управления, но и для решения целого ряда проблем различного уровня, в частности:

- разработка и реализация стратегии развития;
- разработка и внедрение инноваций;
- обеспечение высокого уровня трудовой мотивации;
- профилактика профессионального выгорания;
- разрешение конфликтных ситуаций и т. п.

Кроме того, технологии командообразования (и это показано в целом ряде исследований, осуществленных в рамках научной деятельности факультета социальной психологии МГППУ (Ю.М. Кондратьев, 2003; Е.А. Минакова, 2009; К.А. Дубиницкая, 2010)) в плане социально-психологического развития групп учащихся самого широкого возрастного и предметно-деятельностного спектра (школьных классов, групп дополнительного образования, групп спортивной и досуговой направленности и т. п.) оказываются высокоэффективными.

И еще один момент, связанный с компетенцией руководителя в вопросах командообразования, необходимо оговорить особо. Речь идет о проблеме взаимосвязи руководства и лидерства в организации. С известной степенью условности можно сказать, что грань между феноменом лидерства и функцией руководства – этими основными составляющими менеджмента в современных условиях – отражает соотношение понятий «стратегия-тактика» и «будущее-настоящее». Иными словами, лидерство сконцентрировано на перспективном развитии организации,

а руководство – на эффективности текущего функционирования.

Не вдаваясь в детали, отметим, что в целом ряде работ показано, что эти виды управленческой деятельности являются объективно разнонаправленными не только в функциональном, но и в социально-психологическом и личностном аспектах [3]. При этом они в равной степени важны с точки зрения организационного развития и функционирования. Разрешение этого диалектического противоречия на практике возможно опять-таки в рамках малой группы за счет развития ее до уровня команды. В данном конкретном случае – управленческой команды.

Еще раз подчеркнем, что совокупность социально-психологических компетенций руководителя образовательного учреждения, направленная на развитие малых групп, является стержневой психологической составляющей его профессионализма.

Далее кратко остановимся на более локальных, но отнюдь не менее важных в рассматриваемом контексте аспектах управленческой деятельности и непосредственно связанных с ними компетенциях.

Управление трудовой мотивацией. В современной организационной психологии уже достаточно традиционно выделяются две составляющие трудовой мотивации: *внешняя* и *внутренняя*.

Под внешней мотивацией понимается «стимулирование человека извне, классическая комбинация кнута и пряника. Такая мотивация заставляет сотрудника делать свое дело ради того, чтобы получить желаемое или избежать чего-то неприятного» [2, с. 14].

С другой стороны, «увлечение, интерес, идущее изнутри желание что-то сделать лежат в основе внутренней мотивации. При наличии внутренней мотивации люди занимаются своим делом ради него самого и связанного с ним удовольствия. Мотивирующий фактор в этом случае – сама работа» [там же, с. 15]. Заметим в этой связи, что согласно сформулированному одним из ведущих американских специалистов в данной области, Т. Амбайл, принципу внутренней мотивации креативности, «люди работают наиболее творчески, если ими движут интерес, удовлет-

воренность и значимость работы в целом, а не внешние воздействия» [там же]. Именно внутренняя мотивация, по мнению большинства исследователей, является приоритетной с точки зрения эффективности деятельности в современных условиях [3]. Также немаловажен в рассматриваемом контексте тот факт, что в современных российских условиях возможности руководителя образовательного учреждения реально управлять внешней мотивацией, при всех происходящих в данном отношении подвижках, остаются достаточно ограниченными. При этом традиционная управленческая схема акцентированно направлена именно на внешнюю мотивацию. Переключение фокуса управленческой деятельности в данном аспекте на внутреннюю мотивацию требует не только обучения соответствующим технологиям, но и целенаправленного психолого-акмеологического развития руководителя, в частности, формирования таких личностных качеств, как эмпатия, полнезависимость, толерантность, креативность. Заметим, что приоритетность внутренних факторов в схеме управления трудовой мотивацией во многом позволяет решить и такую актуальнейшую проблему современного российского образования, как «утечка мозгов».

Профилактика профессионального выгорания сотрудников. Не менее важным наряду с деятельностью, направленной на интрагрупповое развитие, представляется качественное и адекватное управление трудовой мотивацией в плане решения проблемы профессионального выгорания сотрудников образовательного учреждения. Достаточно очевидно и это подтверждается целым рядом исследований (Ю.М. Кондратьев, К.А. Дубиницкая и др.), что образовательная деятельность по своей природе связана с крайне высоким риском профессионального выгорания. При этом, как показано в упомянутых исследованиях, в наименьшей степени риску подвержены сотрудники образовательных учреждений, в индивидуальной структуре трудовой мотивации которых преобладают факторы внутренней мотивации. Понятно, что полноценная профилактика профессионального выгорания сотрудников также требует от ру-

ководителя квалифицированной оценки еще целого ряда социально-психологических переменных, в частности, статусно-ролевой позиции конкретного сотрудника в интрагрупповой структуре трудового коллектива и уровня социально-психологического развития групп учащихся, с которыми он работает. А также индивидуальных психологических характеристик сотрудника. В частности, таких как уровень фрустрационной толерантности, особенности темперамента, мотивация достижения, стратегии совладания со стрессом, психологические защиты и т. д.

Разрешение конфликтных ситуаций. Совершенно очевидно, что руководитель образовательного учреждения должен не просто прослушать курс «основ прикладной конфликтологии», но квалифицированно овладеть практическими техниками разрешения конфликтных ситуаций. О том, что конфликт представляет собой реальную возможность развития, что столкновение интересов далеко не всегда «игра с нулевой суммой» и надо искать вариант взаимодействия с оппонентом в логике «выигрыш-выигрыш», много написано и сказано, в том числе и в рамках всевозможных существующих курсов профессиональной подготовки и переподготовки. Другое дело, что в рамках этих курсов в большинстве случаев не дается ответа на очевидный вопрос: а как именно реализовать все эти разумные и красивые теоретические послылы? Это означает, что совершенно необходимо обучение, повторимся, прикладным технологиям, прежде всего – техникам, построенным на принципах продуктивной конфронтации. В частности, технике «инкаунтер» (англ. *encounter*). Также необходимо опять-таки целенаправленное развитие личностных качеств руководителя, в данном случае, прежде всего, ассертивности.

Психологическое обеспечение переговорного процесса. Это еще одна область психологических компетенций руководителей образовательных учреждений, напрямую пересекающаяся с предыдущей, связана с подготовкой и проведением переговоров различного уровня. Заметим, что переговоры – это процесс определения и удовлетворения потребностей участвующих сторон, как они их

воспринимают, за счет интеграции ресурсов, которыми располагает каждая из них в отдельности. Переговоры следует отличать от манипулирования и принуждения, которые направлены на удовлетворение потребностей одной стороны за счет другой.

В этой связи обучение технологиям ведения переговоров должно строиться с акцентированием внимания на стадии подготовки переговорного процесса (что, как правило, рассматривается в качестве второстепенного фактора [4]), включающей оценку степени обоюдной заинтересованности и значимости сторон, определение места проведения переговоров и разработку повестки дня. Все перечисленные позиции подразумевают квалифицированный анализ и учет психологического контекста планируемых переговоров.

Активная стадия переговоров требует уверенного владения техниками «чтения» эмоционального состояния партнера и его отношения к происходящему по совокупности вербальных и невербальных признаков, техниками аргументации, убеждения и устранения возражений, навыками противостояния давлению и попыткам психологической манипуляции. Эффективность переговорщика наряду с качественной технологической подготовкой требует высокого уровня развития таких личностных качеств, как ассертивность, поле-независимость, креативность, фрустрационная толерантность, эмпатия.

При всем том что мы совершенно сознательно сосредоточились на психологических аспектах профессиональной подготовки, связанной с «менеджерской» составляющей деятельности руководителей образовательных учреждений, было бы более чем странно хотя бы в самой лапидарной форме не охарактеризовать социально-психологические и психолого-акмеологические факторы управленческой деятельности применительно к собственно образовательному процессу.

Важно обратить внимание на то, что современное российское среднее образование (а равным образом предлагаемые варианты его модернизации) фактически жестко центрировано на реализации обучающей функции. При этом функция социально-психологического и личностного развития учащихся, если фор-

мально и прописана в тех или иных программах, остается «за бортом» реальной действительной активности большинства образовательных учреждений. Системное решение этой проблемы связано, на наш взгляд, с выполнением трех принципиальных, хотя, конечно, отнюдь не исчерпывающих условий.

Во-первых, организационное и содержательное структурирование образовательного процесса должно в полной мере отвечать актуальным потребностям развития, что, заметим, предполагает отказ от основанной на спекулятивно-догматической трактовке понятия «зона ближайшего развития» идеи «опережающего обучения», ставшей, по сути дела, «идеей фикс» в советской педагогической науке, а также возрастной и педагогической психологии, что в значительной степени унаследовано современными теоретиками и практиками среднего образования [3].

Во-вторых, процесс развития учащихся необходимо рассматривать как целокупность когнитивных, эмоциональных и социально-психологических составляющих, в рамках которой эти три аспекта выступают как равнозначные и взаимосвязанные. Это предполагает отказ от формализованной оценки (вне зависимости от ее конкретной формы) «знаний, умений, навыков» школьников в качестве основного, а тем более единственного показателя эффективности образовательного процесса.

В-третьих, необходимо кардинально переосмотреть позицию учителя (и в функциональном, и в социально-психологическом плане) как субъекта образовательного процесса. Она должна трансформироваться от роли ментора, являющегося источником (точнее сказать, транслятором) определенного предметного содержания и одновременно контролирующей инстанцией, к роли менеджера, организующего и стимулирующего самостоятельную деятельность учащихся. Такая позиция в полной мере адекватна формированию подлинно партнерских отношений с учащимися, отражающих при этом объективные различия в социальном статусе, компетентности, жизненном опыте и т. д.

Вполне понятно, что выстраивание такого рода, по сути дела, инновационной

образовательно-развивающей траектории деятельности образовательного учреждения требует целенаправленной, личностно осознанной активности руководителя, основанной на знании и творческом осмыслении всего спектра научно выверенных концепций в области возрастной и педагогической психологии, психологии развития, социальной психологии.

В заключение представляется не только целесообразным, но и совершенно необходимым кратко остановиться на организационно-методических аспектах формирования и развития социально-психологических и психолого-акмеологических компетенций руководителей образовательных учреждений.

Оперативное решение данной задачи в логике минимальной достаточности лежит в сфере постдипломного образования, а именно, курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки. При этом наиболее перспективной в рассматриваемом контексте представляется разработка и реализация интегрированных матричных программ, в рамках которых отдельные блоки представляют собой самостоятельные практикоориентированные курсы, акцентированно направленные на обеспечение одной из обозначенных выше компетенций. Таким образом, слушатели могут выстраивать индивидуальную тра-

екторию профессионального развития, выбирая блоки, отвечающие их реальным потребностям. Надо сказать, что в результате целенаправленной научно-исследовательской и учебно-методической работы, которая велась в течение нескольких лет на факультете социальной психологии в рамках общей инновационно-образовательной стратегии МГППУ, достигнуты важные результаты:

- ◆ во-первых, накоплен значительный опыт создания такого рода программ;

- ◆ во-вторых, разработан и внедрен целый ряд авторских учебных курсов, охватывающих практически все ключевые аспекты психологической составляющей профессиональной подготовки руководителей в сфере образования. Немаловажно в рассматриваемом контексте, что эти курсы обеспечены как учебно-методическими материалами, так и прикладными технологиями, необходимыми для решения соответствующих задач в реальной практике.

- ◆ Таким образом, можно констатировать, что в МГППУ создан реальный задел для создания в сжатые сроки, по сути дела, системы полноценного обеспечения уровня психологической компетентности руководителей учреждений образования г. Москвы, отвечающей современным требованиям.

Литература

1. Амбайл Т. Как убить творческую инициативу // Креативное мышление в бизнесе. М., 2006.
2. Брэдфорд Д. Вызов командной работы // Курс MBA по менеджменту / Под ред. А. Коэна. М., 2004.

3. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. М., 2007.
4. Социальная психология – Форсайту / Под ред. М.Ю. Кондратьева, В.П. Третьяка. М., 2010.

On psychological component of professional training of managers in educational sphere

V. A. Iliyn,

Doctor of Psychology, professor, chair of management psychology, Moscow State University of Psychology and Education

The contribution analyzes the main problems related to the provision of psychological competence of managers in educational institutions. It shows that due to objective causes, in modern conditions the focus of professional activity of a manager in a secondary educational institution shifts from content and organization of educational process to full-scale market management. It also identifies and characterizes the most significant in this respect socio-psychological and psychological-acmeological competences of a manager. It states the organizational and methodical possibilities of supporting such competences in the scheme of further training and occupational retraining in Moscow State University of Psychology and Education.

Keywords: competitive environment, professional competences, organizational development.

References

1. *Ambajl T. Kak ubit' tvorcheskuju iniciativu // Kreativnoe myshlenie v biznese. M., 2006.*
2. *Brjedford D. Vyzov komandnoj raboty // Kurs MVA po menedzhmentu / Pod red. A. Kojena. M., 2004.*
3. *Kondrat'ev M.Ju., Iliyn V.A. Azbuka social'nogo psihologa-praktika. M., 2007.*
4. *Social'naja psihologija – Forsajtu / Pod red. M.Ju. Kondrat'eva, V.P. Tret'jaka. M., 2010.*