



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

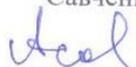
**Управление развитием кадрового потенциала образовательных  
организаций**

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.01 Педагогическое образование  
Направленность программы магистратуры  
«Управление образованием»  
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:  
84,83% авторского текста

Работа рекомендована к защите  
«09» января 2023 г.  
Зав. кафедрой ПППО и ПМ  
  
Корнеева Н.Ю.

Выполнил:  
  
Студент группы ЗФ-309-169-2-1  
Засименко Ольга Викторовна

Научный руководитель:  
д.п.н., профессор  
Савченков А.В.  


Челябинск  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ	
1.1. Сущность понятия «кадровый потенциал» .....	12
1.2. Условия управления кадровым педагогическим потенциалом....	29
Выводы по первой главе .....	46
ГЛАВА II. ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КВАЛИФИЦИРОВАННЫМИ КАДРАМИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	
2.1. Профессиональное мастерство педагогов и учебно-воспитательный процесс .....	48
2.2. Нормативно-правовая база формирования кадрового педагогического потенциала .....	62
Выводы по второй главе .....	82
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	85
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	88

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема педагогических условий формирования кадрового потенциала в современных общеобразовательных учебных заведениях является одной из наиболее острых в современной педагогической науке и практике. Акцент в сторону гуманитаризации содержания общего образования, увлечение новыми технологиями обучения, связанными главным образом, с интенсификацией интеллектуальной деятельности учащихся и учителей, привели к существенному ослаблению внимания к проблеме педагогических кадров вообще.

Дело в том, что осуществление социально-экономических и политических реформ кардинальным образом изменило смысл и содержание деятельности учителя, способствовало усложнению задач, стоящих перед общеобразовательными учебными заведениями. Отсюда очевидно, что педагогические условия формирования кадрового потенциала в современных условиях претерпевают значительные изменения в соответствии с потребностями обновления всей системы образования.

Характер этих изменений объясняется необходимостью реализации идеи непрерывного образования в аспекте личностного, профессионального самоопределения учителя и перехода к программно-целевому принципу организации деятельности учреждений с целью обеспечения реализации конкретных программ развития образования.

Актуальность исследуемой проблемы обуславливается и тем, что сегодня продолжается обновление содержания и технологий обучения, форм организационно-управленческого взаимодействия образовательных учреждений и органов управления. Актуальным становится создание механизмов, позволяющих обеспечить координацию и взаимодействие различных учебных заведений, реализующих современную программу формирования кадрового потенциала. Очевидно, что в соответствии с этим современные общеобразовательные учебные заведения ориентируются на

свою мобильность, способность к естественной самоорганизации, структурно-функциональному упорядочиванию, созданию механизмов, обеспечивающих обратную связь системы с заказчиками и потребителями образовательных услуг. Программа формирования кадрового потенциала справедливо рассматривается как один из мощных факторов развития всей системы российского образования.

Наращение в западноевропейских государствах, Северной Америке, Японии и других развитых странах движения за всестороннее обновление общеобразовательной школы привело к возникновению ряда педагогических течений и концепций, которые изучаются родительской и педагогической общественностью и адаптируются к российским условиям. К учителям предъявляются, с одной стороны, повышенные требования, а с другой - наблюдается не решение вопросов их материального положения и других форм социальной защиты, соответствующих их профессиональному уровню.

В России и Казахстане наиболее распространение получили идеи формирования педагогического потенциала, способного поддерживать образовательные потребности молодежи на уровне требований современного общества. Сегодня эти требования, о чем свидетельствует наш анализ, связаны с проведением ряда социально-экономических и политических реформ.

В этой связи актуальность и обоснованность темы исследования связана прежде всего с особенностями социально-экономической обстановки в стране; во-вторых, с резко изменяющимися запросами общества к системе образования; в-третьих, с необходимостью совершенствования процессов формирования профессионального педагогического кадрового потенциала.

Решение указанных проблем требует переосмысления целевых функций системы формирования кадрового потенциала, пересмотра традиционных представлений о ее роли как социального института в жизни педагога, качественно новых подходов к управлению этим процессом,

К тому же, сложившаяся традиционная система формирования кадрового педагогического потенциала не может в полном объеме решать

новые социально-педагогические задачи, связанные с созданием условий для становления личности современного педагога, ориентированного на общечеловеческие ценности.

Возникла необходимость учета потребностей различных слоев населения в образовательных услугах с более полной реализацией ресурсов, накопленных самой системой общего образования.

Целостное педагогическое осмысление сложившейся образовательной ситуации приводит к необходимости нахождения действенных путей формирования кадрового потенциала в современных общеобразовательных учреждениях.

Данный процесс может быть успешным, при выполнении определенных педагогических условий, среди которых наиболее важными, на наш взгляд, являются:

- осознание изменений целей, характера и методов управления системой формирования кадрового педагогического потенциала в общеобразовательных учреждениях;
- децентрализация управления и перераспределение функций федеральных и регионально-муниципальных органов управления образованием;
- учета региональных и национальных условий и особенностей ориентации на прогрессивные тенденции в развитии и управлении образовательными подсистемами.

Актуальность данной темы исследования обуславливает и то, что существующая на сегодняшний день, система формирования кадрового потенциала в общеобразовательных учреждениях недостаточно обеспечивает подготовку учителя к решению новых учебно-образовательных задач в новых социально-экономических условиях.

Целесообразно отметить, что программы по формированию кадрового потенциала в общеобразовательных учебных заведениях, помимо богатого исторического, педагогического, методического опыта, имели тенденции сопровождаться отдельными позитивными и негативными явлениями.

В современной системе образования, на наш взгляд, созрела необходимость создания такой программы формирования кадрового потенциала, которая:

- с одной стороны, основывалась бы на объективных критериях роста профессиональной компетентности учителя;
- с другой, была бы гуманной, востребованной, доступной и понятной и самим педагогам, учащимся и их родителям.

Однако, при всех попытках анализа отдельных проблем по работе с педагогическими кадрами, мы считаем, что недостаточно полно освещены педагогические условия формирования кадрового потенциала в общеобразовательных учебных заведениях. Современная ситуация в системе российского образования характеризуется общими и «частными» противоречиями. К общим противоречиям относятся:

- противоречия между требованиями обновляющегося общества к педагогу и сложившейся традиционной системе подготовки кадров;
- между необходимостью построения системы непрерывного повышения квалификации, удовлетворяющей разнообразие образовательных и культурных запросов личности педагога и отсутствием достаточного количества специальных педагогических учреждений;
- между развернувшейся творческой инициативой педагогов «снизу» и определенной инертностью органов управления, отвечающих за процесс формирования педагогического кадрового потенциала;

К частным мы относим следующие противоречия:

- между необходимостью решения стратегических и тактических проблем развития системы формирования кадрового педагогического потенциала на федеральном и региональном уровнях и отсутствием научно-обоснованных механизмов управления этой системой;
- между практико-ориентированной федеральной и региональной системами формирования кадрового потенциала.

Все перечисленные обстоятельства с учетом указанных противоречий

обусловили выбор темы нашего исследования, проблема которого сформулирована следующим образом: каковы педагогические условия эффективного формирования кадрового потенциала в современных общеобразовательных учебных заведениях? Решение этой проблемы составляет **цель нашего исследования**.

**Объект исследования** - образовательные организации.

**Предмет исследования** - педагогические условия по формированию кадрового потенциала в общеобразовательных учебных заведениях.

**Гипотеза исследования** основывается на предположении о том, что формирование кадрового педагогического потенциала было бы более эффективным, если:

- формирование кадрового потенциала в современных общеобразовательных учебных заведениях будет связано с наличием таких педагогических условий, которые позволяют как будущим, так и работающим педагогам комфортно, с желанием повышать уровень своей профессиональной квалификации;

педагогические условия формирования кадрового потенциала будут включать:

- теоретически обоснованную и выстроенную модель подготовки и повышения квалификации педагогов, реализуемую органами управления на республиканском, областном и районном уровнях;

- владение руководителем образовательной организации технологией организации педагогически целесообразных образовательно-воспитательных действий, направленных на создание условий обеспечения инновационных процессов в учреждениях образования, на обновление его идеологии, структуры и организации.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом, целью исследования были определены следующие **задачи**:

- разработать совокупность положений, составляющих теоретико-методологическую основу исследования;

- осуществить педагогический анализ процесса формирования кадрового педагогического потенциала образовательных организаций;
- определить и обосновать необходимость повышения эффективности педагогических условий для формирования кадрового педагогического потенциала;
- опираясь на результаты исследования, разработать научно-практические рекомендации по основным условиям формирования кадрового потенциала образовательных организаций.

**Теоретико-методологическая основа** исследования:

положения ученых о сущности личности, социальной и этнокультурной обусловленности ее формирования, деятельностной природе воспитания и развития личности, а также реализация принципов диалектического развития, единства логического и исторического, социальной детерминированности педагогических явлений, общие принципы образования, концептуальные требования к системе образования.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Определена сущность понятия «кадровый потенциал» и условия управления кадровым педагогическим потенциалом
2. Определена и обоснована необходимость повышения эффективности педагогических условий для формирования кадрового педагогического потенциала;
3. Разработаны и апробированы научно-практические рекомендации по основным условиям формирования кадрового потенциала образовательных организаций.

**Научная новизна.** Определены важнейшие принципы подготовки и переподготовки педагогических кадров.

**Теоретическая значимость** исследования определяется тем, что выявлены педагогические условия и принципы формирования кадрового потенциала.

**Практическая значимость** исследования заключается в разработке

принципов подготовки и переподготовки педагогических кадров. Разработанный методический материал может быть полезен педагогам и администрации образовательных учреждений.

**Методы исследования:**

- теоретические - анализ научных трудов по проблеме исследования, нормативных документов и материалов;
- эмпирические - организация и проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов;
- статистические - обработка результатов, количественный и качественный анализ полученных данных.

**Экспериментальная база** исследования. Исследование осуществлялось на базе КГУ «Тогузакская общеобразовательная школа отдела образования Карабалыкского района» Управления образования акимата Костанайской области.

**Этапы исследования.**

На первом этапе (2019-2020 гг.) проводился теоретический анализ философской, социологической, культурологической, исторической, психологической и педагогической литературы по проблеме нашего исследования, разрабатывалась совокупность положений, составляющих его теоретико-методологическую основу, определялись цель и задачи.

На втором этапе (2020-2021 гг.) осуществлялась проверка и уточнение общей гипотезы исследования, изучались типичные проблемы школьной жизнедеятельности, моделировались педагогические условия формирования кадрового потенциала в общеобразовательных учебных заведениях.

На третьем этапе (2021-2022 гг.) уточнялись теоретические выводы и практические рекомендации диссертации, осуществлялось литературное оформление исследования.

**Апробация.** Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского

государственного гуманитарно-педагогического университета:  
Международной научно-практической конференции «Инновационные  
тенденции модернизации педагогического образования в условиях  
глобализации» (26 февраля 2021 г. и 2 марта 2022 г.).

По проблеме исследования имеется 2 публикации.

Содержание и **структура** работы соответствует поставленным задачам.  
Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов  
по главам, заключения, списка использованных источников, приложений.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ

## 1.1. Сущность понятия «кадровый потенциал»

Исследование историографии проблемы формирования кадрового потенциала общеобразовательных учебных заведений позволило отметить, что в современной историко-педагогической науке пока не существует единого подхода к отражению сущности педагогических условий формирования кадрового потенциала, поэтому, объединяя междисциплинарные достижения и сопоставляя их со спецификой задач, решаемых в данной диссертации, имеет смысл сформировать научную трактовку формирования кадрового потенциала с точки зрения методологического: толкования, базирующегося на анализе соответствующих систем и самого системного подхода.

Системный подход позволяет рассматривать любое явление, предмет как некую систему, то есть исследовать его как целостность, находящуюся на определенной стадии развития, выделить ее основные элементы и типы связей между ними.

Современная историко-педагогическая наука широко использует системный подход в познании объективной действительности, а также практике конструирования и управления сложными системами. Сущность системного подхода раскрыта в работах А.Н.Аверьянова [2], В.Г.Афанасьева [10], С.Вира [24], И.В.Блауберга и Э.Г.Юдина[26], М.С. Кагана [19], Ф.Ф. Королева [18], В.Н. Садовского [35], Г.Н. Серикова [36]. Системный подход рассматривается в этих работах как особый способ изучения объектов действительности:

- исключающий односторонний взгляд;
- обеспечивающий процесс познания и преобразования объектов действительности;
- обеспечивающий процесс познания и преобразования объектов во всем

многообразии присущих им связей и зависимостей;

- реализующий идею целостности развивающей действительности и ее сложной системной организованности.

В.Г.Афанасьев, в частности, отмечает, что системный подход позволяет рассматривать различные природные социальные объекты именно в системном аспекте [10]. Используя данное положение мы основывались на утверждении Г.И.Серикова о том, что системный подход базируется как раз на отношении к явлению как системе, что оно может проявлять системный свойства, выявить которые невозможно при изолированном рассмотрении явлений. Поэтому системный подход следует рассматривать как специальный раздел методологии науки, в основе которого лежат системные предположения о реальности [27].

Важным выводом для нашего исследования является и то, что М.С.Каган исходит из позиции о системном подходе как конкретном проявлении диалектического метода в тех гносеологических ситуациях, когда предметом познания оказываются системные объекты [19].

Таким образом, применение концепции системного подхода в исследованиях самых различных педагогических явлений определило в педагогике качественно новое направление поиска путей их совершенствования.

Осуществление задач нашего исследования потребовало в первую очередь переосмысления некоторых односторонних и стереотипных подходов к изучению педагогических условий формирования кадрового потенциала, присущих дореформенным исследователям. В этих целях было разработано и обосновано новое толкование системы управления, отражающее ее влияние на социальную и школьную жизнедеятельность педагогических коллективов, осуществлен отход от характерных для педагогики непродуктивных тенденций к абсолютизации значения социальных причин в процессе формирования педагогических коллективов.

Проведенный исторический экскурс в историю оформления практики

профессиональной подготовки учителей показал, что такая практика была связана с подготовкой учителя-предметника – т.е. транслятора дисциплинарно расчлененного рационально-научного знания. Одновременно оформились основные центры педагогического образования - университет и особенно педагогические учебные заведения (училища, колледжи, лицеи, институты), - остающиеся и поныне основными учреждениями, готовящими педагогические кадры. При всех присущих им различиях, они строятся по общему предметно-дисциплинарному принципу и ориентированы на подготовку специалиста, преподающего конкретный предмет - физику, математику, историю и т.д.

Уместно отметить, что в педагогике, в педагогических исследованиях крайне слабо применяется системный подход. Педагогика не проводит системного анализа тех объектов, которые она называет системными, не всегда видит в этих системах целостные образования, состоящие из взаимодействующих компонентов. Система же есть комплекс элементов, находящихся во взаимодействии, это множество объектов вместе с отношениями между объектами и их атрибутами.

Однако работы Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьминой, А.Т. Куракина и Л.И. Новикова, А.Л. Орлова, Т.И. Шамовой и других уже сегодня позволяют сделать вывод о его роли в данной сфере.

Основные положения системного подхода, выделенные рядом отечественных ученых, определяют логику системного исследования и предполагают:

- раскрытие предмета, явления, как целостного образования, некую систему;
- выделение в этой системе определенного множества элементов;
- установление связи между элементами системы (микроструктуры системы);
- выделение в микроструктуре системообразующих связей, обеспечивающих упорядоченность системы;

- рассмотрение системы как элемента по отношению к более общей системе, то есть наряду с внутренними связями, обуславливающими те или иные системные свойства, необходимо выявление связей с внешней средой;
- изучение сложного процесса функционирования и развития системы.

При этом необходимо учитывать, что не следует на систему возлагать больше надежд, чем она в состоянии обеспечить, ибо каждая система обладает присущими ей свойствами, на основе которых она может проявлять конкретные свои возможности. Поэтому для достижения каких-либо целей необходимо подбирать или конструировать систему с учетом оснований, по которым она создается.

В процессе функционирования система не остается неизменной. Она может обновляться, менять свои свойства, чтобы соответствовать целевому заказу в меняющихся условиях. Механизм действия способов обновления обеспечивает процесс развития системы.

Личности, как сознательно действующему субъекту, во всем этом процессе отводится ведущая роль. В соответствии с этим каждый субъект деятельности, опираясь на предшествующий опыт, индукцию и синтез, как основополагающие методы деятельности (научного познания, управления, проектирования и др.), должен спрогнозировать конкретные действия.

Таким образом, в методологическом плане системный подход базируется на постоянном и последовательном продвижении в реализации субъектами своей деятельности при построении, и пользовании и совершенствовании систем.

Системный подход позволяет определить принципиально новую позицию историографического исследования педагогических условий формирования кадрового потенциала. Это уже не анализ отдельных сторон данной проблемы, не констатация и описание фактов, а познание сущности изучаемых проблем, определение средств для их разрешения. Кроме того, он позволяет рассмотреть педагогические условия формирования кадрового потенциала как систему, для которой характерны все признаки системных

образований.

Безусловно, мы придерживались принципов системного подхода при анализе научной, методической, публицистической литературы по интересующей нас научной проблеме. В ней описывается, что становление системы подготовки профессиональных учителей в Европе относится к XVII-XVIII векам. Этот период в истории европейской культуры обозначен как период нового времени и связан с утверждением целей рационализма, с развитием предметно дисциплинарного научного знания. Резкое возрастание роли научного знания в жизни общества, возникновение необходимости трансляции научного, предметно-расчлененного знания, развитие мануфактурного производства в западноевропейских странах и оформление массовой школы потребовали специальной подготовки учителей.

Подготовка профессиональных учителей осуществлялась посредством введения педагогических знаний в содержание университетского образования, первоначально в рамках философского восприятия. В XVII-XVIII веках в ряде западных университетов вводятся обязательные курсы лекций по педагогике. С появлением университетов и развитием системы семейного воспитания и школьного обучения функции учителя выполняют выпускники университетов. Усложнение структуры научного знания, повышение его роли в жизни общества потребовали разработки специальных форм и методов его трансляции. Возникают педагогические системы Я.А. Коменского, Д. Локка, С.Франка, Ж.Ж. Руссо, Г. Песталоцци.

К выпускнику, претендующему на ведение педагогической деятельности, предъявляется требование сдать экзамен по педагогике. В конце XVII века появляются первые образовательные учреждения, основной целью которых является подготовка людей, способных осуществлять педагогическую деятельность. Одним из прообразов будущих педагогических учебных заведений является педагогиум С.Франка, основанный им в 90-х годах XVII века в немецком городе Галле.

Краткий исторический экскурс в историю оформления практики профессиональной подготовки учителей показывает, что такая «практика была связана с подготовкой учителя-предметника - транслятора дисциплинарно расчлененного рационально-научного знания. Одновременно оформились основные центры педагогического образования - университет и особенно педагогические учебные заведения (училища, колледжи, лицеи, институты), - остающиеся и поныне основными учреждениями, готовящими педагогические кадры. При всех присущих им различиях, они строятся по общему предметно-дисциплинарному принципу и ориентированы на подготовку специалиста, преподающего конкретный предмет - физику, математику, историю и т.д.

Известно положение Гегеля о том, что без знания прошлого нельзя понять настоящего и разглядеть будущее. Только изучая многовековую педагогическую жизнь народов, - писал в начале XX века русский историк педагогики М.И. Демков, - мы можем вполне понять и оценить значение и роль современной теории воспитания, дидактики, методики и те ценные приобретения, какие они сделали в течение веков [13].

В историческом плане интерес представляют основы государственной политики в области образования, заложенные в начале XVIII века Петром I и продолженные во второй половине XVIII века Екатериной II, которая в «Наказе Комиссии для сочинения проекта нового государственного Уложения» обратила пристальное внимание не на необходимость дать детям хорошее воспитание и образование. «Правила воспитания суть первая основания» приготавливающие нас быть гражданами», - указывала императрица; кроме того, она считала, что необходимо воспитывать у детей любовь к отечеству, уважать законы, возбуждать в них охоту к трудолюбию и научить их пристойному в делах их и разговорах поведению, учтивости и благопристойности». При Екатерине раздавались голоса за необходимость осторожности в деле собственно народного образования.

И хотя в Екатерининское время государственная педагогика, как отмечал П.Ф. Каптерев, до образования человека и гражданина еще не доросла, однако необходимо подчеркнуть, что этот документ фиксировал особое назначение содержания образования и взаимосвязи воспитания и образования народа.

История образования России всегда была предметом особого исследовательского интереса до и после октября 1917 года.

Так, предметом постоянного внимания ученого И.А. Сикорского была проблема особой значимости интеллектуального потенциала для разумного общественного и государственного развития, для достижения народного благосостояния.

Развивая эту мысль, он утверждал, что без сомнения, наиболее целесообразной и плодотворной должна быть признана та постановка дела народного образования, которая обеспечивает симметричное и всестороннее развитие способностей и отдельного человека, и целого народа [27].

Из числа последних публикаций можно назвать монографию С.Ф. Егорова «Теория образования в педагогике России начала XX века: историко-педагогический очерк» [16], в которой автор анализирует вопросы формирования педагогических кадров.

Исследователь проблем образования в России П.Г. Редкий отмечал, что исторически образованность отнимает всего человека нераздельно: тело, чувство, ум и волю и приготавливает его для всех сфер жизни: семейной, государственной и общественной [34].

В начале XIX века правительство, пытаясь приспособиться к новым условиям и требованиям, провело школьную реформу.

Проследив, например, развитие образовательной системы России от ее возникновения до сегодняшнего дня, можно заметить, каким значительным изменениям она подверглась. Создание ее относится к началу XIX века, подчеркивает в своей работе 1986 года «Апология истории» И.Л. Наумченко [15]. В России в 1802 году было образовано Министерство народного

образования и в соответствии с принятыми в 1803 году «Предварительными правилами народного просвещения» создана новая структура управления учебными заведениями и их педагогическими коллективами:

- *приходские училища* (одногодичные), открываемые при приходах в городах и селах. Их цель: готовить детей к поступлению в уездные училища, а также дать представителям низших слоев населения религиозное воспитание, навыки чтения и счета;

- *уездные училища* (двухгодичные), создаваемые в уездных или губернских городах. Их цель: готовить детей к поступлению в гимназии, сообщение^ детям из привилегированного сословия «знаний сообразно состоянию их в промышленности». В уездных училищах правительство брало на государственный бюджет только содержание учителей;

- *гимназии* (четыре года обучения) создавались в губернских городах и предназначались для детей дворян и чиновников. Их цель: подготовка к поступлению в университеты, а также «преподавание наук тем, кто пожелает приобрести сведения для благовоспитанного человека». Гимназии полностью содержались на государственные средства;

- *университеты* (три года обучения) - высшая ступень народного образования. В них принимались лица, имеющие гимназическое образование. Данная система просвещения отражала социальные, общегосударственные, общекультурные реалии своего времени. Она имела следующие положительные моменты:

- четкую преемственность в структуре системы, выраженной во взаимности низших звеньев от высших;

- продуманное содержание учебных программ каждого типа учебных заведений. Гимназическое образование, например, базировалось на уровне знаний, полученных в училище. Реализовался именно преемственный подход, а не перевод, как сейчас, когда одна группа обычной общеобразовательной школы переводится в другую, именуемую почему-то гимназией;

- обучение осуществлялось за государственный счет во всех звеньях

образования, кроме приходской школы (за счет прихода).

Образование в России, и в частности школьное образование, претерпело много реформ, которых в отечественной истории было немало (равно как и контрреформ), однако, по большей части они не всегда затрагивали коренных основ образования. В этом реформаторском «мелколесье», как отмечает Э.Д.Днепров, выделяются три крупные, фундаментальные реформы, которые коренным образом меняли облик школы, ее цели и ценности, содержание образования, весь внутренний слой образовательной системы. Дать» этих реформ - 1804 г. («дней александровских прекрасное начало»); 1864 г. («эпоха великих реформ») и 1918 г. («заря надежд и социалистического Возрождения»). Именно эти три названные Э.Д. Днепровым общеобразовательные реформы оставили глубокий след в истории общественного образования, неся в себе существенный заряд его гуманистического развития, И поэтому именно они вызвали контрреформы, пытавшиеся локализовать их влияние.

Необходимо отметить, что ключевыми идеями современной реформы образования в стране стали превращение образования в действенный фактор общества, проведение радикальных реформ во всех сферах жизни, а также создание необходимых условий формирования личности и защищенность механизмов развития и саморазвития личности самой системы образования. Самоочевидно, что социально-экономические и общественно-политические факторы не только влияют на общие перспективы развития образования, но и предъявляют принципиально новые требования ко всем его структурам и к его главной фигуре: - учителю, что может служить одной из основных причин опережающего реформирования именно педагогического образования.

Как отмечается многими исследователями, учитель всегда был, есть и будет центральной фигурой народного образования России. Без учителя нет обучения. Другими словами, без высококвалифицированного учителя не разрешима ни одна проблема, стоящая перед обществом и государством. Эта мысль была подчеркнута такими видными педагогами, как Я.А. Коменский Г.

Песталоцци, А. Дистерверг, Дж.Локк, И.Ф. Гербарт и многими другими. Вопросу совершенствования педагогического образования, подготовки учителя и педагогических кадров в целом придавали большое значение также отечественные педагоги - П.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, В.И. Водовозо и другие.

Так, например, в идее ценности общечеловеческого образования Н.И. Пироговым отмечено, что успех любой школы заложен не только в уставах и программах, а в надлежащем образом подготовленных учителях. Н.И.Пирогов считал, что главный недостаток школ России - недостаток «дельных педагогов». Воспитание, - писал Н.И. Пирогов, - идет через науку и урок учителя; десять воспитателей не сделают столько, сколько сделает один квалифицированный учитель [36].

Развивая эту идею, П.Ф. Каптерев выступал за широкую и организованную постановку педагогического образования в стране. Он подчеркивал, что необходимо готовить учителей «из людей российских».

Особое значение в подготовке и роли учителя в деле народного просвещения придавая также и Л.Н. Толстой, предъявивший высокие общекультурные и нравственные требования к учителю. Кажется необходимым привести слова Л.Н. Толстого, что учителем является тот, кто соединяет в себе любовь к делу и ученикам. Продолжая мысль о педагогической антропологии, к проблемам рода человеческого относятся проблемы воспитания и образования человека.

Что касается нашего отечества, то лучшие наши сограждане, возложившие на себя повышенную ответственность за судьбу России, давно осознали необходимость гуманного отношения к человеку. Этому всегда уделяла много внимания и русская педагогическая мысль. В русском планетарном мышлении неизменно присутствовало гуманистическое начало, основанное на психолого-педагогических взглядах Н.Ф. Федорова, педагогика общего дела П.А. Флоренского, сфера духа В.И. Вернадского, сфера разума (ноосфера) Ф.М. Достоевского, Н.К. Рериха, Л.Н. Толстого и других

основоположников Российского научного психолого-педагогического мировоззрения в педагогике.

Сравнительный анализ истории отечественного педагогического образования показывает, что специфика эволюции педагогического образования в нашей стране заключалась в его правительственном происхождении, что предопределяло развитие системы педагогического образования как части государственного аппарата. Складывалась опосредованная зависимость системы воспроизводства интеллектуального потенциала от социальных, экономических, культурных потребностей общества. Государственность являлась единственным инициатором развития системы педагогического образования, наделившим себя мощным фильтрующим воздействием, тормозившим любые проявления общественных целей, если они не преследовали ее прагматических задач.

Педагогическое образование подвергалось реконструкциям приблизительно раз в четверть века: в 1800, 1830, 1860, 1900, 1920, 1950, 1984 и, наконец, в 1990-е годы. Проблема взаимодействия и взаимоотношения общества, государства и педагогического образования решались с позиции «кто для кого?», что, по существу, сводило ее к прямолинейному организационному и формальному подходу.

В раскрытии закономерностей развития педагогического образования в начале XX века принципиальное значение, на наш взгляд, имеет методологический подход к анализу форм буржуазного развития, которое возможно в 2-х формах: прусскому и американскому.

Монопольное господство государственного образования «прусской» модели явилось причиной кризиса всех звеньев народного просвещения и катастрофической неграмотности населения России.

Возникновение неправительственной модели педагогического образования - «американской» модели - означало подлинную реформу, ибо в этом случае система вырывалась из-под государственной опеки и становилась

саморазвивающейся. Свобода на всех уровнях характеризовала неправительственную педагогическую школу, но решающим звеном системы является человек - студент, преподаватель. Студент становится самостоятельным, независимым в выборе учебной деятельности, курса, преподавателя, свободен в сроках обучения, самостоятелен в разработке учебного плана, что являлось специфическим свидетельством кардинальных перемен в педагогическом образовании.

Следовательно, само развитие системы было обеспечено принципами свободы и конкуренции. Важнейшая реформа педагогического образования в России в начале XX века была проведена не в соответствии с новым указанием сверху и не под влиянием перемены политического курса. Она была построена на результатах научного анализа данных педагогики и экспериментальной психологии образования и выразилась в повсеместном введении в педагогических учебных заведениях страны (правительственных и неправительственных) предметной системы обучения. Эта индивидуальная, персональная модель образования ориентировалась исключительно на потребности личности как студентов, так и преподавателей. Новая модель, таким образом, соотносила цели, содержание и формы обучения с потребностями личности студента и преподавателя. Из чего следует, что саморазвитие личности становилось целью образования в период борьбы за всеобщую школу, осуществляющую подготовку «на рынок» общества.

Развитие высшей школы России в 1905-1917 гг. показало жизнеспособность и эффективность различных моделей неправительственного образования. В свободной педагогической школе была без искажений реализована новая парадигма образования - антропоцентрическая и гуманная. Относительно поздно возникшая в России общественная потребность в педагогическом образовании в начале XX века вылилась в модное общественно-педагогическое движение, которое сопровождалось стремительным созданием системы школ, что послужило проведению реформы высшей школы, тезисы которой разработал

М.Н.Покровский.

Эти тезисы обсуждались в Политбюро ЦК партии и, как свидетельствует М.Н. Покровский, Ленин отверг требование автономии педагогической школы, ибо не выносил и мысли о каких бы то ни было буржуазных автономиях - само это слово было беспощадно «изничтожено» в тезисах. Так, с 1918 г. началась борьба с изживанием «буржуазной автономии».

В советский период система педагогического образования развивалась исключительно в рамках государственности, что означало отказ от плюралистического общественного педагогического образования.

Административно-командная система навязала школе авторитарную модель, превратив ее в часть государственного механизма. При этом все содержание педагогического образования было сведено к профессиональной подготовке.

В 1930-е годы произошел разгром педагогической и психологической науки: экспериментальные науки с неизвестными заранее результатами не могли устраивать руководителей. Психодиагностика и педология были объявлены лженауками, а их представителей объявили классовыми врагами. Это делалось для того, чтобы отказаться от точных оценок личности студента и заменить исследования на жёсткую сегрегацию по классовому, социальному и идеологическому признаку. Официальное психолого-педагогическое учение было переведено с экспериментальной базы на метафизическую философскую основу соц иол огизирован ного марксизма в его сталинском понимании.

Однако следует отметить, что в Советской России, а затем и в СССР успешно решалась уникальная сверхзадача: всеобщее образованием народа. С 30-х по 60-е годы происходит наращивание интеллектуального потенциала общества путем реформирования старой школы и создание новой. В целом в 60-е годы советская система образования признается самой эффективной в мире. К сожалению, позднее наметился отказ от принципов новой школы, а начиная с 70-х годов негативные тенденции в образовании страны стали более

чем очевидны.

Монополистом в педагогической системе стало государство. Весьма широкое, по существу, - остаточное финансирование образования «восполнялось» его жестким регламентированием сверху, что в конечном итоге привело к его стагнации.

Кардинальное преобразование в историко-культурной и социально-экономической жизни в России, появление новых ценностей в образовании, сформировавшиеся в обществе устойчивые запросы на профессионально образованного педагога ставят абсолютно новые задачи перед педагогическими учебными заведениями.

Анализ новейшей истории нашего государства показывает, что педагогическое образование и формирование педагогического потенциала в последние три десятилетия ориентировалось на вчерашний день на менее совершенное общественное производство; педагогическое образование функционировало в алгоритме репродукции, доминировавшей как в материальном, так и в духовном производстве страны.

В публикациях последнего времени в структуре непрерывного педагогического образования одним из основных направлений является развитие единой образовательной системы, которая по своей значимости тесно связана с развитием единой системы, непрерывного педагогического образования. Оно ориентируется на опережающее кадровое обеспечение (как в количественном, так и в качественном отношении) всех звеньев системы образования. При этом под современным педагогическим образованием понималось:

подготовка педагогических кадров для образовательных учреждений, общеобразовательных школ, профессионально-технических и средних специальных заведений;

- совокупность общетеоретических педагогических и специальных знаний и практических педагогических навыков, позволяющих получившим педагогическое образование вести учебно-воспитательную работу в учебных заведениях и учебно-воспитательных учреждениях в соответствии с получаемой специальностью.

Значительный вклад в развитие фундаментальных положений методологической основы педагогического образования внесли исследования Ф. Тейлора, Р.Лкоффа, Д.Карнеги, В.П.Симонова, В.К.Тарасова, С.Ф.Макарова и других ученых, а также работы о системно-деятельном подходе, о которых мы упоминали в начале данного раздела диссертации.

На современном этапе смоделировано несколько систем непрерывного педагогического образования. Мы основываемся на том, что модель понимания схемы, изображение или описание какого-либо предмета, явления или процесса в природе и обществе, изучаемые как их аналог, а моделирование - это исследование объектов познания на их моделях, построение моделей существующих предметов, явлений или процессов.

Одна из них, предложенная психологами и педагогами МГПУ, обозначает социальный заказ для создания системы, этап формирования модели и этап реализации, являющийся трехуровневым: модель профессиональной педагогической подготовки педагогических кадров в системе средне-специального педагогического образования;

- модель вузовской психолого-педагогической подготовки;

- модель послевузовской психолого-педагогической подготовки.

Согласно данной модели ведется подготовка педагогических кадров, формирование кадрового потенциала в учебно-педагогических заведениях России.

Отечественная образовательная система, по признанию видных ученых мира, формально превосходит уровни образования США и многих европейских стран. Однако из всех развитых стран российское население имеет довольно низкий жизненный уровень, что полностью не соответствует в целом высокой его образованности, что является особенностью России.

Социально-экономический кризис нашего общества во многом был обусловлен его хроническим невниманием к вопросам образования, при котором образовательно-культурная сфера рассматривалась как второстепенная.

Выход России из системного кризиса и обеспечение национальной безопасности напрямую зависят от того, с какой образовательной подготовкой войдет наша молодежь в XXI век и каковы будут ее нравственные и эстетические идеалы, социальные ориентиры, уровни общей культуры и профессиональной подготовки.

Взаимосвязь высокопроизводительного труда, нравственности общества со сферой образования и воспитания очевидна. Падение уровня образования, культуры и науки в современных условиях привело к деформации системы ценностей россиян и разрушению морали.

Таким образом, возникла необходимость принятия национальной доктрины России и Казахстана в области кадрового потенциала системы образования. Ее необходимо осуществить на национальном форуме с участием высших руководителей государства. Тогда тот фундаментальный, основополагающий документ может, на наш взгляд, стать гарантом развития образования в России и РК и законом процветания и расцвета нации.

Анализ свидетельствует о том, что своеобразие реформ в России состоит в двуединой задаче:

- средней школы;

-реформы высшей и средней школы должны стимулировать общественные преобразования.

Эта неразделимая пара задач является приоритетной в реформе системы образования в целом и педагогического образования, в частности.

При этом социально-экономические и общественно-политические факторы, влияющие на перспективы развития педагогического образования, представляют принципиально новые требования к российской школе и ее центральной фигуре - учителю. Эти факторы определяют основные критерии оценки его личности: профессионализм и высокая общественная активность, общественная культура.

История становления отечественного педагогического образования связана, прежде всего, с подготовкой педагогических кадров, а в нашем вопросе интерес представляет профессиональная подготовка кадров в звене среднего специального педагогического образования. Как отмечается в исследованиях авторов С.П.Лрхипова, Б.С.Гершунского, В.И.Конonenко, Л.Л.Смятских, Л.Г.Семушиной, П.В.Худомииского, Т.И.Шамовой и других, изучивших разные аспекты профессиональной подготовки студентов в педагогических учебных заведениях, в настоящее время особенно выделились устойчивые проблемы, специфичные именно для данной ступени образования - средне-специального, а именно: профотбор абитуриентов, ранняя профориентация, раннее определение студентов на специализацию и т.д.

Как отмечено в исследовании А.Л. Смятских, в организации подготовки педагогических кадров постоянно звучали и варьировались некоторые проблемы, отражающие специфику педагогического образования в педагогических училищах.

В целом, в научной литературе, о чем свидетельствует наш анализ, обозначились основные ориентиры и направления совершенствования содержания и технологии педагогического образования.

В исследовании подчеркивается, что переживает кризис традиционная система педагогического образования, сориентированная на подготовку специалистов-предметников, как трансляторов основ научных знаний. Явно обозначился новый этап в развитии педагогического образования. В проблеме профессионально-педагогической подготовки студентов осознана необходимость критического осмысления сложившейся системы подготовки педагогических кадров, разработки концепции педагогического образования, проектирования новой практики профессиональной подготовки педагогов. В ряде исследований обосновывается разделяемое нами положение, что средне-специальные учебные заведения, равно как и педвузы, должны переориентироваться с подготовки учителя-специалиста («предметника») на образование педагога-профессионала («учителя-воспитателя», «педагога-воспитателя», «педагога-мастера»). Учитель-специалист - это прежде всего грамотный транслятор предметных знаний; его деятельность сводится к простому воспроизведению освоенных способов действия в классно-урочной системе. Но специалист не является субъектом педагогической деятельности в ее целостности. Профессионал, в отличие от специалиста, владеет педагогической деятельностью в целом, удерживает ее предметность в многообразных социально-педагогических ситуациях и конкретных образовательных структурах, способен к построению своей деятельности, ее изменению и развитию.

В целом, историографический анализ современной профессиональной подготовки педагогических кадров показывает, что указанные проблемы остаются переменными и актуальными для современного специального образования и, в частности, процесс становления педагогических учебных заведений различных типов, отражающих разнуровневую дифференциацию учебного процесса педагогического образования или соотнесенность со ступенями образования, т.е. выявление типов образования «по вертикали». Уже на уровне предварительного эмпирического среза можно обнаружить особенности профессионально

подготовки кадров в специальных педагогических учебных заведениях.

Историографический анализ позволяет отметить, что социальная потребность в педагогах-профессионалах и соответственно профессионально-педагогическая подготовка педагогических кадров и формирование кадрового потенциала в новых условиях с использованием обоснованных подходов и созданием необходимых условий профессионализации - будущих педагогов являются важнейшими практико-значимыми проблемами, чему и посвящаются следующие разделы диссертации.

## 1.2. Условия управления кадровым педагогическим потенциалом

Историографический анализ исследуемой проблемы подчеркнул важность вопросов управления формированием кадрового педагогического потенциала в России. Действительно, в жизни общеобразовательной школы произошли значительные изменения: введены вариативные учебные планы, открываются новые типы учебных заведений (гимназия, лицей, колледж и др.), утвержден базисный учебный план, включающий государственный (являющийся составной частью государственного стандарта), региональный, школьный компонент, разработана программа развития образования. В свою очередь, эти изменения порождают потребность в повышении уровня профессиональной компетентности педагогических работников, потому что уже сегодня учащиеся предъявляют (и будут делать это в последующем) все более высокие требования к своему учителю и учебному учреждению в целом.

В результате нашего исследования были выявлены многие вопросы, касающиеся вопросов управления формированием кадрового потенциала в учебных заведениях, которые и сегодня требуют глубокой проработки, серьезного научного анализа.

За последние два десятилетия ни одна из проблем образования не привлекали столь пристального внимания ученых, специалистов, как

проблема управления кадровым потенциалом системы образования, Хотя сама его идея имеет глубокие исторические корни, его концепция получила распространение и всеобщее признание в большинстве стран мира в качестве основополагающего принципа государственной политики в области образования.

В рамках этой концепции в последние годы во многих странах, в том числе» и в нашей, проводились реформы системы управления образованием. Однако, наименее разработанной оставалась проблема исторических условий формирования системы управления педагогическими кадрами.

Система образования предполагает систематическую, целенаправленную управленческую деятельность по совершенствованию работы различных учебных заведений.

Именно системность управления кадровым педагогическим потенциалом расширяет его возможности, повышает уровень приспособляемости к общественным условиям, дает возможность быстро реагировать на изменения потребностей общества, социальных групп и личностей.

Система управления образованием выполняет, как известно, три основные функции:

- *компенсаторную*, направленную на коррекцию и восполнение пробелов в образовании, которое педагогический работник получил в предшествующие периоды своей жизни;

- *адаптивную*, способствующую приспособлению педагогического работника к изменяющимся условиям трудовой деятельности и других сфер жизни;

- *развивающую*, то есть обеспечивающую развитие творческого потенциала личности, творческих способностей педагогического работника на протяжении всей его жизни.

Таким образом, система управления образованием - это не только условие систематического профессионального роста педагога, но и основа

духовного развития его личности, формирование профессионального уровня педагогических кадров страны.

В настоящее время страна приобретает новый облик. Современные преобразования в политической, экономической и социальной сферах предполагают изменения и в деятельности управленческих институтов, в том числе в образовании и подготовке кадров.

Практическая значимость рассматриваемых вопросов в данном разделе диссертации заключается в том, что роль и место системы управления педагогическими кадрами в общей системе образования в современных условиях объективно требует принципиально иных подходов к ее организации, формам и методам. В жизни общеобразовательных школ многое изменилось, а формы и содержание управления подготовкой педагогических кадров пока во многом остаются прежними. Они явно отстают от социального сознания и темпов общественного развития. Анализ свидетельствует о том, что управление современным педагогическим образованием, в частности фактически не ориентировано на формирование у педагогов приоритетов общечеловеческих ценностей, воспитание творческой личности. До настоящего времени главное внимание в системе педагогического образования уделяется специальной стороне подготовки учителя-предметника и гораздо меньше - воспитанию профессионализма, общей культуры, интеллигентности.

Реформа педагогического образования, на наш взгляд, должна предусматривать и кардинальный пересмотр целей, содержания и технологии подготовки педагогических условий формирования кадрового потенциала, причем подготовки педагогов в широком смысле этого слова<sup>^</sup> в соответствии с потребностями общества и обновляющейся системы образования.

Наиболее сложные, ответственные и во многом нетрадиционные задачи возникают в связи с необходимостью адекватной подготовки требуемых педагогических кадров и управления этим процессом.

Само понятие «потенциал» (лат.) - представляет собой совокупность

имеющихся средств и возможностей, в данном случае в области образования любого его уровня. Фактически речь при этом идет о существовании целого комплекса различных, связанных друг с другом проблем. Особо важное значение среди них приобретают те, которые имеют не технологический, а сущностный и методологический характер.

Известно, что педагогические кадры являются базой, на которой строится управление как отдельными звеньями и элементами образовательной системы, так и ее функционированием в целом. В рамках рассмотрения проблем кадрового обеспечения системы образования, безусловно, нельзя не учитывать того, что эта система, как целостный комплекс удовлетворения разнообразных образовательно-познавательных потребностей обучающихся и совершенствующихся профессионально, характеризуется достаточно четкой дифференциацией направленности, назначению, содержанию, формам и уровням удовлетворения таких потребностей. Значит, данное обеспечение не может не предполагать реализацию дифференцированного подхода к формированию преподавательского корпуса различных уровней, звеньев и элементов такой системы. Возникающие при этом управленческие проблемы, в свою очередь, не могут не подразделяться, во-первых, на общие, присущие преподавательскому обеспечению всех подсистем, уровней и звеньев рассматриваемой системы, и, во-вторых, на специфические, характерные для отдельных ее компонентов. Кроме того, мы считаем, что подобные проблемы необходимо подразделять на традиционные, имеющие достаточно стабильный, не зависящий от особенностей конкретной исторической ситуации характер, и ситуационные, обусловленные теми же причинами, которыми определяется объективная необходимость создания системы управления кадровым потенциалом системы образования.

Примером традиционной является проблема, отражающая противоречие между дисциплинарно-предметной организацией общего и профессионального образования и нерасчленимым, целостным характером развития личности обучаемых, обеспечить которое призван учитель.

В качестве одной из новых проблем определяется проблема «двойного опережения». Необходимость обеспечения опережающего характера содержания управления подготовкой учительских кадров требует отражения по отношению к запросу изменяющихся социально-экономических условий.

Исследование свидетельствует о том, что важной проблемой, требующей в современных условиях эффективного решения подготовки педагогических кадров, является обеспечение выживаемости подготовки кадров во времени, сохранения ее значимости, морального нестарения.

Другая же» не менее важная проблема, - обеспечение целостности подготовки, ее антифрагментарности. В качестве средств решения этих проблем рассматриваются широкий профиль подготовки и ее фундаментализация. К сожалению, тезис о широком профиле подготовки педагогических кадров не подкреплен в настоящее время какими-либо конструктивными, достаточно определенными, разносторонними и 'глубокими исследованиями, несмотря на существование объективного диалектического противоречия между требованиями широты подготовки и определяющей ее глубину специализированности и целенаправленности. Поэтому все приближает к тому, что данный тезис превращается на данный отрезок времени только в констатацию существования актуальной научной проблемы, имеющей важное практическое значение, от которой может зависеть прогресс в решении ряда других, еще более важных проблем.

Процесс управления формированием кадрового педагогического потенциала находится в прямой зависимости от решения задачи подготовки высококультурных, образованных, творчески мыслящих педагогов, профессионалов в области образования, которая в настоящее время выдвигается в ряд приоритетов государственной важности. На наш взгляд, это ключевое звено в реформе не только образования, но и всего общества. Отсюда возникает необходимость изменения системы управления радикальным образом и по возможности быстрее.

Исследование рассматриваемой проблемы позволяет определить, что

одним из первых шагов на пути кардинальных перемен в области управления совершенствованием педагогических кадров должен стать отказ от их подготовки по репродуктивной схеме, поскольку педагог, который умеет лишь воспроизводить наличный уровень знаний, не сможет никого научить критическому, творческому подходу к анализу явлений окружающего мира, воспитать раскрепощенную личность.

Условием современной научной прогностической оценки в сфере образования и подготовки педагогических кадров является учет обстоятельств, которые могут воздействовать на наше общество и мир в целом в эпоху, отстоящую от нас, возможно на 20-30 лет. Во многих случаях временную перспективу необходимо пролонгировать гораздо дольше. Так учителя, подготовленные в соответствии с новой концепцией управления общим средним образованием, впервые переступят порог школы через несколько лет и будут работать приблизительно в течение 30-40 лет, обучая молодежь, которая останется действенным фактором общественных преобразований на протяжении ближайшего столетия. То есть решение, принятое в конце XX в., будет продолжать оказывать прямое или косвенное влияние на развитие общества вплоть до середины XXI века.

Изучение проблемы показывает, что управление системой образования и школой воспринимается пока как синонимическое понятие и осуществляется чаще всего в рамках институционных форм, то есть посредством регулярного школьного обучения на определенном отрезке времени под руководством учителя. Принципиально затронув систему среднего и высшего педагогического образования, в 80-е годы в стране начали появляться школы с углубленным изучением тех или иных предметов. В 90-е годы возникли гимназии, лицеи, колледжи, частные школы, духовные образовательные структуры и др. При этом контингент педагогов, как показывает практика, не достаточно четко представляет себе принципиальное различие работы в этих учебных заведениях. При отсутствии аккредитации в

звеньях системы образования, а также специализированной подготовки педагогических кадров деятельности любых учебных заведений, как бы они не именовались, носит все же элементы дилетантства, что вызывает необходимость всю совокупность имеющихся средств и возможностей в области управления кадровым обеспечением системы образования определить как множество взаимосвязанных структурных и \* функциональных компонентов, влияющих на качественные характеристики образования и специфику труда преподавателей в каждом звене системы образования, а значит способствующих развитию процесса управления кадрового педагогического потенциала, как основополагающего принципа диалектики развития современных образовательных процессов и придания им системных свойств.

Вступая в новое общество, в котором высокий уровень образования станет необходимым условием для большинства людей на протяжении всей их жизни (а качественное состояние общества зависит от того, насколько образованы его индивиды), следует, в первую очередь, позаботиться о подготовке соответствующих педагогических кадров. Это позволяет прийти к выводу, что в будущем система образования, возможна при существенно измененных формах функционирования, должна отвечать главным образом за выполнение определенных образовательных функций, что предъявит повышенные требования к профессионализму преподавателей.

Характерное для системы образования углубление процесса управления кадрового педагогического потенциала в учебно-воспитательном процессе также видоизменяет роль преподавателя, придавая ей ярко выраженный, направляющий, организующий и ориентирующий характер. Справиться с такой ролью по-настоящему способен лишь тот преподаватель, который сформировался не только как достаточно компетентный профессионал, но и как духовно богатая, разносторонне развитая личность, глубокого современного осмысления культуры, соответствующего стиля мышления, широкого кругозора.

Таким образом, важно отметить, что исторические условия формирования системы управления кадровым педагогическим потенциалом обеспечивают систему образования и выступают в качестве *внешних факторов*, воздействующих на субъекты образования и призванных способствовать приобретению его совершенно определенных качеств и свойств личности высокого интеллектуального уровня. В своей совокупности все эти качества приводят к понятию высокой методологической культуры, ядром и базой которой является научное мировоззрение. Будучи интегративным результатом образования, воспитания и развития личности, научное мировоззрение выступает, на наш взгляд, здесь и таким ее инвариантом, который сохраняет свою первостепенную значимость при всех возможных изменениях направленности и характера его использования. Это, безусловно, превращает формирование научного мировоззрения личности в важный интегральный инвариант системы образования.

Анализ управления кадровой политикой в области образования дает возможность определения ее основных принципов.

Обычно проблема управления формированием кадровым обеспечением той или иной отрасли, включая и систему образования, отождествляется с насыщенностью кадрами (количественный показатель) и профессиональным уровнем работающих (качественный показатель). Качественным показателем при этом выступает наличие специального образования и его уровень. Для системы образования свидетельством необходимой квалификации служат дипломы об окончании профильного учебного заведения, наличие ученой степени и звания (кандидата и доктора, доцента и профессора). Однако эти показатели, как следует из анализа состояния педагогического обеспечения системы образования в пространстве системы образования, не отражают истинного положения и качества обучения.

В настоящее время предъявляются принципиально новые требования к педагогическим кадрам любого звена системы образования. Тип преподавателя - информатора, транслятора учебной информации уходит в

прошлое. Современным общеобразовательным учебным заведениям различных типов нужен педагог, обладающий глубокими знаниями в области наук о человеке и закономерностях его развития, а также владеющий новыми педагогическими технологиями, в частности, компьютерным обучением. Педагогическая деятельность становится сферой практического человекознания и человековедения, одним из ведущих условий развития личности.

Решение задач обновления системы управления по совершенствованию кадрового потенциала предполагает высокий уровень педагогического профессионализма и методической грамотности.

Рассмотрение положений процесса управления кадрового педагогического потенциала дает, на наш взгляд, возможность сформулировать ряд принципов, на основе которых должна строиться данная подсистема:

1) принцип потребностно-ситуационной обусловленности кадрового обеспечения системы образования.

Суть его заключается в том, что кадровое обеспечение системы образования как функциональной, организационной и педагогической подсистемы имеет нестационарный, потребностно и ситуационно обусловленный перманентный характер.

Функционирование качественно новой системы образования должно определяться потребностями народнохозяйственной, культурной и индивидуальной человеческой практики, отражая прямо пропорциональную зависимость между потребностью, деятельностью и запросами;

2) принцип квалификационного многообразия кадрового обеспечения. Необходимым условием удовлетворения многообразные образовательно-познавательных потребностей производства, общества и развивающейся личности является неоднородность квалификационного потенциала кадров системы.

В традиционных образовательных системах проблема управления

многообразием образовательно-познавательных, социальных, народно-хозяйственных и индивидуальных потребностей решалась за счет многообразия типов «институционализированных образовательных структур.

В принципиально новых условиях, которыми объективно предопределена необходимость перехода к обновленному образованию, возможность прежних подходов к решению проблемы многообразия образовательных потребностей оказалась и теоретически, и практически исчерпанной.

Содержание образования разнообразных типов

общеобразовательных учебных учреждений усматривает формирование преподавательского корпуса из более ограниченного множества отвечающих более жестким требованиям, многосторонне квалификационных преподавателей-профессионалов.

Сформированные принципы, как следует из их рассмотрения, имеют достаточно выраженный общий характер. Реализация восхождения к конкретному от них осуществляется благодаря *принципу дифференциации кадрового обеспечения*: необходимым условием удовлетворения требований гетерогенного развития различных сфер общественной практики является дифференциация требований к характеру кадрового обеспечения (и прежде всего Преподавательского) деятельности различных, звеньев и элементов системы образования.

Организационно-методические средства для реализации принципа дифференциации кадрового обеспечения определяет *принцип подвижности и изменчивости состава кадрового обеспечения системы образования*: сущностные особенности требований, предъявляемых к преподавательским, организационно-управленческим и руководящим кадрам в системе образования, обуславливают необходимость <sup>3</sup> перманентного отбора, подвижности и изменчивости состава кадрового обеспечения.

Четко определяется и другое определившееся положение, которое

выражает *принцип конкретности кадрового обеспечения* рассматриваемой системы: конкретность фактических ситуаций, вопросов и потребностей в образовании, его видов, уровней, а также функционального старения квалификации требует целенаправленности, эффективности и конкретности при решении кадровых задач.

Таким образом, сформулированные принципы в своей совокупности образуют методологический фундамент управления кадровым

обеспечением системы образования и указывают основные направления деятельности по построению человеческого «измерения» такой системы.

*Образование* - общественный институт особого рода. Оно от начала и до конца обращено в будущее. В системе образования общеобразовательная школа является основополагающим звеном. Ее функции, роль определяются глубиной созидательных преобразований, разрабатываются основные направления развития государственных и негосударственных типов учреждений образования, которых уже коснулся новый подход кадровой педагогической политики, учитывающий:

- принцип вариативности и дифференцированности (региональный или национальный) в структурах образования;
- принцип внутренней гармонизации структуры и содержания образования;
- принцип общедоступности, определяющий ядро содержания образования.

Указанный подход наиболее полно отвечает требованиям реальных предпосылок для решительного поворота педагогического процесса к учителю, рационально и эффективно используя кадровый педагогический потенциал для формирования педагога нового склада мышления.

Известно, что успехи проводимой реформы образования во многом зависят от установок педагогов к своей профессии. Если учитель, преподаватель высоко оценивает престижность своего труда и его значение лично для себя, то, без сомнения, он будет работать с большей самоотдачей, чем тот, для кого педагогический труд не представляет особой ценности.

По данным социологических исследований в 80-е годы по сравнению с 70-ми престижность педагогической профессии упала: 70,5% учителей (против 63,7%») назвали свою профессию непрестижной. Те же тенденции наблюдаются и в оценке ими учительского труда: работа становится все более трудной: в 70-е годы - для 36,1%», в 80-е годы - для 54,6%; приносит много

разочарований - соответственно 14,3% и 75,5%>; дети становятся трудными -22,3% и 67%>; учителя все реже полу тют радость от достижений в работе - 73,4%> и 12,4% [138, 12[.

На педагогическую творческую направленность оказывают влияние не только личностные, но и объективные данные: пол, возраст, специальность, тип вуза и т.д. В 2018-2019 учебном году в общеобразовательных школах работало 80,4% женщин (против 78,2% в 1990 г.).

Эта диспропорция пока не выравнивается. Однако сложившееся соотношение мужчин и женщин, занятых педагогической деятельностью, анализируется только на уровне общих гипотетических суждений. Оптимальный вариант соотношения педагогических кадров по полу, обоснованный научными исследованиями, пока не предложен. На современном этапе явно существует проблема кадровой феминизации (у которой есть своя история и современность).

Проводимое нами исследование показало, что в соответствии со статистическими данными численность женщин, занятых в области образования в России, на 1994 год составила 81%.

В аспекте исследований изучаемой проблемы определенный интерес представляет также возраст педагогических кадров. Творческая направленность в ней выделяется, главным образом, в зрелые годы - после 30 лет, а после 50 лет стремление к поиску снова падает. Те, кому за пятьдесят так же, как и молодые неопытные педагоги, чаще пользуются авторитарными методами в обучении и воспитании, склонны к нормированной, трафаретной деятельности: требуют от учащихся безусловного послушания.

Анализ свидетельствует о том, что благоприятный психологический климат в педагогическом коллективе во много определяется возрастом учителей и преподавателей. В 2018-2019 учебном году средний возраст педагогических работников системы образования равнялся 38 годам. В общеобразовательных школах учителя в возрасте 50 лет и старше составляли

около 20%. Складывается определенная картина: с одной стороны, чем выше средний возраст, тем меньше движение педагогических кадров, с другой - если в педагогическом коллективе много лиц предпенсионного возраста, то через некоторое время может еще более обостриться кадровая проблема.

Нынешний возрастной состав педагогических кадров и радикальное обновление образования также достаточно тесно взаимосвязаны. Прежде всего основной состав учителей и педагогов, работающих в настоящее время, подготовлены вузами в период 70-80-х годов, известных под названием «застойных лет». Безусловно, это отражается на состоянии педагогических коллективов. При всех положительных сторонах педагогических кадров, подготовленных в те годы, нельзя упрощать психофизиологическую сущность человека и наделять всех педагогов способностью быстро изменить себя, свой стиль, методы работы, образ, жизни. Хотя значительное число работающих ныне талантливых педагогов, свидетельствует о том, что,; главное - личность учителя.

В последние годы обнаружилось проблемные явления в работе педвузов, связанные с наличием диспропорции в подготовке учительских кадров по ряду специальностей. Например, в то время, как наблюдался избыток учителей иностранного языка, истории, биологии, явно недоставало учителей математики, русского языка, труда, а также начальных классов, особенно в регионах страны. В настоящее время особенно остро ощущается дефицит специалистов в области профориентации, психологии, а также этики и психологии семейной жизни.

В количественном отношении потребность в педагогических кадрах удовлетворяется не полностью, уровень их дефицита зависит от условий и особенностей региона, в котором расположена школа, В целом по стране в настоящее время потребность в учителях обеспечивается на 90-92%. При этом в городах общеобразовательные школы меньше<sup>^</sup> испытывают недостаток педагогических кадров. Как показывает практика работы общеобразовательных учебных учреждений в некоторых регионах, даже при

наличии учебных заведений, осуществляющих подготовку учителей, возникает их дефицит по тем или иным специальностям.

Изучение интересующей нас проблемы по управлению формированием кадрового потенциала приводит к выводу, что для непосредственной практики организации процесса, его эффективности, необходимо учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие с закономерностями его протекания, которые находят свое конкретное выражение в определяющих его принципах.

Современные общеобразовательные учебные учреждения, в отличие от любого учреждения или предприятия, не могут нормально функционировать, если есть вакансии хотя бы одного учителя, поскольку имеют дело с особым материалом - детьми. Поэтому полное удовлетворение их потребности в педагогических кадрах - вопрос исключительной важности. А потребность эта в перспективе будет возрастать вследствие ряда факторов; осуществления мер по сокращению наполняемости классов; развития форм индивидуализации обучения, а также системы негосударственных образовательных структур и др.

Реализация идеи о предоставлении возможности учащимся изучать часть предметов по собственному выбору может повысить потребность в учителях по одним специальностям и снизить ее другим.

Таким образом, для разрешения возникающих проблем и противоречий управления кадровым обеспечением общеобразовательных учебных учреждений рефлексивное их решение гарантирует достижение цели.

Средством обеспечения уже определившегося опережающего характера содержания образования и подготовки кадров является прогнозирование, и в частности, перманентное педагогическое прогнозирование.

Важно отметить, что прогнозирование как средство обеспечения соответствия результатов подготовки кадров требованиям завтрашнего социального заказа присуща активная конструктивная функция.

Дифференциация подготовки позволяет выделять на каждом этапе

образования, в каждом его звене основные приоритетные направления и задачи подготовки. Применительно к подготовке учителя, преподавателя учебного учреждения в качестве приоритетных направлений, исключение любого из которых, лишило бы данную подготовку ее адекватности, тождественности самой себе, качественной определенности, выступает предметно-профессиональная, методическая, педагогическая, психологическая и методологическая подготовка.

Прогнозы свидетельствуют, что учительские кадры для учебных учреждений достаточно бы удовлетворили их потребности, но при условии достаточно рационального распределения и использования в соответствии с полученной в учебном заведении профессией.

Однако наибольшие издержки в обеспечении общеобразовательных учебных заведений педагогическими кадрами возникают в сфере использования. Нерациональное их использование наносит им серьезный ущерб. По общим расчетам в настоящее время около половины лиц, имеющих педагогическое образование, трудится в других отраслях, не в соответствии с полученной в учебном заведении специальностью. Привлеченные даже части их в систему образования могли бы существенно облегчить решение проблемы обеспечения образовательных организаций кадрами.

Вместе с тем в отдельных регионах наблюдается отток учителей в другие сферы или кооперативы, особенно в крупных городах с развитой многопрофильной экономикой.

Примечателен для нас подход к рассмотрению интересующей нас проблемы с учетом появления инновационных учебных учреждений, и инноваций в управлении ими, где в числе ведущих направлений определяется также и процесс управления кадрового педагогического потенциала, как один из путей осуществления перестройки механизмов внутришкольного управления, которые работают в экспериментальном режиме. Инновационные учебные заведения являются в настоящее время катализаторами качественного роста учительских кадров в системе образования. Именно здесь

рождаются опережающие конструктивные инициативы, отрабатываются новые модели учительского труда и управление им, что позволяет делать определенные выводы о стыке науки и практики.

Процесс управления педагогическими кадрами определил модель, созданную компьютерным педагогическим трудом, созданную коллективным педагогическим трудом, при совокупности имеющихся педагогических средств и возможностей. Расширение инновационного поля позволяет вносить коррективы при апробации нового, дает возможность каждому члену педагогического коллектива попробовать свои силы в исследовательском поиске. Процесс управления кадровым педагогическим потенциалом многогранен. Изучение опыта работы учебных заведений нового типа убеждает в наших предположениях, что в системе образования тенденция к смещению центра тяжести с деятельностно-ориентированной педагогики на педагогику личностно-ориентированную, где формируется определенный блок вопросов и положений, связанный с определением новой роли и места педагогических кадров для решения научно-педагогических задач, где в числе ведущей рассматривается возможность и условия повышения творческой активности педагогов, которую можно усматривать и как направленность на более успешное выполнение педагогической деятельности, и как саму деятельность. Проблема развития творческого потенциала педагога далеко неоднозначна. Педагог-новатор сознательно отказывается от ритмической деятельности и стремится искать нестандартные пути решения, а это требует к нему особого отношения. Мы полагаем, что основное средство активизировать инновационные поиски педагогов, как показывает процесс управления их деятельностью, - это дать возможность внедрять их результаты в педагогическую практику. Изучение процесса управления кадрового потенциала позволяет высказать предположение о том, что учителя и педагогические коллективы способны быстро реагировать на изменение обстоятельств, не боятся рисковать и переходить к поискам нового.

Таким образом анализ исторических условий формирования системы

управления кадровым педагогическим потенциалом позволяет сделать определенные выводы:

- современные общеобразовательные учебные учреждения с учетом новой роли педагогических кадров должны полностью освободиться от влияния догматической политики и перейти к научно-обоснованной и реалистической, в богатом многообразии которых появится специфика труда преподавателей, повысится их роль;

- состояние подготовки и использования педагогических кадров, направление и качество их обучения, являются одними из главных показателей уровня развития системы образования и общества в целом;

- совершенствование процесса управления кадровым педагогическим потенциалом усматривает пути формирования преподавательского корпуса, все возрастающую роль педагогических кадров, их влияние на качественные характеристики образования, изменение специфики педагогического труда в каждом звене системы образования;

- инновации в управлении общеобразовательными учебными учреждениями требуют изменить характер, содержание и технологию педагогического труда в системе образования. Речь идет об обучении учителя новому интеллектуальному видению, включая образ мышления, умение знакомиться с критическими взглядами, вырабатывать навыки анализа и синтеза, помогающие мыслить по-новому;

- современный опыт профессиональной подготовки учителя дает основание предполагать, что все уровни моделирования заданной структуры педагогической деятельности создают определенные условия, которые способствуют развертыванию кадрового обеспечения образовательных учре<sup>д</sup>ений с учетом прогнозирования и социального заказа, а также самоорганизации личности учителя;.

- рефлексивное управление процессом формирования кадрового педагогического потенциала требует максимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие с закономерностями его

протекания.

### Выводы по первой главе.

1. Формирование и развитие системы образования представляет собой сложный многосторонний процесс, связанный с решением целого комплекса проблем социального, функционального, правового и организационного характера. Ведущая роль среди них принадлежит кадровому обеспечению, что объективно обусловлено возрастанием роли личностного фактора в совокупности процесса развития общества.

2. Практика подготовки учителей имеет свою отечественную историю, где отмечалось, что успех любой школы заложен не столько в Уставах и программах, а в надлежащем образом подготовленных учителях.

Педагогическое образование и формирование педагогического потенциала в последние три десятилетия ориентировалось на «вчерашний» день; педагогическое образование функционировало в алгоритме репродукции доминирующей как в материальном, так и в духовном производстве страны.

В исследованиях, публикациях последнего времени, в связи с развитием единой системы педагогического образования, особое место отводится ориентиру на опережающее кадровое обеспечение всех звеньев системы образования России, как социальную потребность в учителях-профессионалах.

3. Подготовка преподавателей должна быть ориентированной на решение основных задач, стоящих перед теми звеньями системы образования, для кадрового обеспечения которых данная подготовка осуществляется. Важной проблемой современной подготовки педагогических кадров, требующей в новых условиях хозяйствования эффективного решения, является обеспечение выживаемости подготовки педагогических кадров во времени, сохранения ее значимости и морального нестарения.

4. Процесс кадрового педагогического потенциала находится в прямой зависимости от решения задачи подготовки высококультурных, образованных,

творчески мыслящих педагогов, высоких профессионалов в области образования.

5. Совершенствование процесса управления кадрового педагогического потенциала определило пути формирования преподавательского корпуса, все возрастающую роль педагогических кадров, придания ей свойств динамичной изменчивости.

## ГЛАВА II. ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КВАЛИФИЦИРОВАННЫМИ КАДРАМИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

### 2.1. Профессиональное мастерство педагогов и учебно-воспитательный процесс

Проблема обеспечения профессиональной состоятельности и последовательности совершенствования педагогического мастерства, педагогической квалификации для системы образования относится к категории вечно актуальных, поскольку требования к педагогическому мастерству и профессионализму возрастают в зависимости от конкретно-исторических обстоятельств общественно-политической, социально-экономической, духовно-культурной жизни общества, от текущей образовательной политики государства, складывающихся производственных условий в системе образования.

В современных условиях категория «педагогическое мастерство» все чаще звучит в научно-практическом контексте. В системе педагогического образования, как показывает практика, преподается курс педагогического мастерства, открываются кафедры с аналогичным названием, существует даже Университет педагогического мастерства.

Мы разделяем точку зрения о том, что в имеющихся исследованиях нечетко обозначен сущностно-содержательный аспект педагогического мастерства как психологического феномена. Мы видим необходимость и возможность внести уточнения в понятие структуры педагогического мастерства прежде всего через выявление логики взаимосвязей ее компонентов, используя современные принципы психолого-педагогической науки, стимулирующие рост потребности завтрашнего педагога в профессиональном самосовершенствовании педагогического мастерства.

Мы с логической необходимостью убеждаемся, что в каждом вузе,

готовящем пополнение для учительского корпуса страны, целесообразно введение курса «Основы педагогического мастерства». Опытно-экспериментальная работа, проводимая в отдельных вузах и педколледжах, в рамках интересующей нас проблемы, показала, что включение интегрированного курса «Введение в специальность и основы педагогического мастерства» в учебный план выдвинуло его на ведущие позиции среди специальных дисциплин. основополагающая роль данного курса в общей системе профессиональной подготовки учителей определяется и тем, что он приближен к системе образования, школе, учащимся.

Проведенный анализ убеждает в том, что в структуре основ педагогического мастерства выявлены и сформулированы основные компоненты профессионально-педагогической направленности; интерес и любовь к педагогической профессии, осознание трудностей в учительской работе, осознание своих возможностей и способностей, стремление овладеть основами педагогического мастерства. Педагогическая направленность - это, по сути, каркас, вокруг которого komponуются основные свойства личности учителя, это важнейшая предпосылка развития педагогического мастерства.

Непременным условием педагогического мастерства является педагогическая компетентность. Педагогическое мастерство предполагает социальную значимость получаемых результатов труда, оцененную окружающими.

Исходный показатель профессионально-педагогической компетентности - отношение к человеку, т.к. работа учителя - это работа в системе «человек-человек». Компетентность как интегральная профессионально-личностная характеристика определяется готовностью и способностью выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме нормами и стандартами. Она имеет в связи с этим конкретно-исторический характер, динамична и может служить показателем уровня квалификации. Сочетание таких характеристик педагога, как его квалификация и компетентность, позволяет определить динамику

личности – профессионального движения.

Анализ политики в области образования показывает, что общество, преодолевающее социально-политический и экономический кризис, столкнулось с глобальной проблемой - кризисом личностной и профессиональной компетентности почти во всех сферах социокультурной практики. Но наиболее рельефно его проявление ощущается в работе образовательных учреждений. Несмотря на изменения, внесенные в программы как вузовской подготовки педагогов, так и в средние специальные педагогические учебные заведения, профессиональный уровень большинства будущих педагогов не позволяет в полном объеме реализовать дифференцированный и индивидуализированный подходы при обучении и воспитании школьников.

С этих позиций, рассматривая проблему профессионального «мастерства учителя, мы пришли к понятию определения основных причин кризиса педагогической компетентности;

- несоответствие между быстрыми изменениями общественного сознания, сменой ценностей, приоритетов общественного развития и инерционность профессионального сознания педагогов,

- ориентированных в своем большинстве на традиционные ценностные установки; продолжает оставаться приоритет коллективного над индивидуальным, неприятие идей профессиональной конкуренции, эгалитаризм, авторитаризм в мышлении, оборотной стороной которого является инфантилизм, неприятие личной ответственности, что в свою очередь приводит к сохранению господства репродуктивно-монологических методов обучения и воспитания, а также отторжению учащимися личности учителя;

- продолжающаяся изоляция педагогической общественности от лучших образцов мирового педагогического опыта, от реального использования достижений мирового педагогического сообщества;

- высокая инерционность традиционной системы педагогического образования. Новая учебная информация, учитывая динамизм социальных

процессов, устаревает, как правило, еще на уровне разработки учебных программ.

Безусловно, все это ведет к внутренней разорванности сознания педагогов, нарастанию психологического дискомфорта, тревоги, растерянности в ситуациях профессионального и личностного самоопределения и способствует формированию учителя кризисного типа.

В целом, показателями кризиса компетентности педагогов являются два основных противоречия: *первое* - между степенью личностной, профессиональной адаптивности педагога и динамикой социокультурной реальности; *второе* - между степенью развитости у педагогов системного взгляда на социальную реальность и степенью интегративности процессов ее определяющих.

Все это позволило нам выделить следующие характеристики компетентности педагога в качестве показателей разрешения указанных противоречий:

- способность к само восполнению адаптивных ресурсов;
- способность к критической оценке и интеграции личного опыта педагогической деятельности;
- стремление к развитию и (или) формированию личных креативных качеств, дающих возможность генерации 'уникальных педагогических идей и получения инновационных педагогических результатов;
- наличие высокого уровня общей коммуникативной культуры, теоретических представлений и опыта организации сложной коммуникации, осуществляемой в режиме диалога;
- наличие методической культуры, умений моделирования педагогического процесса и прогнозирования результатов собственной деятельности;
- принятие понятия профессиональной конкуренции как одной из движущих идей развития личности учителя;

- осознание метода педагогической деятельности как одной из высших профессиональных ценностей педагога;

- наличие навыков педагогического менеджмента в широком смысле, т.е. стремление к самоопределению в ситуациях ценностного выбора и к принятию ответственности за конечный результат педагогического процесса, что определяет профессиональную успешность в условиях конкуренции;

- способность к выработке индивидуального стиля педагогического поведения.

Вместе с тем, анализ свидетельствует о том, что сформировать у педагога вышеуказанные качества в традиционной системе базового педагогического образования в нынешнем ее состоянии не представляется возможным. Кризис профессионально-личностной компетентности есть следствие не только социально-экономических условий деятельности образовательных учреждений, но деятельности учителей в рамках прежней образовательной парадигмы.

Но для разрешения возникшей проблемы необходимо в первую очередь подготовить нового учителя, способного творчески работать в системе образования, где усиливается тенденция к смещению центра тяжести деятельности ориентированной педагогики на педагогику личностно-ориентированную. Это не означает, что один подход вытесняет другой, речь идет об изменении соотношения двух взаимосвязанных аспектов. Возникшая задача требует объединения усилий педагогов и ученых.

Изучение опыта работы общеобразовательных учебных заведений убеждает, что основное содержание деятельности педагога включает выполнение четырех функций - обучающей, воспитывающей, и организаторской и исследовательской. Все они проявляются в единстве, хотя одна из них может доминировать над другими.

Все это приближает к поиску нестандартных путей развития творческого потенциала учителя, его профессионализма.

В рамках интересующей нас проблемы следует выделить этапы

профессионализма учителя.

*Этап адаптации учителя к профессии:* первичное усвоение учителем норм, менталитетов, приемов, технологий.

*Этап самоактуализации учителя в профессии:* осознание учителем своих возможностей выполнения профессиональных норм, своих индивидуальных особенностей, утверждение индивидуального стиля.

*Этап свободного владения профессией на уровне мастерства:* усвоение высоких стандартов, воспроизводство на хорошем уровне образцов педагогической деятельности и обучения.

*Этап творческого вклада учителя в профессию:* обогащение учителем своей профессии за счет личного творческого вклада, создание авторских программ, методик, технологий. Сама атмосфера инновационных образовательных учреждений подталкивает учителя к осмыслению и поиску реализации новшеств в обучении и воспитании учащихся.

Исследование подтвердило необходимость формирования основ педагогического мастерства в структуре профессиональной подготовки учителей, которое проходит через процедуры педагогического анализа учебно-воспитательных ситуаций и решения профессиональных задач, философско-методологический и профессионально-педагогический потенциал, мобилизует интеллектуальную сферу будущего учителя. Через различные виды практики знание основ педагогического мастерства предписания частных методик и облегчает выработку у будущих учителей профессионально-педагогических умений и навыков.

В пределах диссертационной работы изучение проблемы показало, что развитие демократических начал в обществе в целом и в образовании, в частности, внимание к человеку, его индивидуальности, развитию творческого потенциала возможны, если школа найдет способы претворения идей демократии в повседневной работе. Для этого необходимо, чтобы учитель принял новые идеи, модернизированные методики обучения и воспитания, сам включился в творческий поиск по разработке новых приемов, обновлению

содержания учебной и внеурочной деятельности.

Мы разделяем сложившуюся точку зрения о том, что педагогическое мастерство и педагогическое творчество - это взаимосвязанные понятия. Мастерство учителя, действительно ^ синтез научных и профессиональных знаний, педагогических умений и способностей, это сложноструктурное образование личности, сердцевиной которого является творческая активность учителя.

На наш взгляд, устойчивость творческой активности учителя характеризуется рядом признаков: постепенный и непрерывный рост успеваемости, качества знаний школьников, их нравственное развитие, становление у них системы эмоционально ценностных отношений к миру, к людям и самим себе, наличие системы в педагогической деятельности, поиск новых путей обучения и воспитания, критический анализ результатов своего труда.

Творчески работающим учителям свойственна общая культура, рациональность в организации труда, заинтересованность в научном знании, направленность на созидание нового, оригинального.

Творческий потенциал личности учителя и наличие творческого коллектива (где будет действовать механизм заражения творчеством) являются предпосылками педагогического творчества.

Добросовестность, упорство, преодоление трудностей, совершенствование профессиональных умений и накопление опыта - это характеристики педагога-мастера, творческого учителя.

Следовательно, педагогическое творчество является неотъемлемой чертой педагогического мастерства. Развитие творческого мастерства учителя должно идти от овладения технологией обучения и воспитания к постижению духовного мира школьников, объединяющего в себе технологические и нравственные аспекты своей профессиональной деятельности. Вместе с тем следует заметить, что педагогическая деятельность не поддается полной алгоритмизации, поскольку в ней сильны субъект-субъектные отношения, на

нее воздействуют многие факторы. Специфика творчества обусловлена той сферой деятельности, в которой она реализуется.

Попытаемся выделить общее и своеобразное в педагогической деятельности. Как творческий труд, профессиональная деятельность сохраняет общую логику творческого процесса с учетом выделяемых этапов:

1. Возникновение замысла (уяснение определенной проблемной ситуации).
2. Осознание цели замысла.
3. Накопление наблюдений.
4. Выбор лучшего из возможных решений творческой задачи путем выбора вариантов.
5. Результат творческого процесса и его оценка.

Творчество - это не только наивысший уровень развития с педагогических умений по применению знаний в измененных условиях и использование опыта в новых ситуациях. Это уже шаг к профессиональному самоанализу, который является двигателем самосовершенствования человека. Учитель-мастер владеет не только знаниями и умениями, но и убеждением в необходимости постоянно совершенствовать себя, ему свойственны ценностные установки на значимость повышения своей квалификации, способность к рефлексии, критическому наблюдению, готовность осваивать передовой опыт, анализировать и исправлять просчеты в профессиональной деятельности.

Творчество - понятие чрезвычайно многообразное. Оно содержит в себе два взаимосвязанных аспекта. Во-первых, творчество - это деятельность личности по созданию материальных и духовных ценностей, имеющих социальное, а не только личное значение. Во-вторых, под творчеством понимается сам процесс достижения результата, причем такой процесс, в котором личность реализует и утверждает свои потенциальные силы и способности и в котором она сама развивается. Педагогическое творчество всегда предполагает высшую концентрацию духовных сил личности педагога,

возможную только на базе серьезной научно-теоретической, профессионально-прикладной и общекультурной подготовки.

На наш взгляд, если раньше творчество рассматривалось как недоступное анализу явление, то в последнее время широкие исследования в области творчества позволяют сделать некоторые общие выводы об обязательных, хотя и не всегда достаточных условиях, без соблюдения которых творческий процесс невозможен,

Учитель реализует свои профессиональные функции прежде всего через общение, межличностные контакты. При этом возникают иные формы общения, выявляющие лишь противоречия во взглядах и усугубляющие непонимание, нетерпимость и инакомыслию.

Таким образом, высокий профессионализм, духовная компетентность при широте интересов и оптимизме - желательные качества педагога. Этот комплекс качеств поддерживает творческий поиск, быстрее приводит к положительному результату и определяет гуманистичность позиции педагога. В этом смысле гуманизм является интегральным показателем высокой профессиональной квалификации педагога, его мастерства, переходящего на уровень творчества, а не только компетентности.

Завершающим этапом развития педагогической компетентности и профессионализма становится этап осмысления и обобщение накопленного опыта в сочетании с конструктивно-преобразующей и исследовательской деятельностью. Умение сконструировать на основе теории и практики, обосновать и апробировать свой замысел, проект деятельности, а также описать его - это высшее проявление педагогического мастерства.

Изучение проблемы показало, что профессия учителя требует непрерывного обновления и пополнения знаний, профессионализма, проявляющегося в разносторонней образованности, в воспитанности, педагогическом мастерстве.

В целом, под профессиональной компетентностью мы понимаем тот педагогический тезаурус (план информации опыта и личностных качеств), который определяет его потенциал и проявляется в действиях и поступках,

сообразующихся с широким комплексом условий, сопровождающих педагогическое явление, а также с «желаемым» и реально достижимым выходом в надситуативную педагогическую ситуацию. Профессиональная компетентность состоит и в том, что педагог верно просчитывает, исходя из имеющегося состояния педагогического явления и его динамики в ближайшем, механизм , взаимодействия с учащимися, которое может повлиять на нравственную сторону явления. Он оценивает величину того педагогического шага, той педагогической меры, которые не повлекут за собой отрицательных или необратимых для взаимодействия последствий, негативных морально-нравственных оценок.

Трудно переоценить в педагогической деятельности учителей творческую самореализацию. Творчески работающий учитель всегда испытывал и испытывает непреодолимую потребность самореализовать свои личностные и профессиональные способности при осуществлении намеченных замыслов, позволяющих ему максимально раскрыть свой творческий потенциал. Процесс творческой самореализации идентичен «поиску смысла жизни», моделированию собственной судьбы.

Практически значимой становится проблема выявления психолого-педагогических условий, стимулирующих самореализацию, самосовершенствование учителей, формирование у них потребности в творческом саморазвитии. Разработка проблемы творческой самореализации учителя сопоставима с поисками внутренних резервов и внешних условий развития учителей.

Как показывает практика, учителя инновационных школ в большей степени мотивированы на творческую самореализацию по сравнению с их коллегами из традиционных школ. Итак, изучение проблемы позволяет выстраивать две модели творческой самореализации: *идеальную* модель в условиях инновационной школы и *реальную* модель в условиях традиционной школы. В исследовании творческой самореализации учителей существует ряд противоречий. С одной стороны, у учителей появилась тенденция в

стремлении реализовать свой творческий потенциал, потребность в профессиональном росте. С другой стороны, многим учителям препятствует этому приверженность устоявшимся стереотипам, отторжение нового, неразвитость у некоторых учителей мотивов творчества, консерватизм мышления. Помимо этого, учителя как инновационных, так и традиционных школ, имеют разноуровневую психолого-педагогическую подготовку, различный уровень креативности, способностей к творческой самореализации.

Творческая самореализация трактуется как один из главных компонентов творческого саморазвития личности. Личностные качества и профессиональная культура учителя являются основными детерминаторами творческой самореализации учителей. Важнейшими компонентами личности выступают нравственные, интеллектуальные, гражданские качества, общая культура учителя. Составляющими профессиональной культуры учителя являются знание своего предмета, владение новыми технологиями обучения, воспитания и развития личности, наличие личной педагогической концепции, оригинальной методики и авторской программы.

Под объективными условиями творческой самореализации учителей, на наш взгляд, выступают организационно-педагогические и социальные факторы. Важнейшим компонентом организационно-педагогических факторов являются творческий стиль управления школой, творческий потенциал педагогического коллектива по работе, объективность аттестации учителей. Условия работы в школе, перечисленные факторы стимулируют творческую самореализацию учителей, работающих в условиях инновационных школ, и являются барьерами для творческой самореализации учителей традиционных школ» о чем свидетельствуют результаты проведенных исследований.

Проведенный нами анализ свидетельствует о том, что современная педагогическая наука все более акцентирует внимание на процессах творческого саморазвития, адаптируя их к условиям современного

образования.

Исследование уровней формирования профессиональных умений учителей-предметников показало, что современный учитель должен постоянно обновлять и совершенствовать свои профессиональные знания и умения, чтобы идти в ногу со временем, осмысливать результаты своего труда, ориентироваться на те аспекты деятельности, которые определяют эффективную стратегию обучения школьников.

Положительно следует оценивать то, что значительная часть педагогов критически оценивает свою профессиональную подготовку и признает необходимость ее качественного самосовершенствования.

Так учителя русского языка и литературы, например чаще других указывают на недостаток знаний по специальности и смежным наукам. Многие хотели бы овладеть методикой разработки новых учебных программ. Учителя математики нуждаются в знаниях основ законодательства общей и возрастной психологии. Однако реже, чем остальные, признают недостаток новых знаний по специальности. Это касается и преподавателей физики и химии, биологии. При этом учителя обращают внимание на недостаток умений развивать потенциальные способности учеников.

Самый широкий спектр образовательных потребностей у учителей истории и граждановедения: почти каждый второй нуждается в новых знаниях по специальности и технологии разработки сквозных интегрированных курсов, каждый третий - в овладении приемами педагогической диагностики и разработки учебных программ, в изучении отечественного и зарубежного опыта. Самый узкий спектр культурно-образовательных потребностей - у учителей физкультуры. Устойчивый интерес они проявили только к двум сферам: современная методика преподавания предмета и новые педагогические подходы. При этом никто (либо почти никто) не стремится пополнить свои умения структурировать урок, определять способности учеников, развивать их потенциальные возможности.

Таким образом, одним из главных факторов, обуславливающим

успешную деятельность школы, является совершенствование профессиональной компетентности и мастерства учителя, развитие его творческого потенциала, повышение уровня предметной квалификации.

Мы основываемся на точке зрения, что учителя биологии, например, должны совершенствоваться в области экологического образования школьников, с учетом достижений экологической науки и методики преподавания биологии, требований усовершенствованной программы по биологии, задач экономического образования школьников.

Учителя физики должны знать дисциплины общезначимого цикла и специальные дисциплины: общую и теоретическую физику, математическую физику, электротехнику, астрономию, историю развития физики в системе естественнонаучных знаний и эволюции представлений о природе и ее законах и др. Учитель физики должен прививать учащимся навыки самостоятельного пополнения знаний и проведения экспериментов и лабораторных исследований и т.д.

Учителя гуманитарных предметов преподавание предметов должны связывать с политикой, моралью, трудовой деятельностью, социально-бытовыми условиями, уровнем культуры. Педагог, воздействуя на гражданское сознание, должен оказывать влияние на нравственное развитие личности школьника, реализуемое во множестве предметов: литературе, истории, иностранного и русского языков, географии и т.д. Этим обуславливается комплексный характер воздействия на личность подростка и старшеклассника, что имеет важное значение для воспитания гражданина своего Отечества.

В целом уровень разработки рассматриваемой проблемы профессионального мастерства учителей позволяет отметить, что:

- профессия педагога требует непрерывного обновления и пополнения знаний, роста профессионализма, проявляющегося в разносторонней образованности, в воспитанности, в педагогическом мастерстве;

профессиональная компетентность и творчество учителя выражаются в

реальной его деятельности, в стиле деятельности при достижении цели образования и воспитания;

- диагностирование и коррекция творческого потенциала учителей, проведение их аттестации и самоаттестации, позволяет определить меры, стимулирующие развитие индивидуальности и потребности в творческом саморазвитии учителей для реализации общих целей деятельности современной школы;

- в целом, сегодня можно утверждать, что творческая активность, нравственность, профессиональный опыт, эрудиция - это не атрибуты учителя-мастера, а обязательные условия успешности всякой педагогической деятельности.

## 2.2. Нормативно-правовая база формирования кадрового педагогического потенциала

Рассмотрение в предыдущем разделе диссертации проблемы профессионального мастерства учителей непосредственно связано с вопросами нормативно-правовой базы формирования кадрового педагогического потенциала. Нормативно-правовая база в данном случае обеспечивает стимулирование роста профессионального мастерства и повышение эффективности учебно-воспитательного процесса в целом.

Нормативно-правовая база формирования кадрового потенциала непосредственно связана, о чем свидетельствует наше исследование, с вопросами самоактуализации учителя в профессии, творческим вкладом и рядом других вопросов уровня педагогического мастерства педагога.

Исследование подтвердило необходимость формирования основ педагогического мастерства в структуре профессиональной подготовки учителей, которое проходит через процедуры педагогического анализа учебно-воспитательных ситуаций и решения профессиональных задач (см. схему).

Вопросы нормативно-правовой базы формирования кадрового педагогического потенциала остаются на сегодня важными, потому что это один из способов повышения качества образовательного процесса, так как цель - стимулирование роста профессиональных и творческих позиций конкретного учителя - воспитателя.

Схема организации работы по формированию кадрового потенциала в государственных образовательных учреждениях



Сложившаяся единая тарифная сетка, тарифно-квалификационные характеристики по должностям работников учреждений и организации образования позволяют обеспечить известную дифференцированную оплату труда педагогических работников в зависимости от качества их труда в соответствии с действующей нормативно-правовой базой.

В целом анализ нормативно-правовой базы формирования кадрового педагогического потенциала, с одной стороны, позволяет определить основные тенденции в решении этой проблемы, с другой – стимулировать - повышение профессионального мастерства работающих педагогов в новых условиях развития системы образования.

Как показывают данные специальных психологических исследований, поведение человека в организации существенно зависит от того, насколько объективно оценивается его работа и как он относится к этой оценке. Вели человек воспринимает оценку как несправедливую, то в зависимости от своих индивидуальных особенностей он либо ведет себя пассивно, стремясь уменьшить прикладываемые усилия до уровня, соответствующего оценке, либо, проявляет агрессивность, вступая в конфликт с организацией.

Особенно возрастает роль оценки кадров в школах, ориентированных на развитие и стремящихся осуществлять интенсивную инновационную деятельность. В отличие от педагогической деятельности, где существуют определенные нормы и стандарты, инновационная деятельность не поддается жесткой регламентации и ее успех во многом (если не в решающей степени) зависит от мотивированности учителя на активное участие в поиске и освоении новшеств. Оценка труда, в зависимости от того, как она осуществляется, будет способствовать формированию и поддержанию такой мотивации, либо, наоборот, будет влиять на нее негативно.

Задачи, решаемые посредством оценки кадров, существенно зависят от стиля руководства. При административно-командном руководстве основная задача оценки состоит в том, чтобы выявить недостатки в работе учителей и сделать выводы о степени их соответствия занимаемой должности. Оценка здесь является одним из компонентов механизма «кнута и пряника». При демократическом руководстве, конечно, тоже решается задача, но она не главная. Основная задача состоит в том, чтобы: а) оцениваемый был убежден в объективности оценки; б) воспринимал ее как полезную для себя; в) знал, что нужно сделать, чтобы устранить выявленные недостатки; г) хотел их

устранить; д) руководитель знал, какая помощь необходима оцениваемому учителю и последний был уверен, что эта помощь будет оказана. То есть оценка в этом случае призвана стать фактором, стимулирующим профессиональное развитие оцениваемого.

К сожалению, в нашей стране во внутри школьном управлении наиболее часто встречается оценка, по своим задачам и способам соответствующая административно-командному стилю руководства. Поэтому само оценивание воспринимается учителями как неизбежная, но неприятная процедура, как то, что потенциально несет угрозу. Наиболее явно недемократический характер оценивания учителей проявляется в аттестации. Учитель здесь выступает только как объект оценивания и никак не может влиять ни на критерии, по которым его оценивают, ни на процедуру оценки. Опыт многих лет проведения аттестации дал больше оснований для сомнений в ее необходимости, чем убедило кого-либо в ее полезности. С введением новой системы оплаты труда значение аттестации заметно возросло. Она стала играть роль основного механизма дифференциации заработной платы. Однако характер аттестации мало изменился. Ее полезность видится многими учителями лишь в том, что пройдя эту неприятную, процедуру, можно повысить свои квалификационный разряд, а с ним и заработную плату. На первый взгляд кажется, что другого отношения к аттестации и оценке в целом и быть не может. Немногим нравится выставлять свою работу «на суд», тем более, если нет уверенности, что «суд» будет справедливым. Но другое отношение к оценке возможно, она даже может стать желаемой. Правда, для этого она должна делаться принципиально иначе, чем сегодня.

Оценка директоров школ по своему характеру мало чем отличается от оценки учителей. И в том, и в другом случае она все еще несет отпечаток старой административно-командной системы управления, существовавшей до 90-х годов и далеко еще не изжитой сегодня. В той системе оценка директоров была волюнтаристской и, в основном, зависела от мнений руководителей

городского или районного отделов народного образования. Каких-то специальных методов Оценки работы директоров не существовало. С недавних пор была введена аттестация руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений. Однако уже первые итоги ее проведения говорят о несовершенстве процедуры и необходимости ее упрощения и объективизации оценки. При реализуемом сегодня способе проведения аттестации директора имеют все основания сомневаться в надежности и точности оценок их работы и квалификации.

Всякая, оценка предполагает измерение того, что есть и его сравнение с тем, что должно быть. Никакой метод измерения не может обеспечить абсолютной его точности, всегда возникает ошибка. Качество труда один из наиболее сложных объектов оценки и угроза существенных ошибок измерения здесь весьма значительна. Анализ опыта оценки кадров показывает, что существуют многочисленные источники ошибок. Это и недостаточная компетенция оценивающих, и их субъективные установки, и плохо определенные критерии, и неполнота информации о работе оцениваемых и др. Существуют специальные приемы, позволяющие уменьшить степень влияния различных факторов на точность оценки. Однако эти приемы еще не стали достоянием практики внутри школ и его управления.

Из сказанного выше следует, что необходима серьезная работа по поиску более совершенных форм и методов оценки педагогических и руководящих кадров образовательных учреждений. В выполнении такой работы, по нашему мнению, большую помощь может оказать использование критически осмысленного опыта западных стран.

Оценке труда работников образования за рубежом сегодня уделяется все возрастающее внимание. Как это не покажется неожиданным, но в большинстве развитых зарубежных стран активно вопросами совершенствования оценки педагогических и руководящих кадров образования стали заниматься лишь в последние десятилетия, когда усиливающаяся неудовлетворенность качеством образования и неудачные попытки добиться

его заметного улучшения заставили обратить более пристальное внимание на фигуры руководителей школ и учителей.

Надежды на такие традиционные подходы к повышению эффективности деятельности образовательных учреждений, как совершенствование учебных планов и программ, совершенствование управления, использование технических средств не оправдали себя. В результате дискуссий было признано, что среди основных факторов, определяющих качество деятельности школы: образовательная программа, организационная система школы, внешнее окружение, школьные кадры, главным является «человеческий фактор», то есть управленческий, педагогический и другой персонал.

Вследствие этого в 80-е и 90-е годы в большинстве экономически развитых стран заметно возрос интерес общества в целом, педагогической и научной общественности, органов управления и образованием, профсоюзных организаций работников образования к проблеме оценки кадров, и произошли заметные изменения в этой области управления образованием.

Хотя в том, как в разных странах решается проблема совершенствования оценки кадров образования, имеются определенные различия, но есть и существенно общие моменты.

Прежде всего очень сходной в разных странах является сегодня политика в области оценки педагогических и руководящих кадров. Она направлена на целесообразное и оптимальное их использование в соответствии с профессиональной подготовкой, опытом и личными возможностями, на формирование у них потребности в профессиональном развитии и предоставление им возможности для профессионального роста и продвижения по службе. В то же время характерным является значительное повышение к качеству работы учителей и руководителей, через оценку их деятельности.

В целом в ряде стран (Австралия, Бельгия, Великобритания, Ирландия, ФРГ, США, Швейцария и др.) были приняты новые или дополнительные

законодательные или нормативные документы, регулирующие различные аспекты оценки кадров сферы образования. Появились исследования по этим вопросам, разрабатывались концептуальные основы оценки кадров, теоретические и практические модели и процедуры оценки.

В ряде стран активно проводился поиск новых подходов, в том числе экономических, стимулирующих профессиональное развитие кадров. В частности, утвердилась и была реализована на практике в ряде стран (США, Англия, Швейцария) идея связи оплаты труда с его качеством<sup>1</sup> по результатам оценки, то есть дополнительной или повышенной оплаты за высокое качество труда учителей и руководящих работников школ.

Общей тенденцией для ряда стран стала разработка стандартов профессиональной деятельности учителей и руководителей образовательных учреждений, на основе которых проводится оценка.

Из концептуальных подходов к оценке кадров сферы образования особое внимание хотелось бы обратить на один из важнейших принципов, на которых строится оценка кадров за рубежом - это приоритет личности, - уважительное отношение к личности оцениваемого, его гражданским и профессиональным правам. В США в стандартах построения моделей оценки заложено требование, что оценка должна строиться в соответствии с общественными нормами и имеющимися юридическими основаниями, быть этичной, не унижающей человеческое достоинство, что процесс оценки должен строиться не как оценка начальником подчиненного, а как взаимный двухсторонний процесс. Обязательным считается участие педагогического персонала в разработке программ и критериев оценки. В Германии и Англии учитель, проходящий служебную аттестацию, имеет право выбора аттестующих из предложенных кандидатур. Во всех странах учителю или руководителю образовательной организации гарантируется защита его прав в административном или судебном порядке при конфликтах, связанных с оценкой.

Очень большое значение во всех странах придается подготовке к

процессу оценки как оценивающих, так и оцениваемых с точки зрения знания ими содержания, критериев, методов, процедур оценки и взаимодействия в этом процессе субъектов и объектов оценки.

Мы выделили здесь лишь некоторые общие черты подходов к оценке кадров сферы образования за рубежом. В то же время в разных странах имеются существенные различия и особенности как в подходах к созданию систем оценки кадров, так и в методах их практической реализации.

Разряд оплаты труда присваивается работнику и в соответствии с установленной квалификационной категорией.

Аттестация, с одной стороны, позволяет избежать уравниловки в оплате труда, дающего различный результат, с другой - стимулировать повышение квалификации специалистов, работающих в новых условиях развития образовательной системы. С 1 марта 2005 г. в соответствии с Постановлением Правительства создана в Костанайской области областная аттестационная комиссия.

Основными задачами, например, Городской аттестационной комиссии являются:

- установление соответствия уровня квалификации педагогических и руководящих работников учреждений образования требованиям заявленной квалификационной категории;
- присвоение педагогическим и руководящим работникам квалификационных категорий в соответствии с уровнем их квалификации и результативностью педагогического и управленческого труда;
- соблюдение порядка проведения процедуры аттестации работников в полном соответствии с нормативной базой и нормами профессиональной этики;
- реализация права педагогических и руководящих работников на дифференцированную оплату труда в зависимости от качества их труда.

За прошедший учебный год в Костанайской области аттестовано 14160 педагогических работников, из них 5331 человек подтвердили соответствие первой и высшей квалификационным категориям.

Это показывает, что аттестация педагогических кадров полным ходом и она в целом принята педагогами.

Механизм аттестации основан на принципах добровольности, коллегиальности. Он способствует, с одной стороны, сохранению в системе образования кадров с высокой профессиональной компетентностью и мастерством и, с другой стороны, позволит молодым специалистам поэтапно повышать уровень квалификации.

В соответствии с Приказом аттестационная комиссия проводит аттестацию педагогических и руководящих работников всех типов и видов образовательных учреждений и организаций окружного и городского подчинения на высшую квалификационную категорию, а также на первую квалификационную категорию работников учреждений образования городского подчинения.

Сегодня нет, наверное, проблемы более острой и волнующей, чем аттестация педагогических кадров. От аттестации зависят и творческий процесс, и будничная школьная жизнь, уважение и, что немаловажно, размер зарплаты.

В целом анализ нормативно-правовой базы формирования кадрового педагогического потенциала в современных условиях позволяет сделать вывод о том, что она должна быть ориентирована:

- во-первых, на стабилизацию педагогического состава в общеобразовательных учреждениях;
- во-вторых, на обновление содержания учебно-воспитательного процесса за счет введения авторских разработок в учебные программы, в организацию учебно-воспитательного процесса, самостоятельную работу учащихся и их родителей по повышению эффективности педагогических воздействий на личность молодого человека.

За последнее десятилетие в жизни средней общеобразовательной школы произошли значительные изменения:

- введены вариативные учебные планы;

- открываются новые типы учебных заведений (школа-сад, гимназия, лицей, колледж и др.);

- утвержден базисный учебный план, включающий государственный (являющийся составной частью государственного стандарта)» региональный, школьный компоненты;

- разработана Республиканская программа развития образования.

В свою очередь эти изменения порождают потребность в повышении профессиональной компетентности каждого учителя, руководителя и организатора народного образования.

Социологические исследования свидетельствуют о том, что знания специалистов, полученные в высшем учебном заведении, стареют и требуют обновления примерно каждые пять лет. Данные утверждения, в первую очередь, касаются учителей, руководителей общеобразовательных учреждений, всех педагогических кадров.

Это происходит по следующим причинам:

- 1) изменяются учебные планы, школьная программа и учебники;
- 2) изменяются запросы и ориентиры выпускников современных средних, образовательных организаций и их родителей;
- 3) меняется социальный заказ общества и государства.

Современная социально-образовательная ситуация предъявляет следующие требования к педагогическим кадрам:

- изменение системы ценностных ориентации педагога, ориентация на глобальные ценности, возрастание роли личной философии учителя;
- сохранение педагогом высокого уровня профессиональной компетентности.

Решение этих задач может быть осуществлено в рамках государственной программы подготовки и переподготовки, повышения квалификации и аттестации педагогических кадров всех уровней.

Среди различных форм повышения квалификации в качестве перспективной выделяется аттестация педагогических кадров, которая

позволяет преодолеть возможности различных категорий учителей, соединить задачу диагностики уровня профессиональной квалификации учителя с его профессиональным ростом.

*Новым механизмом* подготовки учителей к аттестации, имеющим ряд преимуществ по сравнению с индивидуально-автономными формами подготовки, являются *квалификационные курсы*. Опыт показал, что квалификационные курсы - это эффективная форма повышения профессиональной квалификации педагогических кадров, развития творческих качеств личности, позволяющих ей выполнять педагогические задачи определенной степени сложности. *Квалификационные курсы* способствуют осознанию учителем уровня своей профессиональной квалификации и результативности своей деятельности, а также дальнейшему совершенствованию педагогической деятельности по сравнению с этим уровнем.

В настоящее время сложилась система поствузовского образования, в структуру которой входит *институт* повышения квалификации работников образования и соответствующие факультеты и отделения при гуманитарных и педагогических учебных заведениях. Педагогический *университет*, в отличие от института включает:

1. Материальная база значительно улучшена (специалисты, кабинеты, лаборатории, библиотеки, технические службы позволяют осуществлять существенную предметную подготовку на более высоком уровне).

2. В университете имеется богатейший научный потенциал из числа профессорско-преподавательского состава, который способен решать самые современные проблемы образования, науки и перспектив их развития.

3. В институте главными в содержании повышения квалификации остаются вопросы методики обучения и воспитания, а в университете упор делается на предметную подготовку учителей, воспитателей и всех работников образования, справедливо полагая, что с течением времени запас знаний, полученных еще в студенческие годы, требует постоянного пополнения.

Например, в Костанайском педагогическом университете организована работа по обучению учителей предметников всех типов общеобразовательных школ, преподавателей колледжей, гимназий, лицеев. При этом особое место в деятельности педагогического университета отводится магистратуре по основным специальностям университета. С середины 90-х годов был открыт факультет непрерывного образования, который входит в общую структуру педагогического университета. Здесь учатся в основном кадры управленческого звена.

В соответствии с новым направлением в деятельности *факультета непрерывного образования* встает задача не только организации работы по формированию новых знании учительства в области своего предмета; и повышения их квалификации, но и выходы на более высокий уровень . подготовки педагогических кадров.

Задача магистратуры заключается в подготовке специалистов образования к профессиональной деятельности, требующей более высокого образовательного и профессионального уровня по сравнению с обычным выпускником высшего педагогического учебного заведения.

Наиболее типичными видами подобной деятельности является преподавание в гимназии, лицее или колледже (в качестве ассистента). В то же время владение приемами исследовательской работы позволяет магистру образования занимать должность младшего научного сотрудника или научного консультанта учреждений образования, культуры, науки. Вместе с тем магистерский уровень должен быть достаточен для замещения заместителя директора среднего учебного заведения (особенно по научной работе) и для деятельности в системе повышения квалификации. Это и степень подготовки к продолжению образования в аспирантуре.

Система повышения квалификации учителей в РК до последних лет сохраняла в своем развитии противоречие между необходимостью максимального учета личностного фактора и невозможностью; оптимальной ориентации на него. Несмотря на-попытки организации диагностики и учета

потребностей, использования вариативных учебных планов, дифференциации форм и методов курсовой и семинарской подготовки и многие другие профессиональные изменения в реализации послевузовского образования учителей, ведущим и определяющим в этой работе оставался «валовый» подход: каждый проходит курсы раз в пять лет. Не будучи подкреплен материальными стимулами, данный подход, по нашему мнению, не обеспечивал высокой эффективности повышения квалификации.

Экспериментальная работа по формированию новой системы аттестации педагогических кадров школ на своих начальных этапах показала: желание получить более высокую квалификационную категорию и, соответственно, заработную плату, стимулирует значительную часть учителей в большей степени, чем раньше, к обучению на курсах, семинарах, освоению и созданию нового опыта деятельности, к активной методической работе и самообразованию.

Следовательно, появилась уникальная возможность использовать фактор аттестации как определяющий в системе непрерывного повышения квалификации. Пути реализации этой возможности обуславливаются следующими соображениями.

1. Курсовая переподготовка в институте усовершенствование учителей может быть по своему содержанию приведена в соответствие с психолого-педагогическими, предметными (научно-методическими) требованиями к знаниям, умениям, навыкам и профессиональному опыту определенных квалификационных категорий.

2. Докурсовая и послекурсовая диагностика станет объективной потребностью и самих претендентов на те или иные категории, членов аттестационных комиссий, организаторов повышения квалификации, поскольку с ее помощью будут определяться и уровень готовности к квалификационному экзамену, и потребности в обновлении знаний, и необходимость проведения тех или иных форм учебы и т.д.

3. Проблемные и целевые краткосрочные курсы, творческие семинары,

стажировка, которые ориентированы на освоение принципиально нового подхода и технологий, будут отвечать потребностям тех, кто претендует на получение (подтверждение) высшей категории.

4. Традиционные курсы с комбинированными учебными планами в определенной мере сохраняются. Их контингент - педагоги, имеющие значительные пробелы в знаниях, нуждающиеся в коррекции профессиональной деятельности.

Таблица 2 – План мероприятий по улучшению социальной кадровой политики школы на 2022 г.

Наименование мероприятия	Сроки исполнения
1. Обеспечение доставки работников Школы из отдаленных районов к месту работы транспортом	Постоянно
2. Проведение первичных при поступлении на работу и периодических медицинских осмотров работников	Согласно графиков
3. Проведение медицинского обслуживания работников с привлечением узких специалистов	Постоянно
4. Установление повседневного контроля за обеспечением работников полноценным питанием в столовой	Постоянно
5. Проведение комплекса оздоровительных услуг в санатории-профилактории для работников и их детей	Ежемесячно
6. Оказание материальной помощи на лечение малообеспеченным работникам\.	Ежегодно
7. Оказание финансовой помощи на приобретение и ремонт жилья	Постоянно
8. Перечисление денежных средств в профсоюзный фонд на культурно-массовые и спортивные мероприятия в размере 0,2% ФОТ	1 раз в полугодие

На сегодняшний день фактор аттестации во многом изменил как цели, содержание формы, так и методы работы с педагогическими кадрами в институте усовершенствования учителей, районных методических кабинетах, школах. Мы считаем необходимым изложить примерный проект программы по системному его использованию в современных условиях.

На наш взгляд, абсолютно прав В.И. Кучинский, программа которого опирается на следующие важнейшие принципы непрерывного повышения квалификации педагогических кадров.

*«Принцип опережения.* В соответствии с ним реализуется опережающая диагностика потребностей и возможностей педагога, уровня его подготовленности в соответствии с квалификационной категорией, на которую он претендует. Соответственно осуществляется проектирование

докурсовой, предэкзаменационной учебно-познавательной деятельности в школе, методическом объединении.

*Принцип свободы выбора* (альтернативности) предоставляет претенденту на ту или иную квалификационную категорию возможность самостоятельно определить желаемые формы и содержание повышения квалификации, варианты подготовки к квалификационному экзамену и т.д.

*Принцип оптимальности процесса и результатов повышения квалификации* ориентирован на повышение личного и общественного коэффициента полезного действия всей системы послевузовского образования учителя.

*Принцип социально-психологической защищенности* в процессе ее профессиональной деятельности и повышения квалификации» [27].

Традиционная структура институтов усовершенствования учителей, в основном, ориентирована на относительно автономную в границах данного учебного предмета учебно-методическую и научно-методическую работу соответствующих кабинетов. Такая организационно-функциональная структура была в известной мере продуктивной, поскольку обеспечивала потребности устоявшейся системы образования и руководствовалась, как правило, централизованными правовыми, научно-методическими и другими установками. Изменение общественной ситуации, потребности производственной практики, задача наращивания интеллектуального потенциала общества предъявляют системе повышения квалификации новые требования на общечеловеческие гуманистические ориентиры, переход от унифицированной системы обучения и воспитания к многообразию в содержательном и формальном отношениях моделей и учреждений образования.

В связи с этим представляется целесообразным предложить новые подходы к организационно-функциональной структуре институтов усовершенствования учителей, сохранив при этом плодотворно работающие элементы кабинетно-предметной системы. Сегодня перед институтами

усовершенствования учителей стоят задачи, выходящие за пределы узко предметного подхода к учебно-методическому и научно-теоретическому обеспечению повышения квалификации педагогов. Мы считаем, что необходима переориентация на выполнение широких научно-практических и организационно-методических программ создания современной, отвечающей международным стандартам, системы образования. При этом необходимо сохранить и приумножить культурно-историческое богатство, национальное своеобразие, производственный и научный потенциал страны. Одним из вариантов таких программ могли бы стать следующие:

1. Программа разработки и внедрения современных моделей школ и новых технологий обучения и воспитания.

2. Программа научно-теоретического и научно-методического обеспечения подготовки учителей-предметников к работе в школе.

3. Программа возрождения национального исторического самосознания и внедрения современных научных подходов к изучению истории.

4. Программа психолого-педагогической подготовки учителей к педагогической деятельности в современных условиях.

5. Программа непрерывной теоретической и методической подготовки учителей к аттестационным экзаменам.

Таким образом, комплексные целевые программы могли бы определить стратегию развития системы образования и, соответственно, деятельности институтов усовершенствования учителей. Они координировали бы деятельность структурных подразделений, ориентируя их на перспективные цели реализации Концепции образования и воспитания в РК, систематизируя и направляя их работу.

Очевидно, что научно-теоретическое, организационно-методическое и базово-экспериментальное обеспечение этих программ будет возможным при наличии соответствующих структурных подразделений, планирующих, организующих и контролирующих эту работу. Одним из возможных вариантов кадрового обеспечения рассматриваемого направления работы институтов усовершенствования учителей можно предложить создание научно-методических отделов, работники которых, как правило, имеют научную и научно-педагогическую квалификацию; каждый из методистов возглавляет соответствующую комплексную целевую программу. Эти задачи могут быть возложены на кафедры, поскольку те являются научными подразделениями в структуре институтов усовершенствования учителей. В случае же создания научно-методических отделов, статус их сотрудников целесообразно было бы рассматривать как научных сотрудников научно-исследовательских институтов.

В содержательном отношении программы ориентируются на цели и задачи соответствующего направления работы. В структурном отношении

Комплексная целевая программа могла бы включать в себя следующие направления работы:

- организационные формы учебного процесса в институте усовершенствования учителей, направленные на реализацию данной программы;
- конкретные формы научно-методического и учебно-методического обеспечения учебного процесса в институте усовершенствования учителей;
- научно-теоретическое и учебно-методическое обеспечение практической деятельности педагогов;
- издание научно-методической литературы.

Мы считаем, что истоки актуальных проблем повышения квалификации лежат в состоянии педагогического образования, определяющего в конечном счете уровень профессионализма и педагогов-исследователей, и педагога в-практиков.

Необходимо уточнить понятие *повышение квалификации*.

Действующее ныне определение его как «получение дополнительных знаний по базовой специальности» недостаточно. В большей степени соответствовало бы современным задачам определение, в котором подчеркнут *деятельностный аспект* - совершенствование профессиональных умений.

Возникает проблема мотивации к повышению квалификации. Трудно что-либо сделать в этом направлении, пока профессиональная компетентность и стремление к ее повышению остаются невостребованными. Директора школ, институтов усовершенствования сами подчас нуждаются в систематическом приобщении к современным концепциям и требованиям, что позволило бы им адекватно оценивать уровень профессионализма других.

На сегодняшний день также актуальна задача обучения педагогов умениям методической и методологической рефлексии. Необходимо научить школьного учителя в ходе самоанализа осмысливать свою практическую работу в свете современного педагогического знания, а преподавателя вуза -

анализировать свою научную работу с точки зрения требований к пауке, методологических характеристик педагогического исследования. Мы разделяем точку зрения, что это поможет преодолеть сложившуюся практику преподавания педагогических дисциплин таким образом, что будущий учитель оказывается во власти следующего стереотипа: представления о преподаваемой ему науке лишь как источнике рекомендаций.

Конечно же возникает вопрос о критериях, требованиях к повышению квалификации. По-видимому, жесткий перечень таких требований не нужен, но и полностью положиться на *субъективные* запросы слушателей нельзя. Приходится признать, что при наличном уровне компетентности педагогов они не всегда знают, в чем они *объективно* нуждаются. Поэтому при организации повышения квалификации необходимо учитывать оба аспекта потребностей слушателей- как субъективный, так и объективный, которые могут не совпадать.

При организации работы необходимо иметь в виду, что как бы успешно не велось повышение квалификации на факультетах или в институтах, такая работа в принципе не может избавить педагога от главного - его самосовершенствования в свете современных научных знаний и требований.

Формирование содержания организованного повышения квалификации, по мнению В.В.Краевского, которое мы разделяем, является сложной задачей. Он считает, что здесь понадобится принять во внимание субъективные и объективные аспекты. «*Субъективно* необходимость повышения квалификации обусловлена проблемами в вузовской подготовке, которых в идеальном случае могло бы не быть. Но есть и необходимость *объективная*, которой нельзя избежать и при идеально поставленном вузовском обучении. В этом случае система повышения квалификации выступает действительно как элемент системы непрерывного образования, выполняя свои специфические задачи по отношению к слушателям, уже имеющим (в отличие от студентов) определенный практический опыт» [17].

Таким образом, в условиях демократизации и перехода к рыночной

экономике становится особенно ощутимым неудовлетворенный уровень культуры, гуманитарной и гуманистической подготовки кадров. Сегодня ясно видно отставание системы образования от потребностей жизни, становится все более очевидным, что научить человека раз и навсегда невозможно. Отсюда потребность непрерывного образования, суть которого - развитие человека как личности, субъекта деятельности и обучения на протяжении всей его жизни. В первую очередь, это касается такого отряда интеллигенции, как учительство. Сегодня в РК повышение квалификации учителей постепенно превращается в мощную образовательную подсистему, часть общей системы профессионального образования. Встает проблема четко определить основные цели, принципы, содержание и структурно-организационные основы этой системы. Глобальной специфической целью становится интеграция повышения профессиональной квалификации учителей и их общекультурной подготовки. Динамизм современного общества требует углубления профессиональной компетентности, развития культуры, гражданской зрелости, адаптации учителя к изменяющимся условиям его деятельности, постоянного совершенствования мировоззрения, что предполагает самопознание человека и уяснение связей человек-человек, человек-общество, человек-государство, человек-производство, человек-природа.

Таблица 3.1 – Взаимосвязь параметров и уровней адаптации

Характеристика	Уровень адаптации		
	Полностью адаптированные сотрудники	Частично адаптированные сотрудники	Безразличные, не адаптированные сотрудники
Продолжительность испытательного срока	прошедшие испытательный срок в течение первых двух месяцев (максимальный балл -10)	прошедшие испытательный срок в течение третьего месяца	Не прошедшие испытательный срок (минимальный балл – 0)
Наличие грубых ошибок и нарушений	менее чем в 20% случаях (максимальный балл - 10)	не более чем в 50% случаях	Более чем в 50% случаях (минимальный балл - 3)

Желание работать на этой должности и стремление разобраться в специфике работы	На уровне выше 80% (максимальный балл--10)	на уровне выше 50%	на уровне ниже 50% (минимальный балл -1)
--	--	--------------------	--

По количеству набранных баллов можно вынести решение об уровне адаптации новых сотрудников:

Менее 15 баллов – Сотрудник не адаптирован и безразличен;

От 16 до 31 балла – Сотрудник частично адаптирован;

От 32 до 40 баллов – Сотрудник полностью адаптирован.

При всем многообразии подходов к вопросу совершенствования системы повышения квалификации учителей, следует, на наш взгляд, выделить основные принципы, на которых должна строиться эта система. Это гуманизм и демократия, непрерывность, опережающий характер содержания образования по отношению к потребностям жизни, гибкость и разнообразие форм обучения, его гуманитарная направленность, интеграция науки - образования учительской деятельности, направленность на самообразование.

#### Выводы по второй главе.

1. Современный период развития демократизации и гуманизации нашего общества характеризуется все возрастающим интересом к проблеме человека, его жизнедеятельности. Личность учителя и его профессиональная компетентность, имеющая государственное значение, всегда занимала и занимает одно из центральных мест в системе педагогического образования. Отсюда важнейшим научным направлением в области образования была и остается дальнейшая разработка проблемы профессиональной подготовки учителя. Ее особая актуальность ; обуславливает поиск наилучших условий профессионального становления учителя с высококачественное реализацией

им в последующей школьной деятельности своих педагогических функций.

2. Сложный и диалектически противоречивый характер процесса формирования отношений в подготовке учителя в высших и средних специальных педагогических учебных заведениях требует, прежде всего, изучения его с позиций интеграции педагогики и психологии, так как исследуемая проблема выходит за пределы каждой из этих наук.

3. Государственная политика в области образования требует выработки новой концептуальной профессиональной позиции учителя. Время требует от педагога более высокого уровня профессиональной готовности к работе с детьми. Главное профессиональное назначение учителя не только в осознании себя «математиком», «физиком», «химиком», а в первую очередь - воспитателем.

4. Проблема становления убеждений учителя - одна из ключевых в решении задач гуманизации школы. Педагогическим работником сферы образования, обеспечивающим потенциал нашего будущего, нужно глубоко самоосознать роль в этом процессе, формировать у себя и учеников новые личностные качества, адекватные изменяющимся условиям и адаптируемые к ним.

5. Творческую активность учителя можно рассматривать и как направленность на более успешное выполнение педагогической деятельности, и как саму деятельность. Творческая активность выступает в качестве интегрального свойства личности педагога, которое определяется и профессиональными способностями, и мотивами деятельности. Основное средство активизировать инновационные поиски педагогов - это дать возможность внедрять их результаты в педагогическую практику, что значительно ускорит рост числа инноваторов.

6. Во все самые сложные периоды развития отечественного образования предназначение учителя оставалось неизменным - быть носителем духовности, культуры и творчества. Творчески работающий учитель всегда испытывал и испытывает непреодолимую потребность самореализовать *свои*

личностные способности, позволяющие ему максимально раскрыть свой творческий потенциал.

7. Подготовка современного учителя должна быть на уровне последних достижений психолого-педагогических наук, родственных фундаментальных наук и смежных научных областей.

8. Творчески работающий учитель должен быть мастером своего педагогического дела, способным генерировать новые идеи, концепции, мысли, умеющий творчески разрабатывать и принимать новые знания на практике, в совершенствовании работы современной общеобразовательной школы.

9. Подсистемой непрерывного образования на этапе зрелости педагога становится повышение его профессиональной квалификации. Подсистема успешно функционирует, если достаточно демократична и обеспечивается возможность свободного выбора содержания и форм повышения квалификации, осуществляется преемственность между вузовским и послевузовским образованием. И система эта должна быть динамична и жизнедеятельна.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

1. Истоки формирования кадрового потенциала в современных общеобразовательных учебных учреждениях кроются в социальных отношениях и в современных условиях претерпевают значительные изменения в соответствии с потребностями реформируемой системы образования.

Процесс гуманизации школы требует от каждого учителя соответствующей социальной и моральной позиции, влечет за собой перестройку его сознания с ориентацией на гуманистические, общечеловеческие ценности, на адекватный им стиль педагогической деятельности.

2. Целостное педагогическое осмысление сложившейся образовательной ситуации приводит к необходимости нахождения действенных путей формирования преподавательского корпуса учебных учреждений, а рефлексивное их управление гарантирует достижение цели и придает характер динамичной изменчивости.

3. В условиях кризиса образования, подготовка и переподготовка учителя, как фактов развития современной школы, ориентированы на решение важнейших задач образования и воспитания подрастающего поколения:

- самоопределение и самореализация личности школьника;
- воспитание и самовоспитание учащихся к вступлению их в самостоятельную жизнь;
- умение защитить свои права в условиях конкуренции на рынке труда и профессий;
- развитие творческих способностей, являющихся основой профессиональной мобильности.

В ходе исследования выявлены противоречия современной школы, послужившие для определения стратегических ориентиров подготовки и переподготовки учителя в условиях развивающейся инновационной деятельности в педагогических коллективах образовательных учреждений

различного типа.

Основу процесса подготовки и переподготовки кадров составляет перестройка профессиональной деятельности учителя через коррекцию и формирование его профессиональных установок.

4. Исследование уровней профессиональных умений учителей-предметников показало, что современный учитель должен постоянно обновлять и совершенствовать свои профессиональные знания и умения в ведении своего предмета. Совершенствовать межпредметную связь, увязывая ведение предмета с реальной жизнью, воспитывать в ученике гражданственность, умение ориентироваться в меняющихся экономических, политических и социальных условиях жизни, помогать ему в духовном и культурном обогащении. Поднимать уровень научности ведения предмета и его практической значимости, осмысливать результаты своего труда, который определяет эффективность обучения школьников.

Профессиональная компетентность и творчество учителя выражаются в реальной его деятельности по достижению цели образования и воспитания школьников.

Демократизация современной школы обострила необходимость в творческой самореализации педагога. В ее основе - стремление самих учителей к творческой деятельности, которая является императивом творческого саморазвития. Осуществляя саморазвитие личности через творческую самореализацию, учитель сможет добиться профессионального признания в интересах личности, общества и государства.

5. Система повышения квалификации педагогов до последних лет сохраняла в своем развитии противоречие между необходимостью учета личностного фактора и невозможностью ориентации на него. В последние годы появилась возможность поправить существовавшее положение, используя при этом фактор аттестации, как определяющий в системе непрерывного повышения квалификации. Он изменил как цели, содержание, формы, так и методы работы с педагогическими кадрами в институтах

усовершенствования учителей, районных методических кабинетах, школах. Основные принципы непрерывного повышения квалификации педагогических кадров включает в себя принцип опережения, принцип свободы выбора (альтернативности), принцип оптимального процесса, принцип социально-психологической защищенности.

Комплексные целевые программы могли бы определить стратегию развития системы образования, а, следовательно, и деятельности ИУУ. Эти программы могли бы включать в себя такие направления работы, как организационные формы учебного процесса, формы научно-методического, учебно-методического обеспечения учебного процесса научно-теоретическое и учебно-методическое обеспечение деятельности учителей, издание учебной, методической литературы.

Цель исследования достигнута, гипотеза нашла свое подтверждение.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агафонова, Л.Н. Преимущества и риски при переводе бюджетного учреждения в автономное учреждение [Текст] / Л.Н. Агафонова // Молодой ученый. - 2015. - №2. - С. 241-243.
2. Багаутдинова, Н.Г. Высшая школа сегодня и завтра: пути преодоления кризиса [Текст] / Н.Г. Багаутдинова. – М.: Экономика, 2018. – 426 с.
3. Базаров, Т.Ю. Управление персоналом [Текст] / Т.Ю. Базаров// Журнал «Финансовый директор». – Минск, 20107. - № 9. - С. 23-36.
4. Балыхин, Г.А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект [Текст] / Г.А. Балыхин. - М.: ЗАО Изд-во «Экономика», 2003. - 428 с.
5. Беляков, С.А. Системные аспекты образовательной политики и управления образованием [Текст] / С.А. Беляков, В.Ж. Куклин // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – №3(26). – С. 10-23.
6. Богатырева, О.Н. Кадровые технологии в системе управления персоналом: учебное пособие [Текст] / О.Н. Богатырева, Е.Ю. Бармина. –СПб, 2013. – 260 с.
7. Веснин В.Р. Менеджмент в вопросах и ответах: учебное пособие [Текст] / В.Р. Веснин. - Изд-во: Проспект, 2014. - 176 с.
8. Веснин, В.Р. Стратегическое управление: учебное пособие [Текст] / В.Р. Веснин. - Изд-во: Проспект, 2014. - 192 с.
9. Ветрова, В.А. Кадровая политика как фактор конкурентоспособного предприятия. Современные тенденции развития теории и практики управления в России и за рубежом: сборник [Текст] / Под общ.ред. В.Н. Парахиной, Е.А. Пономаревой, 2015. - С. 67-69.
10. Виноходова, А.Ф. Кадровая политика и система управления предприятием в условиях кризиса. Актуальные проблемы развития экономических, финансовых, кредитных систем: сборник [Текст] / Под ред. М.В. Владыка, Т.Н. Флигинских, 2015. - С. 76-81.

11. Волкова, А.В. Гуманитарные технологии в публичном взаимодействии в современной России // Потенциал гуманитарных технологий: Сборник статей [Текст] / Под ред. А.В. Волковой. – Казань: Унипресс, 2012. – С.198-202.
12. Глухов, В.В. Менеджмент: учебник для вузов [Текст] / В.В. Глухов. - Изд-во: Питер, 2011. - 990 с.
13. Гордеева, А.Г. Кадровая политика как стратегия управления персоналом. Бизнес и технологии в России: теория и практика: Сборник [Текст] / А.Г. Гордеева. - Саратов, 2015. – 290 с.
14. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть вторая): федеральный закон РФ от 26.01.1996 г. № 14-ФЗ [Текст] // Собрание законодательства РФ. 1996. № 5. Ст. 410.
15. Гуруева, С.Д. Кадровая политика как условие перехода России на инновационный путь развития [Текст] / Сборник: Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности / Под ред. С.Д. Гуруевой, Т.Г. Романовой // Восточно-Сибирский Государственный Университет Технологий и Управления, 2015. С.100-113.
16. Данкова, Ж.Ю. Проектное управление региональной кадровой политикой [Текст] / Ж.Ю. Данкова, Ю.Н. Малека // Пробный анализ и государственное управленческое проектирование. – М.: Инфра-М, 2014. – С. 31–38.
17. Десслер Г. Управление персоналом [Текст] / Пер. с англ. – М.: Бином, 2019. - 421 с.
18. Ефимович, Я.А. Нормативно-правовое регулирование деятельности автономных учреждений на современном этапе развития: проблемы и перспективы [Текст] / Я.А. Ефимович // Вестник НГУ – 2013. – №1. – С.95-102.
19. Жук, Н.Н. Завтрашний день нашей – каким он будет? [Текст] / Н.Н. Жук // Директор школы. – 2011. – №5. – с.16-18.
20. Игнатова, Т.В. Ключевые аспекты государственной политики занятости на современном этапе: монография [Текст] / Т.В. Игнатова, А.В. Земцова, С.С. Змияк. – Ростов н/Д.: Изд-во СКАГС, 2020. – 212 с.

21. Карташова, Л.В. Управление человеческими ресурсами [Текст] / Л.В. Карташова. – М.: Инфра-М, 2014. – 90 с.
22. Кибанов, А.Я. Концепция компетентностного подхода в управлении персоналом: Монография [Текст] / А.Я. Кибанов. - Москва: Изд-во: ИНФРА-М, 2016. – 156 с.
23. Кибанов, А.Я. Управление персоналом организации: актуальные технологии найма, адаптации и аттестации: учебное пособие [Текст] / А.Я. Кибанов, И.Б. Дуракова. - 2-е изд., М.: КНОРУС, 2012. - 368 с.
24. Кибанов, А.Я. Управление персоналом. Теория и практика. Оценка и отбор персонала при найме и аттестации, высвобождение персонала: учебно-практическое пособие [Текст] / А. Я. Кибанов, Д. К. Захаров, И. А. Федорова. - М.: Проспект, 2016. – 76 с.
25. Князев, Е.А. Глобальные тенденции в высшем образовании и их влияние на институциональный дизайн [Текст] // Развитие стратегического подхода к управлению в российских университетах: Сборник статей / Под ред.Е.А. Князева. – Казань: Унипресс, 2021. – С.10-16.
26. Колташева, Ю.Д. Влияние введения ФГОС на кадровую политику образовательного учреждения [Текст] // Образовательная среда сегодня – стратегии развития: Сборник статей / Под ред. Широкова О.Н. – Чебоксары: Изд-во: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С.14-17.
27. Колташева, Ю.Д. Совершенствование кадровой политики образовательных учреждений [Текст] // Образовательная среда сегодня – стратегии развития: Сборник статей / Под ред. Широкова О.Н. – Чебоксары: Изд-во: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 18-24.
28. Корнилов, М.И. Современный персонал – стратегии [Текст] // Управление персоналом: Сборник статей / Под ред. М.И. Корнилова. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012. – 45 с.
29. Курс социально-экономической статистики: учебник для вузов [Текст] / под ред. проф. М.Г. Назарова. М.: Финстатинформ, 2012. – 655 с.
30. Лапыгин, Ю.Н. Стратегический менеджмент: Учеб. пособие [Текст] / Ю.Н.

Лапыгин. – М.: Инфра-М, 2017. – 236 с.

31. Невская, Л.В. Формирование кадровой политики инновационно-ориентированной организации [Текст] / Л.В. Невская // Вестник Омского университета – 2011. – №1. – С.129.

32. Панкрухин, А.П. Философские аспекты маркетингового подхода к образованию [Текст] / А.П. Панкрухин // Alma Mater. – 1997. - № 1. - С. 210-216.

33. Попов, Е.Н. Услуги образования и рынок [Текст] / Е.Н. Попов // Российский экономический журнал. – 2012. - № 6. - С. 293-296.

34. Потапенко, В.С. Образовательная деятельность и образовательные услуги: соотношения понятий [Текст] / В.С. Потапенко // Журнал российского права. - 2021. № 2. С. 139-150.

35. Пул, М. Управление человеческими ресурсами [Текст] / М. Пул, М. Уорнер. – СПб: Питер, 2012. – 185 с.

36. Рихтер, Р. Новая институциональная экономическая теория: первые шаги, сущность, перспективы [Текст] / Р. Рихтер // Российский журнал менеджмента. – 2006. – Т. 4, №1. – С. 79-112.

37. Спивак, В.А. Организационное поведение и управление персоналом [Текст] / В.А. Спивак. – СПб.: Питер, 2011. – 214 с.

38. Турчинов, А.И. Социальное измерение государственной кадровой политики [Текст] // Человек и труд. – 2011. – №7. – С. 58.

39. Фатхутдинов, Р.А. Разработка управленческого решения [Текст] / Р.А. Фатхутдинов. – М.:Перспектива, 2005. – 210 с.

40. Фишбейн, Д.Е. Кто кого перехитрит, или «Игры» руководителя и подчиненных [Текст] / Д.Е. Фишбейн // Директор школы. – 2011. – №5.

46. Цинцадзе, Н.С. Гражданско-правовой статус государственных образовательных учреждений [Текст] // Фундаментальные и прикладные исследования в системе образования: сборник научных трудов 10

Международной научно-практической конференции (заочной) / отв. ред. Н.Н. Болдырев. Тамбов, 2012. С. 32-44.

47. Шайбель, Т.В. Инновационные подходы к формированию кадровой политики предприятия [Текст] / Т.В. Шайбель // Международный журнал экспериментального образования. – 2021. – №8. – С. 14-16.
48. Шекшня, С.В. Управление персоналом современной организации [Текст] / С.В. Шекшня. – М.: Бизнес-школа Интел-Синтез, 2003. - С. 86-95.
49. Шеремет Н. Мотивация персонала: некоторые приложения к теории ожидания // Человек и труд. – 2018. - № 10. – С. 80-81.
50. Шкатулла В.И. Настольная книга менеджера по кадрам. – М.: Экзамен, 2008. – 264 с.