

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ
КАЗАХСТАН**

Ережепова У.С.

**Совершенствование профессионализма деятельности управленческих кадров
системы образования**

Усть-Каменогорск, 2020г.

УДК

ББК

Рецензенты:

Завалко Н.А. , доктор педагогических наук, профессор

Сахариева С.Г., кандидат педагогических наук, доцент

Ережепова У.С. Совершенствование профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования: Монография.- Усть-Каменогорск: Издательство ВКГУ имени С.Аманжолова, 2020. - 91с.

ISBN

В монографии раскрываются научно-методические основы совершенствования профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования; представлены результаты опытно-экспериментальной работы по реализации программы; описаны система, методические рекомендации, прошедшие апробацию и внедрение в учебных заведениях системы образования.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1 Теоретические основы совершенствования профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования	7
1.1 Сущность понятия «профессионализм деятельности управленческих кадров»	7
1.2 Особенности развития профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования.	18
1.3 Система развития профессионализма деятельности управленческих кадров	28
2 Методические основы совершенствования профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования	40
2.1 Диагностика уровней развития профессионализма деятельности управленческих кадров	40
2.2 Содержание и технологии развития профессионализма управленческих кадров	47
2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	72
<i>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ</i>	74
ПРИЛОЖЕНИЯ	78

ВВЕДЕНИЕ

Мировой и отечественный менеджмент начала XXI века все чаще обращается к проблемам, касающимся повышения профессионализма деятельности управленческих кадров в контексте динамично развивающегося общества. Произошли существенные изменения, связанные с ускорением технологического прогресса, глобализацией экономики и усилением конкуренции во всех отраслях жизни. С переходом к рыночной экономике усилилась потребность в профессионализации управленческой деятельности, что, в свою очередь, способствовало росту внимания к повышению квалификации руководителей организаций образования.

Изменения в мировой экономике породили необходимость приспособления к быстро меняющейся конкурентной среде, предъявили повышенные требования к человеческому капиталу, к качеству образования. Республика Казахстан вступила на путь экстенсивного развития своей образовательной сферы и вхождения отечественного образования в мировое образовательное пространство.

Вместе с тем, особую значимость для развития системы образования приобретает оценка сегодняшнего уровня подготовки управленческих кадров, анализ деятельности институтов и центров, которые занимаются повышением профессионализма работников образования.

Вопросы подготовки и профессионального развития педагогических и управленческих кадров обозначены в качестве приоритетных в ежегодных Посланиях Президента Республики Казахстан народу Казахстана «Новое десятилетие. Новый экономический подъем. Новые возможности Казахстана» (2010г.), «Построим будущее вместе!» (2011г.), «Социально-экономическая модернизация - главный вектор развития Казахстана» (2012г.), «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» (2013г.), «Единая цель, единые интересы, единое будущее» (2014), «Нұрлы жол – путь в будущее» (2015г.), в ряде нормативно-правовых документах Министерства образования РК, разработанных на основе Закона Республики Казахстан «Об образовании», Концепции развития образования в Республике Казахстан, Концепции развития системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в Республике Казахстан от 27 декабря 2006 г.

В современных условиях возрастают требования к эффективному управлению развитием образования. Это обуславливает научно-исследовательский интерес к проблеме подготовки нового поколения руководителей, с новым мышлением, новыми подходами в управлении, способных перевести систему школьного образования на качественно новый уровень.

Сегодня Центром педагогического мастерства при АОО «Назарбаев интеллектуальные школы» реализуется Программа повышения квалификации руководителей общеобразовательных организаций образования Республики Казахстан, разработанная совместно с Факультетом образования Кембриджского университета, что является примером внедрения в отечественную систему повышения квалификации лучшей международной практики обучения управленческих кадров системы образования.

В исследованиях российских ученых Б.С. Гершунского, Ю.Н. Кулюткина, В.Г. Онушкина, Г.С. Сухобской, В.И. Бондаря, В.Ю. Крического, А.А. Орлова, Е.Н. Тонконогой и др. показывается, что проблемы совершенствования профессионализма управленческих кадров образования рассматривались в рамках существовавшей кадровой политики и главного ее принципа – подбора, расстановки и воспитания кадров, где преобладали исполнительские функции руководителей.

Исследования отечественных специалистов по вопросам управления (К.М.Арынгазин, Б.А.Альмухамбетов, Р.Ш.Абитаева, К.М.Кертаева, Ю.А.Мастобаева, В.В. Серикова и др.) показали, что руководители образовательных организаций не готовы к решению многих управленческих задач, ориентированных на результат др.

Поэтому в настоящее время разрабатывается новая система совершенствования профессионализма деятельности управленческих кадров с учетом тенденций мирового опыта, возросших требований к компетентности и ответственности руководителей за результаты их деятельности.

Анализ управления образовательными учреждениями в новых социально-экономических условиях позволил выявить ряд противоречий: между целью и содержанием управленческой деятельности в сфере образования и недостаточной научной разработанностью проблемы совершенствования профессионализма управленческих кадров в процессе повышения их квалификации; между объективной потребностью государства, общества и «новой» школы (колледжа) в современных управленческих кадрах и недостаточной эффективностью способов и методов оценки их профессионализма в процессе развития профессионализма. Необходимость разрешения данных противоречий составляет проблему нашего исследования.

Исследование заключалось в теоретическом обосновании и методическом обеспечении процесса совершенствования профессионализма управленческих кадров системы образования.

В монографии раскрываются следующие проблемы:

- содержание понятия «профессионализм деятельности управленческих кадров»;
- особенности развития профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования;
- разработка системы совершенствования профессионализма деятельности управленческих кадров;
- экспериментальная проверка эффективности предложенной системы совершенствования профессионализма деятельности управленческих кадров.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили: методологические проблемы управления образовательными системами и образовательным процессом (Г.З.Адилгазинов, К.М.Арынгазин, В.Г.Афанасьев, Т.М.Баймолдаев, В.П.Беспалько, Н.А.Завалко, Е.И.Казакова, С.Т.Каргин, Ю.А.Конаржевский, М.М.Поташник, В.Н.Садовский, Г.Н.Сериков, В.А.Сластенин, П.И.Третьяков, Н.Д.Хмель, Т.И.Шамова, И.К.Шалаев и др.); совершенствование системы управления образованием (В.Г.Афанасьев,

Ш.А.Абдраман, К.Ж. Аганина, С.Я.Батышев, Т.И.Березина, К.Боумен, В.И.Бондарь, В.И.Зверева Н.А.Минжанов, З.А.Исаева, К.Д.Каракулов, К.М.Кертаева, Ю.А.Мастобаев, Т.А.Медеуов, А.К.Нургалиева, Н.Э.Пфейфер, А.П.Сейтешев, С.З.Тайбогаров, Е.И.Фадеева, Г.Т.Хайруллин, Р.Х.Шакуров, Л.А.Шкутина, И.С.Якиманская и др.); проблемы управления процессами повышения квалификации работников образования: (Б.А.Альмухамбетов, С.К.Ахметбекова, Т.М. Баймолдаев, С.З.Байхонова, А.А.Жайтапова, К.С.Кудайбергенова, Ж.Ж.Наурызбай, Г.Б.Омарова, Ш.Т.Таубаева, М.Ж.Жадрина), конкретным управленческим аспектам (С.И. Калиева, А.А. Кирхмаер и др.).

Методы исследования. Общетеоретические методы научного познания (анализ, синтез, сравнение, сопоставление, обобщение, классификация, систематизация), эмпирические методы (наблюдение, интервью, анкетирование, тестирование, ранжирование, беседа)

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в следующем:

- уточнен термин «профессионализм деятельности управленческих кадров» понимаемый как сложное комплексное явление, обусловленное общими тенденциями деятельности руководителя в новых условиях, специфическими особенностями деятельности управленца-лидера, включающее совокупность взаимосвязанных мировоззренческих, личностных и профессиональных качеств, обеспечивающих конкурентоспособность управленца в инновационно-образовательной среде;

- выявлены особенности современного состояния процесса развития профессионализма деятельности управленческих кадров, который предусматривает наличие нескольких моделей развития профессионализма деятельности управленцев это: внеинституциональная, внутриинституциональная сетевая и самообразовательная модели;

- разработана система развития профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования, которая характеризуется наличием: цели, подходов (системного, деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного), принципов, субъектов взаимодействия, педагогических условий; диагностики, критериев, показателей, уровней развития профессионализма и конечного результата.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- апробирована методика, способствующая развитию профессионализма управленческих кадров системы образования;

- разработано содержание курса «Развитие профессионализма деятельности управленческих кадров»;

- даны методические рекомендации, которые окажут действенную помощь в процессе развития профессионализма управленца.

Монография имеет следующую структуру:

Во введении раскрыта актуальность исследования, определены проблема, цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, научная новизна, теоретическая и

практическая значимость работы, сформулированы положения, выносимые на защиту, охарактеризованы апробация и внедрение результатов исследования.

В первой главе «Теоретические основы повышения профессионализма управленческих кадров системы образования» изучено состояние процесса развития профессионализма управленческих кадров в современных условиях; дана характеристика понятия «профессионализм деятельности управленческих кадров»; разработана система развития профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования.

Во второй главе «Методические основы повышения профессионализма управленческих кадров в процессе их квалификации» представлены результаты диагностики уровней развития профессионализма деятельности управленческих кадров; описано содержание процесса развития профессионализма, представлены проанализированные результаты исследования.

В заключении подведены итоги теоретической и эмпирической частей исследования, намечены перспективы дальнейшей разработки проблемы.

1 Теоретические основы совершенствования профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования

1.1 Сущность понятия «профессионализм деятельности управленческих кадров»

Понятие «профессионализм» как качественная характеристика педагогического труда стала использоваться в 90-х годах 20 века. Хотим подчеркнуть, что проблема профессионализма деятельности управленческих кадров, является неотъемлемой педагогической проблемой. В связи с этим считаем целесообразным рассмотреть понятия «профессионализм», «профессиональная компетентность», «профессионализм деятельности управленческих кадров». При разработке искомой проблемы мы столкнулись с тем, что в литературе нет подобных понятий, таким образом, мы на основе родовых понятий выявляли сущностную характеристику понятия «профессионализм деятельности управленческих кадров».

Содержание понятия «профессионализм деятельности управленческих кадров», определяется, исходя из базового – «профессионализм», которое является объектом междисциплинарного исследования.

Проведенный обзор научной литературы позволяет констатировать факт, что в настоящее время нет единства в вопросах определения сущности понятия «профессионализм», его структуры, содержательного наполнения.

Изучение сущности профессионализма управленца как компонента профессиональной деятельности педагога – одна из важнейших научно-практических и педагогических проблем.

В течение долгого времени идут настойчивые поиски технологии оценки профессионализма педагогических работников.

В 70-80 годах получили распространение исследования, посвященные индивидуальным особенностям личности, причем акцент делался на разработку требований к квалификации, на развитие способностей, профессиональных и социальных качеств педагога.

В 80-90е годы в педагогической науке уделяли много внимания таким понятиям как педагогическая и профессиональная культура. Изучением профессионализма 90-х г. XXв. активно занимались многие отечественные ученые (Э.Ф.Зеер, А.К.Маркова, В.В.Соколова и др.), однако в современной психолого-педагогической литературе нет единства в определении, как сущности данного понятия, так и его структуры и содержательного наполнения.

К понятиям, так или иначе связанным с характеристикой способности человека выполнять работу, относятся такие понятия, как "профессия", "профессионал", "профессиональная подготовка", "профессионализм", "специальность", "специалист", "квалификация", "мастер". Для нас наиболее важно рассмотреть соотношение между понятиями «квалификация» и «профессионализм».

На первый взгляд они кажутся синонимами, так как когда мы говорим о том или ином уровне квалификации, то подразумеваем уровень профессионализма.

Квалификацию рассматривают как "степень и уровень профессиональной подготовленности к какому-либо виду труда", степень годности к какому-либо виду труда. Под квалификацией нередко понимают ту или иную профессию, специальность, умение или качество, необходимое для выполнения конкретной работы, условие, которое необходимо для выполнения определенных заданий.

В Толковом словаре С.И.Ожегова «профессионализм» трактуется как хорошее владение своей профессией, а профессионалом обозначается человек, который занимается своим делом как специалист, владеющий профессией [1] .

Профессионализм рассматривают как качество, свидетельствующее о высоком уровне владения умениями, необходимыми при выполнении какой-либо работы. В этом же контексте о профессионализме иногда говорят, как о высокой марке, качестве какого-либо специалиста, как о профессиональном качестве, высоком статусе специалиста.

На сегодняшний день существует много подходов к понятию «профессионализм». Различные авторы вкладывают разный смысл в определение этого термина. Социологи и экономисты часто отождествляют его с понятиями «профессионально-квалификационная характеристика», «уровень квалификации», «компетентность». Педагоги и психологи выделяют такие понятия, как «профессионализм деятельности», «профессионализм личности», педагогический профессионализм, «профессиональная компетентность».

На наш взгляд, перечисленные термины отражают лишь отдельные стороны понятия «профессионализм». Так, термин «профессионально-квалификационная характеристика» традиционно применяется при аттестации управленца и является стандартным требованием при определении соответствия занимаемой должности по уровню его подготовки к выполнению требуемых функций и т.п.; «профессионализм деятельности», «профессионализм личности» имеют интегрированный статус и характеризуют уровень образованности, компетентности и конкурентоспособности специалиста.

Профессионализм, в соответствии с определением этого понятия С.И.Ожеговым, (хорошее овладение своей профессией) предполагает наличие

профессионализма личности (личностный аспект), профессионализма деятельности (деятельностный аспект), профессионально-педагогическую компетентность (предметный аспект), мастерство (технологический аспект), педагогический профессионализм (социально-образовательный аспект) [1].

Профессионализм в настоящее время определяется как акмеологическая категория (греч. «акме»- точка, расцвет, зрелость, лучшая пора). Акмеология как наука изучает развивающегося человека, исследует закономерности развития человека до ступени его зрелости. Личностно-профессиональное развитие в акмеологии – это процесс формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения [2].

Термин «профессионализм» используется в разных смыслах. Когда говорят «эта работа требует профессионализма», имеются по сути дела ввиду нормативные требования профессии к личности человека. Здесь профессионализм – это совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда [1]. В другом смысле употребляется это слово, когда говорят «этому человеку присущ профессионализм». Здесь речь идет о том, что человек обладает этим необходимым нормативным набором психических качеств, и профессионализм становится внутренней характеристикой личности человека.

Б.Е.Фишман рассматривает «профессионализм» как становление профессионала, представляющее собой не только процесс обогащающего развития, роста, расширения профессионального образа мира, совершенствования профессиональных умений и навыков, организации профессионального взаимодействия с коллегами, расширения представления о направленности и содержания профессионально-педагогического и профессионально-психического общения. Творческое взаимодействие педагогики и психологии в «зоне ближайшего развития профессиональной культуры» создают реальные условия для процесса персонификации профессиональных ценностей. Персонифицируя представления о человеке, включая их в свой профессиональный образ мира, педагог получает побуждение к дальнейшему профессиональному росту[3].

В своих исследованиях Н.В. Кузьмина определяет профессионализм как качественную характеристику субъекта деятельности, представителя профессии, которая определяется мерой владения им современными средствами решения профессиональных задач, продуктивными способами ее осуществления. В зависимости от результатов деятельности можно охарактеризовать, по мнению Кузьминой Н.В., профессионализм каждого учителя одним из уровней: репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-моделирующий, системно моделирующий творчество[4].

По определению А. А. Деркача, профессионализм деятельности - качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных умений и навыков, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью [2].

Профессионализм педагога не сводится к совокупности признаков и представляет собой системное свойство личности. Профессионализм, с точки зрения В.А. Бодрова, можно представить в виде вершины пирамиды, в основании которой находятся профессиональные знания, на них «надстраивается» профессиональный опыт, профессиональная компетентность и профессиональная пригодность. Понятие «профессионализм» употребляется в двух смысловых значениях: как «профессионализм деятельности» и «профессионализм личности». Профессионализм деятельности позволяет осуществлять ее с высокой продуктивностью. Профессионализм педагога пронизан нравственным смыслом – пониманием долга, чувства ответственности, осознанием высокого социального назначения профессиональной деятельности [5].

Интерес для нашего исследования представляет точка зрения Бодрова и Климova, которые считают, что личность человека-профессионала, прошедшего достаточно длительный период теоретического обучения и последующей адаптации к практической деятельности, приобретшего необходимый профессиональный опыт, следует рассматривать как профессионально обусловленную. В психологической литературе имеют место различные воззрения на свойства личности профессионала [5]. Например, Э.Ф.Зеер в структуре личности профессионала выделяет четыре подструктуры [6]: 1) подструктуру профессионально-значимых психофизиологических свойств (нейротизм, экстравертированность, реактивность и др.); 2) подструктуру профессионально-важных качеств (ПВК); 3) подструктуру профессиональной компетентности; 4) подструктуру профессиональной направленности. Существуют и иные подходы, отражающие научные приверженности исследователей, каждый из которых вносит свой вклад в раскрытие проблемы формирования личности профессионала.

Общим и бесспорным является то, что в процессе становления профессионализма у человека формируется особый, «профессиональный», тип личности, отличающийся от личности человека, не являющегося профессионалом в данном виде деятельности.

Мы полностью согласны с Е.А.Климовым, считающим необходимым рассматривать профессионализм не только как высокий уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, но и как определенную системную организацию его психики [7]. Более того, мы исходим из понимания, что профессионализм не сводим к совокупности признаков, он представляет собой некоторое системное свойство личности (систему определенным образом организованных компонентов) [7].

В научном аппарате постоянно встречаются понятия «профессионализм», «совершенствование профессионализма». В кратком психологическом словаре под редакцией М. И Дьяченко, Л. А. Кандыбович профессионализм представляется как высокая подготовленность к выполнению задач профессиональной деятельности. Профессионализм дает возможность достигать значительных качественных и количественных результатов труда при меньших затратах физических и умственных сил на основе использования рациональных приемов выполнения рабочих заданий. Профессионализм специалиста проявляется в систематическом повышении квалификации, творческой активности, способности продуктивно

удовлетворять возрастающие требования общественного производства и культуры.

Понятие «профессионализм» в педагогической деятельности определяется в специальном исследовании И. Д. Багаевой. Она рассматривает это понятие как концентрированный показатель его личностно-деятельностной сущности, обусловленной мерой реализации его гражданской ответственности, зрелости и профессионального долга [8, с. 3].

В структуре профессионализма автор выделяет три составляющих его компонента:

- профессионализм знаний, — как основание, базис формирования профессионализма в целом;

- профессионализм общения, — как готовность и умение использовать систему знаний на практике;

- профессионализм самосовершенствования — динамичность, развитие целостной системы. Профессионализм деятельности педагога обеспечивается посредством справедливого самооценивания и оперативного устранения обнаружившихся в процессе педагогического общения личностных недостатков и пробелов в необходимых для учителя знаниях [8, с. 3].

Там же И.Д. Багаева подчеркивает взаимосвязанность и взаимообусловленность этих структурных составляющих. Отсутствие одного из них в деятельности влечет за собой несформированность педагогического профессионализма как такового и характеризует наличие лишь его элементов. Однако в определении профессионализма И.Д. Багаевой выпадает один существенный компонент — его качественные показатели, продуктивность и эффективность.

В свою очередь, Н.В. Кузьмина отмечает: «Профессионализм современной педагогической деятельности состоит в привнесении в нее элементов научного исследования в целях контроля и самоконтроля меры ее продуктивности». А продуктивность деятельности учителя рассматривается как «система и последовательность педагогически целесообразных действий, связанная с решением педагогических задач, обеспечивающая за отведенное на учебно-воспитательный процесс время достижение искомого конечного результата в отношении всех или подавляющего большинства учащихся» [4, с. 9]. Иными словами, продуктивность — это измеряемое мастерство. Н.В. Кухарев же рассматривает профессионализм как концентрированный показатель эффективной меры деятельности и способов ее достижения. Эффективность деятельности в этой связи свидетельствует и о ее продуктивности [9, с. 25].

Профессионализм включает в себя сложный комплекс умений. Н. В. Кузьмина к ним относит следующие:

- исследовать объект, процесс и результаты собственного труда;

- формулировать на основании исследовательской (т. е. обратной связи о собственной результативности) педагогические задачи;

- «проигрывать» возможные способы их решения с учетом ограничений и предписаний, диктуемых требованиями к педагогическим системам, условиями места и времени учебно-воспитательного процесса;

— планировать учебные задания–задачи, адресованные учащимся, чтобы поднять их на определенный уровень профессионализма в усваиваемой профессии на весь период обучения данному предмету;

— концентрировать каждое задание, «продвигающее» учащегося на пути к овладению профессией;

— устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения по вертикали и горизонтали в целях достижения искомого результата;

— организовывать каждый акт взаимодействия с учащимися, их родителями, общественными организациями, своими коллегами и администрацией, подчиняя все достижению искомого конечного результата [4, с. 8].

В своих исследованиях Н. В. Кузьмина эти умения соотносит к преподавателям и мастерам производственного обучения ПТУ. Но, обладая универсальностью, они полностью распространяются на все образовательные системы [4, с. 60].

В исследованиях И. Д. Багаевой, Н. В. Кузьминой и Ю. С. Шапошниковой сделан вывод, что вершин профессионализма достигают лишь те учителя, которых характеризует сформулированность значимого личностного смысла профессии в сочетании с осознанием ее высокого общественного предназначения [8].

Согласно З. И. Равкину, "профессионализм педагога - высокий уровень специальной и общекультурной подготовки, широкая профессиональная и общая эрудиция, педагогическое мастерство, обеспечивающее его конкурентоспособные качества на рынке труда; последовательная ориентация на развитие и укрепление в целостном педагогическом процессе социальных, интеллектуальных, нравственных и эстетических ценностей образования"[10].

В трактовке Е. И. Рогова, профессионализм есть совокупность "психофизиологических, психических и личностных изменений, происходящих в человеке в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях"[10].

Е. И. Рогов наметил и обосновал пути формирования профессионализма специалиста:

- формирование личностного смысла деятельности в результате изменения системы выполнения деятельности, ее функций и иерархического строения;

- становление профессионального мировоззрения на основе изменения личности субъекта;

- становление профессиональной культуры вследствие изменения когнитивных, эмоциональных и практических компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности, преобразования воздействия на объект в процессе взаимодействия.

По мнению В. Я. Синенко, "профессионализм учителя представляет собой высокий уровень его психолого-педагогических и научно-предметных знаний и умений в сочетании с соответствующим культурно-нравственным обликом, обеспечивающим на практике социально востребованную подготовку подрастающего поколения к жизни"[11].

Исследования Н. Т. Селезневой показали, что учителя-профессионала отличают устойчивые целостные характеристики: отношения, позиции, способы принятия решений, механизмы регуляции [12].

Всесторонний анализ профессионализма учителя осуществлен А. К. Марковой. По ее мнению, профессионализм человека - это не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только производительность труда, но непременно и наличие психологических компонентов - внутреннего отношения человека к труду, состояние его психических качеств. При анализе профессионализма, полагает автор, необходимо преодолеть технологические и технопрактические мифы, когда он рассматривается как овладение, прежде всего, новыми технологиями, средствами, различными "ноу-хау", и когда в тени остаются мотивы поведения человека. Соотнося профессионализм с различными аспектами зрелости специалиста, А.К.Маркова выделяет четыре вида профессиональной компетентности [13]: специальную, социальную, личностную индивидуальную:

1. Специальная, или деятельностная профкомпетентность характеризует владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике.

2. Социальная профкомпетентность характеризует владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, принятыми в профессиональном сообществе приемами профессионального общения.

3. Личностная профкомпетентность характеризует владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации. Сюда же относят способность специалиста планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему.

4. Индивидуальная профкомпетентность характеризует владение приемами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению, наличие устойчивой профессиональной мотивации.

В своих работах А.В.Соложнин предлагает свое определение профессионализма, под которым понимает совокупность качеств человека, позволяющих ему в наилучшей степени осуществлять педагогическую деятельность, достигая при этом стабильных результатов в обучении и воспитании детей. К важнейшим качествам, в совокупности составляющим профессионализм педагога, относятся: общая и профессиональная культура, профессиональная компетентность, профессионально значимые качества личности, адекватные требованиям педагогической деятельности [14] .

Рассматривая профессионализм педагога, Ю. Н. Кулюткин предлагает следующую классификацию уровней профессионализма:

1. Репродуктивный уровень. Он характеризуется прямым и непосредственным использованием информации, т.е. использованием ее в виде инструментальных схем и разработок, с помощью которых осуществляется решение конкретных проблем.

2. Эвристический уровень. На этом уровне педагог не просто использует готовые схемы решений, но самостоятельно их разрабатывает, опираясь при этом,

с одной стороны, на свой практический опыт, с другой, на знания о конструктивных принципах, лежащих в основе построения тех или иных инструментальных схем.

3. Креативный уровень. Это уже достаточно высокий уровень педагогического творчества, характерный для деятельности многих известных педагогов. Профессионализм педагога не имеет предела, у каждого педагога имеется репертуар своего потенциального поведения, который еще не реализован [15] .

По мнению Вохминцевой А.В. профессионализм педагога - это высокий уровень его психолого-педагогических, научно-предметных знаний и умений в сочетании с соответствующим культурно-нравственным обликом, обеспечивающим на практике социальную востребованную подготовку подрастающего поколения к жизни. Педагог-профессионал – это специалист, овладевший высоким уровнем профессиональной деятельности, сознательно изменяющий и развивающий себя в процессе труда, вносящий свой индивидуальный творческий вклад в профессию.

Л. К. Гребенкина профессионализм учителя интерпретирует как целостное личностное образование, определяющее все направления деятельности педагога, его профессиональный рост и мастерство. В содержательном плане профессионализм учителя - это синтез фундаментальных знаний, умений, способностей, ориентации, духовно-нравственных качеств личности, главный мотив и высший итог педагогической деятельности, исполнение субъективно-социальных ролей [16].

Н. В. Кухарев и В. С. Решетько, исследуя диагностику педагогического творчества, отмечают, что профессионализм учителя включает, во-первых, его умение измерять результаты своего труда и обосновывать процесс, влияющий на достижение качественных показателей в деятельности; во-вторых, профессионализм педагога является концентрированным показателем различных уровней творчества, обеспечивающих ему успех в деле. При этом, что особенно важно, в качестве ведущего признака профессионализма выступает умение педагога исследовать качество практической деятельности. Объясняется это тем, что формирование учителя-профессионала начинается с его умения анализировать собственную деятельность и ее результаты. От анализа эффективности решения ситуативных педагогических задач учитель поднимается до осмысления и анализа тактических задач, а от них - до осознания и прогнозирования стратегических педагогических задач[17].

По мнению В.А.Сластенина профессионализм учителя - качественная характеристика его как субъекта педагогической деятельности, отражающая высокий уровень профессиональной компетентности и личностной готовности к продуктивному решению педагогических задач [18].

Анализ применения термина профессионализм в психолого-педагогической литературе показывает, что он используется в следующих значениях:

1) совокупность требований к работнику, соответствующих нормам, принятым профессиональной организацией (от значения понятия профессии как вида деятельности, курируемого группой людей, владеющих определенной областью

знания и контролирующих вступление в свое сообщество новых членов, полностью принимающих нормы профессиональной деятельности);

2) комплекс характеристик субъекта деятельности, отражающих накопленный в определенной сфере деятельности опыт, обеспечивающий качественное выполнение работы и достижение высоких результатов в конкретном виде работ (от значения понятия профессии как вида деятельности, требующего специальных теоретических знаний и практических навыков);

3) совокупность качеств, выражающих моральную и социальную ответственность за содержание и результаты профессиональной деятельности (понятие профессии включает нравственную основу: профессионал существует, чтобы служить другим).

Очень близко к понятию «профессионализм» примыкает термин «компетентность». Это, на наш взгляд, тоже характеристика конкретного человека (или его действий – например «компетентное решение»), а именно – индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии.

В словаре С.И.Ожегова понятие «компетентный» определяется как «осведомленный, авторитетный в какой-либо области». Профессиональная компетентность соотносится с результативностью труда педагога и с педагогической деятельностью[1].

Исследователи И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, В.А.Сластенин, Е.Н.Шиянов [9] отмечают, что понятие «профессиональная компетентность педагогов» выражает единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует профессионализм. Содержание подготовки педагога представлено в квалификационной характеристике – нормативной модели компетентности педагога, отражающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков. Так, психолого-педагогическая подготовленность включает в себе знание методологических основ и категорий педагогики; закономерностей социализации и развития личности; сущности, целей и технологий воспитания и обучения; законов возрастного анатомо-физиологического и психического развития детей, подростков, юношества.

По мнению В.М.Антиповой, К.Ю.Колесина, Г.А.Пахомовой [19; С. 59; 20], профессиональная компетентность педагога это совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков, личностных качеств, способов деятельности, образованных системой ключевых, базовых и специальных профессионально-педагогических компетенций, нацеленных на его личностное и профессиональное совершенствование, и обеспечивающих успешную реализацию конструктивной деятельности по формированию в образовательном процессе компетентной личности.

Попытка развести понятия «компетентность», «компетенция» предпринята в трудах И.Б.Васильева [21, С.21]. По мнению ученого, компетенцию необходимо рассматривать с точки зрения принадлежности к должности, а компетентность – конкретному работнику (специалисту). Автором предлагается три варианта соответствия компетентности и компетенции в профессиональной деятельности. В первом - компетентность ниже компетенции. В этом случае работник не может

занимать определенную должность ввиду отсутствия необходимых профессиональных ЗУНов в объеме, требуемом определенной должностью из-за профессионального несоответствия. Во втором варианте компетентность соответствует компетенции. Такое состояние свидетельствует о полном профессиональном соответствии. В третьем варианте компетентность превышает компетенцию. Данная ситуация характеризуется невозможностью профессиональной самореализации личности в рамках данной должности. Достигнутый уровень компетенции требует представления новой должности или документального его оформления в виде присвоения соответствующего разряда, класса, категории. Исследователи Э.Ф.Зеер, Э.Сыманюк под компетентностью понимают широкую общеобразовательную, политехническую и метакультурную осведомленность. Компетенция рассматривается авторами как способность в области выполнения широкого спектра обобщенных действий, интегративная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, способность человека реализовывать на практике свою компетентность [6, С.25-26]. Синонимичной точки зрения придерживается ряд исследователей. Так, в трудах Н.Р.Шаметова компетенция рассматривается как интегративный комплекс знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств, обеспечивающих специалисту эффективную самореализацию в профессиональной деятельности, т.е. реализацию на практике своей компетентности [22; С. 11].

Анализируя соотношение понятий «компетентность» и «компетенция», А.С.Белкин [23; С. 4] отмечает, что между ними существует прямая и инверсионная зависимость. Компетенции человеку предоставляются в зависимости от его статуса, уровня образования, работы. Компетентность достигается в процессе его жизни и деятельности, становления духовно-нравственной, морально-этической и иной сферы личности; возникает на базе предоставленной компетенции и сама компетентность, развиваясь, создает будущую компетенцию. Успешная реализация компетенций обеспечивается компетентностью, но и достижения в реализации компетенций влияют на успешность формирования компетентности. Компетентность в определенных условиях приобретает характер компетенции. Подводя итоги, автор отмечает: компетенцию следует рассматривать как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет [23; С. 15].

Исследователь А.В.Хуторской также считает: компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Автор отдельно выделяет образовательную компетенцию, определяя ее как совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений и навыков и опыта деятельности, необходимых, чтобы осуществлять личностно и социально значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности [24; С. 15].

В трудах А.Ф.Присяжной компетенция трактуется как результат образовательного процесса, а компетентность как производное, вторичное по отношению к компетенции понятие. Опираясь на исследования Г.Селевко, автор отмечает: компетентность – это интегральное качество личности, проявляющееся в способности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности [25;С.71-78].

Исследователь А.Б.Абибулаева отмечает, что компетенции подразделяются на стандартные (без которых невозможно нормальное функционирование личности или организации), ключевые (обеспечивают конкурентоспособность личности на социально-экономическом рынке) и ведущие (позволяют творить будущее на основании инновационности, креативности, динамичности и диалогичности) [26, С.5].

С точки зрения С.Б.Булекбаева, А.С.Бердалиной [27], стратегическая карта компетенций представляет интеграцию ценностей, знаний и компетенций в единую систему. На основании этого авторы выделяют четыре блока компетенций: 1) аналитические (управление информацией и знаниями; способность к анализу и синтезу; управление проектами; управление изменениями); 2) системные (формируют основу личности и остаются наиболее стабильными на протяжении всей жизни: способность к самостоятельной работе и обучению; лидерство; умение принимать решения; умение применять знания на практике); 3) коммуникационные (связаны с работой в международной среде, с подготовкой специалистов, работающих в многоязычной мультикультурной среде: умение работать в международной среде; умение работать в команде; знание иностранных языков; взаимодействие со специалистами из других областей и др.); 4) общекультурные (выявляют социально-личностные ценности, ориентиры личности: знание и понимание гражданских основ будущей профессиональной деятельности; умение критически переосмысливать опыт, в том числе, свой собственный; креативность мышления; умение законными способами защитить свои права, в том числе, права личности, при уважении к соответствующим правам других в многоэтничном окружении).

Рассматривая взаимосвязь и взаимозависимость понятий «профессионализм» и «профессиональная компетентность», считаем, что понятие «профессионализм» является более широким, чем понятие «профессиональная компетентность». Быть профессионалом – это не только знать, как делать, но и уметь эти знания реализовывать, добиваясь необходимого результата. Важна и результативность деятельности, и соотнесение ее с затратами (психологическими, физиологическими и др.), то есть при оценке профессионализма речь должна идти об эффективности профессиональной деятельности [27; 28;29;30; 31].

Рассматривая проблему развития профессионализма управленческих кадров системы образования, мы под профессионализмом деятельности управленческих кадров понимаем сложное комплексное явление, обусловленное общими тенденциями деятельности руководителя школы в новых условиях, специфическими особенностями деятельности управленца-лидера, включающее совокупность взаимосвязанных мировоззренческих, личностных и

профессиональных качеств, обеспечивающих конкурентоспособность управленца в инновационно-образовательной среде.

1.2. Особенности развития профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования

Система образования получила новый государственный заказ, сформулированный в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011 - 2020 годы, где одной из задач является «подготовка менеджеров образования». Приоритетные направления политики государства в сфере образования выявляют возрастание роли управленческих компетенций, развитие профессионализма деятельности у руководителей системы образования. Р.Ш.Абитаева определяет сущность понятия «профессионализм деятельности управленца» как «уровень теоретических и практических знаний и умений, профессионально важных качеств и способностей, позволяющих руководителю ориентироваться в ситуациях, не ограниченных его узкой специализацией, обеспечивающую социальную и профессиональную его мобильность, открытость к изменениям и творческому поиску, способность к самовыражению и самосознанию, готовность обновлять свои знания, необходимых для принятия эффективных управленческих решений»[32].

В качестве основных показателей профессионализма деятельности менеджера рассматривается:

- совокупность инвариантных знаний (общепрофессиональные параметры, сущность и основные задачи управленческой деятельности);
- совокупность вариативных знаний (специальные параметры, связанные с областью действительности, в которой осуществляется управленческая деятельность: организационная деятельность менеджера, объекты системы управления);
- организационные умения менеджера (распределение функциональных обязанностей, выбор номенклатуры показателей, планирование, создание организационной структуры, организация контроля и оценки качества и др.);
- профессионально значимые качества личности менеджера (эмоционально-волевая устойчивость, готовность к риску, решительность, самокритичность, терпение, коммуникабельность, организованность и др.).

Американские исследователи Хонбай, Томас увязывают профессионализм менеджеров образования с:

- пониманием природы управленческих процессов, знание основных организационных структур, функциональных обязанностей и стиля работы менеджера, четкие представления об ответственности менеджера, умение распределять ответственность по уровням управления, способность повышать эффективность управления;
- знание информационных технологий и средств коммуникации, необходимых для управления, умение письменно и устно выражать свои мысли;
- компетентность в управлении людьми, отборе и подготовке специалистов, способность к лидерству и гармонизации взаимоотношений среди работников;

- способность управлять ресурсами;
- способность к оценке собственной деятельности, умение делать правильные выводы и повышать свою квалификацию [33].

Развитие образовательной сферы как необходимое условие жизни человека в динамическом мире XXI века требует не просто существенного изменения места и роли системы повышения квалификации управленческих работников, но и обеспечение опережающего характера процесса его развития, учитывающего тенденции образовательной практики.

В настоящее время современные исследования раскрывают различные аспекты совершенствования профессионализма педагогических кадров. Так, работы С.П. Аверина, В.П. Зинченко, Ю.Н. Кулюткина, Т.С. Паниной, А.П. Ситник, Т.И. Шамоной и др. посвящены теоретическим проблемам системы повышения квалификации. Инновационные процессы в системе повышения квалификации исследовались В.И. Андреевым, А.А. Вербицким, Б.С. Гершунским; работы Ш.Абдуллаева, В.А. Фадеева, А.А. Федорова, И.К.Шалаева, А.А. Жайтаповой и др. Проблеме переподготовки и повышения квалификации руководителей образовательных учреждений посвящены исследования Л.К.Аверченко, С. А. Баландина А.Ю.Панасюка, Б.Д.Парыгина, Н.Н.Рождественской, В.А Цепцова Ю.А.Конаржевский, В.С.Лазарев, С.Г.Молчанов, М.М.Поташник и др.

Для того чтобы достаточно полно исследовать проблему состояния процесса совершенствования управленческих работников необходимо выявить начальные условия, а также определить тенденции его развития. Поэтому обратимся к истокам возникновения и дальнейшего развития системы совершенствования профессионализма педагогов. Общие вопросы зарождения и развития системы повышения квалификации педагогов исследовались в работах Ф.Г. Паначина, В.Н. Ягодкина и др., ими рассмотрены структура и методы профессионального роста педагогов, а также пути и методы дальнейшего совершенствования системы повышения квалификации. С позиций научной организации труда рассматривает вопросы повышения квалификации И.П. Раченко. Дальнейшее развитие проблема получила в работах Ю.К. Бабанского, С.Г. Вершловского, А.В. Даринского, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Куляткина, А.Е. Марона, Е.Н. Тонконогой, которые рассматривали теоретические пути улучшения системы повышения квалификации педагогических кадров. Значительный интерес в русле нашего исследования имеют исследования В.Г. Воронцовой, И.В. Крупиной, Э.М. Никитина, Н.Н. Притыко, И.А. Носкова, Г.П. Чепуренко, в работах которых обращается внимание на общие проблемы повышения квалификации педагогов.

В Казахстане вопросы профессиональной подготовки руководителей образовательных учреждений стали звучать лишь в 90-е годы. Существовавшая до этих лет система повышения квалификации педагогических работников в общем и профессиональном образовании была сориентирована на должностное повышение квалификации руководителей и педагогов.

В 2000-х годах активизируются исследования, рассматриваемые различные стороны развития профессиональной компетентности менеджеров образования (Галимзянова И.И., Бережной В.А., Баймолдаев Т.М., Безруков В.И., Коханова А.А.). Возросший в последние годы интерес ученых к исследованию проблем

повышения квалификации управленческих работников системы образования обусловлен, на наш взгляд, сразу несколькими причинами: во-первых, стремлением найти пути повышения эффективности функционирования учебных заведений; во-вторых, становлением педагогического менеджмента как современной теории и практики социального управления; в-третьих, популяризацией теории лидерства в образовании. Однако, в настоящий момент, как Казахстане, так и в других странах СНГ обновления содержания повышения квалификации управленческих кадров системы образования развивается по следующим направлениям: обновление содержания образования в соответствии с профессиональными потребностями педагогов; развитие вариативного, продуктивного характера повышения квалификации, обеспечивая конкурентоспособность менеджера образования в условиях обновления школы, а также повышение квалификации управленцев в соответствии с парадигмой компетентно-ориентированного содержания образования. Анализируя работы, исследующие проблему повышения квалификации управленческих кадров системы образования мы пришли к выводу о том, что большинство из них обращено к системе традиционной переподготовки, не учитывающей особенности «новой» школы, а также современных способов и методов оценки профессионализма управленцев.

Концептуальные основы повышения квалификации были исследованы В.В. Краевским, по его мнению «повышение квалификации – это получение дополнительных знаний по базовой специальности и совершенствование профессиональных умений» [35].

Исследование Т.И. Шамовой показывают, что повышение квалификации это обновление специалистом теоретических знаний и практических навыков решения профессиональных задач в рамках полученной в базовом образовательном учреждении специальности [36].

Мы же поддерживаем мнение В.Р. Веснина, который считает, что повышение квалификации – это обучение после получения работником основного образования, направленное на последовательное поддержание и совершенствование их профессиональных и экономических знаний [37].

В настоящее время, как отмечают исследователи [37,35,39] система повышения квалификации испытывает кризис, являющийся результатом кардинальных изменений, прежде всего, в системе образования. Традиционная система повышения квалификации, сформированная еще в советский период не может удовлетворить профессиональные потребности управленцев, так как модернизация школы проходит более интенсивно в отличие от системы повышения квалификации. Современные исследования [35] системы повышения квалификации выявили ряд ее основных проблем:

- недостаточное организационно-методическое, программное обеспечение индивидуальных образовательных маршрутов педагогов, как в курсовой, так и в межкурсовой периоды;
- несогласованность вертикальных и горизонтальных связей между уровнями и субъектами системы повышения квалификации;
- отсутствие чётких измерителей деятельности слушателей курсов;

-неразработанность критериев экспертизы инновационного опыта, внедрения инновационных моделей в массовую практику, методологического обеспечения управленческой и педагогической деятельности по созданию исследовательских площадок для развития деятельности и мышления руководителя;

- слабые корпоративные и кооперативные связи с вузами, организациями ТиПо и т.д.;

- отсутствие тесного сотрудничества всех субъектов системы повышения квалификации работников образования не только в сфере собственно повышения квалификации, но и мониторинга, проектирования, экспертизы и внедрения развивающего компонента образования в массовую практику;

- осуществление управления инновационными процессами в рамках, характерных для традиционного образования, в основе которого лежит структурно-функциональная модель управления.

По мнению [31] развитию повышению квалификации управленцев системы образования серьезно мешает ряд проблем:

- недостаточно проработаны связи и взаимозависимости между повышением квалификации директора или завуча школы и уровнем оплаты;

- формальный характер организации и прохождения повышения квалификации управленцев в виду их большой загруженности;

- отсутствие гибкости в организации и прохождения повышения квалификации;

- рассогласованность политики и модели управления профессиональным развитием управленцев;

- слабая отличимость программ повышения квалификации педагогов и управленческих работников.

Следовательно, система повышения квалификации управленческих кадров должна изменить ориентиры с преимущественной трансляции знаний на создание условий для овладения руководителями комплексом профессиональных компетенций, определяющих его готовность и способность проектировать новое качество образования. Поэтому одной из главных задач в повышении квалификации руководителей системы образования является построение такой системы, в основе которой было бы заложено:

- определение управленческого профессионализма и критериев его оценки;
- комплексное изучение профессиональных и образовательных потребностей руководителей образования;

- определение содержания профессиональной подготовки по проблемам управления;

- учет специфики типовых управленческих ситуаций разных категорий руководителей школ и их моделирование в процессе профессиональной подготовки;

- дифференциация содержания и организационных форм обучения для разных категорий школ;

- организация активного управленческого взаимодействия для формирования основных компонентов профессиональной компетентности [9].

В настоящее время существует несколько моделей развития профессионализма деятельности управленцев системы образования, это: внеинституциональная модель, внутриинституциональная модель и сетевая модель. Опишем более детально названные нами модели развития профессионализма.

Внеинституциональная (внешняя) модель предусматривает развитие профессионализма управленческих кадров вне стен того образовательного учреждения, где они осуществляют свою профессиональную деятельность (т.е. вне школы или колледжа). Внешняя модель предусматривает реализацию программ развития профессионализма управленческих кадров такими организациями и учреждениями как: Акционерным обществом «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу», Центром педагогического мастерства, КГУ «Региональный Центр «Шығыс», а также участие в Международных, Республиканских, областных и городских конференциях, конкурсах, семинарах и др. Участие управленческих кадров в экспертных комиссиях, конкурсах, группах.

В государственной политике модернизации страны вопрос подготовки повышения профессионализма педагогов и управленческих кадров признан в качестве приоритетной задачи. Изменения требований к педагогам, и особенно к управленческим кадрам ставят задачу реформирования системы повышения квалификации кадров, разработки новых форм и методов повышения квалификации.

В настоящее время в республике наряду с традиционной системой переподготовки и повышения квалификации учителей, которая осуществляется в настоящее время Акционерным обществом «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу», который был создан в 2012 году путем слияния РИПК СО и 16 ИПК областей и городов Астана, Алматы, параллельно получает свое развитие Центры педагогического мастерства, которые были концептуально одобрены первым президентом страны Назарбаевым Н.А. и Правительством Республики Казахстан 24 мая 2011 г., которые совместно с АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», а также иностранными партнерами разработали уровневые Программы повышения квалификации педагогических и управленческих работников Республики Казахстан с использованием лучшего мирового опыта и педагогической практики. Для эффективной реализации уровневых программ и трансляции опыта Интеллектуальных школ открыты 16 филиалов ЦПМ в городах: Актау, Актобе, Алматы, Атырау, Караганда, Кокшетау, Костанай, Кызылорда, Павлодар, Петропавловск, Семей, Талдыкорган, Тараз, Уральск, Усть-Каменогорск и Шымкент. Право преподавать на курсах повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан в рамках уровневых программ имеют тренеры, подготовленные на базе ЦПМ экспертами Кембриджского Университета, имеющие сертификат Международного Экзаменационного Совета Кембриджа - АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы». В рамках реализации уровневых программ разработаны учебно-методические материалы, включающие: предкурсовые задания; руководство для тренера; руководство для учителя; задания для выполнения в период практики в школе; структурированные учебные материалы на образовательном портале ЦПМ.

В основу деятельности Центра педагогического мастерства положена идея непрерывного профессионального развития педагога в условиях интеграции казахстанского образования в мировое образовательное пространство. Основными задачами деятельности Центра являются:

- трансляция накопленного опыта Назарбаев Интеллектуальных школ общеобразовательным школам Республики Казахстан;
- обобщение и распространение лучшего педагогического опыта казахстанских и зарубежных учителей-новаторов;
- разработка рекомендаций по усовершенствованию системы повышения квалификации педагогов республики;
- повышение квалификации казахстанских педагогов в соответствии с мировым опытом;
- разработка программ повышения квалификации педагогических кадров с привлечением ведущих казахстанских и международных экспертов;
- сотрудничество с ведущими казахстанскими и зарубежными организациями системы повышения квалификации педагогов с целью обмена опытом и внедрения лучших практик;
- мониторинг профессиональной деятельности учителей и руководителей, прошедших обучение в Центре педагогического мастерства;
- создание условий для непрерывного профессионального образования педагогов;
- создание сетевого образовательного сообщества педагогов Республики.

Основными целями деятельности Центра в соответствии с его Уставом являются повышение квалификации педагогических работников Республики Казахстан, трансляция педагогического опыта Назарбаев Интеллектуальных школ и зарубежного передового педагогического опыта общеобразовательным школам Республики Казахстан.

Центр педагогического Мастерства в сотрудничестве с казахстанскими и международными партнерами разработаны уровневые программы курсов повышения квалификации управленческих кадров системы образования Республики Казахстан (первый (продвинутый), второй (основной), третий (базовый)).

Программа повышения квалификации руководителей образования включает в себя направления, в рамках которого строится модель повышения их квалификации: саморазвитие директора и педагогического коллектива; развитие школы; социальное и профессиональное партнерство. Таким образом, программа охватывает комплекс мер, направленных на овладение руководителями широким спектром знаний и практических навыков, адекватных современным представлениям об успешности организации образования, а также концентрации внимания по управлению изменениями. Структурирована программа согласно четырем важным профессиональным практикам и включает следующие основные разделы: руководство преподаванием и учением; саморазвитие и развитие других; руководство совершенствованием, внедрением инноваций и изменениями; вовлечение местного сообщества в совместную работу. Содержание программы отобрано на рисунке 1.

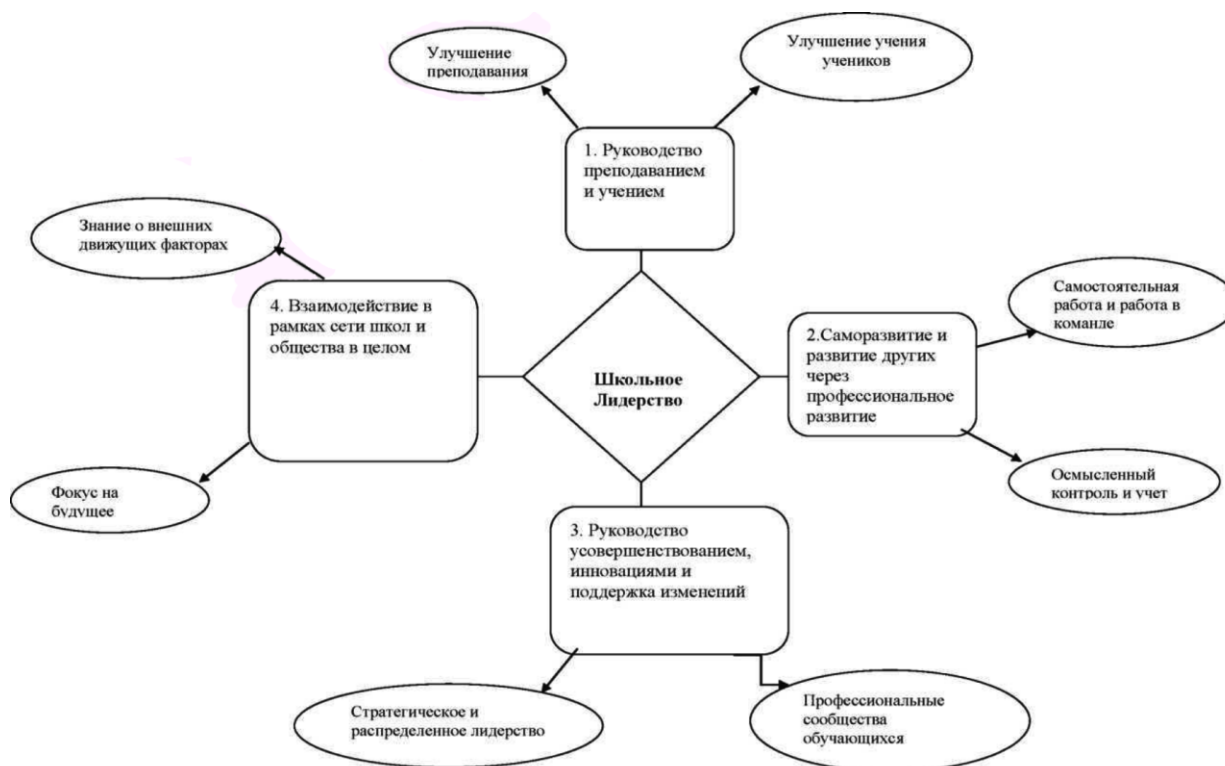


Рисунок 1 Содержание программы курсов повышения квалификации управленцев

В целях более результативного внедрения инноваций, вовлечения в процесс изменений руководителей школ, формирования школьных лидеров и команд разработана Программа повышения квалификации руководителей общеобразовательных организаций Республики Казахстан, предусматривающая рассмотрение вопросов, касающихся сущности лидерства, его типологии, модели современного руководителя, школьной культуры, планирования развития школы, профессионального развития и личностно-профессионального благополучия, развития профессионального сообщества.

Данная Программа была разработана с учетом результатов проведенного ЦПМ анкетирования руководителей общеобразовательных организаций, с целью установления их готовности к своему профессиональному развитию в контексте модернизации системы повышения квалификации руководителей организаций общего среднего образования Республики Казахстан.

Программа включает в себя три направления, в рамках которого строится модель повышения квалификации руководителя организации образования[41]:

- Саморазвитие директора и педагогического коллектива;
- Развитие школы;
- Социальное и профессиональное партнерство

Учебный план отражает следующие этапы обучения:

- «Лицом к лицу» (аудиторное обучение) (в объеме 320 часов);
- «Первая практика в школе» (асинхронное обучение) (в объеме 80 часов);
- «Вторая практика в школе» (асинхронное обучение) (в объеме 240 часов).

Структура программы повышения квалификации управленческих работников системы образования отображена на рисунке 2.



Рисунок 2 – Структура программы повышения квалификации управленческих работников системы образования

Методологической основой разработки программы повышения квалификации для управленческих работников школ составили принципы[42]:

- непрерывности, преемственности педагогического образования;
- единства целей, задач, ключевых идей, форм и методов обучения;
- организации учебного процесса, направленного на усовершенствование стиля мышления и практической деятельности слушателя;
- гибкости управления качеством профессионального развития педагогических работников.

Мы считаем, что современное состояние теории и практики процесса повышения квалификации управленческих кадров может быть охарактеризовано как этап становления и осмысления новой системы, где наряду с традиционной

системой повышения квалификации управленцев, где уделялось внимание содержательной стороне, параллельно набирает «силу» новая система, где интегрированы современные технологические и методические подходы. Отличительные черты «традиционной» и «новой» системы повышения квалификации управленческих кадров мы приводим в таблице 1.

Таблица 1 - Сравнительная характеристика «традиционной» системы повышения квалификации и «новой» системы, реализуемой ЦПМ

«Традиционная» система повышения квалификации	«Новая» система , реализуемая ЦПМ
формальный процесс передачи знаний	решение конкретных обучающих, развивающих, ситуационных задач, которые совместно обсуждаются тренером и слушателем;
передача знаний сводится к их пассивному запоминанию	Осмысление знаний и их применению на практике
формой общения преподавателя со слушателем является наущение	взаимный обмен информацией, что предполагает самостоятельную творческую работу слушателя;
Инициатор процесса обучения – сам преподаватель	инициатором и ведущим в образовательном процессе выступает сам слушатель, активен – 70% времени
Доминирование преподавателя	Равенство и равнопартнерство тренера и слушателя.

Практика показывает, что модель повышения квалификации, реализуемая ЦПМ, может успешно применяться в процессе повышения квалификации управленцев, имеющих сознательную мотивацию к образованию, желающих творчески совершенствовать свой профессиональный уровень.

Вторая модель развития профессионализма - внутринституциональная (т.е. внутренняя), реализуемая внутри организации (школы или колледжа) образования, как правило, действующая на постоянной основе и предусматривающая такие форма как: педагогические советы, методические советы, «круглые столы», семинары, совещания, «инновационная площадка» и др.

Третья модель – сетевая, предусматривает активное участие управленцев в сетевых научно-практических конференциях, вебинарах, семинарах, дистанционных конкурсах, а также другие сетевые формы диссеминации своего управленческого опыта.

Четвертая модель полностью основывается на самообразовательной деятельности управленца и может находиться в каждой из трех ранее описанных моделях в разных формах и проявлениях.

Сегодня формируются новые модели развития профессионализма управленческих кадров системы образования, для которых характерны новые технологические, методологические и организационные характеристики.

Однако для повышения эффективности процесса развития профессионализма управленческих кадров системы образования необходимо решить следующие проблемы: при разработке содержания программ максимально учитывать потребности и проблемы управленцев; наладить механизм координации деятельности учреждений системы дополнительного профессионального образования в повышении квалификации управленцев; создавать систему мониторинга качества деятельности этих учреждений в развитии профессионализма деятельности управленческих кадров; совершенствовать образовательные программы повышения квалификации управленческих кадров, в основе которых должен быть заложен личностно-деятельностный и субъектный подходы.

Вышеназванные факторы влияют на развитие профессионализма управленческих кадров, что в конечном итоге позволит обеспечить организационное и содержательное обновление системы обучения руководителей и как результат отражается на профессиональной позиции директора, заместителя директора образовательного учреждения.

1.3 Система развития профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования

Для решения одной из задач нашего исследования, а именно: конструирования системы развития профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования мы сочли целесообразным выявить сущностные характеристики понятия «система», а для детального описания и визуального представления системы выделили ее компонентный состав.

Система (греч. составленное из частей, соединенное) - совокупность предметов находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство [44].

В научной литературе содержится более сорока формулировок понятия «система». В определении системы В. Н. Садовский говорит о "некотором целостном единстве"[45]; А. И. Уемов вводит требование "отношений с заранее фиксированными свойствами", а Ю. А. Урманцев - предлагает закон композиции как "условия, ограничивающие отношения единства между элементами"[46]. При этом Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова выделяют два основных подхода к формированию любой системы: первый, связан с указанием ее целостности в качестве существенного признака всякой системы; второй подход, основывается на понимании системы как множества элементов вместе с отношениями между ними [47].

В.Г. Афанасьев [48] выделяет следующие основные характеристики, описывающие любую педагогическую систему:

- целенаправленность – каждая система создается для достижения определенной целью. При отсутствии целевых ориентиров деятельность теряет свой смысл, ведь ее сущностной характеристикой является целенаправленность. В связи с чем функции компонентов системы должны соответствовать достижению единой цели.

- педагогическая система - это система социальная, ее ядро - люди и их потребности, мотивы, интересы, ценностные ориентации, действия, отношения;

- наличие составных элементов (компонентов, частей), из которых состоит система, причем элемент – это минимальная единица, обладающая основными свойствами данной системы и имеющая предел делимости в ее рамках, количество элементов может быть различным, однако минимальное количество компонентов равно двум.

- наличие структуры, т.е. определенных связей и отношений между элементами. Связь – это такое взаимодействие, при котором изменение одного компонента системы приводит к изменению других компонентов, в свою очередь меняется и тот компонент, который вызвал это взаимодействие;

- наличие интегративных качеств (системность), т.е. таких качеств, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов, образующих систему, т.о. интегративность это – результат, получаемый от взаимодействия всех элементов в целом;

- открытость – это свойство системы выражается во взаимосвязи с окружающей средой (социальной и природной), которые обеспечивают функционирование и развитие системы;

- сложность и вероятностность, эти признаки системы обусловлены большим количеством элементов и связей между ними, полиструктурностью и иногда, непредсказуемостью результата[49].

Описанные характеристики системы являются определяющими для формулирования понятия «система», которая определяется как совокупность взаимосвязанных элементов, имеющих интегративные качества, подчиненных одной цели и имеющих связи с внешней средой.

При конструировании системы развития профессионализма деятельности управленцев системы образования мы будем считать вышеназванные характеристики как отправные. Для визуализации процесса развития профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования изобразим данный процесс в виде наглядной схемы. Так как именно наглядная схема обеспечивает визуальное представление системы в целом, дает наглядные представления о связях и зависимостях между элементами, обеспечивая неделимую целостность. В словаре терминов схема определяется (от греч. schema - наружный вид, форма) как: 1) чертеж, на котором условными графическими обозначениями показаны составные части изделия или установки и соединения или связи между ними; 2) описание, изложение чего-либо в общих, главных чертах [50].

Схема является одним из ключевых понятий когнитивной психологии. В когнитивной психологии термином “схема” обозначается структура, которая организует конфигурацию данных. Компонентами последней является ряд переменных или слотов, которые могут принимать те или иные ожидаемые значения. Схемы организованы иерархично, каждый нижний узел содержит более специфичную информацию, тогда как каждый верхний узел – более общую» [51 , С.124].

В социологии под «схемой» понимают чертеж, изображающий систему, устройство или взаиморасположение; связь частей чего-либо; изображение или описание в общих, основных чертах; предварительный набросок, план; абстрактное, упрощенное изображение, общая готовая формула.

В большой советской энциклопедии понятие «схема» определяет основные функциональные части изделия (установки), их назначение и взаимосвязи; она разрабатывается при проектировании (конструировании) изделия, используется при изучении структуры изделия и программы его работы, а также во время его эксплуатации [52].

Приведенные выше определения понятия «схема» не противоречат друг другу и отражают общий подход к разработке искомой системы.

Схема системы развития профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования изображена на рисунке 3.

Мы хотим также подчеркнуть, что описываемая нами система является «процессной». Процессная система, по мнению В.С.Лазарева, характеризуется совокупностью таких объектов как: вход, сам процесс, выход, ограничения и обратная связь. «Вход» определяется совокупностью элементов, благодаря соединению которых протекает процесс и которые в этом процессе претерпевают изменения.

«Выходом» выступает результат (продукт) процесса.

«Процесс» определяется отношением между входом и выходом. В любой системе можно выделить три вида процессов: основной, обеспечивающий и процесс управления (Лазарев). Ограничение определяется совокупностью норм и правил, устанавливающих требования большей системы к выходу данной системы.

Так как целенаправленность является первохарактеристикой системы, в связи с этим считаем целесообразным сформулировать цель, которая будет определенным вектором в определении функциональных характеристик компонентов системы. **Целью системы является** – развитие профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования. В основу нашей системы развития профессионализма деятельности управленцев положены следующие *подходы: системный, комплексный, компетентностный, деятельностный, личностный*. В научной литературе термин «подход» определяется как «идти под низ чего-то», т.е. находиться в основе чего-то. Подход определяется некоей идеей, концепцией, принципом и центрируется на основных для него одной или двух-трех категориях [52, С. 67]. В философском словаре мы находим следующее определение: «подход» - это комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании и/или практике, характеризующий конкурирующие между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в философии, науке, политике или в организации жизни и деятельности людей [51]. В педагогической литературе четкого определения данного понятия нет. В связи, с чем А.Н. Крутский, О.С. Косихина

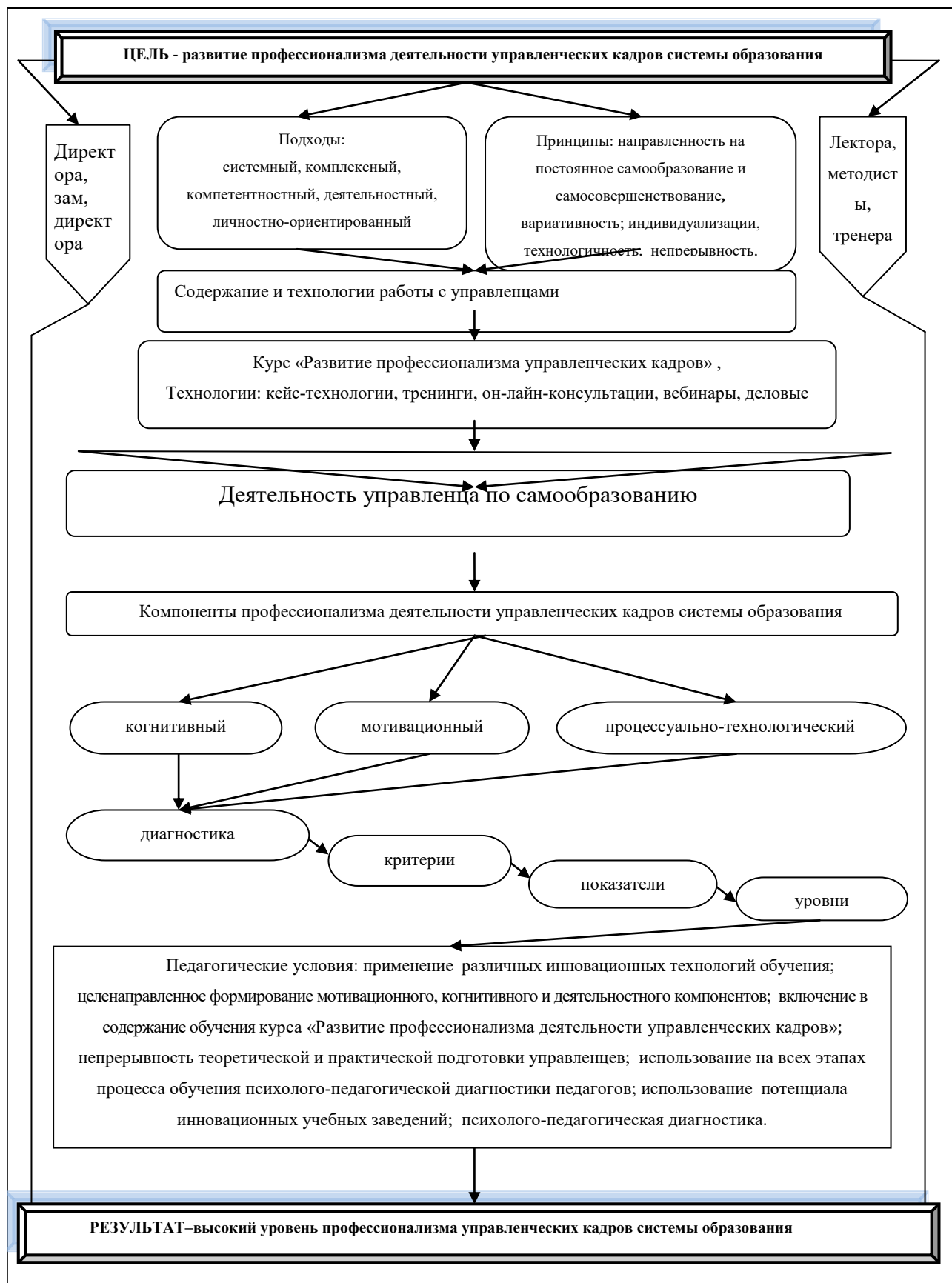


Рисунок 3 - Схема системы развития профессионализма управленческих кадров системы образования

констатируют, что подходом называют все, что не могут отнести к какой-либо определенной категории [53].

В данном исследовании «подход» определяется как определенная позиция, точка зрения, обуславливающая исследование проблемы развития профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования.

Системный подход к познанию и преобразованию любого объекта является ведущим общенаучным подходом, это направление методологии специально-научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов как систем [54]. Применение же системного подхода в педагогике позволяет выявить такой вариативный компонент ее научного знания, как *педагогическая система* со всеми ее характеристиками: целостность, связь, структура и организация, уровни системы и их иерархия, управление, цель и целесообразное поведение системы, самоорганизация системы, ее функционирование и развитие [54].

При методологическом анализе педагогического объекта с самого начала возможны две различающиеся мировоззренческие научные позиции автора: декларация им своего намерения принять этот объект за нечто целое и выделить в нем элементы [55] или признание системности за качественную характеристику этого объекта педагогики [55]. В зависимости от выбора той или иной позиции управленец будет реализовывать различные стратегии познания и преобразования объекта:

- описывать педагогическую систему, т.е. последовательно рассматривать все элементы объекта в нескольких типичных вариантах их взаимодействия (исследовать состояния или ситуации педагогического объекта) и определять, каким образом и в какой степени элементы (или ситуации - это зависит от выбора структуры) подчинены целям системы [56];

- описывать качественные характеристики педагогической системы: ее целостность, структурность, взаимозависимость системы и среды, иерархичность, множественность описания каждой системы и др. [57].

В нашем исследовании под системой будем понимать взаимосвязь и взаимозависимость таких ее компонентов как: цель, подходы, принципы, основные формы работы, субъекты взаимодействия, компоненты профессионализма, педагогические условия и результат.

Мы же в дальнейшем в описании нашей системы будем последовательно рассматривать все элементы нашей системы, раскрывая и их качественные характеристики.

Комплексный подход к педагогическим объектам позволяет выделить в научном знании о них такой вариативный элемент знания, как *педагогический комплекс*. Комплексный подход предполагает управляемое объединение разнородных (в отличие от системного подхода) элементов педагогических объектов, процессов, деятельности и т.п. Учитывая достаточную разработанность комплексного подхода в научной литературе, Ф.К.Казарян определяет лишь диалектику системного и комплексного подходов в познании и преобразовании объекта и его методологические следствия. Во-первых, системный и комплексный

подходы в педагогике тесно взаимосвязаны между собой, но, если объект педагогики не исследован как система, то обеспечить комплексное его преобразование (формирование, функционирование, управление и т.д.) весьма затруднительно в силу отсутствия понимания совокупности его отдельных сторон, т.е. подсистем.

Следовательно, если системный подход позволяет познать, изучить, исследовать педагогический объект на конкретном уровне анализа, то комплексный подход позволяет его преобразовывать на том же уровне. «Комплексный подход «заставляет» функционировать воспитательную систему в целом, как органическое единство взаимосвязанных компонентов, - считает Ф.К. Казарян. - В противном случае самая хорошая по своему замыслу система будет действовать «по частям», не обеспечивая в итоге тех самых воспитательных задач, ради которых она создавалась» [58].

Во-вторых, если системный подход в педагогике позволяет определить совокупность элементов, выделенных по общему (системообразующему) для них основанию (то есть взаимодополняющих друг друга), то комплексный подход обеспечивает взаимосвязь разнородных элементов (взаимоперекрывающих друг друга) конкретного педагогического объекта.

Следовательно, комплексный подход в педагогике обеспечивает согласование целеориентированных, взаимосвязанных, но иногда даже разнонаправленных и противоречивых воздействий на педагогический объект для его преобразования в случае, если он исследован как система. Если же он не исследован как система, то комплексирование воздействий на него весьма затруднительно в связи с нечеткостью выделения и познания его связей, функций, элементов, отношений, свойств и пр. Для целостного изучения педагогического объекта необходимо диалектическое применение системного и комплексного методологических общенаучных подходов.

Комплексный подход в нашем исследовании направлен на комплексное решение задач развития профессионализма управленческих кадров системы образования и предусматривает однонаправленность и согласованность различных компонентов системы и реализуется через такой ее элемент как *основные содержание и технологии работы с управленцами*.

В настоящее время четко обозначилась необходимость перехода от знаниевой образовательной парадигмы к вариативно-мобильной. В этих условиях особую значимость приобретает **компетентностный подход**. Исследователи В.А.Болотов, В.В.Сериков отмечают: из относительно локальной педагогической теории компетентностный подход превращается в общественно значимое явление, претендующее на роль концептуальной основы политики, проводимой в сфере образования [59; С. 2].

Компетентностный подход является одним из важных концептуальных положений, в том числе и в контексте проблемы развития профессионализма педагогов.

Компетентностный подход может осуществляться только в рамках реализации личностно-ориентированной парадигмы образования и проявляется, прежде всего, в междисциплинарной организации содержания обучения; освоении

методологии созидательной деятельности, предполагающей многозначность результатов, множество допустимых решений, множество критериев оценки эффективности и безвредности той или иной деятельности; единстве духовности, нравственности и креативности личности [60, С.4].

В целом, использование компетентностного подхода способствует подготовке квалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, ориентированных в смежных областях знаний, способных к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовых к постоянному профессиональному росту, обладающих социальной и профессиональной мобильностью.

В рамках компетентностного подхода реализуется компетентностное обучение, контекстное обучение (т.е. обучение, в процессе которого происходит «погружение» в контекст будущей профессиональной деятельности).

Компетентностный подход, применительно к нашей проблеме предполагает совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие:

- смысл образования заключается в развитии у управленцев способности самостоятельно решать профессионально-значимые проблемы;
- смысл организации процесса развития профессионализма управленцев, заключается в создании педагогических условий развития у менеджеров образования искомого качества. [60; С. 202].

Компетентностный подход в нашей системе реализуется через содержания и технологии образования, в частности через содержание курса, тренингов, разбора профессиональных ситуаций, решения кейсов, создания проекта, которые направлены, прежде всего, не на приобретение управленческих компетенций.

Под *личностно-ориентированным подходом* (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, Б.С. Гершунский, И.Я. Лернер, Р.Х.Шаймарданова, И.С. Якиманская и др.) [61; 62; 63] принято понимать методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процесс самопознания, самостроительства и самореализации личности, развитие его неповторимой индивидуальности.

Личностно-ориентированный подход в современной педагогике является одним из самых популярных. Это связано, прежде всего, с тем, что динамичное развитие казахстанского общества требует формирования в личности не столько социально-типичного, сколько ярко индивидуального, позволяющего человеку стать и оставаться самим собой в быстро изменяющемся социуме. Базируясь на прочном фундаменте гуманистических, психолого-педагогических традициях, личностно-ориентированный подход отличается более широким пониманием некоторых основных научных категорий, так «развитие» определяется как двусторонний процесс, как саморазвертывание внутренних, природных свойств человека и становления его личностных смыслов в процессе взаимодействия личностей (Е.В. Бондаревская).

Современная школа нуждается в демократизации жизнедеятельности, гуманизации отношений детей и взрослых, что актуализирует интерес и внимание педагогов к личностно-ориентированному подходу.

В данном контексте личностно-ориентированный подход означает то, что процесс профессионально-педагогической подготовки представляет собой процесс становления, развития и саморазвития личности управленца, обретение и утверждение им самого себя как субъекта культуры, своей неповторимости, духовности и творческого начала.

Деятельностный подход предполагает такую организацию работы управленца, при которой он активно участвует в определении ее целей, конструировании содержания, планировании и регулировании деятельности, рефлексивном анализе деятельности и ее результатов [64].

Термин «принцип» означает «основа», «основоположение», «руководящая часть». В теоретическом плане – это вывод из теории, не исходный пункт исследования, а его заключительный результат, именно принципы служат ориентирами для конструирования практики. Суть любого принципа заключается в том, что он дает рекомендации о способах регулирования отношений противоположных сторон, тенденций, о способах разрешения противоречий, о достижении меры, гармонии, позволяющих успешно решать образовательные задачи [64].

В данном контексте принципы отражают стратегические направления деятельности нашей системы по развитию профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования. Основными *принципами нашей системы* являются:

-направленность на постоянное **самообразование и самосовершенствование** управленца данный принцип предполагает непосредственно деятельность самого управленца, ориентированную на повышение своего профессионального уровня;

- **вариативность** – данный принцип предусматривает разработку вариативного компонента, позволяющего управленцам выбирать и осваивать различные методики, технологии и методы, направленные на повышения их профессионализма;

- **индивидуализации** - организация учебного процесса с учетом особенностей работы, трудностей и проблем современного менеджера образования, направленность на личностное развитие обучаемых;

- **технологичность** - предусматривает использование на всех этапах обучения современных педагогических технологий (тренинговых, коммуникативных, информационных, личностно-ориентированных, игровых и др.).

В современных условиях развитие профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования является одним из фундаментальных базовых компонентов их профессиональной подготовки и обусловлено синтезом профессиональных знаний (когнитивный компонент), ценностных отношений (мотивационный компонент), умений (процессуально-технологического компонент).

Мы попытались представить в таблице структуру профессионализма деятельности современного управленца системы образования, в единстве компонентов, критериев и показателей (см. табл.2)

Таблица 2 - Структура профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования

Компоненты	Критерии	Показатели
Мотивационный	Отношение, потребность и направленность управленческих кадров системы образования управленческую деятельность	- ценностное отношение к управленческой деятельности; - понимание своей роли как руководителя; - потребность в рефлексии собственной профессионально-управленческой деятельности; - осознание личной ответственности в принятии управленческих решений ; - осознание необходимости создания команды; - готовность к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту.
Когнитивный	Осведомленность (знание-осознание) о возможностях, способах, методах и технологиях управленческой деятельности	- знания теоретических и методологических основ современного менеджмента; - знание требований, предъявляемых к современному менеджеру; - знание психологических и психических особенностей лидерства; - знание особенностей тимбилдинга; - знание форм, методов взаимодействия и общения.
Процессуально-технологический	Владение управленцами умениями и навыками, позволяющими успешно осуществлять управленческую деятельность	- умение прогнозировать дальнейшее профессиональное развитие как свое собственное, так и сотрудников; - умение подбирать содержание, методы и технологии, адекватные управленческой ситуации; - умение мотивировать своих сотрудников; - умение диагностировать и управлять эмоциональным состоянием сотрудников.

Ядром нашей системы выступает такой компонент как формы и технологии работы с управленческими кадрами системы образования. Формы организации

обучения могут самыми разнообразными и могут варьироваться в зависимости от запросов и потребностей самих управленцев. Применительно к обучению, форма — это специальная конструкция процесса обучения. Характер этой конструкции обусловлен содержанием процесса обучения, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся. Эта конструкция обучения представляет собой внутреннюю организацию содержания, которым в реальной педагогической действительности выступает процесс взаимодействия, общения педагога с обучаемыми при работе над определенным учебным материалом [65].

Мы в своей работе, учитывая специфику работы управленческих кадров системы образования выделяем следующие ее формы: тренинги, мини-лекции, кейс-технологии, деловые игры, разбор профессиональных ситуаций, он-лайн консультации, тьюториалы. В этом параграфе мы не будем детально останавливаться на описании данных форм, так как они будут описаны в параграфе 2.2. настоящей работы.

Наряду с осуществлением систематической и планомерной работы по развитию профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования, считаем целесообразным включить в состав системы непосредственно деятельность самого управленца по **самообразованию и самосовершенствованию**. Под «самообразованием» понимается «целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т.п., в основе которой лежит интерес занимающегося в органическом сочетании с самостоятельным изучением материала».

Самосовершенствование личности управленца — это сознательный процесс повышения уровня профессиональной компетентности и развитие значимых качеств в соответствии с социальными требованиями общества или программой, направленной на совершенствование профессиональных знаний и умений.

Самосовершенствование направлено на повышение уровня своей компетенции и в большей степени развития качеств в соответствии с требованиями современного общества

Следует подчеркнуть, что данная деятельность является продуктивной когда она: осуществляется добровольно; управляется самим человеком; необходима для совершенствования каких-либо качеств человека, и сам человек это осознает. Вне самообразования личностное и профессиональное развитие управленца невозможно. Однако деятельность по самообразованию, будет более продуктивной когда: во-первых, педагог обладает развитой способностью к рефлексии; во-вторых, если в процессе самообразования управленца активно используются средства ИКТ и сформирована ИКТ-среда [65].

Основными принципами развития профессионализма управленческих кадров в нашей системе, являются:

- ориентация на постоянное развитие личности управленца;
- соответствие содержания подготовки современным прогнозируемым тенденциям развития современного педагогического менеджмента;
- оптимальное сочетание практической и теоретической подготовки;

- рациональное применение современных инновационных технологий и методик на различных этапах обучения;

- ориентация на информационные и телекоммуникационные технологии.

Следующим важным компонентом нашей системы является наличие субъектов взаимодействия.

Субъектность это - способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать планы жизни [51, с. 299].

Субъектами в данной системе выступают, с одной стороны, сами управленцы (директора, зам. директора), как слушатели, с другой стороны, тренера, тьюторы, лектора активно участвующие в исследуемом процессе. Эффективность любой деятельности, в том числе и профессиональной, можно достигнуть, если данный процесс организован как процесс взаимодействия, в котором проявляются информационные, коммуникационные связи между субъектами взаимодействия. Говоря о взаимодействии, мы имеем в виду отношения двух индивидов, каждый из которых выступает активным субъектом.

Под «условием» понимается то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления [50].

Педагогические условия – совокупность внешних обстоятельств, в которых протекает образовательный процесс, и которые рассматриваются как факторы, способствующие его успешности.

Педагогическими условиями, способствующими успешному развитию профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования являются, на наш взгляд, следующие:

- применение различных инновационных технологий обучения (тренинговых, информационных, телекоммуникационных, коммуникативных, игровых), позволяющее сформировать целостную структуру профессионализма деятельности;

- целенаправленное формирование мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов профессионализма деятельности управленцев;

- включение в содержание обучения курса «Развитие профессионализма деятельности современного управленца», предполагающего реализацию профессиональной деятельности, направленной на освоение способов и опыта выполнения конкретных профессиональных действий;

- непрерывность теоретической и практической подготовки управленцев предполагающая систематическое и планомерное повышение уровня образования и самообразования;

- использование на всех этапах процесса обучения психолого-педагогической диагностики.

Так как термин «оптимальность» обозначает наилучший баланс между переменными характеристиками с учётом целевой аудитории, то применительно к нашей ситуации, мы считаем, что выявленные нами педагогические условия являются оптимальными.

Результатом нашей системы является высокий уровень развития профессионализма управленческих кадров.

Диагностика уровней развития профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования описана и представлена в экспериментальной части нашего исследования.

2. Методические основы совершенствования профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования

2.1. Диагностика уровней развития профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования

Наша экспериментальная работа была направлена на проверку гипотезы в ходе апробации и внедрения сконструированной нами системы развития профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования. Эксперимент проводился в естественных условиях функционирования учебного заведения, поэтому требовалась тщательная увязка целей и содержания исследовательских программ с задачами естественных циклов учебного года, что определило его долговременный характер.

Целью нашей экспериментальной работы явилось выявление педагогических условий, способствующих эффективному развитию профессионализма управленческих кадров на основе внедрения сконструированной и описанной в первом разделе книги системы. Экспериментальная работа состояла из констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента.

На констатирующем этапе решались следующие исследовательские задачи: изучение возможностей образовательной системы колледжа для развития профессионализма преподавателей; изучение отношения преподавателей к исследуемой проблеме; анализ данных диагностических измерений уровня развития профессионализма.

Формирующий эксперимент предполагал апробацию и внедрение в сконструированной системы. В результате этого происходил переход от более низких к более высоким уровням сформированности профессионализма.

Целью контрольного этапа нашей экспериментальной работы была проверка устойчивости позитивных изменений в сформированности профессионализма, а также анализ динамики изменений.

Вся экспериментальная работа, реализуя вышеуказанные цели, строилась по нескольким направлениям:

Диагностическое, заключающееся в подборе адекватных психолого-педагогических методик, проведении диагностических процедур, осуществлении педагогического мониторинга процесса развития профессионализма.

Просветительское, состоявшее в организации просвещения управленческих кадров по имеющимся проблемам управленческой профессиональной деятельности, понимании его роли и места, а также осознания ими значения и особенностей развития профессионализма в современных условиях. С управленцами проводились консультации, проблемные семинары, методические совещания, был прочитан разработанный нами курс «Развитие профессионализма

управленческих кадров». Итогом этой работы явилось осмысление современными управленцами значения теоретического и практического обучения и самообразования как значительного звена профессиональной подготовки в современных условиях, освоение показателей и уровней сформированности исследуемого качества.

Следующее направление заключалось во включении управленцев в деятельность, позволяющую на качественно новом уровне осмыслить суть развития их профессионализма.

Организационное направление состояло в обогащении арсенала педагогических средств в развитии профессионализма. Менеджеры участвовали в организационно-деятельностных играх по моделированию этого процесса. В итоге этой работы развивались интересы и творческий потенциал современных менеджеров, что положительно сказывалось на их умении гибко применить управленческий подход в условиях образовательного учреждения.

Следующее направление предполагало создание образовательной среды в образовательном учреждении, направленной на развитие профессионализма в целях предоставления управленцам широких возможностей для активного, самостоятельного познания, действия и общения, удовлетворения потребностей, склонностей и интересов.

Ещё одно направление включало организацию проблемных ситуаций в профессиональной деятельности как принципа построения содержания образовательной подготовки и метода педагогического подхода, требующего нахождения новых знаний и способов действий в достижении адекватного цели результата деятельности и стимулирующих инициативу к самостоятельному поиску разрешения профессиональных задач.

Опыт работы в системе образования (в частности с управленцами) позволяет нам сделать вывод о том, что образовательный процесс может оказаться нейтральным для развития профессионализма, если в нем не заложены стимулы для развития продуктивного профессионального мышления, активности самих обучающихся, раскрытия их творческого потенциала. Как справедливо отмечает казахстанский исследователь И.Д. Багаева, усвоение даже предельного объема готовых знаний и безграничного количества информации не ведет к качественному скачку, оборачивается умственной и физической перегрузкой [9, с. 151]. Даже подлинная научность и постоянная ориентация на будущую образованность, профессиональную компетентность в процессе учебных занятий сами по себе ничего не обеспечивают, если не побуждают обучающихся к самообразованию и самосовершенствованию.

Среди форм и методов обучения современных управленцев мы использовали как традиционные, так и нетрадиционные, ориентированные на деятельность, которая по содержанию и условиям осуществления приближается к работе современного менеджера образования.. Речь идет о моделировании профессионального труда (его задач, способов, мотивов и т.д.), когда управленцы на основе полученных знаний и опыта выполняют определенные функции. Практика показывает, что основной путь формирования управленца нового типа, профессионала с высоким творческим потенциалом - это перестройка

образования на основе активных методов и форм обучения. Коллективная работа – основа активных методов и форм обучения. Снимая путы традиционного обучения, она позволяет вовлечь в дискуссию, проблемную ситуацию мощные личностные мотивы к самоутверждению, соревнованию, одобрению коллективом и т.д. Управленец должен обладать определенным уровнем управленческой культуры, чтобы формировать соответствующий климат межличностных отношений в коллективе.

В нашей экспериментальной работе мы использовали различные типы активных методов обучения, в частности: начальные, подготовительные; ситуативно-ролевые игры, проблемные, творческие и др.

Целью начальных, подготовительных активных методов обучения («разминочные», «мозговой штурм», тематические развлекательные игры и т.п.) являлось психологическое раскрепощение управленцев, активизация их мышления, стимулирование нестандартных подходов к решению профессионально значимых задач.

Ситуативно-ролевые игры: анализ конкретных ситуаций; ролевое проигрывание деловых ситуаций, их психологическая, социальная, профессиональная драматизация. Цель - установление надлежащих межличностных отношений в процессе совместной работы.

Конструктивно-ролевые, проблемно-ролевые, дискуссионные игры: цель - формирование навыков принятия и эффективного исполнения деловых ролей, достижение продуктивного сотрудничества, участие в выработке коллективных решений.

On-line-консультации – это консультации слушателя с педагогом посредством коммуникации сообщений в сетевом информационном пространстве, обеспечивающие синхронный обмен информацией в реальном времени: «чаты», аудио- и видеоконференции и др.

Тьюториалы - это групповые встречи для оказания педагогам помощи в процессе обучения, тьюториалы, проводимые под руководством тьютора, могут иметь различные формы, такие, например, как обсуждение, деловая игра, семинар, коллективный анализ учебной ситуации. Тьюториалы призваны помочь, уточнить и расширить знания по основным вопросам, научить применять изученные концепции в своей работе и дать возможность попрактиковаться в использовании приобретенных навыков.

Создание проектов: Цель - актуализация и развитие творческого потенциала управленцев, развитие управленческого и лидерского потенциала, воспитание управленческой культуры.

Организация процесса обучения на основе активных методов обучения - наилучшая форма постоянного повышения квалификации управленцев и предупреждения их профессиональной деформации.

Важный путь развития профессионализма — стимулирование их к самообразованию и самовоспитанию.

Мотивами к самообразованию являются профессиональные идеалы, интересы, понимание значения для успешной трудовой деятельности тех или иных личных качеств.

Самосовершенствование личности — это сложный вид деятельности, результативной деятельности при соблюдении определенных условий:

- осознание управленцами необходимости профессионального самосовершенствования;
- знание профессиограммы управленца;
- владение технологией управления;
- практическая деятельность, рождающая потребность в овладении профессиональными знаниями, умениями и навыками;
- использование не только, индивидуальных, но и коллективных форм саморазвития как менеджера;
- систематичность и последовательность самоменеджмента.

В нашей экспериментальной работе на это было ориентировано теоретическое и практическое обучение, организация работы по самообразованию. В нашей работе в качестве педагогических условий, способствующих развитию профессионализма управленцев мы относим создание специальной образовательной среды, ориентированной на развитие профессионализма; применение инновационных технологий; реализация индивидуальной траектории обучения; ориентированность личности на самообразование и саморазвитие. Попытаемся их обосновать.

Понятие "среда" отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие человека. В этом случае предполагается его присутствие в среде, взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом. Термин «образовательная среда» прочно вошел в обиход в педагогике в конце XX. В современном мире все яснее осознается, что образование личности не следует отождествлять с освоением специальных учебных программ под руководством педагогов. Образование - это итог действия широкого спектра разнородных факторов. Единой позиции в определении понятия «образовательная среда», в понимании ее структуры, функций, в отношении к методам ее проектирования и экспертизы на сегодняшний день не существует. Однако, используя понятие «образовательная среда», большинство современных ученых [50; 51 и др.] подчеркивают, что обучение, воспитание и развитие происходят не только под воздействием направленных усилий обучающего и зависят не только от индивидуально-психологических особенностей обучающихся. Они существенным образом детерминированы социокультурными условиями, предметно-пространственным окружением, характером межличностного взаимодействия и другими средовыми факторами. Под образовательной средой чаще всего понимается [51] функционирование конкретного учреждения образования. Анализируя различные подходы к вопросу об образовательной среде, исследователи имеют в виду конкретную среду учебного заведения, так как образовательная среда составляет совокупность материальных факторов; пространственно-предметных факторов; социальных компонентов; межличностных отношений. Все данные факторы взаимосвязаны, они дополняют, обогащают друг друга и влияют на каждого субъекта образовательной среды, но и люди организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее определенное воздействие. Образовательная среда - часть социокультурного пространства, зона

взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов. Образовательная среда - специфическая форма человеческой практики, направленная на преобразование жизнедеятельности людей с целью организации поддерживающих развитие человека условий, в которых ему предоставляются возможности для разрешения важных задач своей жизнедеятельности и образовательных задач, позволяющих личности познавать мир и себя в мире. В нашем исследовании речь идет о создании специальной среды обучения, направленной на развитие профессионализма управленческих кадров. В процессе создания образовательной среды большое значение отводится использованию инновационных технологий.

Под инновационными технологиями понимают[18] систему методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счёт динамичных изменений в личностном развитии обучающегося в современных социокультурных условиях. Педагогические инновации могут либо изменять процессы воспитания и обучения, либо совершенствовать. Инновационные технологии сочетают прогрессивные креативные технологии и стереотипные элементы образования, доказавшие свою эффективность в процессе педагогической деятельности. Использование инновационных технологий направлено на повышение качества управленческих кадров и развитию их профессионализма. Среди основных инновационных технологий в нашем исследовании использовались различные технологии, направленные на развитие профессионализма управленческих кадров, на их саморазвитие и профессиональное самосовершенствование.

Реализация индивидуальной траектории обучения управленца представляется возможной в рамках пространства личностно-профессионального развития специалиста, включающего такие плоскости как личностная индивидуальность, профессиональная деятельность и объект профессиональной деятельности. В совокупности очерченное пространство охватывает все многообразие проявлений профессиональной личности, процесса и явлений, которые в сумме образуют сферу взаимодействия, позволяющую выработать индивидуальную стратегию личности.

Рассмотрим показатели удовлетворенности управленцев своей работой, а также некоторые вопросы, связанные с лидерством (см. таблица 3 и Приложение А, В, С).

Таблица 3 – Распределение мнений управленцев

Показатели удовлетворенности управленцев профессиональной подготовкой	Частотное распределение показателей (в %)
1	2
1. Как менеджер я способен приложить усилия, чтобы все ученики добивались успехов на высоком уровне.	76%
2. Программа профессионального развития в вашем колледже регулярно оценивается членами педагогического коллектива.	87%
3. Я часто планирую мероприятия по профессиональному развитию вместе с членами своего педагогического коллектива.	91%
4. За последние два года мероприятия по профессиональному развитию педагогического коллектива были направлены на решение проблем и выработку навыков, которые действительно важны для преподавателей.	98%
5. Как бы вы оценили мероприятия, ориентированные на профессиональное развитие в своем колледже, по сравнению с опытом других образовательных учреждений?	75%
6. Насколько вам нравится быть зам.директором своего образовательного учреждения?	65%

Выявленное мнение равным образом соотносится с результатами контент-анализа мини-сочинений на тему «Значение развития профессионализма в современных условиях». Выделенные единицы анализа были нами распределены по трехуровневой шкале значимости, просуммированы и переведены в процентные показатели (таблица 4).

К высокому уровню значимости были отнесены суждения, авторы которых убеждены в важности такой подготовки и считают, что к данной деятельности необходимо готовить систематически и целенаправленно.

К умеренному уровню значимости были отнесены суждения, в которых управленцы, в общем, признавая необходимость такой подготовки, указали, что ее объем должен быть небольшим - по их мнению, достаточно будет общей (вводной) лекции и нескольких занятий.

Таблица 4- Распределение испытуемых по уровням субъективной значимости необходимости развития профессионализма

Уровни значимости (важности) специальной подготовки к развитию профессионализма	Количество наблюдений (в %)
Высокая значимость	91,21
Умеренная значимость	6,59
Низкая значимость	2,20
Всего	100

К низкому уровню значимости были отнесены суждения тех управленцев, которые указали, что нет никакой необходимости в организации специальной подготовки к развитию профессионализма, т.к., желающие овладеть соответствующими ЗУН, могут сделать это самостоятельно, в порядке самообразования.

Не входя в подробности, отметим лишь, что ценность специальной профессиональной подготовки у менеджеров образования в основном проявилась на высоком уровне (91,21%).

Интерференция по отношению к данной подготовке проявилась в 6,59% наблюдений; явно незаинтересованных в данной подготовке оказалось только 2,2% ($p < 0,001$; $\chi^2 = 137,45$; $k = 2$ при $\chi^2_{кр} = 0,05-5,991$; $0,01-9,210$; $0,001-13,815$).

Исследование значимости специальной профессиональной подготовки показало (таблица 5), что в целом, у управленцев наблюдается достаточно высокий уровень значимости такой подготовки.

Причем у 44,89% обследованных она выражена достаточно определенно: кроме того, что к указанной деятельности, по их мнению, необходимо готовить специально, они отмечают, что такая подготовка должна проводится планомерно и систематически на протяжении всех лет работы ($p < 0,001$; $\chi^2 = 82,84$; $k = 3$ при $\chi^2_{кр} = 0,05-7,815$; $0,01-11,345$; $0,001-16,266$).

Еще одним из направлений работы на этапе констатирующего эксперимента было изучение степени востребованности введения курсов, тренингов по развитию профессионализма управленцев образования. Для выявления степени востребованности введения соответствующего спецкурса, мы предложили испытуемым написать небольшое сочинение, в котором бы они смогли выразить свое мнение относительно введения указанных спецкурсов, а также указать условия, при которых спецкурсы стали бы популярными среди менеджеров образования и оказали бы им действенную поддержку в овладении управленческими компетенциями. Затем, на основании информации, полученной в сочинениях, была составлена анкета из вопросов, предполагающих несколько вариантов ответов.

Таблица 5 – Распределение ответов управленцев по уровням субъективной значимости специальной профессиональной подготовки

Качественная интерпретация уровней значимости специальной профессиональной подготовки	По общей совокупности (в %)
1	2
Высокий уровень (такая подготовка должна проводиться планомерно и систематически на протяжении всех лет работы менеджера).	44,89
Достаточный уровень (несомненно, к такой деятельности нужно готовить специально, в рамках курса).	28,1
Средний уровень (подготовка необходима, однако не стоит уделять этому особое внимание).	20,07
Низкий уровень (не вижу никакой необходимости в специальной профессиональной подготовке, я и так все знаю).	6,93
Всего	100

Данные, полученные в результате исследования, представлены в таблицах. Эмпирическое распределение категорий востребованности у испытуемых введения новых спецкурсов статистически значимо отличается от равномерного ($p < 0,001$; $\chi^2 = 171,75$; $k = 2$ при $\chi^2_{кр} = 0,05 - 5,991$; $0,01 - 9,210$; $0,001 - 13,815$).

В целом, подавляющее большинство менеджеров образования (93,3%) приветствуют введение спецкурса, считая соответствующую подготовку важной для своей профессиональной деятельности.

На основании анализа данных, представленных в таблице 3, можно предположить, что большинство испытуемых не удовлетворены тем количеством и качеством специальных мероприятий, которые проводятся для управленцев системы образования. Необходима была специальная работа по развитию профессионализма деятельности менеджеров образования.

2.2. Содержание и технологии развития профессионализма деятельности управленческих кадров

Формирующий эксперимент предполагал внедрение разработанной системы развития профессионализма деятельности современного управленца. Целью экспериментальной работы было:

- во-первых, вооружить современных управленцев системой психолого-педагогических знаний, умений и навыков по развитию профессионализма;
- во-вторых, сформировать положительное отношение к данному аспекту их деятельности через включение в активную работу по развитию искомого качества.

Наиболее эффективными формами, направленными на развитие профессионализма, являются спецкурсы и спецсеминары. Это поставило нас перед необходимостью разработать спецкурс по решению проблем развития профессионализма, который был реализован нами. Курс рассчитан на 40 часов, это мини-лекции. Тренинговые задания и отработка рабочих кейсов, а также анализ управленческого опыта участников курса. В соответствии с целями нашей экспериментальной работы задачами спецкурса являлись:

- сформировать положительное отношение к процессу развития профессионализма;
- вооружить управленцев необходимыми знаниями о содержании процесса развития профессионализма;
- выработать у них практические умения и навыки по развитию профессионализма.

Учебно-тематический план спецкурса представлен в таблице 6.

Приведем детальное описание, разработанного нами курса.

В первом разделе обосновывается актуальность, социальная и педагогическая значимость курса, его цели и задачи. Раскрывается сущность современного менеджмента, рассматривается модель качеств современного руководителя, управленческие требования к менеджеру образования, стили управления (деловой, бюрократический, авторитарный, демократический, либеральный). Определяется сущность эмоциональной зрелости современного менеджера (способность к эмпатии, эмоциональный интеллект, наличие позиции «Взрослый»);

В разделе " Что такое команда? И как ее сделать эффективной?" дается понятие "команда", «командообразование», «командный дух», «тимбилдинг». раскрываются этапы создания команды, выделенные Брюсом Такман в ходе исследований: формирование, бурление, нормирование и функционирование. Более детально предлагается рассмотрение помех в создании команды, факторов, влияющих на успех работы в команде. Детально прорабатывается вопрос: когда нужна (не нужна команда). Особое внимание обращается на модель, состоящая из следующих командных ролей: администратор. трудоголик, организатор, генератор идей, связной и критик. Предлагаются выполнение тренинговых упражнений: «Командообразование похоже на лезвие», «Башня».

В третьем разделе "Управление конфликтами" представлена сущность понятия «конфликт», «управление конфликтами», дана классификация конфликтов, основных причин возникновения конфликтов, рассматривается посредничество, как один из способов урегулирования конфликта. Особая роль отводится последствиям конфликтов (выявление и предотвращение конфликтных ситуаций, руководитель как посредник в конфликте), путям решения конфликтов. Особое внимание уделено профилактике конфликтов, а также конфликтным ситуациям в работе менеджера образования. псевдо-конфликт, факт-конфликт, эго-конфликт, конфликт ценностей. Раскрыты особенности восприятия при конфликте («приписывающее искажение», обесчеловечивание противника, гипертрофированность восприятия, реакция ускоренности, «зеркальные образы», феномены групповой сплоченности), техники работы с конфликтами, основные

правила поведения. Разбирается алгоритм безболезненного выхода из конфликтных ситуаций.

В четвертом разделе " Развитие лидерства у руководителей ". Сущность понятия «лидерство». Представлены основные типы лидерства (резонансный и диссонансный стили лидерства), цикл развития лидерской роли. Более детально рассматриваются два основных подхода к лидерству: лидер–функция личности, лидер–функция ситуации. Раскрываются отличительные признаки лидерства, личностные качества лидера, преимущества лидера, а также основные препятствия на пути к лидерству, освещены особенности лидерства и харизмы руководителя, модели поведения лидера, методы лидерского поведения в коллективе с применением знаний на практике, приемы психологического воздействия и манипуляции на людей с целью вызвать в них необходимые чувства.

В разделе "Формирование имиджа современного руководителя" раскрывается сущность «имидж», «имидж руководителя», «имидж организации», «визитная карточка». Особое внимание уделяется внешнему облику современного руководителя, внешнему облику делового мужчины, внешний облику деловой женщины. В ходе изучения данного раздела прорабатываются имидж-техники: "Выглядеть как иностранец", "Не заставляйте переспрашивать", "Образ вдумчивого человека", "Образ внимательного слушателя", "Образ наблюдательного человека" "Валет - Дама - Король", "Водитель - пешеход".

В разделе "Психология принятия решений" представлено понятие "принятие решений", освещаются методы правильного описания проблемы, так чтобы решать саму проблему, а не ее симптомы. Детальное внимание уделяется процессу принятия решений и процессу управления его составляющими. Проводится знакомство с психологическими особенностями разных типов личностей при решении проблем и принятии решений. Иллюстрируются определенные инструменты НЛП для решения проблем при принятии решений. На тренинге разбираются наиболее актуальные проблемы для всех участников в принятии оптимальных для данных ситуаций решений.

Таблица 6. Учебно-тематический план курса «Развитие профессионализма управленческих кадров системы образования»

№	Содержание курса	Мини-лекции	тренинги	Отработка кейсов, разбор ситуаций
1	Введение. Цели и задачи курса. Кто такой эффективный руководитель?	1	2	1
2	Что такое команда? И как ее сделать эффективной?	1	2	1
3	Управление конфликтами	1	2	1

4	Развитие лидерства у руководителей	1	2	1
5	Формирование имиджа современного руководителя	1	2	1
6	Психология принятия решений	1	2	1
7	Личная работоспособность руководителя	1	2	1
8	Мотивация поведения	1	2	1
9	Управление нововведениями	1	2	1
10	Тайм-менеджмент для руководителя	1	2	1

Итого: 40 часов

В разделе "Личная работоспособность руководителя" дается понятие "личная работоспособность", «личное здоровье», «эмоционально-волевые резервы работоспособности», «стрессы». В данном разделе особое внимание уделяется физическому и психологическому здоровью руководителя, а также некоторым рекомендациям по его поддержанию. Особо прорабатываются вопросы, связанные с профессиональным стрессом и развитием стрессоустойчивости.

В разделе "Мотивация поведения" , определяется сущность понятия «мотивация», «структура мотивации». Рассматриваются функции и формы мотивации персонала. Особое внимание уделено способам измерения и анализа мотивации сотрудников и основным принципам управления мотивацией. Детально анализируется успешность материальной и нематериальной мотивации; векторы мотивации или мотивационная направленность; механизмы развития мотивации человека.

В этом разделе детализируются представления об осознанности и неосознанности мотивов поведения сотрудников учреждения.

В разделе «Управление инновациями» раскрывается понятие «инновационность», «инновационное мышление», «инкубация инновационной идеи», «креативный прыжок». Рассматриваются особенности креативных блоков; идея системного подхода к решению инновационных задач; этапы инкубации инновационной идеи; инструменты группового и индивидуального креативного мышления.

В разделе "Тайм-менеджмент для руководителя" раскрывается сущность тайм-менеджмента как философии управления собственным временем, принципы тайм-менеджмента, принцип Парето в тайм-менеджменте, этапы реализации тайм-менеджмента. Рассматриваются: пирамида управления временем, поглотители времени (хронофаги), понятие «управления временем», инструменты и методы тайм-менеджмента.

Более предметно раскрывается понятие хронометраж времени, задачи хронометража, техники хронометража, правила определения приоритетности задач, баланс времени важного и срочного.

Отрабатываются техники «Съесть лягушку на завтрак»; «Бифштекс из слона», учимся говорить «нет», «Биологические часы», «Матрица Эйзенхауэра».

Завершает курс практическое занятие по проектированию программ по собственному дальнейшему профессиональному развитию и самосовершенствованию.

Многие занятия курса проходили в форме тренингов, деловых и ролевых игр, позволявших управленцам осмыслить свой личностный и профессиональный управленческий потенциал, свой управленческий опыт, наметить пути его совершенствования. К ним приходило осознание того, что специалист сегодняшнего дня не может не обладать основательной теоретической подготовкой, практическими умениями и навыками. Его должны отличать инициатива, лидерство, предприимчивость, потребность в постоянном обновлении и обогащении своих знаний, высокая адаптивность. В связи с этим содержание образования должно быть относительно стабильным, отражать устоявшиеся и проверенные практикой знания, но вместе с тем и достаточно мобильным, чтобы реагировать на изменения времени. Управленцы в процессе овладения содержанием курса убедились в необходимости развития профессионализма, а также в том, что для проведения такой работы нужна специальная подготовка.

Во время занятий курса часто проводились тренинги по развитию позитивного отношения к своей профессиональной деятельности, развитию профессиональных навыков, развитию социальной активности, разработанные нами на основе анализа литературы [40]. В частности, целью тренинга формирования позитивного отношения к профессии было: выявить особенности восприятия участниками своей профессии, стереотипы и опасения, риски, существующие относительно профессиональной деятельности и сформировать позитивное отношение к ней. Тренинг был рассчитан на два занятия и состоял из четырех упражнений, направленных на реализацию различных аспектов цели тренинга.

1. Упражнение «Звездный час»

Цель игрового упражнения — помочь участникам лучше осознать основные личностные смыслы профессиональной деятельности для человека и соотнести эти смыслы со своим собственным представлением о счастье.

Наиболее оптимально проводить упражнение в подгруппе. По времени оно может занять около 20-30 минут, но если получится интересная дискуссия, то времени потребуется больше.

В самом общем плане участники игры пытаются выделить и обсудить различные “радости” жизни и работы, наиболее характерные для представителей управленца.

1. Ведущий дает участникам следующее задание: «Сейчас каждый из нас попробует представить, какие самые приятные, радостные минуты в жизни управленца (у каждого может быть свое собственное представление об этом).

Далее все мы по очереди кратко выскажем свои предположения, после чего обсудим, чьи же представления оказались наиболее реалистичны, т.е. в наибольшей степени соответствуют "счастью" большинства управленцев...».

2. Участники по очереди говорят о своих представлениях, о “звездном часе” управленца. Ведущий при этом не должен как-то критиковать эти представления. Возможны шутки и некоторая ирония по отношению к “счастью” менеджера. Нередко с помощью шутки можно понять гораздо больше, чем в серьезных обсуждениях, однако ведущий не должен допускать перерастания шутки в откровенную грубость. Высказывания участников могут повторяться, хотя было бы интереснее называть разнообразные проявления радости для данного профессионала, что позволило бы более полно понять эту профессию.

3. Далее организуется обсуждение, чьи же представления о самом большом счастье для управленца оказались наиболее характерными и правдивыми. Поскольку такие представления им носят в основном субъективный характер, то не следует стремиться к полной “объективности” обсуждения. Ведущий должен быть готов согласиться даже с теми мнениями, которые сам не разделяет. Смысл упражнения — не столько в том, чтобы познакомить у участников с “правдой”, сколько в том, чтобы актуализировать их представления о “радостях” того или иного труда и, лишь по возможности, в тактичной и ненавязчивой форме, подкорректировать эти представления.

2. Упражнение «Увлекательное занятие»

Цель: научить видеть положительные стороны в тех видах управленческой деятельности, которые не нравятся.

1 часть. Участники пишут на карточках 2-3 вида общественной деятельности, которые они не любят и считают неинтересными (например, посещение официальных собраний, концертов и т.п.). Затем карточки перемешиваются. Участники разбиваются на пары и выбирают одну карточку для пары. Один из пары должен убедить другого осуществить действие, описанное в карточке (пойти на совещание, собрание и т.п.), описывая его увлекательность и положительные стороны. После завершения 1-ой части участники обсуждают, какие стратегии оказались наиболее эффективными в побуждении мотивации другого человека.

2 часть. Участники пишут на карточках те виды профессиональной активности (не более 3-х), которые кажутся им наиболее скучными. Затем в течение 5-7 минут необходимо найти положительные стороны этой деятельности, «убедить» себя осуществить ее. После завершения индивидуальной работы каждый участник зачитывает результат своей работы. Проводится обсуждение в группе – какие положительные стороны открылись им в тех или иных видах деятельности удалось или нет «убедить» себя, какие техники, выявленные в 1-ой части применялись, а какие нет и почему.

3. Упражнение «Включение позитивной мотивации»

Цель: отработка навыков проявления эмоций, способствующих процессу развития профессионализма.

Тренер предлагает участникам занять удобное положение, закрыть глаза и расслабиться; сосредоточиться на своих ощущениях. Далее тренер задает вопрос

для всех: «Что делает вашу жизнь интересной (радостной, творческой и т.п.)? Что является «спусковым крючком» для возникновения интереса (радости, творчества и т.п.) в вашей жизни?». Через некоторое время (5-7 минут), даваемое для индивидуальной визуализации заданной темы и выхода из состояния расслабленности, тренер предлагает участникам обсудить в группе результаты.

4. Упражнение «Проблемная ситуация»

Цель: формирование способности видеть положительные стороны в типичных проблемных ситуациях управленческой деятельности.

Инструкция: «Подумайте о трудностях и проблемных ситуациях, с которыми сталкиваются менеджеры образования на работе (конфликты, трудности в общении с подчиненными и т.п.). Выберите одну проблемную ситуацию. Разделите лист вертикальной чертой пополам. В левой части страницы запишите все негативные последствия, возникшие для Вас в результате данной ситуации. Затем, переходя в правую часть страницы, отметьте положительные последствия этой же ситуации. Желательно, чтобы количество позиций в левой части было примерно равным числу позиций в правой части».

Выделение не только негативных, но, главное, позитивных сторон проблемной ситуации является важным для участников тренинга, поскольку в этот момент создаются условия для формирования их позитивного подхода к проблемам, которые возникают в их жизни или работе. Кроме анализа проблемы с позиций позитивного подхода, предлагается также составить «психологический портрет» каждой из конфликтующих сторон (как инициатора конфликта, так и «жертвы»), учитывая не только их недостатки, но и положительные качества характера. И, наконец, на тренинге предлагается описать собственный «психологический портрет», в котором управленцы указывают не только свои недостатки, но и свои достоинства. Целью последнего упражнения является повышение самооценки участников тренинга, формирования их позитивного отношения к самим себе.

Целью тренинга развития профессиональных навыков было: способствовать формированию профессиональных педагогических навыков в сфере планирования своей деятельности, а также коммуникации с коллективом. Тренинг был рассчитан на три занятия.

Целью тренинга развития профессиональной направленности была: выработка каждым участником образа профессиональной деятельности, включающего образ профессии и опосредованного получаемой профессией образа Я.

Упражнение 1: Ключи

Цель: развитие символического мышления, проработка и расставание с ненужными представлениями, иллюзиями, ненужными отношениями, обнаружение и «принятие» новых перспектив.

Ведущий демонстрирует участникам связку ключей, символически выражающую возможности что-то открыть или, наоборот, закрыть для себя. Тот из участников, кто захочет рассказать о своих целях, будет держать её в руках. Он может решить, какой ключ и по какой причине больше всего подходит для его конкретных целей, а также с чем именно связана его цель: придется ли ему что-то

«открывать» или, наоборот, «запирать». После того как участник расскажет о своих целях, он передает связку следующему.

Упражнение 2: Что я хочу изменить

Цель: выражение участниками группы своих профессиональных целей жизни в стиле театра импровизаций.

Участникам предлагается выяснить, кто какие профессиональные цели ставит перед собой в жизни в настоящее время. Каждый будет делать это без слов, и каждый сможет показать другим, к чему он стремится.

Участники встают, образуя круг. Каждый по очереди выходит в середину круга и в течение одной-двух минут показывает формы поведения, от которых он хотел бы избавиться. После небольшой паузы он должен будет изобразить заменяющие их варианты поведения. Тот, кто думает, что понял действия этого человека, присоединяется к нему и демонстрирует такие же способы поведения.

Упражнение 3: «Корреспондент»

Цель: рефлексия составляющих профессионального образа управленца, освоение «естественного» стиля профессионального поведения.

Участники работают в парах. Один задает вопросы, другой отвечает: один ответ — как обычный сотрудник, другой раз — как управленец.

Обсуждение: что отличает «обычного человека» от «управленца», какие свои установки проявились в общении, обнаружились ли профессиональные стереотипы и деформации в коммуникации.

Среди наиболее распространенных форм обучения в нашей экспериментальной работы мы использовали анализ различных проблемных ситуаций, так как в процесс диалогического общения участников происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических и практических проблем.

В качестве примера хотим привести разработанный д.п.н., профессором Ладзиной Н.А. рефлексивно-групповой анализ общего поля проблем, регулярно используемый при обучении управленцев.

Рефлексивно-групповой анализ общего поля проблем

Обоснование

Необходимым условием подготовки будущего специалиста является его готовность действовать в непрерывно изменяющейся экономической и социальной ситуации.

Наибольшую эффективность с точки зрения культивирования гибких, саморазвивающихся систем профессиональных знаний и способностей могут иметь интенсивно-инновационные методы, создаваемые на основе рефлексивно-гуманистической психологии и педагогики сотрудничества.

Творческие способности невозможно сформулировать как какой-нибудь навык или сумму знаний. Необходимо создание рефлексивно-инновационной среды (С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов).

Наиболее продуктивными методами создания такой среды являются психотехнологии (А.П. Ситников, Г.И. Марасанов), реализующие программно-целевой подход в обучении.

Предложенная нами методика «пошагового» анализа психотехнологии,

позволяет проследить, как индивидуальная рефлексия проблемы каждого участника рефлепрактики в групповом анализе позволяет прийти к инновационному знанию, полученному на осознании уже имеющегося опыта.

Общими принципами нашего рефлексивно-группового анализа являются следующие:

- глубинное осмысление, анализ и переосмысление обучающимися своего эмпирического опыта;
- настройка их на конструктивную ассимиляцию достижений мировой культуры, науки и практики в своей профессиональной сфере;
- концептуализация и развитие гуманистических ценностей, появляющихся в сотворчестве преподавателей и студентов;
- эмоциональное проживание различных шагов рефлепрактики;
- обнаружение ограничений старых способов решения проблем и создание новых инструментальных средств;
- культивирование рефлексивных способностей у обучающихся и их возможностей саморазвития.

Предлагаемая технология универсальна по нескольким параметрам:

- возможность рассмотрения в ходе ее любой проблемы профессионального или учебного характера;
- возможность применения ее на любом уровне, начиная со школьного, в многоступенчатой системе образования;
- отсутствие ограничений по уровню сформированных знаний по предмету;
- многовариантность в целях использования методики: в учебном процессе, на начальном этапе управленческого консультирования, в процессе повышения квалификации и т.д.;
- отсутствие временных ограничений каждого шага базового алгоритма, возможность перенести любой этап методики на следующее учебное занятие.

Шаг 1

Каждому участнику предлагается сформулировать по 4-5 наиболее серьезных препятствий, мешающих ему и его группе (подразделению) работать с максимальным результатом.

Описание базового алгоритма рефлексивно-группового анализа и
построение общего поля проблем

Формулировки выделенных проблем выписываются на небольшие листки бумаги, по одной на отдельный листок. Листки не подписываются и сдаются ведущему. Ведущий (преподаватель) перемешивает собранный массив проблем, называя его «проблемным месивом», которое предстоит структурировать и упорядочить силами самих участников.

Шаг 2

Каждая карточка (листок) с проблемой зачитывается вслух, а участники указывают ведущему к какой группе проблем ее отнести. При этом группирование проблем не предполагает предварительного обозначения отдельных возможных блоков, а проходит рекуррентным способом. Так, первая трудность (карточка) просто помещается на магнитную доску, а каждая последующая уже соотносится с предыдущей.

При возникновении непродуктивных споров на данном этапе работы о том, в какую из образовавшихся группу (блок) отнести очередную карточку с проблемой, используется прием, называемый «нормализацией» мнения меньшинства.

Для этого карточка, вызвавшая разногласия, просто дублируется на то количество экземпляров, которое соответствует числу высказанных точек зрения, и каждая точка зрения, таким образом, учитывается.

Итогом работы на данном шаге становится большой лист бумаги (или магнитная доска), где карточки с заявленными проблемами собраны в своеобразные узлы общих проблем.

Шаг 3

Далее группа, разбившись на творческие микрогруппы, заново просматривает получившиеся проблемные узлы, и дает общее название каждому из них.

Шаг 4

Между отдельными узлами, силами всей группы устанавливаются причинно-следственные связи в виде стрелок, соединяющих отдельные узлы проблем.

Чтобы облегчить эту процедуру применяется следующий алгоритм. Сначала рассматривается узел I и узел II и устанавливается наличие или отсутствие причинно-следственной связи. Затем узел I и III, потом узел I и IV, и так до последнего. После этого процедура повторяется, но уже начинаем ее с узлов II и III, II и IV и т.д.

Получившееся проблемное поле, во-первых, непротиворечиво отражает субъективное восприятие трудностей, выявленное самими участниками. Во-вторых, оно хорошо структурировано, что облегчает дальнейшую работу с ним. В-третьих, поле проблем, представленное в виде проблемных узлов, соединенных связями, является хорошо опосредованным отражением уровня знаний, представлений студентов-участников о первичной задаче или проблеме.

Общий вид проблемного поля представлен на схеме 4. В качестве задания управленцам служила следующая проблема: истоки отклоняющегося поведения несовершеннолетних. После группового анализа возможных причин, вызывающих проблемы у современного руководителя организации образования были выделены следующие узлы проблем:

I - «Кадровая проблема»; II - «Общее руководство»; III - «Мотивация сотрудников»; IV - «Контроль личного времени»; V - «Огромные нагрузки»; VI - «Недопонимание с сотрудниками, конфликты»; VII - «Финансы»; VIII - «Бюрократические сложности»; IX - «Внутренние коммуникации»; X - «Личностные проблемы»

Шаг 5

Ведущий, тренер предлагает группе выделить из общего поля проблем «проблемы-источники». Это те узлы, которые сами преимущественно влияют на существование других проблем. Достаточно посмотреть, из каких проблемных узлов исходит стрелок больше, чем входит в них.

Противоположными «проблемам-источникам» по их схематической конструкции будут «проблемы-тупики», т.е. это те проблемные узлы, в которые больше входит стрелок, чем выходит.

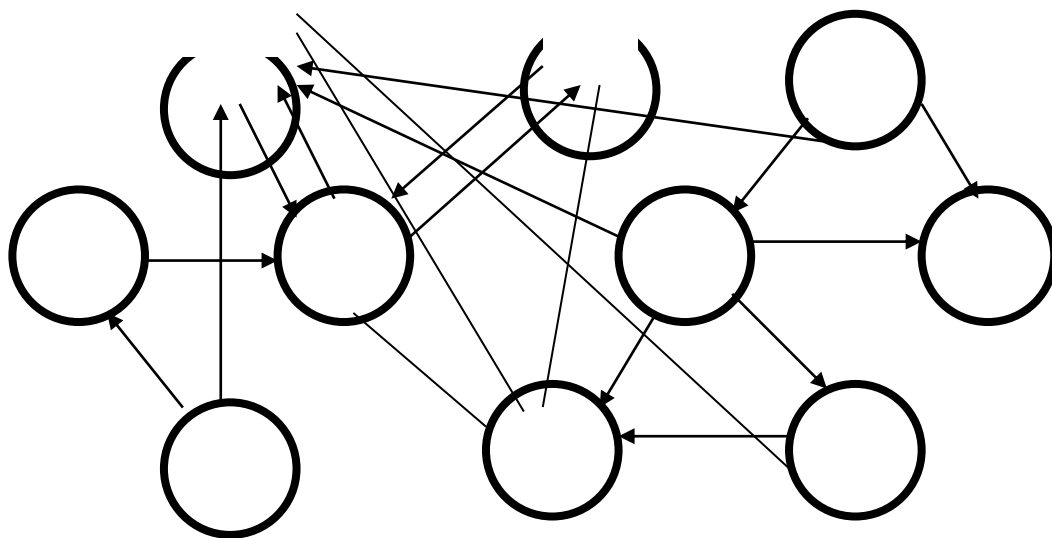


Рисунок 4 - Причины, вызывающие проблемы у руководителей

Шаг 6

Можно проранжировать проблемные узлы по их «весу». Наиболее «тяжелыми» проблемными узлами будут те, где сгруппировано больше карточек.

Цель данного шага алгоритма: помочь показать несоответствие между нашими усилиями, затрагиваемыми на решение проблемы, и роли этой проблемы (или причины) в общем конструкте.

Зачастую участники групповой рефлепрактики приходят к выводу, что на решение «проблем-тупиков» уходит в жизни больше времени, чем на решение «проблем-источников». Обнаруженные псевдопроблемы затем используется для того, чтобы в специально организованной групповой дискуссии выяснить причины их появления.

Полученное в результате групповой мыследеятельности поле проблем может в дальнейшем служить для демонстрации содержания какого-либо учебного курса или темы (в нашем примере «Анализ источников проблем современного руководителя») дальнейших занятий.

В дальнейшем, при рассмотрении проблем коррекции и предупреждения отклоняющегося поведения, можно вернуться к данной процедуре и продолжить ее следующим образом.

Шаг 7

Для непосредственного решения проблем-источников используется следующая процедура. Проблемы и трудности, составившие отдельный проблемный узел, переформулируются в виде конкретных задач, решение которых приведет к развязке проблемного узла. Причем, каждый раз выделяются задачи, в решении которых может принять участие психолог. Собранные вместе, такие задачи представляют собой готовый план работы.

Итогом подобной рефлепрактики в ходе группового анализа оказывается возникновение новых знаний, рефлексивных форм, сотворчество, эмоционально и мотивационно организованное обучающее пространство.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по развитию профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования представлен в следующем параграфе книги.

2.3 Анализ результатов экспериментальной работы по повышению профессионализма управленческих кадров.

Для обеспечения условий экспериментальной валидности в организации исследования реализован научно-обоснованный комплекс мероприятий и средств, включающий в себя приемы, методики, методы сбора и анализа данных, а также методы интерпретации полученных с их помощью результатов. Организационная структура была представлена разнообразными методами исследования:

- эмпирическими (методы естественного эксперимента; опросные методы (анкетирование, стандартизированное интервьюирование, метод мини-сочинений, наблюдение);

- тестовые методы оценки уровня сформированности знаний и умений;

- организационными (метод поперечных срезов, сравнительный метод);

- конструктивными (формально-логический метод; причинно-следственный метод);

- специальными (интерпретационные методы (структурный метод, классификация, типологизация); метод описания; метод контент-анализа; качественный метод);

- математико-статистические методы обработки и анализа данных: описательные статистики, методы оценки параметров распределения признаков; статистические критерии (χ^2 -критерий К. Пирсона; ϕ^* -критерий с угловым преобразованием Фишера; t -критерий Стьюдента); метод анализа ранговой корреляции Ч. Спирмена; метод анализа корреляции качественных признаков с множественной группировкой К. Пирсона.

Целью нашей работы на этапе контрольного эксперимента являлось исследование изменений в мотивационно-ценностном отношении, уровнях профессионализма у управленцев контрольной и экспериментальной групп до и после проведения экспериментальной работы и на основании этого определение эффективности предложенных нами системы. Экспериментальная группа состояла из 48 управленцев различных Восточно-Казахстанской области, примерно равная по стажу работы, возрасту, полу.

Сбор данных был организован посредством сравнительного метода, т.е. в форме «поперечных» срезов (предварительное испытание и итоговое испытание). Анализ данных мы посчитали целесообразным проводить по общему характеру распределения признаков, представленных в нашей работе посредством таблиц, к описанию результатов которого мы и приступаем. Данные, полученные в результате исследования мотивационно-ценностного отношения управленцев к развитию профессионализма иллюстрируют таблицы 7-9.

На основании результатов анализа мотивационной составляющей личностного компонента можно сделать вывод о том, что в целом представление о развитии профессионализма испытуемых как в контрольной, так и в экспериментальной

группах сложилось как позитивное, что, на наш взгляд, способствует развитию положительного отношения к данному процессу.

Для сравнительного изучения характера отношения педагогов контрольной и экспериментальной групп к развитию профессионализма, нам необходимо было выявить те изменения, которые произошли в мотивационной направленности испытуемых. В таблице 7 представлена динамика изменений, произошедших в иерархии ценностей-целей, определяющих отношение к развитию профессионализма. Данные таблицы показывают, что после изучения испытуемыми экспериментальной группы курса «Развитие профессионализма управленческих кадров системы образования», их мотивационная направленность стала существенно расходиться с мотивационной направленностью преподавателей контрольной группы ($p < 0,001$; $\chi^2 = 77,87$; $k = 6$ при $\chi^2_{кр} = 0,05-12,592$; $0,01-16,812$; $0,001-22,457$). Так, до начала изучения курса экспериментальной группой, мотивационная направленность испытуемых обеих групп была более согласованной (эмпирическое значение коэффициента корреляции (r) «ДО» равно $0,93$, «ПОСЛЕ» - $0,5$ при $r_{кр} = 0,05-0,78$; $0,01-0,94$). Произошедшие изменения можно объяснить тем, что испытуемые за время изучения нашего курса в определенной степени удовлетворили свои потребности в знаниях о развитии профессионализма.

В процессе реализации нашего курса мы предлагали испытуемым задания, направленные в числе прочего и на формирование интереса к проблемам, включающие подготовку устных и письменных докладов, анализ кейсов, собственного опыта работы, анализ различных профессиональных ситуаций, выполнение тренинговых упражнений и т.д. В таблице 7 представлено распределение экспериментальной и контрольной групп по уровням проявляемого интереса и познавательной активности к проблеме до и после проведения экспериментальной работы.

Сравнительно-сопоставительный анализ данных таблицы 7 показывает, что до проведения экспериментальной работы положение и в экспериментальной и в контрольной группах было приблизительно одинаковым ($p > 0,05$; $\chi^2 = 0,14$; $k = 1$ при $\chi^2_{кр} = 0,05-3,841$): около половины испытуемых отмечали определенный (на житейском уровне) интерес к проблеме, но не указывали на стремление к овладению соответствующими знаниями и умениями.

Однако после проведения экспериментальной работы, в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, произошли значительные изменения ($p < 0,001$; $\chi^2 = 35,02$; $k = 2$ при $\chi^2_{кр} = 0,05-5,991$; $0,01-9,210$; $0,001-13,815$). Так, $63,16\%$ испытуемых указывают на то, что они целенаправленно занимаются поиском и изучением литературы по соответствующей проблеме (для сравнения: в контрольной группе таких управленцев всего $10,53\%$); -значительно сократилось число менеджеров, которых не интересует проблема (ср.: $49,12\%$ до эксперимента и $10,53\%$ - после).

Несмотря на то, что в контрольной группе также на $14,03\%$ снизилось количество таких управленцев, лишь незначительная их часть перешла в категорию высокого уровня проявляемого интереса. Таким образом, анализ данных в таблице 9 позволяет предположить, что специально организованная

работа с управленцами, направленная на формирование и поддержание интереса к проблеме развития профессионализма положительно влияет на их деятельность.

Таблица 7 - Распределение управленцев экспериментальной и контрольной групп по уровням проявляемого интереса к проблеме развития профессионализма до и после проведения экспериментальной работы

Уровень интереса к проблеме развития профессионализма	Количество наблюдений (в %)			
	по результатам предварительного испытания		по результатам итогового испытания	
	в экспериментальной группе	в контрольной группе	в экспериментальной группе	в контрольной группе
1	2	3	4	5
Несомненно, это представляет для меня определенный интерес; я иногда целенаправленно занимаюсь поиском литературы по этому вопросу и тщательно ее изучаю	0	0	63,16	10,53
Скорее всего, мне это интересно, поскольку, когда я случайно наталкиваюсь на литературу по этому вопросу, то обычно я ее просматриваю	50,88	47,37	26,32	50,88

Пока интереса к данному вопросу я не проявляю; во всяком случае, это для меня не настолько интересно, чтобы я читал литературу по данному вопросу	49,12	52,63	10,53	38,6
Всего	100	100	100	100

Для ответа на вопрос, насколько у педагогов экспериментальной и контрольной групп выражена необходимость в развитии профессионализма, обратимся к данным таблицы 8.

Таблица 8 - Распределение управленцев экспериментальной и контрольной групп по степени актуализации потребности в развитии профессионализма до и после проведения экспериментальной работы

Уровень необходимости в развитии профессионализма	Количество наблюдений			
	по результатам предварительного испытания		по результатам итогового испытания	
	в экспери- ментальной группе	в контрольн ой группе	в экспери- ментально й группе	в контроль- ной группе
1	2	3	4	5
Высокий уровень (развивать профессионализм крайне необходимо)	73,68	66,67	87,72	73,68
Средний уровень (я считаю, что постоянной необходимости в развитии профессионализма нет, но,	24,56	31,58	10,53	26,32

в то же время, иногда без этого обойтись трудно)				
Низкий уровень (я считаю, что никакой необходимости в развитии профессионализма не существует)	1,75	1,75	1,75	0
Всего	100	100	100	100

Из таблицы 8 видно, что большая часть испытуемых и в контрольной и в экспериментальной группах нацелена на развитие профессионализма. Однако в экспериментальной группе после проведения экспериментальной работы прирост управленцев, считающих, что развивать профессионализма крайне необходимо, составляет 14,04%, тогда как в контрольной всего 7,01% (т.е. в два раза меньше).

Чтобы выяснить, насколько осознаны мотивы у испытуемых в экспериментальной и в контрольной группах по развитию профессионализма, мы использовали вопросы, направленные на оценку инновационных технологий в совершенствовании процесса развития профессионализма (таблица 6). Как выяснилось, в экспериментальной группе после проведения экспериментальной работы стало на 26,26% больше управленцев (в контрольной группе - 5,88%), достаточно высоко оценивших роль инновационных технологий в развитии профессионализма и считающих, что таким технологиям в этом случае отводится основная роль, поскольку они являются эффективным средством совершенствования процесса развития. Кроме того, в экспериментальной группе на 10,46% снизилось количество менеджеров, считающих, что в развитии профессионализма можно обойтись без них (в контрольной группе их количество снизилось лишь на 1,01%) и почти на 17,66% стало меньше менеджеров, считающих, что инновационные технологии в развитии профессионализма можно использовать весьма ограниченно, лишь в каких-то отдельных случаях.

Таким образом, данные, представленные в таблице 9 свидетельствуют о том, что прослушанный курс позволил педагогам экспериментальной группы расширить свои знания и убедиться в том, что инновационные технологии являются достаточно эффективным средством развития профессионализма.

Таблица 9 - Распределение мнений управленцев экспериментальной и контрольной групп о роли инновационных технологий в совершенствовании процесса развития профессионализма до и после проведения экспериментальной работы

Оценка роли инновационных технологий в развитии профессионализма	Количество наблюдений в %			
	по результатам предварительного испытания		по результатам итогового испытания	
	в экспериментальной группе	в контрольной группе	в экспериментальной группе	в контрольной группе
1	2	3	4	5
ИТ в развитии профессионализма отводится значительная роль, поскольку они являются эффективным средством совершенствования этого процесса	41,54	44,12	67,8	50
В целом принимая идею развития профессионализма с использованием ИТ, считаю, что это новшество вскоре себя изживет	1,54	4,41	3,39	3,13
Не знаю, затрудняюсь оценить роль ИТ в развитии профессионализма	0	0	0	0
Использовать ИТ целесообразно лишь в отдельных случаях	43,08	42,65	25,42	39,06
В процессе развития профессионализма можно обойтись без инноваций, на качество процесса это никак не отразится	13,85	8,82	3,39	7,81
Всего	100	100	100	100

Следующим шагом в нашем эксперименте явилось исследование изменений в уровне знаний в области развития профессионализма у управленческих кадров системы образования экспериментальной и контрольной групп до и после проведения экспериментальной работы. Данные, полученные в результате исследования когнитивного компонента испытуемых экспериментальной и

контрольной групп к развитию профессионализма (до и после экспериментальной работы) представлены в таблицах 10-12.

Анализируя итоги предварительного тестирования, можно отметить, что до проведения разработанного нами курса распределение испытуемых экспериментальной группы по уровням знаний в области развития профессионализма значимо не отличалось от аналогичного распределения испытуемых контрольной группы ($p>0,05$; $\chi^2=0,61$; $k=3$ при $\chi^2_{кр}=0,05-7,815$; $p>0,05$; $t=0,05$; $f=112$ при $t_{кр}=0,05-1,98$). Как видно из таблицы 7, лишь 1,75% от общего числа обследованных продемонстрировали достаточный уровень знаний, тогда как в целом, уровень знаний испытуемых как в контрольной, так и в экспериментальной группах можно охарактеризовать как низкий (40,35% и 45,61%) и минимальный (36,84%).

Таблица 10 - Распределение испытуемых экспериментальной и контрольной групп по уровням знаний в области развития профессионализма до и после проведения экспериментальной работы (по результатам тестирования)

Уровень знаний	Количество наблюдений (в %)			
	по результатам предварительного тестирования		по результатам итогового тестирования	
	в экспериментальной группе	в контрольной группе	в экспериментальной группе	в контрольной группе
высокий	0	0	63,16	0
достаточный	1,75	1,75	15,79	7,02
средний	21,05	15,79	8,77	42,11
низкий	40,35	45,61	8,77	36,84
минимальный	36,84	36,84	3,51	14,04
Всего	100	100	100	100

По результатам итогового тестирования, распределение испытуемых экспериментальной группы по уровням знаний в области развития профессионализма, существенно отличается от аналогичного распределения контрольной группы ($p<0,001$; $\chi^2=63,82$; $k=4$ при $\chi^2_{кр}=0,05-9,488$; $0,01-13,277$; $0,001-18,467$; $p<0,001$; $t=10,55$; $f=112$ при $t_{кр}=0,05-1,98$; $0,01-2,63$; $0,001-3,39$). Так, большая часть испытуемых в экспериментальной группе (78,95%) продемонстрировала высокий и достаточный уровень знаний: знают сущность используемых понятий, пути, формы, техники, инновационные технологии.

Для сравнения: среди контрольной группы число таких управленцев невелико и составляет лишь 7,02%. Кроме того, в экспериментальной группе снизилось количество управленцев с минимальным и низким уровнем знаний в интересующей нас области (12,28%), тогда как в контрольной группе количество испытуемых с таким уровнем составляет более половины (50,88%). Опираясь на вышеизложенное, можно предположить, что специально организованная работа (цикл мини-лекций, тренинговые занятия, отработка кейсов, разбор ситуаций, создание образовательной среды и т.д.) позволяет формировать у управленцев системы образования высокий и достаточный уровень знаний в области развития профессионализма управленца. Распределение испытуемых в контрольной и экспериментальной группах по уровням самооценки знаний в области развития профессионализма представлено в таблице 8.

Как видно из данных, представленных в таблице 11, по результатам предварительного «среза», распределение испытуемых экспериментальной группы по уровням самооценки знаний в области развития профессионализма значимо не отличается от аналогичного распределения управленцев контрольной

Таблица 11 - Распределение испытуемых экспериментальной и контрольной групп по уровням самооценки знаний в области развития профессионализма до и после проведения экспериментальной работы

Уровень самооценки знаний	Количество наблюдений (в %)			
	по результатам предварительного тестирования		по результатам итогового тестирования	
	в экспериментальной группе	в контрольной группе	в экспериментальной группе	в контрольной группе
высокий	0	0	21,05	1,75
достаточный	15,79	3,51	49,12	12,28
средний	24,56	22,81	26,32	36,84
низкий	28,07	47,37	3,51	35,09
минимальный	31,58	26,32	0	14,04
Всего	100	100	100	100

ной группы ($p > 0,05$; $\chi^2 = 7,57$; $k = 3$ при $\chi^2_{кр} = 0,05 - 7,815$; $p > 0,05$; $t = 0,74$; $f = 112$ при $t_{кр} = 0,05 - 1,98$). Так, у большей части испытуемых (59,65% в экспериментальной группе и 73,69% в контрольной группе) уровень самооценки знаний в данной области можно охарактеризовать как низкий и минимальный.

Лишь 9,65% от всех обследованных управленцев оценивают собственные знания на достаточном уровне; высокого уровня мы не обнаружили.

После проведения экспериментальной работы распределение испытуемых экспериментальной группы по уровням самооценки знаний в области развития профессионализма стало существенно отличаться от аналогичного распределения контрольной группы ($p < 0,001$; $\chi^2 = 45,64$; $k = 4$ при $\chi^2_{кр} = 0,05 - 9,488$; $0,01 - 13,277$;

0,001-18,467; $p < 0,001$; $t = 9,19$; $f = 12$ при $t_{кр} = 0,05-1,98$; 0,01-2,63; 0,001-3,39). В экспериментальной группе доля управленцев с низким уровнем самооценки уменьшилась до 3,51%, тогда как в контрольной группе количество таких управленцев составляет 35,09%. Кроме того, в экспериментальной группе появилась определенная доля испытуемых (21,05%) с высоким уровнем самооценки и 49,12% - с достаточным. Необходимо отметить, что среди менеджеров контрольной группы лишь один испытуемый оценил свои знания на «высоком» уровне и всего 12,28% - на достаточном.

В экспериментальной группе после проведения экспериментальной работы на 21,05% уменьшилось количество испытуемых с завышенной самооценкой (таблица 12). Это можно объяснить тем, что по мере ознакомления с инновациями в управленческой деятельности менеджеры убеждаются в необходимости постоянно углублять свои знания и совершенствовать соответствующие умения. По отзывам управленцев, им еще многое нужно узнать и многому научиться. Необходимо отметить, что у управленцев контрольной группы соответствующие показатели до и после эксперимента практически не изменились: лишь у 22,81% испытуемых самооценка знаний совпадает с оценкой тестирования; значительная часть управленцев, представляющая 77,19% не имеют адекватного представления о необходимом уровне знаний в интересующей нас области; 43,86% склонны к завышению уровня своих знаний, остальные 33,33% испытуемых, наоборот, к занижению уровня. Таким образом, опираясь на данные, представленные в таблице 9, можно предположить, что после проведения экспериментальной работы у испытуемых экспериментальной группы снизилась тенденция к завышению самооценки (она стала более строгой), позволив управленцам более реалистично оценить свои знания.

Таблица 12 - Степень совпадения и расхождения самооценок и тестовых оценок знаний управленцев системы образования экспериментальной и контрольной групп в области развития профессионализма до и после проведения экспериментальной работы

Самооценка знаний испытуемых			
		в контрольной группе (в %)	в экспериментальной группе (в %)
1	2	3	4
по результатам предварительного испытания	выше тестовой оценки	45,61	49,12
	совпадает с тестовой оценкой	26,32	19,3
	ниже тестовой оценки	28,07	31,58

	Всего	100	100
по результатам	выше тестовой оценки	43,86	28,07
итогового испытания	совпадает с тестовой оценкой	22,81	15,79
	ниже тестовой оценки	33,33	56,14
	Всего	100	100

Обобщая результаты анализа данных по содержательному компоненту изучаемой качества можно сделать вывод о том, что знания испытуемых в экспериментальных группах после изучения разработанного нами спецкурса стали более системными и осмысленными, а их уровень значительно повысился; кроме того, самооценка испытуемых стала более реалистичной.

Следующим шагом в нашем итоговом эксперименте явилось сравнительное изучение и сопоставление уровня умений в области развития профессионализма у управленцев экспериментальной и контрольной групп до и после проведения экспериментальной работы. Результаты представлены в таблицах 10- 11.

Как видно из таблицы 13, по результатам экспертной оценки, до проведения экспериментальной работы, распределение испытуемых экспериментальной группы по уровням умений в области развития профессионализма практически не отличается от аналогичного распределения контрольной группы ($p > 0,05$; $\chi^2 = 7,02$; $k = 3$, при $\chi^2_{кр} = 0,05 - 7,815$; $p > 0,05$; $t = 1,5$; $f = 52$ при $t_{кр} = 0,05 - 2,01$).

Таблица 13 - Распределение испытуемых экспериментальной и контрольной групп по уровням умений в области развития профессионализма до и после проведения экспериментальной работы (по результатам экспертной оценки)

Уровень умений в области развития профессионал изма	Количество наблюдений (в %)			
	по результатам предварительного испытания		по результатам итогового испытания	
	в эксперимента льной группе	в контрольной группе	в эксперимен- тальной группе	в контрольной группе
высокий	0	0	3,7	0
достаточный	7,41	0	85,19	7,41
средний	48,15	33,33	11,11	44,44

низкий	37,04	66,67	0	48,15
минимальный	7,41	0	0	0
Всего	100	100	100	100

40,74% испытуемых обеих групп владеют соответствующими умениями на среднем уровне, и лишь 7,41% от всех обследованных - на достаточном. Высокого уровня мы не обнаружили.

По результатам итогового среза, распределение испытуемых экспериментальной группы, согласно экспертной оценке, по уровням умений в области развития профессионализма существенно отличается от аналогичного распределения контрольной группы ($p < 0,001$; $\chi^2 = 37,04$; $k = 3$, при $\chi^2_{кр} = 0,05 - 7,815$; $0,01 - 11,345$; $0,001 - 16,266$; $p < 0,001$; $t = 11,22$; $f = 52$ при $t_{кр} = 0,05 - 2,01$; $0,01 - 2,68$; $0,001 - 3,50$). Как показывают данные, представленные в таблице 10, уровень умений подавляющего большинства (85,19%) испытуемых в экспериментальной группе можно охарактеризовать как «достаточный», 3,7% - как «высокий».

Кроме того, в экспериментальной группе отсутствуют испытуемые с низким и минимальным уровнями умений, тогда как в контрольной группе такие управленцы составляют 48,15% от общего числа. Таким образом, прирост «достаточного» уровня в экспериментальной группе составил 77,78%, в контрольной - 7,41%. На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что проведенная экспериментальная работа позволяет на достаточно высоком уровне формировать у испытуемых умения, необходимые для развития профессионализма на практике.

Мы посчитали целесообразным провести корреляционный анализ между самооценками управленцев и экспертными оценками умений в области развития профессионализма. Для этого мы рассчитали коэффициент сопряженности (C) по методике К. Пирсона. Результаты данного исследования свидетельствуют о том, что до эксперимента величины самооценки управленцев в экспериментальной группе умеренно, согласно общей классификации корреляционных связей, соотносились с оценочными величинами этих же умений, выявленных с помощью экспертной оценки ($C = 0,36$, $p > 0,05$; $\chi^2 = 3,99$; $k = 9$; при $\chi^2_{кр} = 0,05 - 16,919$; $0,01 - 21,666$). После изучения разработанного нами курса корреляция стала более значимой ($C = 0,56$, $p < 0,05$; $\chi^2 = 11,9$; $k = 4$; при $\chi^2_{кр} = 0,05 - 9,488$; $0,01 - 13,277$), величины самооценки управленцев на среднем уровне соотносятся с оценочными величинами этих же умений, выявленных с помощью экспертной оценки. На основании вышеизложенного можно предположить, что достаточно высокий уровень умений способствует повышению самооценки управленцев, придает им уверенность в своих силах.

По результатам анализа данных, представленных в таблице 14, до проведения экспериментальной работы более половины испытуемых как в контрольной (51,85%), так и в экспериментальной (62,96%) группах не имели адекватного представления о необходимом уровне умений в области развития профессионализма, 25,93% испытуемых в экспериментальной группе и 29,63% - в

контрольной группе были склонны завышать уровень своих умений; 37,04% управленцев в экспериментальной группе и 22,22% - в контрольной группе, наоборот, занижать его. После проведения экспериментальной работы в экспериментальной группе в два раза (до 74,07%) увеличилось количество управленцев с достаточно адекватным представлением о собственном уровне умений; не наблюдается случаев занижения самооценки.

Таблица 14 - Степень совпадения и расхождения самооценок и экспертных оценок умений испытуемых экспериментальной и контрольной групп в области развития профессионализма до и после проведения экспериментальной работы

Самооценка умений испытуемых в области развития профессионализма			
		в контрольной группе (в %)	в эксперимен- тальной группе (в %)
1	2	3	4
по результатам предварительного испытания	выше экспертной оценки	29,63	25,93
	совпадает с экспертной оценкой	48,15	37,04
	ниже экспертной оценки	22,22	37,04
	Всего	100	100
по результатам итогового испытания	выше экспертной оценки	48,15	25,93
	совпадает с экспертной оценкой	18,52	74,07
	ниже экспертной оценки	33,33	0
	Всего	100	100

Подводя итоги формирующего эксперимента, можно сделать следующие выводы.

После проведения экспериментальной работы большая часть испытуемых в экспериментальной группе (63,16%) продемонстрировали высокий уровень готовности к развитию профессионализма, тогда как в контрольной группе таких управленцев нет, а число испытуемых с достаточным уровнем составляет лишь 7,02%.

Кроме того, в экспериментальной группе снизилось количество управленцев со средним уровнем (было 21,05%, стало – 8,77%). Как до, так и после проведения экспериментальной работы в контрольной группе не выявлено педагогов с высоким уровнем, а более 50% испытуемых не смогли достигнуть даже среднего (явно недостаточного для организации собственной деятельности по развитию профессионализма).

Графически результаты проведенной нами экспериментальной работы можно представить в виде диаграммы на рисунке 5, что позволяет придать наглядность описанным нами уровням изучаемой готовности в соответствии с разработанной системой.

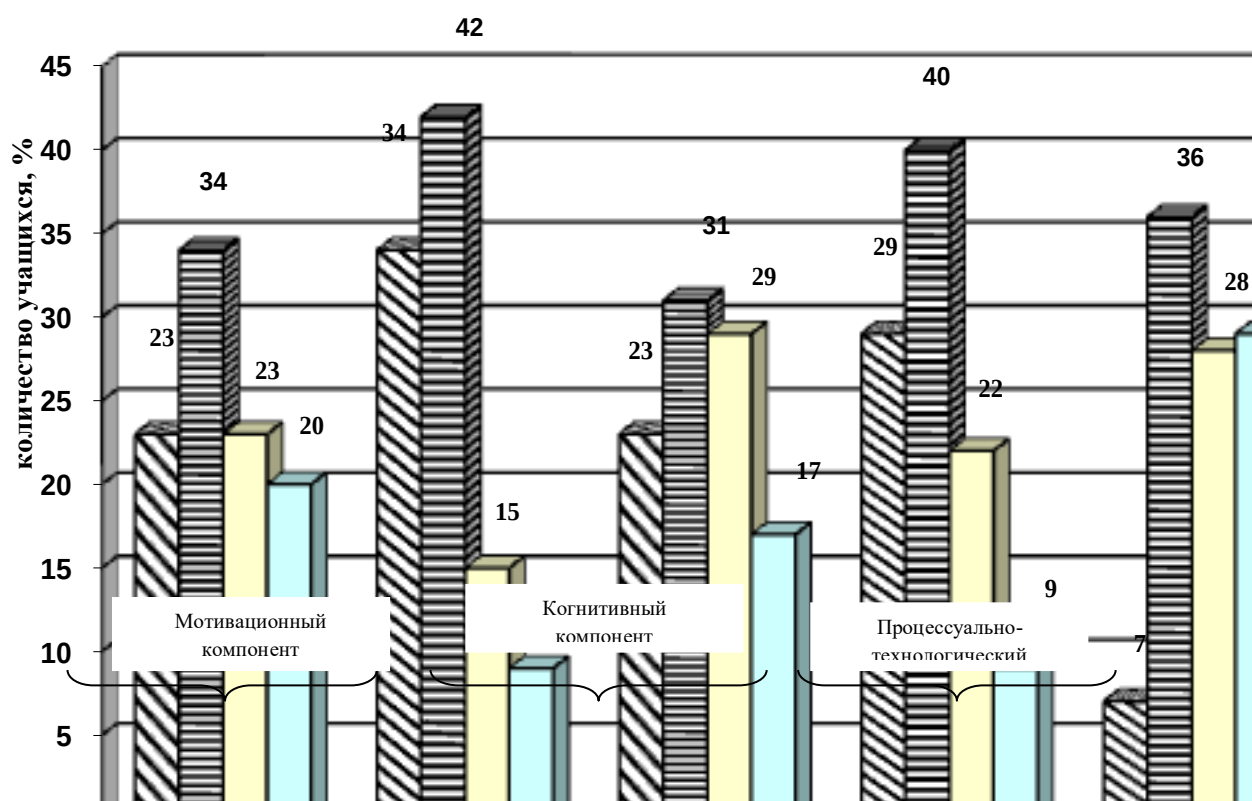


Рисунок 5 - Распределение испытуемых экспериментальной и контрольной групп по уровням развития профессионализма до и после проведения экспериментальной работы

Цифровые данные, приведенные на рисунке 5, получены в результате вычисления среднего арифметического значения по показателям мотивационного, когнитивного и процессуально-технологического компонентов к развитию профессионализма. По итогам анализа деятельности каждого испытуемого мы смогли получить общий показатель сформированности трех вышеупомянутых компонентов изучаемого качества.

После проведения экспериментальной работы управленцы экспериментальной группы стали позитивно относиться к развитию профессионализма, высказывают интерес к данной проблеме, для них высока значимость этого процесса. Кроме того, они испытывают потребность в совершенствовании развития профессионализма и соответствующей подготовке к данной деятельности.

Управленцы экспериментальной группы получили достаточно целостное представление об определенной системе развития профессионализма, овладев основами которой, менеджер может в дальнейшем самостоятельно совершенствовать свои умения и навыки, приобретая необходимый ему опыт. В целом, в экспериментальной группе знания испытуемых в этой области после проведения экспериментальной работы стали более системными и осмысленными, а их уровень, как и уровень самооценки управленцев значительно повысился.

Испытуемые в экспериментальной группе после проведения экспериментальной работы, обладая значительно более высоким (по сравнению с контрольной группой) уровнем умений в области развития профессионализма, склонны и более высоко оценивать собственные умения, демонстрируя большую уверенность в своих силах: величина самооценки собственных умений этими испытуемыми в большей мере, нежели в контрольной группе, соотносится с оценочными величинами этих же параметров, выявленных с помощью экспертной оценки.

Кроме того, самостоятельная работа (разбор ситуаций, разбор кейсов) испытуемых, предполагающая определенную подготовку способствовала развитию у них определенных организаторских и управленческих навыков.

Результаты проведенного исследования дают основания утверждать, что вследствие происходящих преобразований в системе образования важнейшей проблемой становится развитие службы профессионального образовательного учреждения — структуры, нацеленной на помощь в развитии профессионализма управленческих кадров системы образования. Средством повышения эффективности такой службы является наличие системы управления процессом ее развития. При проектировании системы управления развитием службы особое внимание должно быть уделено вопросу моделирования структуры управления на основе следующих принципов:

- структурная модернизация управления основана на целях объектных преобразований; проектирование управляющих и управляемых подсистем осуществляется с учетом рассмотрения образования как процесса управления;

- перестройка системы управления начинается со структурно-функциональных нововведений;

- основные звенья структуры и их непрерывные связи определяются через распределение прав и полномочий персонала, разделение общего процесса управления на подсистемы, функции и стадии управления;

- в систему управления входит экспертный процесс самоаудирования;

- реализация функций управления на всех субъектных уровнях должна обеспечиваться делегированием полномочий, которое позволяет проявить творческое мышление и инициативу в выборе управленческих решений. Успешность модернизации систем управления мы напрямую связываем с овладением руководителями образовательных учреждений навыками стратегического управления, такими видами управленческой деятельности, как умение обосновать миссию колледжа, разработать программу развития, создать информационно-методическую службу и т.п.

Заключение

Актуальность проблемы совершенствования профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования обусловлена процессами реформирования и модернизации образования, изменением социально-экономических условий профессионализма их деятельности, новой концепцией управления образовательными учреждениями.

Цель исследования, заключающаяся в теоретическом обосновании процесса совершенствования профессионализма управленческих кадров системы образования реализовывалась путем аналитического обзора научно-педагогических исследований по данной проблеме, определения сущности искомых понятий; выявления работы по развитию профессионализма управленческих кадров.

На основе аналитического обзора научных исследований по проблеме совершенствования профессионализма управленцев нами было выявлено, то, что система подготовки, переподготовки, повышения квалификации управленческих работников пока еще не преодолела системный кризис. Под профессионализмом деятельности управленческих кадров мы понимаем сложное комплексное явление, обусловленное общими тенденциями деятельности руководителя системы образования в новых условиях, специфическими особенностями деятельности управленца-лидера, включающее совокупность взаимосвязанных мировоззренческих, личностных и профессиональных качеств, обеспечивающее конкурентоспособность управленца.

Нами была сконструирована система развития профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования, которая характеризуется наличием: цели, подходов (системного, деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного), принципов, субъектов взаимодействия, педагогических условий; диагностики, критериев, показателей, уровней развития профессионализма и конечного результата.

Опытно-экспериментальная работа предполагала разработку содержательных и процессуальных основ процесса развития профессионализма деятельности современного управленца. Для этого были реализованы следующие последовательные этапы: подготовительный, теоретический и практический, где ведущее место занимает курс «Развитие профессионализма управленческих кадров системы образования», а также, тренинги, он-лайн консультации, тьюторалы и др.

Процесс развития профессионализма деятельности управленческих кадров будет эффективным при соблюдении следующих педагогических условий: применении различных инновационных технологий обучения (тренинговых, информационных, телекоммуникационных, коммуникативных, игровых), позволяющее сформировать целостную структуру профессионализма деятельности; целенаправленности формирования мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов профессионализма управленцев; включении в содержание обучения курса «Развитие профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования», предполагающего реализацию профессиональной деятельности, направленной на освоение способов и опыта выполнения конкретных

профессиональных действий; непрерывность теоретической и практической подготовки управленцев предполагающая систематическое и планомерное повышение уровня образования и самообразования; использование на всех этапах процесса обучения психолого-педагогической диагностики..

Эффективность внедрения сконструированной системы подтверждается получением статически значимых различий в динамике развития профессионализма деятельности, контрольных и экспериментальных группах по всем трем компонентам: мотивационному, когнитивному, процессуально-технологическому.

В нашей работе рассмотрены, безусловно, не все аспекты совершенствования профессионализма деятельности управленческих кадров системы образования. В качестве перспективных направлений изучения данной проблемы мы выделяем необходимость дидактических и методических разработок содержательного и организационного обеспечения, а также совершенствования данного процесса в самых различных его аспектах (технологический, организационный, содержательный и др.).

Список использованных источников:

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Изд-во: А.: Аз, Из-е 3-е, стер. 1996.-928с.
2. Дергач А., Зазыкин В. Акмеология. Учебное пособие. М. Изд-во РАГС.-2004.
3. Фишман Б.Е., Мердеева Б.С. К вопросу о моделировании пространства личностного развития студента вуза // Современные научные исследования и инновации. - 2015.- № 5. [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/05/53460> (дата обращения: 21.10.2015).
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. -М., 1990. -90с.
5. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов М.. ПЕР СЭ, 2001–511 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития М.: Академия, 2006. - 240 с.
7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб.пособие для студентов учеб. заведений /Е.А. Климов.-4-е изд., стер.-М.: Изд.центр «Академия», 2010.-304с.
8. Багаева И. Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук : / Багаева И. Д. – Усть-Каменогорск, 1991. – 338 с.
9. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
10. Рогов Е.И. Психология человека. -М.; Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1999.320 с.
11. Синенко В. Я. Востребованность профессионализма учителя как важнейшее условие высокого качества образования // Сибирский учитель. — 2013. — № 1. — С. 2-12.
12. Селезнева Н.Т. Психологическая культура руководителя // Международный журнал экспериментального образования. - 2010. - №10. - С.69
13. Маркова А.А. Психология труда учителя . М.,1993.-198.
14. Соложкин, А. В. Специалист управления образования - это ведь тоже призвание! / А. В. Соложкин. – 129с.
15. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя// Вопросы психологии.-1986.-№2.-С.15-19.
16. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. Учебное пособие /Под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой.-3-е изд., испр. И доп. – М.,2000.-256с.
17. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1990. - 159 с.
18. Сластенин В.А. Общая педагогика/ В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; под ред. В.А.Сластенина: В 2 ч. – М.:ВЛАДОС, 2002.

19. Антипова В.М. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В.М. Антипова, К.Ю. Колесина, Г.А. Пахомова // Педагогика : научно-теоретический журнал / Ред. В.П. Борисенков, А.Я. Данилюк. – 2006. – №8 2006. – с. 57-63.
20. Колесина К.Ю. Метапроектное обучение: теория и технология реализации в учебном процессе. Автореф. Автореф. Дис... док-ра. Пед. Наук. – Р-н-Д.-2009.-35с.
21. Васильева И.В. Развитие социально-личностных компетенций студентов вузов в процессе гуманитарного образования (на материале иностранного языка). Автореф. дис...канд. пед. наук. -2015.- Саратов.- 24с.
22. Шаметов Н.Р. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе непрерывного образования «колледж-вуз»: Автореферат дис. канд. пед. наук. - Астана, 2006. - 28 с.
23. Белкин В.В. Компетентностный подход к образованию www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/03_2009/07.pdf
24. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
25. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация//Народное образование.-2004.-№4.-С.138-144.
26. Абибулаева А.Б. Новая научная парадигма образования в становлении профессиональной компетентности педагога // Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Педагогические науки». - 2005. - №2 (10). - С.3-6.
27. Булекбаев С.Б., Бердалина А.С. Проект компетентностного подхода КАЗУМОиМЯ им. Абылай хана в процессе преподавания специальности «Международные отношения». Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы оценивания качества образования: методологические основы и практические результаты (27-28 ноября 2008 года)». – Алматы: РИПК СО, 2008. – С. 191-192.
28. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения/ Н.В. Кузьмина. – М.,1990.
29. Райсханова Г.С. Модель профессиональной компетентности педагога // Дарын. – 2008. – январь-февраль. - С.111-125
30. Аубакирова Р.Ж. Профессионально-педагогические качества учителя как условия успешности его профессиональной деятельности //Высшая школа Казахстана. -2006.-№5.-С.12-18.
31. Исаева З.А. Подготовка менеджеров образования В Казахском национальном университете им. Аль-Фараби //Проблемы и перспективы подготовки преподавателей высшей школы в новом образовательном пространстве: Материалы международной научно-практической конференции /Под общей ред З.А.Исаевой.-Алматы,2003.-Т.1.-С.20-25.
32. http://ebooks.semgu.kz/ebook/2/?c_ebook=2
33. <https://studopedia.ru/>
34. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий.- М.:Издат. Центр НЭТ, 2013.-268.

35. Краевский В.В. Повышение квалификации педагогических кадров//Педагогика.-1992.-№7-8.-С.55-58.
36. Управление образовательными системами: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений /Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; под ред. Т.И. Шамовой.-3-е изд., стер.-М.:Изд. Центр «Академия».-2006.-384.
37. Стратегическое управление : Учеб. пособие / В. Р. Веснин, В. В. Кафидов. – СПб. и др. : Питер, 2009. – 256 с.
38. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г.Новокузнецк. - 2005 (выпуск 8), – С.26-44. (<http://drusa-nvkz.narod.ru/Pedagog-Sib.html>)
39. Пфейфер Н.Л. Личность педагога в обновленной системе образования // Ўлт тағылымы. - 2005. - №3. - С.168-172.
40. Руководство по оцениванию. Курсы повышения квалификации руководителей общеобразовательных организаций Республики Казахстан. Назарбаев Интеллектуальные школы, 2013. Астана.
41. Таубаева Ш.Т. Система деятельности ИУУ по изучению, обобщению и использованию передового педагогического опыта. Дис. Канд.пед.наук.-М.,1991.-165с.
42. Сейтешев А.П., Абдыкаримов Б.А. Научные основы профессионально-технической педагогики. -Алма-Ата, 1992.-430с.
43. Толковый словарь иностранных слов <http://www.onlinedics.ru/slovar/in yaz.html>
44. Садовский В.Н. Смена парадигм системного мышления. // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1992—1994. М., 1996. С. 64-78.
45. Урманцев Ю.А. Общая теория систем: состояние, приложения и перспективы развития. В сб.»система, симметрия». М.,Мысль.-1988.-С..38-124.
46. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе.-М.:Центр «Педагогический поиск», 2001,
47. Афанасьев В.Г. Общество:системность, познание и управление.-М.,1981.-432с.
48. Шестак Н.В. Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании //Педагогика. -2000.- №5. - С.29-38.
49. <http://voluntary.ru/dictionary/662/word/%D1%D5%C5%CC%C0B.M>.
50. <http://slovari.yandex.ru/~книги/БСЭ/>
51. <http://www.ph1.freecopy.ru/print.php?id=158751>
52. Крутский А.Н., Косихина О.С. О перспективах развития психодидактики В сб. материаов междунар. науч.-практ. конф. «Управление развитием системы дополнительного профессионального образования : опыт, проблемы, перспективы» . – Барнаул, 2003. – Ч. 2. – С. 206–209
53. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. - М., 1973. - 161.

54. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Системный подход как современное общенаучное направление // Диалектика и системный подход. - М., 1986, 139 с.
55. Сидоркин А.М. Методология системного подхода в педагогике. - С., 1989. – 254с.
56. Эшби У. Введение в кибернетику.- М., 1959. -. 64 с.
57. Казарян Ф.К. Комплексный подход к воспитанию школьников. - Ереван, 1985. - 233с.
58. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе// Педагогика. – 003.-№10.-С.8-14.
59. Есназарова У.А., Бекалай Н.К.. Влияние компетентностного подхода на повышение качества подготовки выпускников. Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы оценивания качества образования: методологические основы и практические результаты (27-28 ноября 2008 года)». – Алматы: РИПК СО, 2008. – 300 с., С. 202-208.
60. Амонашвили Ш.А. Педагогика сотрудничества: гуманизация педагогического процесса// Перспективы, 1990.-№4.-С.11-16.
61. Кульневич С.В. Теоретические основы самоорганизующей воспитательной деятельности. автореф.дисс.докт.пед.наук. – Рн/Дону, 1997. – 39 с.
62. Якиманская И.С.. Развитие пространственного мышления школьников. М., Педагогика, 1980. 238 с.
63. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей/Под ред. П.И. Пидкасистого.-М.: Педагогическое общество России, 2002.- 640с.
64. Лобанов А.А.. Человеческие ресурсы управления. — М.: Дело, 1993.- 344с.
65. Тулегенова А.Г. Некоторые психолого-педагогические условия оптимизации учебно-воспитательного процесса (Электронный ресурс) / А.Г.Тулегенова.-<http://www.crimea.edu/tnu/magazine/scientist/edition3/n03019.html>
66. Руководство для тренера. Продвинутый уровень.Изд-во ЦПМ
67. Абдимажитов К.А. Формирование профессионально-педагогических умений у будущего учителя//Профессионал Казахстана.-2005.-№3.-С10-16.
68. Сыздыкбаева Г.У. Формирование профессионально-личностной компетентности студентов педагогического вуза: дисс. ...канд. пед. наук. – Алматы, 2006. -230с.
69. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан//Вестник образования и науки.-2004.-№2-3.-С.54-87.
70. Альмухамбетов Б.А. Тенденции развития системы повышения квалификации педагогических кадров в Казахстане.-Алматы:РИПК СО.
71. Жайтапова А.А. Научно-теоретические основы профессионального роста учителей в условиях системы повышения квалификации:13.00.08 – Автореферат. Дис. доктор. пед. наук, Алматы, 2005.
72. Программа курсов повышения квалификации руководителей общеобразовательных организаций Республики Казахстан. Издание второе. Центр педагогического мастерства. Изд-во АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2014

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Уважаемые коллеги!

*Информация, которую вы предоставляете нам в этой анкете, является **конфиденциальной**. Ваших ответов не увидит **никто**, за исключением исследователей из департамента образования. Отчеты сформируются на основе данных, суммированных на уровне школы, и ни один человек не будет идентифицирован как источник тех или иных сведений.. Полная конфиденциальность гарантируется. Очень важно, чтобы вы были искренними в своих ответах. Ответьте на следующие вопросы или выразите свое отношение к утверждениям, обведя в кружок номер справа из наиболее подходящего варианта. На каждый вопрос может быть дан только один ответ!*

1. Как долго вы проработали директором (зам. директора) (включая другие школы)?

- Это мой первый год – 1
- 2–4 года – 2
- 5–9 лет – 3
- 10 лет и более – 4

2. Как давно вы работаете директором (зам. директором) конкретно в этой школе?

- Это мой первый год – 1
- 2–4 года – 2
- 5–9 лет – 3
- 10 лет и более – 4

3. Какую формальную подготовку вы получили?

- Степень бакалавра – 1
- После окончания вуза я еще некоторое время учился, но степень магистра не получил – 2
- Степень магистра – 3
- После получения степени магистра прошел дополнительное обучение, но докторскую степень не получил – 4
- Докторская степень – 5

4. Сколько дней вы отсутствовали на работе в этом учебном году?

- 1 или 2 дня – 1
- 3 или 4 дня – 2

- 5 или 6 дней – 3
- 7 или 8 дней – 4
- 9 или более – 5

5. Что вы чувствовали по поводу своего назначения в эту школу до того, как впервые пришли сюда?

- Большую радость – 1
- Был доволен – 2
- Не испытывал ни отрицательных, ни положительных эмоций – 3
- Не слишком доволен – 4
- Очень недоволен – 5

6. Какова общая репутация этой школы среди сотрудников образования, которые в ней не работают?

- Одна из лучших – 1
- Выше среднего – 2
- Средний уровень – 3
- Ниже среднего – 4
- Плохая – 5

7. Можете ли вы сказать, что ваша школа обеспечивает своим сотрудникам безопасную атмосферу?

- Абсолютно согласен – 1
- Согласен – 2
- Не знаю – 3
- Не согласен – 4
- Абсолютно не согласен – 5

8. Если члены педколлектива испытывают проблемы с дисциплиной, вы и другие сотрудники администрации обеспечиваете им поддержку и помощь, в которых они нуждаются.

- Абсолютно согласен – 1
- Согласен – 2
- Не знаю – 3
- Не согласен – 4
- Абсолютно не согласен – 5

9. Ваша школа обеспечивает ученикам безопасную среду.

- Абсолютно согласен – 1
- Согласен – 2
- Не знаю – 3
- Не согласен – 4
- Абсолютно не согласен – 5

10. Большинство проблем с дисциплиной решаются на уровне класса.

- Абсолютно согласен – 1
- Согласен – 2
- Не знаю – 3
- Не согласен – 4
- Абсолютно не согласен – 5

11. Ваша школа является безопасным местом для работы и учебы.

- Абсолютно согласен – 1
- Согласен – 2
- Не знаю – 3
- Не согласен – 4
- Абсолютно не согласен – 5

12. В школе постоянно следят за исполнением установленных правил дисциплины.

- Абсолютно согласен – 1
- Согласен – 2
- Не знаю – 3
- Не согласен – 4
- Абсолютно не согласен – 5

13. Какой уровень средней успеваемости можно ожидать от учеников вашей школы?

- Гораздо выше национальных норм – 1
- Слегка выше – 2
- Примерно на уровне национальных норм – 3
- Слегка ниже – 4
- Гораздо ниже – 5

14. Какой процент детей, по вашим прогнозам, пройдет обучение в старших классах?

- 90% или более – 1
- 70–89% – 2
- 50–69% – 3
- 30–49% – 4
- Менее 30-ти – 5

15. Какой процент, по вашим прогнозам, поступит в колледж?

- 90% или более – 1
- 70–89% – 2
- 50–69% – 3
- 30–49% – 4

Менее 30-ти – 5

16. Сколько из учеников вашей школы способны учиться на пятерки и четверки?

90% или более – 1

70–89% – 2

50–69% – 3

30–49% – 4

Менее 30-ти – 5

17. Как бы вы оценили способности к учебе учеников вашей школы по сравнению с другими образовательными учреждениями?

Гораздо выше – 1

Слегка выше – 2

Примерно тот же уровень – 3

Слегка ниже – 4

Гораздо ниже – 5

18. Поощряете ли вы стремление учеников, не располагающих достаточными ресурсами, поступить в колледж или получить высшее образование в какой-то иной форме?

Всегда – 1

Обычно – 2

Иногда – 3

Редко – 4

Никогда – 5

19. Многие ли учителя в вашей школе поощряют учеников заниматься дополнительно, чтобы улучшить свои оценки?

Почти все – 1

Большинство – 2

Около половины – 3

Некоторые – 4

Почти никто – 5

20. Многие ли ученики вашей школы прилагают особые усилия к тому, чтобы учиться лучше своих товарищей?

Почти все – 1

Большинство – 2

Около половины – 3

Некоторые – 4

Почти никто – 5

21. Многие ли ученики вашей школы согласились бы заниматься

дополнительно, чтобы улучшить свои оценки?

Почти все – 1

Большинство – 2

Около половины – 3

Некоторые – 4

Почти никто – 5

22. При поддержке учителей директор (зам. директора) может превратить плохую успеваемость в школе в высокую.

Абсолютно согласен – 1

Согласен – 2

Не знаю – 3

Не согласен – 4

Абсолютно не согласен – 5

23. Как директор (зам. директора) я способен приложить усилия, чтобы все ученики добивались успехов на высоком уровне.

Абсолютно согласен – 1

Согласен – 2

Не знаю – 3

Не согласен – 4

Абсолютно не согласен – 5

24. Какое влияние, по вашему мнению, вы оказываете на способность учителей вашей школы обеспечить эффективный учебный процесс в классе?

Очень большое – 1

Значительное – 2

Некоторое – 3

Очень небольшое – 4

Никакого – 5

25. Педагоги вашей школы регулярно принимают участие в выработке школьной политики.

Абсолютно согласен – 1

Согласен – 2

Не знаю – 3

Не согласен – 4

Абсолютно не согласен – 5

26. Учителя в вашей школе часто вовлекаются в деятельность по улучшению ее жизни.

Абсолютно согласен – 1

Согласен – 2

Не знаю – 3
Не согласен – 4
Абсолютно не согласен – 5

27. Я поощряю активное участие членов педагогического коллектива в процессе улучшения жизни ОУ.

Абсолютно согласен – 1
Согласен – 2
Не знаю – 3
Не согласен – 4
Абсолютно не согласен – 5

28. Я делаю особый упор на участие членов педагогического коллектива в принятии решений в своей школе.

Абсолютно согласен – 1
Согласен – 2
Не знаю – 3
Не согласен – 4
Абсолютно не согласен – 5

29. Как часто вы предлагаете своим учителям способы улучшения успеваемости учеников?

Очень часто – 1
Часто – 2
Иногда – 3
Редко – 4
Никогда – 5

30. Я часто вступаю в неформальное общение с учителями и учениками в течение учебного дня.

Абсолютно согласен – 1
Согласен – 2
Не знаю – 3
Не согласен – 4
Абсолютно не согласен – 5

31. Как часто вы встречаетесь с учителями как с группой, чтобы обсудить способы улучшения программы обучения в своей школе?

Очень часто – 1
Часто – 2
Иногда – 3
Редко – 4
Никогда – 5

32. Я активно охраняю время, отведенное на учебный процесс, контролируя помехи, составляя расписание, которое максимизирует возможности для учебы и т.д.

Абсолютно согласен – 1

Согласен – 2

Не знаю – 3

Не согласен – 4

Абсолютно не согласен – 5

33. Я убежден, что администрация ОУ выполняет очень хорошую работу по привлечению ресурсов для школы.

Абсолютно согласен – 1

Согласен – 2

Не знаю – 3

Не согласен – 4

Абсолютно не согласен – 5

34. Наша школа выполняет хорошую работу в плане подготовки учеников по математике и гуманитарным предметам.

Абсолютно согласен – 1

Согласен – 2

Не знаю – 3

Не согласен – 4

Абсолютно не согласен – 5

35. В нашей школе учеников обучают при помощи методов, которые позволяют связать изучаемый предмет с их повседневной жизнью.

Абсолютно согласен – 1

Согласен – 2

Не знаю – 3

Не согласен – 4

Абсолютно не согласен – 5

36. Учителя используют разнообразные преподавательские стратегии и учебную деятельность, чтобы помочь своим ученикам в учебе.

Абсолютно согласен – 1

Согласен – 2

Не знаю – 3

Не согласен – 4

Абсолютно не согласен – 5

37. На большинстве уроков ребята получают практический опыт, подкрепленный деятельностью.

Абсолютно согласен – 1
Согласен – 2
Не знаю – 3
Не согласен – 4
Абсолютно не согласен – 5

38. Успехи учеников оцениваются разнообразными методами, что дает достаточно возможностей продемонстрировать свои знания.

Абсолютно согласен – 1
Согласен – 2
Не знаю – 3
Не согласен – 4
Абсолютно не согласен – 5

39. Многие ли родители хотят получать от директора и учителей отзывы о том, как обстоят дела у их детей в школе?

Почти все – 1
Большинство – 2
Около половины – 3
Некоторые – 4
Почти никто – 5

40. Скольких родителей учеников вы узнаете с первого взгляда?

Почти всех – 1
Около 75% – 2
Около 50% – 3
Около 25% – 4
Только некоторых – 5

41. Большинство родителей учеников вашей школы обеспечивают своим детям дома среду для эффективного обучения.

Абсолютно согласен – 1
Согласен – 2
Не знаю – 3
Не согласен – 4
Абсолютно не согласен – 5

42. Сколько родителей беспокоятся об оценках, которые получают их дети?

Почти все – 1
Большинство – 2
Около половины – 3
Некоторые – 4
Почти никто – 5

43. Многие родители часто вовлекаются в деятельность школы (участвуют в мероприятиях по сбору средств, выступают в роли помощников и т.п.).

Абсолютно согласен – 1

Согласен – 2

Не знаю – 3

Не согласен – 4

Абсолютно не согласен – 5

44. Профессия педагога (работающего в системе школьного образования) пользуется большим уважением в моем городе.

Абсолютно согласен – 1

Согласен – 2

Не знаю – 3

Не согласен – 4

Абсолютно не согласен – 5

45. Я обычно с нетерпением ожидаю начала рабочего дня.

Абсолютно согласен – 1

Согласен – 2

Не знаю – 3

Не согласен – 4

Абсолютно не согласен – 5

46. Насколько вам нравится быть директором (зам. директора) своего образовательного учреждения?

Очень сильно – 1

Очень – 2

Средне – 3

Немного – 4

Совсем не нравится – 5

47. Если бы у меня был выбор – стать директором /зам. директора в другой школе или остаться здесь, – я бы остался.

Абсолютно согласен – 1

Согласен – 2

Не знаю – 3

Не согласен – 4

Абсолютно не согласен – 5

48. Основная задача профессионального развития в вашей школе заключается в том, чтобы помочь учителям выработать навыки, которые напрямую влияют на обучение в классе.

Абсолютно согласен – 1

Согласен – 2
Не знаю – 3
Не согласен – 4
Абсолютно не согласен – 5

49. Я часто планирую мероприятия по профессиональному развитию вместе с членами своего педагогического коллектива.

Абсолютно согласен – 1
Согласен – 2
Не знаю – 3
Не согласен – 4
Абсолютно не согласен – 5

50. Программа профессионального развития в вашей школе регулярно оценивается членами педагогического коллектива.

Абсолютно согласен – 1
Согласен – 2
Не знаю – 3
Не согласен – 4
Абсолютно не согласен – 5

51. За последние два года мероприятия по профессиональному развитию педагогического коллектива были направлены на решение проблем и выработку навыков, которые действительно важны для преподавателей.

Абсолютно согласен – 1
Согласен – 2
Не знаю – 3
Не согласен – 4
Абсолютно не согласен – 5

52. Как бы вы оценили мероприятия, ориентированные на профессиональное развитие в своей школе, по сравнению с опытом других образовательных учреждений?

Гораздо выше – 1
Слегка выше – 2
Примерно одинаково – 3
Слегка ниже – 4
Гораздо ниже – 5.

Приложение В

Исследование профессиональной направленности

Цель исследования: выявить значимость для работников некоторых аспектов педагогической деятельности (склонность к организаторской деятельности, направленность на предмет), его потребность в общении, в одобрении, а также значимость интеллигентности его поведения.

Процедура исследования

Инструкция: В данном опроснике перечислены свойства, которые могут быть присущи вам в большей или меньшей степени. При этом возможны два варианта ответов:

- а) «верно, описываемое свойство нетипично для моего поведения или присуще мне в большей степени»;
- б) «неверно, описываемое свойство нетипично для моего поведения или присуще мне в минимальной степени».

Прочитав утверждение и выбрав один из вариантов ответа, следует отметить его на листе для ответов, зачеркнув соответствующую букву.

Текст опросника

1. Я бы вполне мог жить один, вдали от людей (а, б).
2. Я часто подавляю других своей самоуверенностью (а, б).
3. Твердые знания по моему предмету могут существенно облегчить жизнь человека (а, б).
4. Люди должны больше, чем сейчас, придерживаться законов морали (а, б).
5. Я внимательно читаю каждую книгу, прежде чем вернуть ее в библиотеку (а, б).
6. Мой идеал рабочей обстановки – тихая комната с рабочим столом (а, б).
7. Люди говорят, что мне нравится делать все своим оригинальным способом (а, б).
8. Среди моих идеалов видное место занимают личности ученых, сделавших большой вклад в дисциплину, которую я преподаю (а, б).
9. Окружающие считают, что на грубость я просто не способен (а, б).

10. Я всегда внимательно слежу за тем, как я одет (а, б).
11. Бывает, что все утро я ни с кем не хочу разговаривать (а, б).
12. Мне важно, чтобы во всем, что меня окружает, не было беспорядка (а, б).
13. Большинство моих друзей – люди, интересы которых имеют много общего с моей профессией (а, б).
14. Я подолгу анализирую свое поведение (а, б).
15. Дома я веду себя за столом так же, как в ресторане (а, б).
16. В компании я предоставляю другим возможность шутить и рассказывать всякие истории (а, б).
17. Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решение (а, б).
18. Если у меня есть немного свободного времени, то я предпочитаю почитать что-нибудь по моей дисциплине (а, б).
19. Мне неудобно дурачиться в компании, даже если другие это делают (а, б).
20. Иногда я люблю позлословить об отсутствующих (а, б).
21. Мне очень нравится приглашать гостей и развлекать их (а, б).
22. Я редко выступаю вразрез с мнением коллектива (а, б).
23. Мне больше нравятся люди, хорошо знающие свою профессию, независимо от их личностных особенностей (а, б).
24. Я не могу быть равнодушным к проблемам других (а, б).
25. Я всегда охотно признаю свои ошибки (а, б).
26. Худшее наказание для меня – одиночество (а, б).
27. Усилия, затраченные на составление планов, не стоят того (а, б).
28. В школьные годы я пополнял свои знания, читая специальную литературу (а, б).
29. Я не осуждаю человека за обман тех, кто позволяет себя обманывать (а, б).
30. У меня не возникает внутреннего протеста, когда меня просят оказать услугу (а, б).
31. Вероятно, некоторые люди считают, что я слишком много говорю (а, б).

32. Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности (а, б).
33. Наука – это то, что больше всего интересует меня в жизни (а, б).
34. Окружающие считают мою семью интеллигентной (а, б).
35. Перед длительной поездкой я всегда тщательно продумываю, что с собой взять (а, б).
36. Я живу сегодняшним днем в большей степени, чем другие люди (а, б).
37. Если есть выбор, то я предпочитаю организовать внеклассное мероприятие, чем рассказывать ученикам что-нибудь по предмету (а, б).
38. Основная задача учителя – передать ученику знания по предмету (а, б).
39. Я люблю читать книги и статьи на темы нравственности, морали, этики (а, б).
40. Иногда меня раздражают люди, которые обращаются ко мне с вопросами (а, б).
41. Большинство людей, с которыми я бываю в компаниях, несомненно рады меня видеть (а, б).
42. Думаю, мне понравилась бы работа, связанная с ответственной административно-хозяйственной деятельностью (а, б).
43. Я вряд ли расстроюсь, если придется провести свой отпуск, обучаясь на курсах повышения квалификации (а, б).
44. Моя любезность часто не нравится другим людям (а, б).
45. Были случаи, когда я завидовал удаче других (а, б).
46. Если мне кто-нибудь нагрубит, то я могу быстро забыть об этом (а, б).
47. Как правило, окружающие прислушиваются к моим предложениям (а, б).
48. Если бы мне удалось перенестись на короткое время в будущее, то я в первую очередь набрал бы книг по моему предмету (а, б).
49. Я проявляю большой интерес к судьбе других (а, б).
50. Я никогда не говорил с улыбкой неприятных вещей (а, б).

Обработка и анализ результатов

Каждый ответ оценивается 1 баллом. В зависимости от направленности педагогической деятельности все утверждения опросника (с учетом возможного ответа – а или б) разбиты на группы (шкалы). По каждой шкале можно набрать максимум 10 баллов. Ниже перечисляются шкалы и соответствующие им позиции опросника.

«Организованность» – 2а, 7а, 12а, 17а, 22б, 27б, 32б, 37а, 42а, 47а.

«Направленность на предмет» – 3а, 8а, 13а, 18а, 23а, 28а, 33а, 39а, 43а, 48а.

«Коммуникатор» – 1б, 6б, 11б, 16б, 21а, 26а, 31а, 36а, 41а, 46а.

«Мотивация одобрения» – 5а, 10а, 15а, 20б, 25а, 30а, 35а, 40б, 45б, 50а.

«Интеллигентность» – 4а, 9а, 14а, 19а, 24а, 29б, 34а, 39а, 44а, 49а.

Шкала, по которой опрашиваемый набирает более 7 баллов, характеризует ярко выраженную направленность педагогической деятельности.

Приложение С

Методика «Мотивы выбора деятельности преподавателя» (Автор — Е. П. Ильин)

Методика предназначена для качественного анализа преподавателем мотивационной структуры своей педагогической деятельности, для выявления наиболее значимых причин выбора профессии преподавателя.

Инструкция

Прочтите текст опросника и оцените предложенные в списке мотивы вашей педагогической деятельности по 10-балльной шкале.

Текст опросника

1. Сознание полезности своей деятельности, важности обучения и воспитания молодежи.
2. Интерес к педагогической деятельности.
3. Стремление к общению с молодежью, быть всегда с молодежью.
4. Желание передать свои знания, опыт, накопленные за время производственной или научной деятельности.
5. Стремление к самоутверждению, к повышению своего статуса, престижа.
6. Стремление к самовыражению, к творческой работе.
7. Желание находиться в среде интеллектуалов, образованных людей.
8. Возможность заниматься и научной работой, получить ученую степень, звание.
9. Возможность удовлетворить свое стремление к власти.
10. Вынудили обстоятельства.
11. Наличие длительного отпуска.
12. Не надо находиться на работе от звонка до звонка.

Выводы

По степени значимости каждого мотива, выраженной в баллах, делается суждение о том, насколько выражено у педагога педагогическое призвание (пп.1-4, 6) и насколько у него выражены сопутствующие и второстепенные интересы (пп. 5, 7-12).