

На основании этой концептуальной позиции должны измениться подходы к критерию оценивания степени успешности прохождения студентом практики.

Акцент оценивания сменится с контрольно-оценочных параметров, на личностно-ориентированные. Главный вопрос не сколько «чего сделал и как сделал», а как личностно повлияло то «чего и как сделал» студент на его самого как будущего специалиста.

Каждый этап – вид практики необходимо рассматривать не только как профессионально-когнитивное, но и как личностно-профессиональное приращение.

Можно, конечно, провести какую-то многостороннюю диагностику в конце всех видов практик, но тогда будет виден только окончательный результат, а для нас, преподавателей вуза, важно именно профессиональное становление в исторически временном аспекте, то есть динамику.

При положительной динамике – студент в большей вероятности пойдет работать по специальности, при отрицательной динамике студент в меньшей вероятности пойдет работать по специальности, но если и пойдет по специальности, то принудительно, на основе неблагоприятных жизненных обстоятельств.

Для успешной организации практики необходимо откорректировать рабочие программы по практике.

Управленческая система любого учреждения по социальной защите это есть изначально производство, где присутствует взаимодействие, взаимоотношение, посредничество между участниками (специалист, клиент), где есть система номенклатур служебных документов, где есть организационно-исполнительная система, где социальная помощь реализуется через нормативно-правовую систему законодательных документов и все это является содержанием профессиональных компетентностей специалистов, как системообразующих всех умений.

Критерии оценивания профессионально-личностного изменения во время проведения практики должны отслеживаться на основе базовых производственных умений, которые относятся к категории профессиональной компетенции: коммуникативных, правовых, организационно-управленческих, документных, консультационно-информационных.

Структура заданий должна быть системной, выстроена с учетом принципа динамики формирования личности студента как будущего специалиста-профессионала.

Литература

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования [Текст] / Э. Ф. Зеер. М., 2003.
2. Куличенко Р. М. Социальный педагог: профессионализация деятельности [Текст] / Р. М. Куличенко. Тамбов, 1998.
3. Никитина Л. Е. Социальная педагогика: вопросы теории и практики [Текст] / Л. Е. Никитина. Ярославль, 2001.
4. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога [Текст] / Р. В. Овчарова. М., 2001.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ

Л. М. Кустов

Челябинск

В системе повышения квалификации специалистов образования Челябинской области выделяется корпус руководителей учреждений профессионального образования. В его составе: педагоги – 52%; отраслевые инженеры – 33%; инженеры-педагоги – 14%. Хронологический возраст руководителей (среднее): 20–40 лет – 7%; 40–50 лет – 45%; свыше 50 лет – близок к 50%.

Рассматривая концептуальный, социально-психологический и психолого-педагогический контекст, определяющий проблемы личностного и профессионального развития управленческих кадров в новых социально-экономических условиях, необходимо отдельно остановиться на нормативных факторах. Нормативные факторы контекстно стандартизируют и содержательно определяют и действующие программы подготовки менеджеров социальной сферы и программы повышения квалификации управленческих кадров профессионального образования.

Однако понятия «стандарт высшего профессионального образования менеджера социальной сферы» и «квалификационный стандарт руководителя учреждения профессионального образования» не идентичны. И не только вследствие того, что руководитель как слушатель системы повышения квалификации, уже имеет базовое профессиональное образование (высшее педагогическое, высшее отраслевое инженерное или высшее инженерно-педагогическое образование), но и по существу. А именно – в соответствии с нормативом, руководитель учреждения профессионального образования не может вступить в должность, не имея сертификата о присвоении первой или высшей квалификационной категории.

В этой связи актуален вопрос о содержании требований к руководителю – соискателю первой или высшей квалификационной категории. Такие требования представлены тремя модулями: первый – «квалификация» (руководитель знает); второй – «профессионализм» (руководитель умеет); третий – «продуктивность деятельности» (образовательного учреждения; руководителя).

В Челябинском институте развития профессионального образования содержание программ повышения квалификации руководителей приведено в соответствие с содержанием квалификационного стандарта и реализуется в форме аттестационных категорийных курсов. Продукт курсовой подготовки – выпускная квалификационная работа, подлежащая публичной защите. Далее материалы направляются в ГАК – Государственную аттестационную комиссию Министерства образования и науки Челябинской области, которая выносит окончательное решение.

Что же касается социально-психологического содержания квалификационного стандарта руководителя учреждения профессионального образования, то тематизация процесса развития здесь в основном такова:

- теоретические основы управления, ведущие управленческие школы, особенности управления в сфере образования;

- стили эффективного руководства коллективом;
- системы и методы стимулирования педагогических работников;
- мотивирование педагогических работников на достижение высоких результатов;
- стимулирование педагогических инициатив и организация освоения новаций;
- предупреждение и разрешение конфликтов в коллективе;
- социально-психологический климат в коллективе.

Для целей развития представляет практический интерес соотнесение данных тем с эталонными критериями и факторными процентными нагрузками сертификата качества TQM – «Общего управления качеством». В этом случае к содержанию квалификационного стандарта придется добавить следующее:

- качество руководства – профессиональная компетентность (10%);
- качество процесса управления педагогическим персоналом (9%);
- качество политики и стратегии управления качеством (8%);
- качество ресурсов управления качеством (9%);
- качество образовательных процессов (14%);
- удовлетворенность педагогического персонала (9%);
- удовлетворенность вложенным содержанием: (а) потребителей – качеством образовательных услуг или качеством полученного профессионального образования; (б) потребителей «продукта», работодателей – качеством специалиста «на выходе» (20%);

- воздействие на общество – имидж и реальная значимость документа учреждения профессионального образования (бренд) (6%);

- социально-экономические результаты деятельности образовательного учреждения – миссия: доступность, качество, эффективность затрат, конкурентоспособность (15%).

Таким образом, если в содержании квалификационного стандарта руководителя учреждения профессионального образования из 30 тем лишь 7 из них имеют явно выраженное социально-психологическое содержание (23%), то в содержании сертификата качества TQM – «Общее управление качеством» социально-психологические факторы управления качеством профессионального образования по суммарной факторной нагрузке занимают более 50%.

Новое квалификационное содержание ожидает руководителя учреждения профессионального образования и при решении проблемы перехода к компетентностной модели образования. Предстоящие подходы подразумевают стандартизацию не образовательных программ, а компетенций. При этом психологический механизм формирования профессиональной компетентности руководителей будет существенно отличаться от механизма формирования понятийного «академического знания». Компетентность предстает как сложный синтез когнитивного, практического и личностного опыта и определяется как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности. Поэтому требования к руководителям учреждений профессионального образования в перспективе будут формироваться по иному – на основе профессиональных, а не только образовательных стандартов.

СПЕЦИФИКА ТОВАРА РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

С. Л. Логинова

Екатеринбург

Рынок образовательных услуг точно такой же как и рынок товаров, где есть свои законы и свои категории: спрос и предложение, товар, покупатель и продавец. И для того, чтобы выяснить в чем особенность экономических отношений рынка образовательных услуг, необходимо иметь четкое представление о каждой из категории, о каждом элементе рынка. Вместе с тем, понятийный аппарат феномена рынка образовательных услуг еще недостаточно конкретизирован и не всегда последователен.

Анализ специальной литературы (книг, учебников, учебных пособий), научных исследований (диссертаций), посвященных данной теме, за последние десять лет, показал, что на данный момент времени не существует единого мнения по определению рынка образовательных услуг. Так, С. М. Немцева в своей работе дает такое определение «.. понятием «рынок образовательных услуг» мы описываем круг субъектов, предоставляющих потребляющих образовательные услуги..» [1] И. Березин определяет рынок образовательных услуг как «..материальные взаимодействия участников образовательного процесса: учащихся, организаций, предоставляющих образовательные услуги, лиц и организаций, оплачивающих эти услуги» [2] В последние годы большинство авторов эту категорию трактуют следующим образом: « рынок образовательных услуг представляет собой систему экономических отношений по поводу купли-продажи образовательной услуги» [3]. Данная трактовка схожа с определением классического рынка¹[4]. но возникает необходимость в уточнении особенности категории «образовательная услуга», как товара.

В научной литературе до сих пор неоднозначно подходят к данному понятию и имеется несколько трактовок. Наиболее распространенная из них – это «...объем учебной и на-

¹ Рынок совокупность социально-экономических условий, обеспечивающих возможность покупателям и продавцам вступать в отношения друг с другом с целью купли – продажи товаров.