

ка знань і в цілому по всьому матеріалу як до початку самостійної роботи, так і після неї. Таким чином, у структуру посібника закладений механізм саморозвитку: рух від самопізнання до самореалізації та самовираження. Так, загальне тестування й самодіагностика дає підстави для виявлення рівня підготовки, різноманітність дидактичного матеріалу (текстовий та відеоматеріал) створює умови для самопідготовки, контрольне тестування показує рівень оволодіння основними положеннями, а також напрями для подальшої самопідготовки;

7) великі можливості відеоматеріалу (художні, документальні фільми тощо). Мультимедійний посібник краще за інші дидактичні засоби, зокрема в контексті професійної підготовки, може створити умови для демонстрації студентам особливостей їх майбутньої професійної діяльності, аналіз яких дає змогу внести корективи у зміст професійної підготовки. Слід наголосити і на тому, що мультимедійний інтерактивний посібник передбачає корекцію як змісту навчальної діяльності, так і її форм.

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що мультимедійні інтерактивні засоби навчання мають певні переваги над традиційними. Їх “багатосередовищність” дає змогу забезпечити різноманітність форм подання й сприйняття навчального матеріалу, методів організації навчання, врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів; інтерактивність встановлює зворотний зв’язок між суб’єктами освітнього простору, що дає можливість корегувати взаємодію зовнішніх (на організаційному рівні) та внутрішніх (на рівні особистості) процесів і факторів активізації пізнавальної діяльності.

Література

1. Вікіпедія – вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень; Акад. пед. наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Краевский В.В. Дидактические основания определения содержания учебника / В.В. Краевский // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 34–49.
4. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Клюевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
5. Репьев Ю.Г. Интерактивное самообучение: монография / Ю.Г. Репьев. – М.: Логос, 2004. – 248 с.
6. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
7. Шахіна І. Інформаційні технології в навчальному процесі / І. Шахіна // Дидактика професійної школи: зб. наук. праць / ред. кол.: С.У. Гончаренко (голова), В.О. Радкевич, І.Є. Каньковський (заст. голови) та ін. – Хмельницький: ХНУ, 2006. – Вип. 4 – С. 97–102.

ДАНИЛЕВИЧ А.К.

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ

Важнейшей задачей образовательного учреждения является обеспечение качества образования. Решение этой задачи в первую очередь ложится на её руководителя, а также руководителей подразделений. Рыночные отношения предусматривают кардинальные изменения в управлении не только предприятием, но и учебным заведением. Очень быстро меняются как внешние условия (государственная политика в сфере экономики, законодательство, появляются новые конкуренты и т. д.), так и внутренние условия функционирования организации (структурные и технологические изменения, психологические факторы и др.). Это потребовало подготовки руководителя нового типа – менеджера, который

знает рыночные отношения, обладает высоким уровнем общей и управленческой культуры, стратегическим мышлением, динамизмом и оперативностью действий, что, в свою очередь, требует существенных преобразований в системе подготовки управленческих кадров.

Несмотря на то, что большинство учебных заведений стоят перед необходимостью подготовки руководителей как к сегодняшним, так и к завтрашним изменениям, многие из них не имеют руководителей, которые получили специальную подготовку в области управления. Большинство руководителей осуществляет управление, руководствуясь преимущественно интуицией и здравым смыслом. Разрешить такое противоречие можно путём подготовки кадров в области управления учебными заведениями и их подразделениями в магистратуре при условии управления качеством их профессиональной подготовки.

Качество – понятие философское. За основу мы берем определение качества Т.И. Шамоной, которая рассматривает его как целостную, относительно устойчивую совокупность свойств, определяющую специфику данного предмета, процесса. Качество образования связано с соответствием полученного результата и прогнозируемой цели и зависит от ряда факторов, к которым относятся: цели дополнительного профессионального образования; содержание профессиональной подготовки управленческих кадров образования; образовательные технологии [7].

Целью статьи является раскрытие факторов, способствующих эффективному управлению качеством профессиональной подготовки менеджеров образования.

Среди важнейших целей обучения руководителей учебных заведений как менеджеров образования можно выделить следующие:

1. Дать руководителям знания, необходимые для успешного решения неотложных задач.
2. Помочь руководителям лучше понять и систематизировать уже имеющийся опыт.
3. Научить умениям и навыкам, необходимым для эффективного руководства.
4. Дать возможность творчески переосмыслить свою повседневную работу и стимулировать потребность в её совершенствовании.
5. Содействовать развитию у руководителей установок, которые способствуют:
 - повышению индивидуальной эффективности труда;
 - более продуктивному взаимодействию с подчиненными;
 - успешному достижению целей подразделений и всей организации в целом [6].

Как уже было сказано, важным фактором развития качества профессиональной подготовки менеджеров образования является содержание образования, которое отражено в учебных планах и программах. При их составлении необходимо сочетание академичности и технологичности транслируемого знания, которые делают такую программу сбалансированной и востребованной. Теоретическая база образовательной программы должна иметь серьезное научное содержание, что является основой для проведения практических занятий в разных формах. Использование практико ориентированных техник обеспечивает техно-

логическую сторону подготовки. Здесь важно, чтобы преподаватели знали не только свою науку, но и практическую работу, проблемы современного руководителя учебного заведения.

Американский психолог Аджирис считает, что действенность учебных программ для руководителей повышается, если при их разработке исходить из того, что организационное поведение руководителей в первую очередь определяется их установками. Именно установки, которые сформировались ранее, определяют стиль управления и доминирующие подходы руководителей к решению возникающих перед ними проблем. Таким образом, обучение руководителей в магистратуре состоит не только в передаче им необходимых знаний, не в обучении их копировать иллюстрируемые в ходе занятий образцы, а в изменении в нужном направлении их установок, как гибко, осознанно и самостоятельно использовать информацию для конкретных условий своей работы, в принятии более эффективных решений в повседневной управленческой практике, подкрепленной знаниями в области науки управления [6].

При подготовке учебных программ для руководителей важно основываться на тех принципах, которые создают наиболее благоприятные условия влияния на их установки и повышают готовность использовать полученные знания в практике собственной работы. Это прежде всего принципы:

1) активности, которая обеспечивается максимально широким использованием методов и средств активного обучения, позволяющих достичь высокой степени активности и личностной включенности тех, кто обучается, в учебный процесс;

2) ориентации на практическое использование полученных знаний, тесной связи содержания занятий с ежедневной управленческой практикой. Этой цели служат групповые обсуждения и задания, которые обучающиеся прорабатывают в малых группах в процессе обучения;

3) командной работы, что поможет в овладении навыками командной работы как для действующих руководителей, так и для лиц, что состоят в резерве на руководящие должности;

4) проектной работы как формы закрепления полученных знаний и навыков командной работы [6, с. 18].

В подготовке руководителей учебных заведений и их подразделений как менеджеров образования в магистратуре необходимо учитывать, что речь идёт об обучении взрослых, которые уже получили образование и сформировались как личности. Построение образовательного процесса с учетом особенностей обучения взрослых (андрагогики) является важным фактором его развития. Деятельность институтов образования взрослых эффективна в той мере, в какой она удовлетворяет запросы взрослых людей. Эта основная особенность позволила ученым (С. Вершловский, С. Змеёв, И. Колесникова и др.) осуществить анализ некоторых особенностей обучения взрослых как субъектов образования. Применительно к образованию свойство субъектности у взрослого человека, по мнению И. Колесниковой, выражается в следующих показателях:

- способности самостоятельно формировать информационный запрос;
- возможности выбора модели обучения;
- осознанном принятии той или иной позиции в процессе обучения;

- опоре на способность к эмоционально-волевой, физиологической, мотивационно-потребностной самореализации в сфере образования;
- стремлении и возможности привнести содержание своего жизненного опыта в содержание обучения [4, с. 50].

Подчиненность образовательной сферы ведущим целям (профессиональным, семейным и т. д.) делает её зависимой от доминирующих интересов и потребностей субъекта, его способностей, осознания необходимости, продиктованной жизненной ситуацией. Отсюда прагматическое отношение взрослого к образованию. Это предъявляет особые требования к отбору содержания образования взрослых, т. е. совокупности знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную компетентность специалистов.

Современные исследователи в области андрагогики (С. Вершловский, Л. Луценко и др.) полагают, что содержание образования взрослых должно быть направлено не столько на совершенствование конкретных профессиональных знаний и умений, сколько на развитие ключевых компетенций (умение разрешать проблемы, креативность, коммуникабельность, готовность учиться и др.). Это усложняет разработку учебных программ, которые должны отличаться гибкостью, открытостью, эффективностью. В большей мере этим требованиям удовлетворяет модульный принцип построения учебных программ, так как каждый из модулей обладает собственной функцией, целевой направленностью, его можно адаптировать к уровню подготовки магистрантов. Кроме того, при модульном построении программ есть возможность изучить ожидания обучающихся на “входе” в модуль и уровня их компетентности на “выходе”, осуществлять рефлексивное осмысление учебной деятельности.

Особенности обучения взрослых просматриваются не только в содержательном, но и в технологическом аспектах. Они ориентируют преподавателей на использование широкого спектра методов и форм обучения, адекватных поставленным целям образования, а также особенностям обучения взрослых на основе изучения их потребностей.

Приоритетными должны быть такие формы и средства, которые способствуют тому, чтобы каждый взрослый овладел методами самостоятельного поиска. В основу выбора методов обучения взрослых может быть положена направленность их на мотивацию учебной деятельности. Этому будет способствовать проблемно-рефлексивный подход, в рамках которого диалоговая форма общения позволяет осмыслить, оценить собственный опыт и выработать пути решения собственных проблем. Одним из оснований для классификации таких методов, по мнению С.Г. Вершловского, может служить их способность моделировать жизненные (профессиональные) ситуации. Это методы: неимитационные (проблемные лекции, проблемные семинары, тематические дискуссии, мастерские, “мозговая атака”, круглый стол, стажировка, научно-практические конференции и др.); имитационные (анализ конкретных ситуаций, игры: деловые, производственные, учебные, исследовательские, игровое проектирование, разыгрывание ролей, инсценировка, имитационные упражнения, тренинги) [1, с. 6–7].

Помимо аудиторных занятий, необходимо проведение выездных экспертиз, которые позволяют учиться на конкретных делах. Особую ценность представляют мастер-классы, как педагогов, так и управленцев-практиков.

Современный управленец – это в первую очередь менеджер, который должен сочетать в себе качества эксперта и аналитика. Задача преподавателя заключается в том, чтобы развивать указанные качества магистрантов. Она реализуется не только в ходе написания курсовой, а затем и магистерской работы, но и программой стажировки. Поэтому среди заданий, адресованных магистранту для выполнения в период стажировки, в нашей практике весомую долю составляют задания такого характера:

- изучить годовой план работы учебного заведения и описать, в какой мере он соответствует научно-методическим рекомендациям, а запланированные в нём цели соотносятся с целями планов нижних уровней и “работают” на них;
- изучить итоговые документы учебного заведения или его подразделений (справки, доклады, приказы) осуществить экспертизу их аналитического уровня и грамотности принятия управленческих решений;
- посетить два-три учебных занятия преподавателей, подготовить их научный анализ;
- осуществить самоанализ управленческой (педагогической) деятельности в соответствии с занимаемой должностью [6].

Важным дидактическим компонентом в организации обучения взрослых является анализ и оценка результатов образовательного процесса. Она осуществляется по критериям: уровень усвоения знаний, сформированность на этой основе ведущих умений, удовлетворенность процессом и результатами учебной деятельности, развитием мотивации к дальнейшему повышению управленческой компетентности. Для этого используются такие формы оценивания, как тесты, защита магистерских работ, экзамены, зачёты.

Ученые используют при оценке эффективности обучения следующие критерии:

- *реакция обучаемых*, т. е. их впечатление об учебной программе, пользе обучения, качестве преподаваемого материала;
- *усвоение учебного материала* (его объем);
- *изменение поведения*, т. е. определяется как изменилось поведение обучаемых после того, как они прошли курс обучения и вернулись к своей работе (в какой степени в процессе работы используются знания и навыки, полученные в ходе обучения);
- *рабочие результаты* (критерий, с помощью которого определяется реальная выгода, которую организация получила в результате проведенного обучения) [6, с. 20].

Наконец, возникла необходимость определить такую дефиницию, как “управление качеством подготовки менеджеров образования”. В этом мы разделяем точку зрения Т.И. Шамовой, полагающей, что управление качеством профессиональной подготовки управленческих кадров образования – это целенаправленный, ресурсообеспеченный, спроектированный процесс взаимодействия управляющей и управляемой подсистем по достижению качества результатов, запрограммированных учебными планами и программами [7, с. 49].

Чтобы управлять развитием качества профессиональной подготовки менеджеров образования, необходимо иметь механизм управления её решением. В качестве такого механизма может выступать мониторинг, который рассматрива-

ется учеными как регулярное отслеживание хода образовательного процесса с целью выявления и отслеживания его промежуточных результатов, факторов и условий, повлиявших на них, а также принятие и реализация управленческих решений по регулированию и коррекции для проведения процесса в соответствии с прогнозируемым результатом [7, с. 50].

Выводы. Все сказанное позволяет заключить, что основными факторами качества профессиональной подготовки менеджеров образования и управления им являются:

- четкое определение целей подготовки как системообразующего элемента в управлении качеством;
- научный подход к составлению учебных планов и программ, где сочетаются академичность и техничность транслируемого знания;
- учет особенностей обучения взрослых (специфическая андрагогическая модель) как в отборе содержания образования, так и в технологиях его реализации;
- изучение и оценка результатов образовательного процессов;
- использование мониторинга как механизма управления качеством подготовки менеджеров образования, эффективность которого будет зависеть от связи подготовки руководителей в магистратуре с другими институтами образования взрослых и органов образования, т. е. создание целостной системы дополнительного профессионального образования управленческих кадров.

Литература

1. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8.
2. Виханский О.С. Практикум по курсу “Менеджмент” / О.С. Виханский, А.И. Наумов ; под ред. А.И. Наумова. – М., 1996.
3. Змеёв С.И. Технология обучения взрослых / С.И. Змеёв. – М., 2002.
4. Колесникова И.А. Основы андрагогики / И.А. Колесникова. – М., 2003.
5. Луценко Л.И. Компетентностная модель повышения квалификации директора школы / Л.И. Луценко // Педагогика. – 2005. – № 3.
6. Магура М. Навчання керівників / М. Магура // Управління освітою. – 2008. – № 14.
7. Шамова Т.И. Переподготовка руководителей образовательных учреждений / Т.И. Шамова // Педагогика. – 2003. – № 6.

ДЗЯДЕВИЧ Ю.В.

ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сучасні тенденції розвитку освіти потребують від педагога постійного професійного розвитку, здібності адаптуватися до соціальних змін, а також усвідомлення особливого значення ролі іміджу у становленні особистісних професійних якостей. Адже в суспільстві попит на педагога з високим професійним іміджем постійно зростає. У зв'язку з цим важливого значення в системі підготовки майбутніх вчителів набуває формування позитивного іміджу, який включає також створення власної Я-концепції.

Проблему формування іміджу досліджували такі вчені: В. Шепель, Г. Почепцов, Е. Соловійов, Г. Сорокіна, І. Криксунова, А. Панасюк, В. Горчакова та інші. Розробкою питань, пов'язаних з іміджем вчителя, займалися Т. Зеленська, Н. Піщулін, А. Оводова, А. Калюжний, І. Киштимова, О. Булатова, А. Калюжний, Л. Мітіна; іміджем педагога вищої школи – О. Пенькова, Ж. Зеленько,