

В.Е. Жабаков

**Педагогическое управление
качеством подготовки
специалиста физической
культуры**

Монография

Челябинск, 2017

Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

В.Е. Жабаков

**Педагогическое управление
качеством подготовки специалиста
физической культуры**

Монография

Челябинск, 2017

УДК 796 (07): 378
ББК 75.1р30: 74. 480
Ж 12

Жабиков, В.Е. Педагогическое управление качеством подготовки специалиста физической культуры [Текст]: монография / В.Е. Жабиков. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 282 с.

ISBN 978-5-906908-34-6

Монография посвящена проблеме педагогического управления качеством подготовки специалистов физической культуры: определены теоретические и методологические основания проблемы, представлена концептуальная модель и педагогические условия ее реализации. Настоящая монография будет полезна для дальнейшего изучения методикотехнологических основ педагогического управления качеством подготовки специалистов физической культуры.

Монография предназначена для магистрантов, аспирантов преподавателей вузов и ссузов.

Рецензенты: З.М. Большакова, д-р пед. н., профессор
А.Ф. Попова, д-р пед. н., профессор

ISBN 978-5-906908-34-6

- © В.Е. Жабиков, 2017
- © Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ	10
1.1. Проблемно-ориентированный анализ образовательного процесса современного вуза	10
1.2. Социально-исторические предпосылки проблемы педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры	32
1.3. Управление качеством подготовки специалиста по физической культуре как теоретическая проблема	50
Выводы по главе 1	73
ГЛАВА 2. ЭКСПЕКТАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	75
2.1. Категориально-понятийный аппарат экспертационного подхода к проблеме педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры	75
2.2. Содержание экспертационного подхода к проблеме педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры	87

2.3. Реализация экспектационного подхода к подготовке специалиста по физической культуре	110
Выводы по главе 2	125
ГЛАВА 3. КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	126
3.1. Основные положения концепции педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры	126
3.2. Концептуальная модель педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры	160
3.3. Педагогические условия эффективного функционирования концептуальной модели управления качеством подготовки специалиста физической культуры	199
Выводы по главе 3	243
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	245
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	251

ВВЕДЕНИЕ

Тенденции развития современного педагогического вуза определяются глубинными образовательными реформами, направленными на повышение качества высшего образования. Понятие «качество» охватывает все основные функции и направления деятельности педагогического вуза: качество преподавания, подготовки и исследований, качество персонала и программ, качество обучения как результат преподавания и исследований. Центральными тенденциями обеспечения высокого уровня образования становятся ориентация на запросы обучающихся и создание оптимальных условий для их обучения и развития. В то же время для профессионального образования все более значимой становится ориентация на запросы работодателя. Оценка качества образования в этом случае представляет не самостоятельный интерес, а рассматривается как ключ к решению назревших практических проблем в экономике страны, а также в каждом отдельном образовательном учреждении. Поэтому российская система высшего педагогического образования нуждается в обновлении целей и ценностей профессионального образования, требует инновационных подходов к достижению эффективности подготовки специалистов по физической культуре на основе интегративности, открытости, гибкости, вариативности, экономической целесообразности.

Стратегическая цель государственной политики в области образования отражена в следующей нормативно-правовой базе: Государственная программа Российской Фе-

дерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы, Федеральный закон 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Постановление Правительства России от 21 мая 2013 № 426 «О Федеральной целевой программе «Исследование и разработка приоритетных направлений развития научно-технического комплекса России на 2014–2020 годы», Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года указывается на высокое значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества образования. Поэтому основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования. Стратегическая цель государственной политики в сфере физической культуры и спорта отражена в концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, которая направлена на создание условий, ориентирующих граждан на здоровый образ жизни, в

том числе на занятия физической культурой и спортом, развитие спортивной инфраструктуры.

Новые требования к подготовке специалистов в высшей школе предполагают выход за рамки традиционных академических структур с монофункциональной направленностью образовательного процесса и построение образовательного процесса педагогического вуза, интегрирующего ресурсные потенциалы различных социально-педагогических систем, благодаря чему актуализируется широкий спектр возможностей профессионализации специалиста. Все это определяет необходимость разработки теоретико-методологических, научно-практических основ подготовки специалиста по физической культуре в образовательном процессе вуза, моделирующего новый тип педагогической реальности и, соответственно, профессиональной деятельности педагога.

Обращение к проблемам управления качеством современного образования и обозначение их в качестве важнейших направлений современного научного знания явилось результатом возрастающего значения качества не только в производственных процессах, но и в образовании, в обществе в целом. Развитие научных исследований в этом направлении обнаружило многогранность данного феномена, что актуализировало появление разнообразных подходов к его анализу. Это определило необходимость осознания того, что процессы управления качеством образования требуют целостного междисциплинарного изучения с учетом факторов, касающихся как собственно управления, так и его социокультурной основы.

Характер изучаемой проблемы обуславливает использование в исследовании научных положений теории управления в спорте (В.Г. Белов, В.Н. Бобрешов, М.К. Бочаров, Н.В. Жмарев, В.И. Жолдак, В.Г. Камалетдинов), теории управления качеством образования (В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, В. Каган, В.А. Караковский, В.А. Качалов, В.Г. Кинелев, А. Крупнов, М.М. Поташник, Н.А. Селезнева, В.М. Соколов, В.А. Федоров, Е.А. Ямбург и др.), современной концепции качества подготовки специалиста (Ю.П. Адлер, В.И. Байденко, Е.Ж. Володина, О.В. Голосова, А.Л. Денисова, А.П. Егоршина, В.Н. Козлова, В.Т. Колосова, Э.М. Короткова, И.Я. Лернер, В.П. Панасюк, Т.И. Руднева, Н.А. Селезнева и др.).

Вопросы управления качеством образования, повышения качества на основе последних достижений педагогической науки рассмотрены в работах ведущих педагогов и специалистов по менеджменту образования Ю.К. Бабанского, А.П. Беляевой, В.П. Беспалько, Т.М. Давыденко, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, Ю.А. Конаржевского, В.Ю. Кричевского, В.С. Лазарева, И.Я. Лернера, А.М. Моисеева, А.А. Орлова, В.П. Панасюка, М.М. Поташника, С.А. Репина, В.П. Симонова, Н.А. Селезневой, А.И. Субетто, О.Г. Хомерики, Т.И. Шамовой и др.

Подготовка специалиста в области физической культуры как система рассматривается в работах И. Ароновской, Р.К. Бикмухаметова, Н.В. Кузьминой, Б.Ф. Курдюкова, Л.И. Лубышевой, Л.П. Матвеева, Н.Г. Озолина, В.А. Сургучева и др.

Поиск путей организации учебной деятельности студентов, формирование умений осуществлять профессиональную деятельность и возможности развития личностных качеств студентов в процессе вузовского обучения рассмотрены в работах В.И. Андреева, С.И. Архангельского, Б.Ц. Бадмаева, В.П. Беспалько, Н.М. Борытко, А.А. Вербицкого, В.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Е.А. Климова, Б.Б. Косова, А.А. Крутецкого, Н.В. Кузьминой, Н.А. Лызь, В.Я. Ляудис, А.К. Марковой, А.М. Новикова, З.А. Решетовой, А.А. Реана, Н.К. Сергеева, В.А. Сластенина, В.А. Якунина и др.

Анализ исследований показал, что качество профессиональной подготовки специалистов в вузах необходимо рассматривать как способность образовательной системы педагогического вуза соответствовать уровню современных образовательных услуг, реализовать потребность личности в получении конкурентоспособных знаний и умений. В этих условиях необходимы: механизм определения целей и задач подготовки специалиста по физической культуре, обозначение принципов и закономерностей развития и функционирования педагогического вуза в новом режиме, обоснование организационных, социально-экономических и содержательных аспектов управления качеством подготовки специалиста, поэтому фундаментальные исследования в области управления образовательными системами в сочетании с прикладными разработками в настоящее время актуальны и практически значимы.

ГЛАВА 1. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ

1.1. Проблемно-ориентированный анализ образовательного процесса современного вуза

Современное состояние образования в Российской Федерации характеризуется процессами модернизации, в ходе которых вносятся изменения в структуру и функции системы образования, в содержание и технологии обучения. Противоречия и проблемы, существующие внутри системы образования и вне ее, порождают интерес к исследованию процессов функционирования и развития как отдельных учреждений образования, или их сетей, так и целых систем непрерывного образования.

В сложившихся условиях можно с достаточной степенью уверенности говорить об острой необходимости переосмысления стратегии подготовки специалистов, разработке новых научных и образовательных парадигм повышения качества образования, внедрении инновационных моделей развития отечественной образовательной системы в новых социально-экономических условиях [208]. Поскольку статус высшего образования с «элитарного» переходит в разряд «массового» меняются требования студентов к качеству высшего образования. На первое место выходит требование обеспечить возможность личностного роста, сформировать навыки, необходимые для практической деятельности.

Как отмечает Ю.Д. Железняк, одним из главных недостатков традиционной системы высшего образования является то, что сегодняшний выпускник в своей профессиональной деятельности может столкнуться с процессами и технологиями, с которыми он в принципе не мог ознакомиться при обучении в вузе. Поэтому одной из основных проблем высшего профессионального образования является несоответствие содержания образования и образовательных технологий социально-культурным требованиям общества и развитию науки. Сложившаяся в прошлом система «поддерживающего обучения», нацеленная на передачу готовых знаний, себя изжила и не соответствует требованиям нового времени. Предполагается, что современная система подготовки специалистов должна обеспечить передачу студенту методов соответствующих наук, сформировать умение самостоятельно моделировать творческую профессиональную деятельность, добывать новые знания, самостоятельно вести поиск истины [78]. В работах Е.В. Бондаревской [31], А.П. Валицкой [39], В.Ф. Костюченко [114], Б.Ф. Курдюкова [124] отмечается необходимость перехода к новому типу педагогического мышления. Решение этой проблемы видится в смене парадигмы образования, главной задачей которой является превращение образования в ведущий фактор прогресса.

По мнению В.Г. Левченко [130], наиболее острой проблемой современного образования является постоянно нарастающий поток научно-учебной информации. Это явление привело к противоречию между стремительным темпом нарастания объема знаний и ограниченными возможностями

в рамках учебного процесса. Предполагается, что устранение этого противоречия возможно, если отказаться от идеи формирования всесторонне развитой личности и перейти к развитию способностей к самообразованию и самореализации.

Составляя прогноз на дальнейшее развитие системы высшего профессионального образования, В.П. Беспалько [20], Б.С. Гершунский [56], Л.Б. Кофман [116] и др. пришли к заключению, что предметный подход к формированию и преподаванию в вузе должен опираться на междисциплинарное, интегрированное, постоянно обновляющееся образование, не признающее постоянство истины и неизблемость установленных законов.

За последние годы в системе отечественного высшего профессионального образования имели место существенные изменения: введена многоуровневая подготовка специалистов, произошла переориентация на гуманизацию образования, обращение к личности студента. Однако успешность реализации предлагаемых нововведений в значительной степени зависит от способности и готовности участия в этом процессе вузовских педагогических кадров. По мнению ряда ученых (С.В. Алиева [1], Н.Н. Зволинская [83], В.В. Кузин [121] и др.), традиционная предметно-центрическая направленность профессиональной подготовки преподавателей во многом сдерживает процесс становления высокопрофессиональной личности, а ее содержание не обеспечивает формирование целостного системного видения педагогической деятельности в вузе.

В совокупности современных проблем образования роль педагога высшей профессиональной школы значительно повышается, в связи с поиском путей выхода из сложившегося образовательного кризиса. Появляется обоснованная необходимость подготовки преподавателя вуза, способного выбирать наилучшие методы и способы организации педагогического процесса, создавать собственную концепцию обучения, просчитывать результаты, с учетом меняющихся социально-экономических условий, общей ситуации в системе образования, конъюнктуры рынка труда [165].

Представляет интерес мнение самих студентов (потребителей образовательных услуг) о состоянии вузовской подготовки. За последние десять лет оно значительно изменилось в худшую сторону. Особую неудовлетворенность вызывает у студентов педагогический и научный потенциал вузов, а также слабое соответствие процесса обучения запросам реального производства. Многие другие показатели также указывают на развитие негативных процессов в высшей школе России.

Среди множества причин, приведших систему высшего образования к такому состоянию, есть и факторы особой общественной значимости. К таковым можно причислить уровень оплаты труда преподавателей вуза [186].

Подготовка интеллигента-профессионала, независимо от его специальности, будущей социальной роли и сферы деятельности, является основной задачей высшей школы и особенно педагогического университета. Педагогический университет – это не просто образовательное учреждение, а центр и субъект культуры регионального и общегосударст-

венного масштаба. Именно поэтому основным началом образовательной деятельности университета являются процессы гуманизации и гуманитаризации профессиональной подготовки. В широком смысле слова гуманизация есть обращенность к человеку, воспитание в нем собственно человеческих качеств.

В современных педагогических университетах гуманизация означает единство воспитания, образования и обучения на основе отношения к студенту как к самостоятельному субъекту образовательного процесса, а не его пассивному объекту. Целью (и особенностью) университетского образования является не только передача студенту специальных знаний и навыков, но и раскрытие всех его способностей, развитие его личностных начал. Поэтому гуманизация – задача всего университетского коллектива, обязанность преподавателей всех дисциплин и специальностей.

Современная система образования должна отвечать следующим основным требованиям: давать как узкопрофессиональные, так и универсальные знания (это требование предполагает междисциплинарный подход к обучению); быть в высокой степени индивидуализированной, ориентированной на формирование творчески мыслящей личности; совершенствоваться в режиме опережающего, а не догоняющего развития, что позволит предвосхищать потребности национального хозяйства в соответствующей рабочей силе; обеспечивать непрерывность образования в течение всего периода жизненной активности каждого человека [170].

Проблемы высшей школы, обостренные и ярко высеченные в России в силу трудностей перехода страны к иному общественному устройству, по своей сути не являются уникальными национальными проблемами. Их следует рассматривать в общемировом контексте трансформирования институциональных основ образования в условиях информационного общества и глобализации политики и экономики (см. рис. 1).

Разрыв системных связей гуманитарной, естественнонаучной и технико-технологической подготовки в современных педагогических вузах не только обуславливает прагматический характер подготовки современных специалистов, но и вступает в острое противоречие с требованиями потребителей образовательных услуг. Для того чтобы выполнить свою главную, не изменившуюся по существу и в новых условиях задачу – обеспечивать развитие образования, науки и культуры, вузам необходимо внедрять инновационные принципы управления, повышать конкурентноспособность специалистов на рынке труда. Как следствие, обостряется конкурентность между вузами, а сама их деятельность начинает напоминать деятельность рыночных предприятий, борющихся за любые заказы, в том числе имеющие разовый и нестандартный характер.

Поликультурное образование стремится максимально реализовать ключевую идею современной педагогической науки – идею развития личности ребенка, в том числе: выработать у него критическое мышление, развить умение слушать других; общаться, полемизировать, обсуждать волнующие проблемы, четко аргументировать свою

позицию, рассуждать, выражать свои мысли, противопоставлять различные точки зрения, проявлять солидарность, ответственность, способность поиска и выработки информации; воспитание толерантности, отсутствия предубеждений, привитие интереса к окружающему миру, готовности к познанию людей других культур.



Рис. 1. Основные проблемы и тенденции развития высшего образования

Поэтому в условиях многонационального государства, каким является Российская Федерация, особую значимость и остроту приобретает задача оптимального решения сложного комплекса проблем, касающихся прав этносов на государственность, положения народов, проживающих вне национально-государственных образований, и ряда других вопросов, связанных с развитием и функционированием национальных языков и национальных культур, сохранением национально-этнических компонентов духовной культуры, уклада жизни и быта, народных промыслов и т.д. [169].

Концепция модернизации российской системы образования предусматривает как структурную, так и институциональную перестройку профессиональной подготовки кадров. В ходе реализации концепции ищутся пути интеграции начального, среднего и высшего профессионального образования, получает развитие многоуровневое образование, создаются университетские комплексы (см. рис. 2).

Модернизация российской системы образования направлена на повышение качества обучения, на выработку у обучающихся широкой и целостной системы фундаментальных знаний, навыков и способности самостоятельного творческого мышления [124]. Гармоничное развитие личности и творческих способностей человека в значительной мере повысит интеллектуальный и культурный потенциал страны. Процессы модернизации призваны вывести систему образования на новый качественный уровень, в котором знания рассматриваются как человеческий капитал, способный к производству обществен-

но значимых благ и образцов поведения, приоритет самостоятельности и субъективности индивида в процессе обучения, определение новых смыслов, идей, ценностей, целей новой парадигмы образования для постижения сущности культуры, чтобы сформулировать стратегию обновления и культурного возрождения России.

Модернизация предполагает «удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего и (или) послевузовского профессионального образования; развитие науки и искусств посредством научных исследований и творческой деятельности научно-педагогических работников и обучающихся, использование полученных результатов в образовательном процессе; подготовка, переподготовка и повышение квалификации специалистов с высшим образованием и научно-педагогических кадров высшей квалификации; формирование у обучающихся гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современной цивилизации и демократии; сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей общества; распространение знаний среди населения, повышения его образовательного и культурного уровня» [141].

В целом модернизация предусматривает необходимость переосмысления целевых функций образования как системы, целей и задач ее отдельных ступеней и звеньев; пересмотр традиционных представлений о социальной сущности образования, ее взаимосвязи с другими видами и формами общественной практики, месте и роли образо-

вания как социального института в жизни человека и общества.



Рис. 2. Содержание модернизации системы высшего образования

Решая задачи корректировки образовательных и воспитательных парадигм, исследователи все чаще обращаются к культурологическим идеям модернизации содержания образования, в которых культурологическая модель выступает как отражение совокупности основных видов опыта, освоение которого направлено на обеспечение преемственности в социокультурном прогрессе.

В условиях повышения социальной значимости физической культуры меняются взгляды на подготовку специалистов для данной сферы, которая должна обеспечить готовность выпускника к деятельности по укреплению здоровья населения, профилактике заболеваний, повышению производительности труда, организации досуга, продлению творческой активности, формированию профессиональной компетентности и др.

В условиях создавшейся обстановки возникла острая необходимость переосмысления целевых установок обучения и построения процесса профессиональной подготовки в педагогических вузах, адекватного представлениям о деятельности специалиста в системе современного высшего профессионального образования.

Подготовка высококвалифицированных специалистов является приоритетным направлением развития общества. Поскольку в настоящее время возрастает потребность в специалистах широкого профиля, способных мобильно использовать знания из разных научных областей в различных видах деятельности, связанных с профессией. Главная цель профессионального физкультурного образования – подготовка высококвалифицированных специали-

стов для всех звеньев системы физической культуры и спорта на основе реального спроса на их услуги, обеспечение качественного педагогического сопровождения всего многообразия физкультурно-оздоровительных программ в различных образовательных учреждениях и других организационных структурах физической культуры и спорта [6].

Концепция высшего профессионального образования предполагает осуществление основных направлений модернизации, среди которых следует выделить: «создание университетских комплексов и исследовательских университетов; инвестиционные проекты высших учебных заведений финансируемых на конкурсной основе; повышение хозяйственной самостоятельности и увеличение разнообразия организационно-правовых форм учебных организаций; государственный заказ на подготовку специалистов с высшим профессиональным образованием, распределяемый на конкурсной основе; единый государственный экзамен; финансирование системы высшего образования на основе государственных именных финансовых обязательств» [12].

Процесс модернизации в системе образования, как отмечает Л.Я. Хоронько, позволяет субъекту обучения раздвигать границы своих познавательных возможностей, рефлексировать сопричастность миру общечеловеческого знания, осваивать новые формы межчеловеческих контактов, овладевать моделированием как основным инструментом познания. В социально-педагогическом понимании становление и развитие личности представляют со-

бой многоэтапный процесс вовлечения человека в социум и культуру, что способствует его социализации, инкультурации и самореализации. В процессе интериоризации культурных ценностей, явлений, феноменов раскрывается творческий потенциал человека, при этом он обретает способность «преодолевать диктат выбора, создавать конструктивную альтернативу самому выбору, т.е. участвовать в надситуативном действии, которое обеспечивает овладение «живыми точками роста» [262].

В Концепции модернизации российского образования стратегически важного документа, определяющего основные направления, условия и содержание отечественного образования на современном этапе, определены различные аспекты совершенствования, сформулирована цель модернизации образования, состоящая в создании механизма устойчивого развития системы. Л.Я. Хоронько в своем исследовании отмечает, что модернизация системы педагогического образования как механизм реформирования направлена на развитие личности, на повышение качества обучения, на педагогическое творчество, которое становится частью педагогической культуры [262].

Модернизация высшего профессионального образования направлена на формирование единства образовательного пространства Российской Федерации и одновременно интеграции и обеспечения конкурентоспособности подготовки специалистов в образовательном пространстве педагогического вуза. В результате модернизации российская система образования как один из важнейших элементов социально-экономического развития страны должна

превратиться в сферу привлекательную и открытую для инвестиций. Инвестиционная привлекательность должна быть обеспечена эффективностью деятельности, прозрачностью финансовых потоков, участием общественности в управлении образованием, независимой оценкой качества образования на всех уровнях образовательной системы.

Инвестиционная привлекательность образования будет напрямую зависеть от *инновационного характера* развития образовательной сферы, интеграции научной, образовательной и практической деятельности, включенности образования в национальную инновационную систему. Вместе с тем *инновационный характер образования* становится важнейшим инструментом в его конкуренции с другими социальными институтами за влияние на подрастающее поколение.

Для нашего исследования значимы результаты работы И.Н. Пашковской, которые позволяют дать характеристику современным процессам модернизации в системе образования. Анализ существующих концепций социальной идентификации в современном обществе и современной цивилизации позволил ей гипотетически обозначить возможные виды модификаций образовательных структур [175].

«Возвратный» («ретроспективный») тип модернизации – образовательные структуры, копирующие старые образовательные формы независимо от их реального статуса в прошлом. Данный тип модернизации имеет низкую степень социально-образовательной мобильности, недемократичен, склонен к призрачной элитарности, пере-

гуженности предметами (процесс реанимации различных учебных заведений: лицеи, гимназии, колледжи). Все это ведет к новому этапу для вышеперечисленных структур, который был назван «модернизация вслед», «запаздывающая модернизация».

«Реконструктивная модернизация» осуществляется внутри системы, происходит внедрение некоторых изменений во взаимоотношения институтов образования и населения, педагога и обучающегося (преобразования внешних форм института образования: программ обучения, учебных планов, учебников, учебных пособий; коммерциализация образовательных структур).

«Опережающая модернизация» осуществляется не «по ходу дела» (реконструктивная), а задолго до того, как созрели условия для реализации модели (процесс демократизации социально-образовательной системы, ее высвобождение от ведомственной привязки, преодоление «управленческих» тенденций в обучении и воспитании).

Реализация опережающего образования должна осуществляться с опорой на три принципа:

- принцип опережающего уровня образования (уровень образования населения опережает текущие потребности производства);

- принцип опережающей подготовки кадров в регионах (профессиональное образование – средство развития региона);

- принцип саморазвития личности (профессиональное образование должно способствовать формированию таких знаний, умений, качеств личности, которые по-

зволили бы в будущем быстро осваивать новые знания, технологии, новые профессии).

По мнению И.А. Григорьянца, такими актуальными проблемами, влияющими на качество образования, являются:

- отсутствие единой модели образования специалиста по физической культуре и спорту;

- отсутствие осязаемой системы управления образованием институтов физической культуры;

- отсутствие единого образовательного стандарта для всех институтов физической культуры (учебная программа, план, тематика, четкое количество часов и др.);

- отсутствие дифференцированной системы и программы подготовки учителя физической культуры, тренера преподавателя по виду спорта и преподавателя вуза;

- отсутствие четких критериев оценки и контроля качества со стороны администрации и преподавателей вузов за организацией учебно-образовательного процесса, получаемого образования и ответственности за конечные результаты образовательной деятельности учебных заведений;

- отсутствие современных материально-технических баз и оборудования, неиспользование новых технологий и информатизации обучения;

- повышение возрастного ценза педагогических кадров, тренеров, преподавателей вузов и отсутствие преемственности передачи опыта и знаний молодым специалистам из-за их недостатка;

- «утечка мозгов» научно-педагогических кадров и профессиональных тренеров преподавателей;

- отсутствие регулярного проведения научно-практических конференций по проблемам развития спорта в вузах;

- отсутствие должной связи с федерациями по видам спорта по решению насущных проблем и подготовки тренерских кадров [66].

Очевидно, что формирование многоукладной образовательной системы и возникновение рынка образовательных услуг в России поставили перед государственными вузами целый ряд проблем, связанных с адаптацией к жестким конкурентным условиям, и обусловили необходимость перехода к образовательным структурам предпринимательского типа. Это требует формирования нового организационно-экономического механизма функционирования вуза, новых подходов к оценке эффективности его деятельности.

Подготовка высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов в сфере образования обеспечивает формирование профессионально-компетентной личности педагога, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности, нести ответственность за ее результаты; способствует социальной стабильности и развитию общества; определяет качество подготовки кадров для всех сфер общественной деятельности [212]. Поэтому педагогическое образование приобрело сегодня характер весьма диверсифицированной социально-организационной деятель-

ности, от успешности которой зависят ближайшие перспективы развития общества.

Уровень и качество педагогического образования оказывают воздействие на развитие человеческого капитала, повышение производительности труда, рост национального богатства и качества жизни. Качество педагогического образования напрямую влияет на развитие науки и культуры. Педагогическим образованием обусловлена также специфика регионального развития и социальной стратификации, поскольку возрастают социальные ожидания от системы образования в профилактике асоциального поведения, повышении роли нравственного воспитания и морального развития личности, результативности работы по адекватной адаптации новых поколений к реалиям жизни без конформизма и без конфликтов, формирования толерантности, способности жить и трудиться в кросскультурном, полиэтническом, многоконфессиональном обществе, выстраивать взаимодействия на основе гуманитарных технологий.

В связи с расширением и качественным изменением поля профессиональной деятельности педагога изменяются подходы и принципы формирования и организации содержания педагогического образования. При этом на первый план выходит адресность подготовки, ориентированная на конкретные запросы образовательных учреждений всех типов, субъектов рынка образовательных услуг, при этом каждая личность свободна в выборе своей образовательной траектории.

Наряду с традиционными функциями педагога (обучение, воспитание, помощь в развитии, оценка результатов обучения, работа с родителями и т.д.) в условиях модернизации образования актуализируются такие профессиональные функции, как прогнозирование, проектирование, организация содержательной и процессуальной сторон образования и социокультурной среды. В современных условиях становятся востребованными коммуникативные функции (умение вести социальный диалог, обеспечивать социальное партнерство), функции, связанные с управленческой, экономической, правовой, социальной, культурно-просветительской, экологической компетентностью и др. При переходе к информационному обществу, характеризующемуся постоянным ростом объемов знаний, все более важным для педагога становится умение вести самостоятельную научно-исследовательскую работу, возрастает значение его профессиональной мотивации [226].

В качестве одного из направлений модернизации высшего педагогического образования следует выделить создание учебно-научно-педагогических комплексов, которые объединяют дошкольные образовательные учреждения, школы, образовательные учреждения начального, среднего, высшего и послевузовского образования.

Как отмечает С.В. Слинкин, развитие вуза невозможно без ориентации управления на развитие индивидуального мастерства, общего видения миссии и стратегии развития вуза, командной деятельности и модерации [222].

Стремление сотрудников вуза к постоянному повышению своей квалификации, достижению поставленных перед собой целей, творческий подход к профессиональной деятельности формирует динамические стереотипы, которые проявляются в установке на анализ, переосмысление, уточнение ситуации внутри вуза и вне его, стремление к адекватному пониманию внешнего мира и его влияние на принятие решений. Однако достижение перспективы возможно при условии, что сотрудники вуза будут следовать данной идее, т.е. она станет их личной целью. Следовательно, общее видение формирует образ будущего вуза, является предпосылкой командной деятельности. Сочетание полемики с диалогом, в результате чего группа приобретает «коллективный интеллект», превышающий арифметическую сумму интеллектов членов группы. Под командной деятельностью (и обучением в том числе) принято понимать организацию деятельности через относительно автономные самоуправляемые коллективы (сообщества, команды), способные оперативно и продуктивно решать стоящие задачи.

Система поддержки реализации основной идеи, миссии, цели и задач; специальное психологическое и педагогическое сопровождение деятельности, связана с явлением модерации. Под модерацией С.В. Слинкин понимает, во-первых, создание условий, поощряющих инициативу, творчество и стремление сотрудников к постоянному личностному росту; во-вторых, организацию командной деятельности, интерактивного общения, благодаря чему деятельность как отдельных структурных подразделений

и коллективов, так и вуза в целом становится более целенаправленной, структурированной и продуктивной; в-третьих, создание условий для деятельности, направленной на раскрытие потенциальных возможностей каждого субъекта; в-четвертых, определение «ниши» для творческой деятельности и самореализации каждого сотрудника [222].

Образование представляет собой сложную целостную открытую самоорганизующуюся систему, в которой происходят воспитательные процессы, как специально организованные, так и случайные, неорганизованные. Образование – одно из многочисленных проявлений функционирования общества как целостного социального организма. В контексте этих определений образовательное пространство нельзя воспринимать только «как пространство, в котором осуществляется согласованная деятельность образовательных учреждений, обеспечивается академическая и профессиональная мобильность учащихся, студентов, преподавателей и т.д.». Социально-философский подход к образовательной практике настоятельно требует нового научного осмысления возможностей образовательного пространства [221].

В национальном проекте «Образование» заложены основы системных, последовательных и востребованных изменений в отрасли. Так, опережающие структурные, институциональные и содержательные изменения в системе образования обеспечат открытость образования, дадут возможность экономике перейти на инновационный путь развития и войти России в число лидирующих миро-

вых держав. Поэтому развитие системы образования должно согласовываться с основными направлениями долгосрочного социально-экономического развития страны, тенденциями демографических и миграционных процессов и приоритетами отраслевого и территориального развития.

На современном этапе развития системы высшего образования основными нововведениями являются:

1. Введение многоуровневой системы высшего образования.

2. Разработка и внедрение в практику работы вузов концептуально новых бакалаврских и магистерских программ, соответствующих новым ФГОСам третьего поколения.

3. Введение модульно-рейтинговой системы обучения с введением зачетных единиц.

4. Усиление системы менеджмента качества в системе высшего образования.

5. Интеграционные процессы в системе высшего образования, появление сетевого взаимодействия вузов.

Двухуровневая система профессиональной подготовки в вузах позволяет решать традиционные задачи высшего образования: усиление практической направленности обучения, конкурентоспособность выпускников вузов на рынке труда; гибкость образовательных программ. В совокупности современных проблем образования роль педагога высшей профессиональной школы значительно повышается, в связи с поиском путей выхода из сложившегося образовательного кризиса. Появляется обоснованная необходимость подготовки преподавателя вуза, способно-

го выбирать наилучшие методы и способы организации педагогического процесса, создавать собственную концепцию обучения, просчитывать результаты, с учетом меняющихся социально-экономических условий, общей ситуации в системе образования, конъюнктуры рынка труда.

В результате проблемно-ориентированного анализа образовательного процесса педагогического вуза мы пришли к следующим **выводам**.

К современным проблемам высшего образования следует отнести разрыв системных связей гуманитарной, естественнонаучной и технико-технологической составляющих, прагматический характер подготовки специалиста, несоответствие требованиям потребителей. Тенденции решения проблем намечены в повышении конкурентоспособности, обеспечение саморазвития университета, гибкости управления, внедрении инновационных принципов управления. Основные направления модернизации высшего образования включают обеспечение государственных гарантий доступности высшего образования, достижение современного качества образования, формирование эффективной экономики образования, повышение статуса, профессионального уровня педагогических кадров, реорганизация системы управления образованием. Принципы модернизации предусматривают приоритет личности студента, непрерывность и преемственность, углубленную подготовку, учет профессиональных видов деятельности, интенсификацию учебного процесса.

1.2. Социально-исторические предпосылки проблемы педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры

Проблема педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры сложна и многогранна, поэтому необходимо проанализировать одновременно три исторические тенденции, отражающие генезис проблемы: 1) теории и практики управления; 2) становление системы управления в сфере физической культуры и спорта; 3) развитие идей качества образования.

Решая задачу о социально-исторических предпосылках исследуемой проблемы, мы рассматривали социально-историческую онтологию как совокупность взаимосвязанных объектов, лежащих в основе значимых явлений и изменений в процессе управления качеством подготовки специалиста физической культуры. Поиск решения состоял из реконструкции онтологических предпосылок проблемы, сопоставления их с известными или видимыми альтернативными решениями. Опираясь на традиции рационального теоретического познания и эмпирического анализа причинных связей, гипотетико-дедуктивного метода, методологии научного исследования, мы определили следующие группы социально-исторических предпосылок педагогического управления качеством подготовки специалистов физической культуры: 1) социально-экономические (развитие идей управления в рамках по-

вышения эффективности производства); 2) социально-педагогические (объективные обстоятельства развития системы образования, которые обуславливают необходимость постоянного повышения качества подготовки специалистов); 3) социально-психологические (исходные мотивы, ценности и цели развития системы образования в контексте культурно-исторического развития общества).

Системно-историографический анализ проблемы исследования позволил выделить этапы генезиса развития теории педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры, определить степень ее изученности, что послужило стимулом для определения перспектив исследуемой проблемы. Асинхронность и «размытость» исторических границ проблемы заставили выбрать для описания определенное направление в науке, оказывающее наибольшее влияние на развитие идей педагогического управления.

Первый – классический – начало XX – середина 30-х – становление теории управления. Классическая теория управления активно развивалась в рамках научной школы У. Тейлора, который впервые выявил закономерность повышения эффективности труда, в первую очередь, путем усовершенствования операций ручного труда. Методы У. Тейлора, будучи хорошо теоретически обоснованными, имели межотраслевой характер и внедрялись в самые различные отрасли. У. Тэйлор первый ввел в организацию труда аналитический метод нормирования операций, осуществил разделение подготовительных, исполнительских и управленческих функций. В соответствии с кон-

цепцией У. Тэйлора функция рабочего состоит в точном выполнении того, что ему предписано делать. Создавая идеальные прямые движений рабочих, отсекаящие всякие изгибы и отклонения, У. Тейлор в конечном итоге стремился найти идеал эффективного труда, самый правильный метод [35].

Для развития проблемы педагогического управления в концепции Тейлора следует выделить следующие положения: 1) необходимость внешнего управления деятельностью как основа управления качеством подготовки в современном вузе; 2) стиль руководства и система поощрений и наказаний как элементы эффективности педагогического управления; 3) использование научного анализа, так как повышение качества подготовки специалиста физической культуры должно опираться на выявленные и доказанные закономерности и принципы, а методы подготовки должны обогащаться за счет новых достижений различных отраслей науки.

Теория научного управления У. Тейлора нашла продолжение в работах Фрэнка и Лилии Гилберт, Генри Ганта, которые также рассматривали повышение эффективности ручного труда. Следовательно, описывая оптимизацию отдельных производственных процессов, представители школы научного управления не рассматривали повышение эффективности управления предприятием или организацией в целом [180].

Прагматическая философия как основа научной школы управления в России развивалась в рамках бихевиористских исследований И.П. Павлова, И.М. Сеченова и

др. Именно эти исследования стали основой развития физкультурного образования в России. Например, учение И.М. Сеченова о рефлексорной природе всех произвольных сознательных движений, теория И.П. Павлова и закономерности повышения тренировочных нагрузок и физиологических закономерностей организма, учение А.А. Ухтомского об адаптации при развитии физических качеств и совершенствовании двигательных действий [263].

Становление отечественного физкультурного образования связано с работами П.Ф. Лесгафта, который считал, что подготовка кадров в сфере физической культуры должна опираться на практический опыт физкультурной деятельности и достижения естественных, преимущественно биологических наук [133]. Первые учебные пособия и методические рекомендации Г.А. Дюпперона, С. Селиванова, Б.Б. Поллини, И. Рунге, И.П. Кутейникова, А. Ганзена и др. носят, в основном, описательный характер двигательных действий, регламента их выполнения и личные советы авторов по методике тренировки. Особое место в становлении теории и методики физической культуры имеют научно-методические концепции П.Ф. Лесгафта, который обращается к опыту подготовки педагогических кадров в Западной Европе. Использование физической культуры как средства физического воспитания и спорта сопровождалось обобщением опыта и разработкой методических рекомендаций такими учеными, как И. Рунге, Б.Б. Поллини, Б.А. Котовым. Накопление физического материала и достижения ученых позволили Г.Д. Дюпперону сформулировать теорию физической культуры, которая

затем совершенствовалась и нашла отражение в трудах Л.П. Матвеева [145], А.М. Новикова [165] и др.

После Октябрьской революции резко активизируется процесс физического воспитания населения. Для удовлетворения потребности в кадрах был открыт ряд учебных заведений от курсов до вузов. В марте 1917 г. был организован при Наркомпросе школьно-санитарный отдел, который курировал наблюдение за физическим развитием детей и организацией занятий по физической культуре. В июне 1918 г. в Москве были открыты шестимесячные курсы для подготовки инструкторов физической культуры, которые Декретом Совнаркома от 1 декабря 1920 г. утверждаются в качестве «высшего учено-учебного заведения под названием «Государственный институт физической культуры Народного Комиссариата здравоохранения». Работа института была связана с решением следующих задач: научной разработки вопросов по физическому воспитанию, физическому образованию и трудовым процессам; научно-консультативной деятельности по запросам государственных и общественных учреждений; подготовки преподавателей и инструкторов по физической культуре; пополнению знаний в области физической культуры среди врачей и педагогов; популяризации занятий по физической культуре среди широких масс населения [171].

В 1919 г. курсы П.Ф. Лесгафта преобразовываются в Государственный институт физического образования.

К началу 1920 г. образовалась сеть учебных учреждений, которая выглядела таким образом:

- Высшее образование – институты физического образования в Москве и Петрограде, научно-экспериментальный институт для подготовки физкультурных кадров и преподавателей физического воспитания для школ.

- Среднее образование – военные школы физического образования для подготовки преподавателей по военно-физической подготовке для Армии и органов всеобщего военного обучения.

- Курсовая сеть подготовки кадров по физическому воспитанию для подготовки резервов Красной Армии.

Таким образом, значение данного периода для развития исследуемой нами проблемы состоит в том, что созданы базовые положения теории управления, осуществлено построение системы физического образования. Поэтому к социально-историческим предпосылкам, сложившимся к концу первого этапа развития проблемы, мы относим: 1) становление государственной системы физкультурного образования; 2) научное обоснование эффективности управления; 3) актуализация физического воспитания как культурный приоритет СССР [171].

Второй период – диверсификационный – 30-80 гг. XX века – связан с появлением большого количества теорий управления, отражающих вариативность в философских подходах к управлению, методах управления, понимания объектов и субъектов управления.

Классическое направление в управлении на этом этапе логически дополняют идеи А. Файоля. В рамках административной школы менеджмента А. Файоль разработал 14 прин-

ципов управления – «максим», поясняя, что применять их надо, приспособив к своим конкретным потребностям [244].

Принципы А. Файоля: 1) разделение труда; 2) полномочия и ответственность; 3) дисциплина; 4) единоначалие; 5) единство направления; 6) подчиненность личных интересов общим; 7) справедливое вознаграждение персонала; 8) централизация; 9) скалярная цель; 10) наличие порядка; 11) справедливость как сочетание доброты и правосудия; 12) стабильность рабочего места; 13) инициатива; 14) честь мундира (корпоративный дух).

Принципы управления – это основные правила, определяющие построение и функционирование системы управления; важнейшие требования, соблюдение которых обеспечивает эффективность управления. А. Файоль в значительно меньшей степени, чем У. Тейлор, уделял внимание операционному уровню и в значительно большей степени придерживался точки зрения общего управления. Принципы управления, выделенные А. Файолем, отражают и специфику педагогического управления.

А. Файоль впервые представил классификацию функций управления. Он дал определение видов деятельности или функций руководителя (планирование, организация работы, управление, координация и контроль), выдвинув положение об универсальности управленческих функций. Отметим, что все перечисленные им управленческие функции свойственны и системе педагогического управления [244].

В 50-е гг. XX в. сформировалась концепция человеческих отношений как альтернатива классических теорий управления Э. Мэйо. При сопоставлении концепции тэй-

лоризма и «человеческих отношений» становится очевидным, что каждая из них делает упор на различные аспекты процесса управления людьми: организационно-технический и социально-экономический. Оба эти аспекта присутствуют в любом акте управленческой деятельности. То обстоятельство, что У. Тэйлор делал больший упор на организационно-технические отношения управления, а Э. Мэйо – на гармонизацию личностных отношений между рабочими и капиталистами, не означает, что «человеческие отношения» являются отрицанием основополагающих принципов «научного управления» и фордизма. В практике бизнеса это проявилось в продолжении огромной исследовательской работы по совершенствованию технических приемов «научного менеджмента». Как и У. Тейлор, сторонники школы человеческих отношений стремились рационализировать процесс управления с целью повышения эффективности работников. Однако смысл их подходов был разный. У. Тейлор придерживался так называемой «теории толпы» о том, что общество состоит из толпы неорганизованных индивидов, и каждый индивид в меру своих способностей стремится к достижению своих целей, поэтому лучшим способом заставить работников работать – предложить им больше денег [243].

У сторонников школы человеческих отношений был несколько другой подход. Они не признавали главенствующей роли денег, а вместо этого подчеркивали значение социального статуса рабочего. Э. Мэйо говорил, что «теория толпы», которая направляла неоклассиков, основана на необычайно редкой ситуации полной дезинтеграции работников. Сторонники этой теории, по его мнению,

имеют небольшой опыт различных социальных ситуаций и незначительное количество социальных навыков и могут игнорировать некоторые факты человеческой организации, а также чрезвычайную важность этих факторов для тех, кто направляет работу и думает о других. Другими словами, «экономический человек» У. Тейлора уступил дорогу «социальному человеку», хотя конечная цель – рационализация функций управления – осталась прежней [243].

Школа человеческих отношений была дополнена поведенческой школой управления, которая в работах МакГрегора обозначена как теория X и Y, а в работах Оучи как теория Z. Результатом теорий МакГрегора и Оучи стала теория стиля управления, личности руководителя, возможности влияния на поведение субъектов трудовой деятельности [197].

Если зарубежное образование активно присваивало идеи повышения эффективности управления, то в нашей стране в этот период при устойчивой командно-административной системе управления развитие образования происходило за счет диверсификации и усложнении программ. В частности, развитие системы физкультурного образования в этот период привело к подготовке специалистов в Ленинградском и Московском институтах, которые решением правительственных органов определялись как центральные. Подготовка специалистов по физической культуре в начале XX века включала следующие профили:

- преподавателей высшей квалификации для вузов, вузов и техникумов педагогического и физкультурного профиля;

- методистов для республиканских, краевых, областных советов физической культуры, а также для отделов народного образования и профсоюзных организаций республик, краев, областей;
- ответственных руководителей годичных физкультурных курсов, заочных курсов и курсов переподготовки специалистов;
- методистов-организаторов высшей квалификации для санаториев, курортов, объединений домов отдыха, крупных производств.

Исследуя эволюцию системы подготовки физкультурных кадров с 1917 по 1948 г., И.Н. Петухов с целью поиска резервов для ее совершенствования указывает, что необходимо и далее поднимать удельный вес профессионально-педагогической подготовки специалиста; все дисциплины учебного плана должны быть направлены на решение основной задачи – подготовки специалиста установленного профиля; при изучении спортивно-педагогических дисциплин необходимо увеличить удельный вес учебно-методических занятий [171]. Таким образом, в период с 1917 по 1948 год был сформулирован ведущий принцип физкультурного образования в России: физкультурное образование требует знаний фундаментальных наук о человеке в сочетании с основательной и разносторонней физической подготовленностью студентов.

Существующая система высшего профессионального физкультурного образования (ВПФО) в основном сложилась к концу 40-х началу 50-х гг. XX в. (Ю.А. Каширцев, В.К. Кузнецов, В.И. Маслов, В.Д. Чепик, К.Л. Чернов и др.).

Основные направления развития системы подготовки специалиста в эти годы формировались под влиянием концепции идейно-философского понимания высшего образования. Профессиональная подготовка понимается как инструмент государства, использующего образование для формирования определенного типа личности, удобного для данной системы и принципов классического материализма. Ее определяет ориентация на формирование у будущего учителя умений по организации изучения, воспроизведения, закрепления и применения систематизированных знаний, предполагающее развитие процессуальных функций мышления, а не ценностного содержания сознания.

До 1970–80-х гг. основой управления в сфере отечественного образования являлось школоведение, которое преимущественно ограничивалось обобщением опыта лучших руководителей школ и подготовкой на этой основе практических рекомендаций по организации школьного дела. Постепенный переход от традиционного школоведения к разработке научных основ внутришкольного управления, теоретическому осмыслению наблюдаемых в практике образования процессов и явлений обусловлен распространением идей теории социального управления, существенно активизировавших исследования и разработки в сфере управления образованием [126].

Таким образом, второй этап развития проблемы педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры характеризуется контрастностью развития общей теории управления в науке. Если для западных исследований характерна вариативность, поле-

мичность, обращение к человеку как субъекту управления, то в нашей стране складывается монистическая командно-административная система управления. К основным предпосылкам развития проблемы на этом этапе мы относим: 1) административно-командное управление в сфере физкультурного образования; 2) ориентацию педагогического процесса в сфере физической культуры не на повышение эффективности управления, а на изучение свойств и характеристик, определяющих идейную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность личности учителя физической культуры; 3) физическую культуру и спорт, остающихся культурной стратегией развития советского общества.

Третий этап – стагнационный – 80–90-е гг. XX в. – выделен в проблеме развития идей педагогического управления, прежде всего, как время появления идей управления качеством в отечественной педагогике. Если на западе в это время появляется прогрессивная теория управления по целям П. Друкера, теория командного управления, то в нашей стране только начинается реформирование системы государственного управления и системы образования, поэтому не представляется возможным выделить особенности физкультурного образования, подготовки специалиста по физической культуре на данном этапе. Однако именно в эти годы активно развиваются идеи педагогической квалиметрии и управления качеством. Развитие категории качества в нашей стране связано с новой качественной парадигмой А.И. Субетто [232]. Ее теоретической основой являются взаимодействие качества и количества с учетом его экстенсивной и интенсивной

сторон, принципы и закономерности системогенезиса качества. Эти принципы и положения подробно освещены В.П. Панасюком, при этом качество рассматривается как категория науки, включающая теорию качества, теорию измерения и оценки качества, а также теорию управления качеством [176].

Итак, социально-историческими предпосылками развития проблемы на данном этапе являются: 1) изменение государственной системы управления; 2) введение в систему образования категории «качество»; 3) осознание необходимости изменения форм и методов подготовки специалиста физической культуры.

Четвертый этап – с середины 90-х годов XX века до настоящего времени – этап модификации теории управления и реформирования системы образования в России.

Современный этап развития экономики характеризуется изменением парадигм управления, которые связаны с отказом от административно-командного управления и переходом к ситуативным, гибким, адаптационным формам управления. Постиндустриальная стадия развития западного общества требует введения новой управленческой парадигмы, поскольку «экономический человек» У. Тейлора и А. Файоля, мотивированный только на материальное вознаграждение, уступает место новому «рефлексирующему» человеку с ведущими мотивами самореализации и личностного роста. Поэтому современная западная теория управления, прежде всего, представлена ситуационными теориями управления, гибко реагирующими на изменение рыночной среды. В качестве основных признаков современных западных управленческих парадигм отметим: 1) систему управления, ориентированную на рынок, а не на производст-

во; 2) введение различных форм внутрикорпоративного управления; 3) ориентацию на человека, развитие партисипативных форм управления, ориентацию на постоянное развитие персонала [277].

Эффективность современного западного управления определяется количеством инновационных технологий, новых продуктов, а также возможностью их использования. В этих условиях наиболее продуктивно развиваются процессный, ситуационный и системный подходы к управлению.

Процессный подход рассматривает управление как непрерывную серию взаимосвязанных управленческих функций. Особенности управления при системном подходе определяются пониманием, что является системой и какие компоненты входят в систему. Согласно ситуационному подходу каждому типу управленческих ситуаций соответствуют свои методы управления, стратегии и структура.

В современной России переход от командно-административной системы осуществляется недостаточно эффективно. Так, сложившаяся система управления в сфере ФКС также отвечает всем признакам управления «старого» типа.

Современная система управления системой физической культуры и спортом в соответствии с Указом Президента РФ от 7 октября 2008 г. № 1445 «Вопросы Министерства спорта, туризма и молодежной политики Российской Федерации», Постановлением Правительства РФ от 29 мая 2008 г. № 408 «О Министерстве спорта, туризма и молодежной политики Российской Федерации» и Постановлением Правительства РФ от 10 декабря 2008 г. № 948 «О некоторых вопросах деятельности Министерства спорта, ту-

ризма и молодежной политики Российской Федерации»
 выглядит следующим образом (см. рис. 3):

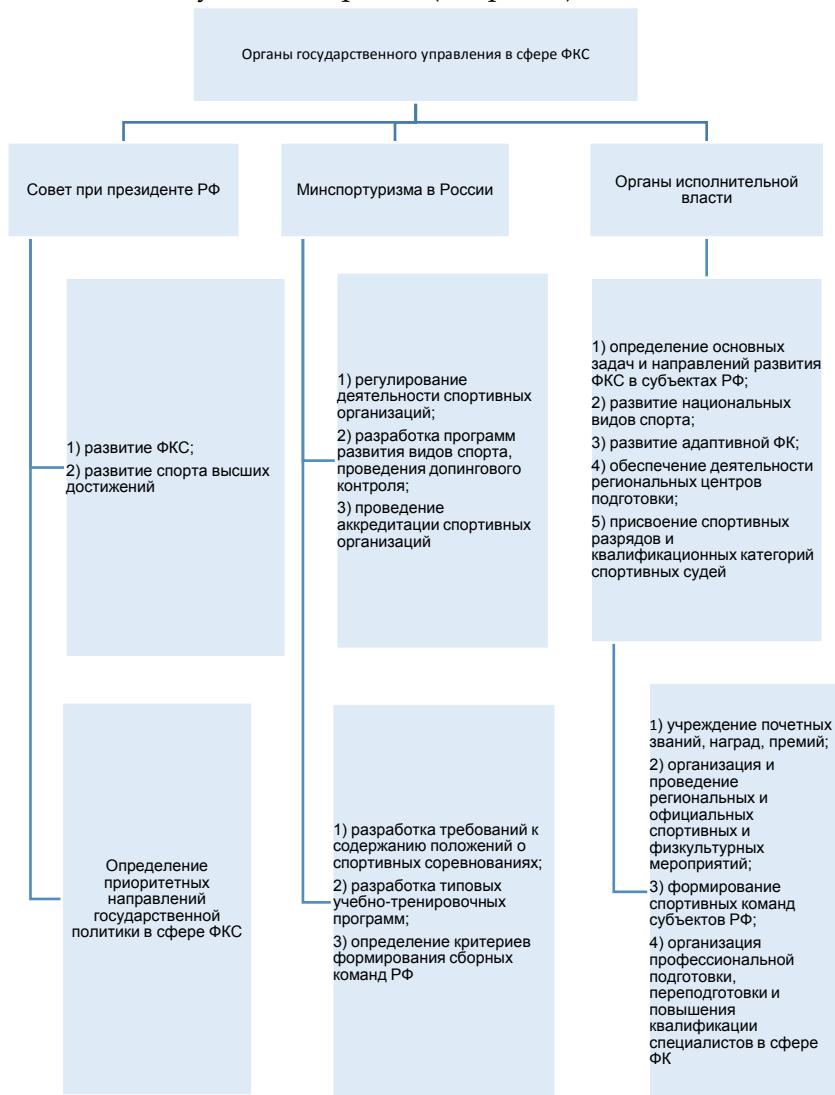


Рис. 3. Органы государственного управления в сфере ФКС

Сложность проблемы управления качеством подготовки специалиста физической культуры заключается в том, что в 2011 году в России состоялся переход на ФГОС и двухуровневую систему высшего профессионального образования, а в 2015 году был принят профессиональный стандарт, ориентированный не на описание квалификационных характеристик, а описание трудовых функций и вида экономической деятельности. Следовательно, «качество» и «компетентность» становятся ведущими тенденциями в развитии теории педагогического управления.

Значительный вклад в развитие теоретических основ управления на современном этапе внесли многие отечественные исследователи. Среди них М.К. Бочаров (общая теория управления), В.Г. Афанасьев, В.А. Зверев (социальное управление), Ю.В. Васильев, Ю.А. Конаржевский, М.И. Кондаков, М.М. Поташник, Т.И. Шамова, П.В. Худоминский, В.А. Якунин (управление образовательными системами), С.Я. Батышев, А.П. Беляева, А.Г. Соколов, Р.Х. Шакуров (управление профессиональным образованием).

Следовательно, проблема педагогического управления в последнее время стала активно развиваться в контексте стремления осмыслить целостный педагогический процесс с позиции науки управления, придать ему строгий, научно обоснованный характер. Сложность и многоаспектность проблемы отражает целый спектр терминов «управление». Так, Ю.К. Бабанский рассматривает управление как организованную планомерную деятельность, направленную на упорядочение, совершенствование и

развитие [176]. Ю.А. Конаржевский [177] определяет управление как функцию, вид деятельности по руководству людьми. М.М. Поташник [244] подчеркивает оптимальное функционирование и обязательное развитие образовательной системы как признак педагогического управления. Т.Н. Шамова [269] убедительно доказывает, что управление – это система действий, направленных на подготовку, принятие и реализацию решений (педагогический анализ, планирование, организация, контроль, регулирование). В.П. Симонов [30] отмечает, что педагогическое управление реализуется через умение руководителя воздействовать на управляемые субъекты путем научного обоснованного планирования, организации и контроля их деятельности и добиваться на этой основе реальных социально-значимых целей. Таким образом, в настоящее время в теории педагогического управления подготовкой специалистов физической культуры сложились реальные предпосылки для освоения актуальных идей управления, теории качества в системе физической культуры и спорта. Поэтому к основным социально-историческими предпосылками проблемы мы относим: 1) создание системы государственного управления в сфере ФКС, усиление западных тенденций в общей теории управления; 2) появление теоретических исследований в области педагогического управления и педагогического менеджмента, в том числе и педагогического управления в высшей школе; 3) повышение социальной роли физической культуры и спорта, которая проявляется в повышении роли государства в развитии физической культуры и спорта; активном вовлече-

нии в занятиях физической культурой и спортом трудоспособного населения; использовании физической культуры и спорта в социальной и физической адаптации инвалидов, детей-сирот; развитии физкультурно-оздоровительной и спортивной инфраструктуры с учетом интересов и потребностей населения.

В качестве вывода отметим:

1. Генезис проблемы отражают три исторические тенденции: а) теории и практики управления; б) становление системы управления в сфере физической культуры и спорта; в) развитие идей качества образования.

2. Первый период – классический – начало XX в. – середина 30-х гг. – становление теории управления включает такие социально-исторические предпосылки проблемы, как становление государственной системы физкультурного образования; научное обоснование эффективности управления; актуализация физического воспитания как культурный приоритет СССР.

3. Второй период – диверсификационный – 30–80 гг. XX в. – связан с появлением большого количества теорий управления. К предпосылкам проблемы управления качеством подготовки специалиста физической культуры мы отнесли: 1) административно-командное управление в сфере физкультурного образования; 2) ориентацию педагогического процесса в сфере физической культуры не на повышение эффективности управления, а на изучение свойств и характеристик, определяющих идейную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность личности учителя физической культуры; 3) фи-

зическую культуру и спорт, которые остаются культурной стратегией развития советского общества.

4. Третий этап – стагнационный – 80–90-е гг. XX в. Социально-историческими предпосылками развития проблемы на данном этапе являются: 1) изменение государственной системы управления; 2) введение в систему образования категории «качество»; 3) осознание необходимости изменения форм и методов подготовки специалиста физической культуры.

5. Четвертый этап – с середины 90-х годов XX в. до настоящего времени – этап модификации теории управления и реформирования системы образования в России. К социально-историческим предпосылкам проблемы на этом этапе относятся: 1) создание системы государственного управления в сфере ФКС, усиление западных тенденций в общей теории управления; 2) появление теоретических исследований в области педагогического управления и педагогического менеджмента, в том числе и педагогического управления в высшей школе; 3) повышение социальной роли физической культуры и спорта.

1.3. Управление качеством подготовки специалиста по физической культуре как теоретическая проблема

В настоящее время в теории управления образованием осуществляется поиск оптимальных и эффективных способов решения проблем, с которыми сталкиваются управ-

ленцы разных уровней. В исследованиях В.И. Андреева [3], А.В. Бодакова [24], А.А. Орлова [172], М.М. Поташника [244], И.П. Раченко [228] и др. определяются пути и средства оптимизации управления школой, которые, на наш взгляд, вполне применимы к высшему профессиональному образованию – научная организация труда и последовательный перевод их из режима функционирования в режим развития.

В настоящее время осуществляется не только поиск основных механизмов успешного управления качеством образования, но и устанавливается роль отдельных составляющих управления качеством, например, методической службы органов образования. Этим вопросам уделено большое внимание А.В. Карповым [102], А.А. Танцевым [235], Ю.Г. Татур [236], П.И. Третьяковым, В.Н. Ушаковым [248], Т.И. Шамоной [269] и др., которые внесли определенный вклад в развитие теории и практики управления на основе идей педагогического менеджмента. В исследованиях К.В. Балдина [11], В.Н. Бобрешова [22], Г.М. Галуцкого [55], В.А. Качалова [104], В.М. Мишина [153], Л.А. Рапопорт [202] и др. представлен опыт внедрения идей оптимизации в практику управления повышением квалификации педагогических кадров.

Ю.Т. Шестопад в качестве факторов, повышающих эффективность управления качеством образования, выделяет развитие и реконструкцию учреждений образования, выделение оптимальных по величине объектов управления и широкое делегирование полномочий и распорядительных функций другим подразделениям [243].

На наш взгляд, с этим можно согласиться, поскольку у руководителя появляется возможность освободиться от ряда тактических процедур и выстроить организацию управления учреждением по типу матричной модели с обратными информационно-контрольными связями. По мнению М.В. Прохоровой, масштабность объектов управления в советский период не приводила систему образования к особенно высоким показателям и на современном этапе ее эффективность может повыситься за счет проявляющейся в последнее десятилетие в мире тенденции к уменьшению масштабов управления [195].

В психолого-педагогической литературе [19; 163; 274] управление качеством образования рассматривается не только как процессуальный компонент педагогической системы, но и как субъективный процесс. Нам представляется, что в системе управления должны органично интегрироваться объектные и субъектные факторы, процессуальные и продуктивные компоненты. Это требует от управленцев создания стратегически гибкого и оперативно-конкретного механизма управления. Механизм управления в условиях перестройки всей системы образования должен соответствовать требованиям сегодняшнего времени. Поэтому в процессе управления качеством образования следует учитывать следующие факторы:

- качество работы профессорско-преподавательского состава;
- сложившиеся в педагогическом коллективе отношения;

- морально-психологический климат;
- условия, созданные руководителем учреждения для творческого поиска;
- объективная оценка деятельности сотрудников, степень внимания к их работе;
- оказание современной квалифицированной научной и методической помощи;
- стимулирование результатов труда.

Управление качеством образования изучали В.П. Беспалько [20], Б.С. Гершунский [56], В.И. Загвязинский [80], В.А. Качалов [104], Е.В. Коротаева [112], Е.А. Лебедева [128], А.Д. Никифоров [163], М.М. Поташник [244], Н.А. Селезнева [215], В.М. Соколов [229], В.А. Федоров [253], Е.А. Ямбург [281] и др. В таких наиболее важных аспектах, как понятие качества образования; способы оценивания качества образования; единство системы обучения и качества образования; формы и способы эффективного взаимодействия средней и высшей школы для достижения фундаментализации образования и его качества; факторы, обуславливающие высокое качество образования; рыночная среда и качество образования; механизм управления качеством образования; система управления качеством образования и др. Н.А. Селезнева [215] отмечает, что перестройка высшего образования в первую очередь связана с созданием концепции управления его качеством. «Суть и назначение этой концепции – в научном обосновании поэтапного перевода системы высшего образования в новое, более совершенное состояние, обеспечивающее с допустимой точностью соответствие структуры конечного

результата деятельности высшей школы структуре меняющейся общественной потребности и структуре потребностей личности каждого обучаемого в этом результате» (см. рис. 4).

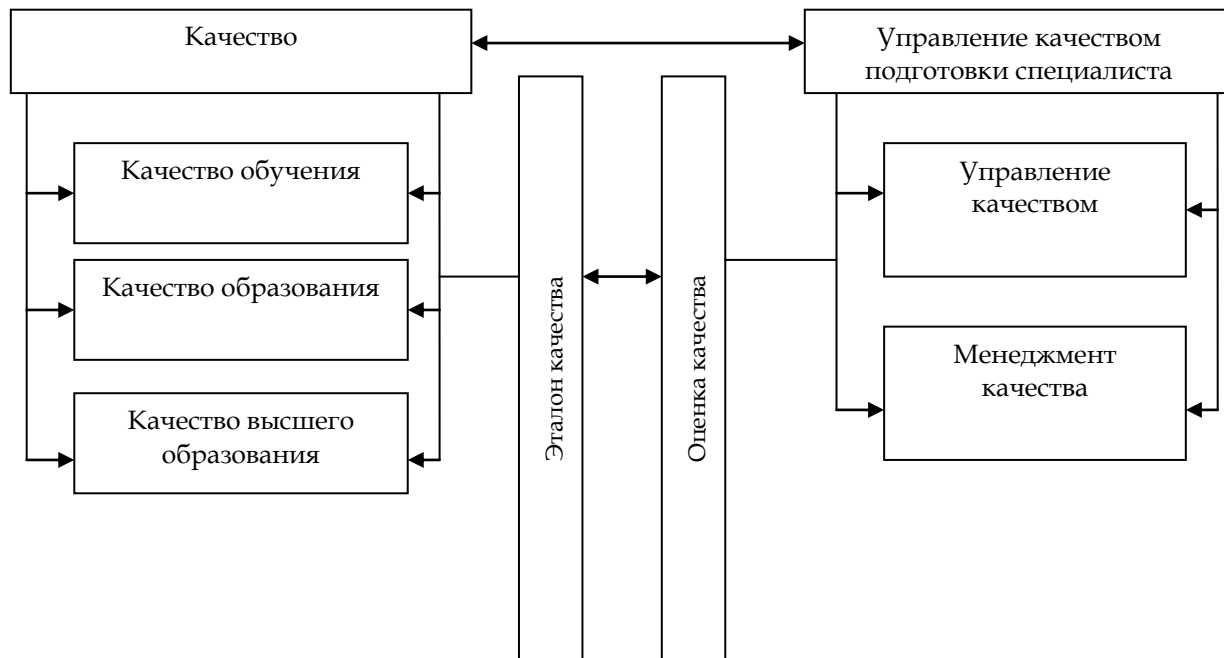


Рис. 4. Терминологическое поле проблемы управления качеством подготовки специалиста

Автор связывает новую методологию управления качеством высшего образования с решением четырех комплексов задач:

- 1) системным познанием феномена качества;
- 2) обоснованием выбора целей в системе управления качеством;
- 3) методами и средствами воздействия на управляемый объект и качество высшего образования;
- 4) приведением в действие нового механизма управления качеством высшего образования.

В своих исследованиях Н.А. Селезнева определила основные подходы к достижению качества высшего образования: системно-деятельностный подход к проектированию конечных целей по уровню качества, методы и технологии социально-педагогической квалиметрии, программно-целевой подход к динамичной реконструкции системы управления качеством образования на всех уровнях, методы и средства компьютеризации управления. Следует заметить, что автор обозначила основные точки организации образовательного процесса, требующие управления и контроля со стороны руководителя, взаимодействия преподавателей и студентов. Осознание каждой из этих составляющих образовательного процесса, становится личностной и профессиональной ценностью, стимулирующей активную деятельность субъектов управления для достижения качества образования [215].

Более традиционный подход к принципам управления качеством образования разработан В.И. Беспалько, который считает главными принципы социосообразности,

диагностичной целенаправленности, структурной и функциональной целостности, природосообразности, интенсивности, завершенности [20]. Эти принципы, на наш взгляд, обеспечивают целостность образовательному процессу и развитие потенциальных возможностей обучающейся личности как важные показатели качества образования. В.М. Соколов [229] видит пути достижения качества образования в выполнении социального заказа в контексте деятельностного подхода и разрабатывает требования к выпускнику вуза: умение решать сегодняшние и перспективные задачи при реализации индивидуально-творческого потенциала, занимать активную позицию в самосовершенствовании. В данном подходе к управлению качеством соединены два направления: деятельностное и индивидуальное.

Качество отражает большое многообразие свойств предметов и явлений, которые находятся в постоянном движении, подвержены изменениям, как отмечает Т.А. Салимова [210]. Эти изменения могут происходить как эволюционным путем, так и скачкообразно. Поэтому качество – это определенность, включающая совокупность свойств объекта, позволяющих ему удовлетворять различные уровни потребностей и находящихся в постоянном движении, изменении, преобразовании». Согласно У.Э. Демингу [70], «качество можно определить, только пользуясь системой оценок того человека, который пользуется товаром, кто судит о качестве». При этом под объектом управления качеством понимается все, что может быть индивидуально описано и рассмотрено. Объектом может быть деятельность или процесс, продукция, организация,

система или отдельное лицо, а также любая комбинация из них. В свою очередь потребность, по мнению Ф. Котлера, представляет собой нужду, принявшую специфическую форму в соответствии с культурным уровнем и личностью индивида, в то время как нужда является чувством отсутствия чего-либо, которое ощущает человек [115]. Однако носителями потребностей могут быть не только отдельные личности, но также и социальные группы, общество в целом. С точки зрения управления качеством характеристики потребностей должны соответствовать характеристикам качества объекта.

Таким образом, с философской точки зрения любой объект обладает качеством в силу сущностной определенности, в то время как социально-экономический аспект качества проявляется лишь в случае наличия потребности, которую призван удовлетворять объект. «Качество» как понятие, далеко неоднозначно, и даже противоречиво, трактуется в педагогической науке: и как наличие существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет или явление от другого; как то или иное свойство, достоинство, степень пригодности к чему-либо, как нравственная, этическая категория (качественное = совершенное), или как сугубо экономическое понятие [128].

В официальных документах «качество образования» понимается, прежде всего, как «качество образования выпускников». Поэтому категория «качество» трактуется как определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достиг-

ли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания [120].

Философское понимание понятия «качество образования» объясняет, что отличает образование от других социальных явлений, систем, видов деятельности (например, от здравоохранения, торговли, строительства, спорта и др.). Философская интерпретация понятия «качество образования» может быть применена и к различным моделям образовательной практики и пониматься, как совокупность существенных потребительских признаков продукции, значимых для потребителя. Набор этих свойств и кладется в основу эталонов, стандартов, спецификаций на продукцию [224].

Анализ работ позволил нам выявить различные точки зрения на определение зависимостей между качеством образования и факторами, его обуславливающими. Ряд авторов [153; 215] качество образования, определяют как социальную категорию, проявляющую состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности. Качество образования выступает совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебного процесса образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, кадровый состав и т.д., которые обеспечивают развитие компетенций обучающейся молодежи. Под качеством образования авторы понимают степень

удовлетворенности ожиданий различных участников процесса образования от представляемых образовательным учреждением образовательных услуг или степень достижения поставленных в образовании целей и задач, что, на наш взгляд, является достаточно общим определением этого понятия.

По мнению Г.И. Рузавина, качество выражает существенную определенность, обусловленную ее способностью удовлетворять определенные потребности [204]. Как утверждают М.М. Поташник [244], Е.А. Ямбург [281] и др., качество образования не самоцель, а способ достижения достойной человека жизни. Под качеством образования они понимают соотношение операционально-заданных целей и результатов. Т.В. Сильченко [245] под качеством образования понимает качество функционирования системы образования, показателем которого является достижение обучающимися заданного (нормативного) уровня обученности (подготовленности). По мнению автора, конечным результатом деятельности учреждения образования любой ступени может быть не только уровень обученности выпускника, но и специфические виды продукции: услуги образовательного характера; научно-техническая продукция; интегрированная продукция на базе научно-технической продукции и образовательных услуг; учебно-методическая продукция.

В работе Э.М. Короткова упоминается об основных факторах, способствующих достижению качества образования – использование тестирования, профессиональных тренингов, обновление учебно-методического сопровождения и образовательных технологий [113]. Особое место, по

мнению автора, занимает самостоятельная работа студентов, выступающая наиболее эффективным средством повышения качественных показателей результатов образовательного процесса. Эффективность самостоятельной работы студентов зависит от общей характеристики изучаемой дисциплины, ее значимости в общественной жизни; качества инструкции по самостоятельной работе; алгоритма изучения конкретной дисциплины; общих приемов самостоятельной работы (планирование, поиск необходимой информации, работа с литературой). На наш взгляд, авторы в полной мере не выделили качественные характеристики самостоятельной работы студентов, по которым можно оценивать эффект их деятельности. Возникает вопрос: могут ли вообще быть выделены общие показатели качества образования студентов при условии включения их в идентичные для всех вузов виды деятельности – освоение фундаментальных исследований, практическое освоение будущих видов профессиональной деятельности, самостоятельная работа и т.п.

По мнению Э.А. Орловой, качество образования зависит от инновационных процессов в компонентах сложной педагогической системы. Инновационные процессы обуславливают переход образовательного учреждения из одного качественного состояния в другое, преодоление старого и творение внутри себя нового в творческой деятельности субъектов системы управления. Именно развитие творчества преподавателей и студентов позволяет проникнуть в учебный процесс и его организацию новым передовым технологиям образования и управления его развитием [174].

Достаточно широко понятие «качество высшего образования» представлено в работах Н.А. Селезневой как сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам [215]. Его достоинством является полный охват всех аспектов образования, а также указание на то, что любые требования со стороны потребителей могут быть достигнуты лишь частично, так как их достижение ограничивается необходимостью согласования интересов различных потребителей. В какой степени будут достигнуты требования той или иной группы потребителей, и каковы будут способы согласования этих требований каждым вузом определяется самостоятельно.

В.А. Федоров [253] качество высшего профессионального образования рассматривает как масштабное и многогранное понятие – качество набора и отбора студентов, качество их подготовки, качество взаимодействия уровней и ступеней образования. Одним из главных показателей качества высшего профессионального образования он называет его фундаментальность. В нашем исследовании мы стремились обнаружить характеристики качества непрерывного образования, обеспечивающие новый качественный уровень в развитии личности на всех ступенях получения ею образования.

В ряде работ [89; 128] основной акцент сделан на термин «качество обучения», который определяется как «совокупность потребительских свойств образовательной услуги, обеспечивающих возможность удовлетворения

комплекса потребностей по всестороннему развитию личности обучаемого». Авторы отмечают, что следует различать термины «качество обучения» и «качество образования». Качество обучения – это непосредственный результат учебного процесса, зависящий от уровня квалификации профессорско-преподавательского состава (ППС), учебно-методического процесса, материально-технической базы, интеллектуального потенциала студента как объекта образовательного процесса учебного заведения. Качество образования дополнительно включает востребованность выпускником учебного заведения, их служебную карьеру, оценку с точки зрения работодателей, связи «вуз–производство», отсутствие/наличие рекламаций.

В литературе [113] встречается также термин «качество образовательного процесса». Повышение качества образовательного процесса осуществляется на таких стадиях, как: 1) передача учебной информации; 2) получение учебной информации; 3) усвоение, запоминание полученной информации; 4) осознание, осмысление информации, формирование убеждений; 5) приобретение знаний; 6) приобретение умений; 7) приобретение навыков. То есть полноправным субъектом образовательного процесса выступает обучающийся. Поэтому качество образовательного процесса является процессом взаимодействия условий, предоставляемых производителем образовательной услуги, и обучающегося. Качество же конечного результата образовательного процесса или же готового продукта образовательной услуги является качеством образования. К нему можно

отнести не только качественные характеристики личности, такие как знания, умения, навыки, образованность, общую культуру, ценностные ориентации, самосознание, физическое, психическое и нравственное здоровье; но также и удовлетворенность потребителя образовательных услуг. Таким образом, качество высшего образования определяется его социально-экономической адекватностью, т.е. способностью удовлетворять вполне конкретные потребности общества и экономики в специалистах и научных разработках.

М.М. Поташник подчеркивает: «Управление качеством образования – это особое управление, организованное и направленное на достижение не любых, не случайных, не просто лучших, чем прежде, не тех, что сами по себе получаются, а вполне определенных, заранее спрогнозированных с возможной степенью точности результатов образования, причем цели должны быть спрогнозированы операционально в зоне потенциального развития ученика, то есть речь всегда идет о наивысших, оптимальных результатах» [244, с. 185]. Данное определение описывает деятельность педагога по установлению возможностей каждого конкретного ученика, прогнозированию степени обученности, которую ученик может достигнуть и достижению спрогнозированных результатов.

В исследовании А.В. Беляева обозначен комплексный подход к управлению качеством подготовки специалистов, связанный с решением трех взаимосвязанных задач:

- 1) формирование эталона качества;

2) сравнение достигнутого уровня подготовки с эталоном и на этой основе оценка качества;

3) выработка управляющих воздействий с целью минимизации обнаруженных отклонений.

Исходя из этого, автор оценку реального качества системы управления образования осуществляют на основе эталонных характеристик качества подготовки специалистов [245].

Оценка качества образования в вузе осуществляется как построение модели выпускника. А.В. Бодаков [24, с. 15] отмечает, что «... в вузе результат исходного звена управленческой деятельности должен воплощаться в развернутой целостной модели специалиста. Последняя концентрирует в обобщенном и систематизированном виде конечный продукт деятельности вуза... При этом структура модели специалиста должна давать возможность выделить из общего содержания образования частные задачи для каждого структурного подразделения вуза». Г.Н. Сериков [219] подчеркивает, что важнейшим компонентом создаваемой модели обучения является «гипотетический студент», представляющий собой идеализированный образ студентов. Он включает в себя наиболее характерные свойства студентов, проявляющиеся в их системном взаимоотношении с преподавателем, на рассматриваемом уровне развития.

В работе В.Н. Каласьева мы отмечаем, что качество образования специалистов зависит от фундаментальной подготовки, которая создает равные возможности для «образования через всю жизнь», способствуют творческому развитию и самореализации личности. Однако, как ут-

верждает автор, использование потенциала фундаментальных дисциплин не всегда дает качественный результат, для достижения которого выпускнику необходимо «обладать умениями и профессиональной мобильностью – оперативно реагировать на постоянно возникающие изменения в практической и научной деятельности, общественной практике в целом» [98]. Можно согласиться с точкой зрения автора об эффективности такого пути достижения указанных качественных характеристик у будущего специалиста, каким является общий интегральный (междисциплинарный) методологический подход в профессиональной деятельности. Именно междисциплинарная интеграция является механизмом достижения, как качества подготовки специалиста, так и развития всей системы образования в вузе. По мнению В.И. Казаренкова, междисциплинарная интеграция обеспечивает качественный уровень образования студентов и выпускников через качество непрерывного образования в высшей школе [96].

По мнению М.М. Поташника, эффективность управления качеством образования зависит от многочисленных частных и общих параметров системы управления, но оценить его результаты крайне сложно, так как это требует от руководителя четких представлений о его характеристиках и оптимальном механизме субъектных взаимодействий в данной системе. Именно разрешение противоречий между различными составляющими системы управления приводит к качественным изменениям, обеспечивает переход из одного состояния в другое. Проведенное коллективное исследование под руководством

М.М. Поташника по вопросам управления качеством образования подтверждает положение о том, что при условии научного подхода к проектированию, прогнозированию качественно новых результатов, к которым стремится школа, есть высокая вероятность их достижения, что обязательно приводит и к комплексному преобразованию всей школы и системы управления ею, то есть к развитию всех объектов и субъектов управления, и к разработке и освоению новшеств, обеспечивающих эти качественно новые результаты [244].

Ряд ученых [101; 144] считают, что самая большая трудность оценки качества образования на любом этапе управления состоит в изменчивости оценки во времени. Поскольку многие результаты образования (а значит и оценку качества) можно определить только через какое-то время после окончания обучения (конечно отдаленные результаты), в то время как корректировать свою работу с учащимися нужно, не дожидаясь, пока молодежь окончит школу и проявит себя во взрослой жизни.

Ю.Т. Шестопап [243] предлагает оценивать качество образования на каждом этапе по нескольким группам показателей:

- оптимальность качества проекта (программа развития);
- качество процесса образования (субъект управления оценивает то, что он делает с тем, что намечено в проекте, плане, модели и т.д.);
- качество оценки результатов – текущих (успеваемость, уровень воспитанности и развитости, креативность, состояние здоровья и т.п.);

- качество конечных (параметры выпускника в соответствии с прогнозированными результатами в рамках выбранной парадигмы и образовательной практики) и отдаленных результатов образования («отсроченный» результат – теоретический уровень).

Вопросы стратегического, программно-целевого проектирования системы управления качеством образования все больше привлекают внимание ученых, в работах которых высказываются различные точки зрения о системе образования, обеспечивающей качество обучения [243].

А.П. Тряпицына [239] рассматривает управление качеством образования с позиции уровня развития исследовательской компетентности, овладения специалистом способами и методами интерпретации полученных данных, реконструкции схем познания, «развертывания» сути дела, а также наличия ценностных ориентиров и научного творчества. Условиями достижения качества как результата образования, по ее мнению, являются самостоятельная исследовательская деятельность студентов, наличие развивающей научной среды, заказных работ, специальных программ, междисциплинарных исследований. Оценка качества образования начинается с анализа результатов развития личности и условий, способствующих этому развитию. Это положение убеждает нас в возможности предвидеть критерии качества результата на начальном этапе его прогнозирования. В этом случае достигнутый результат является началом зарождения новых качественных характеристик в прогнозируемых целях профессиональной подготовки.

Точка зрения А.П. Тряпицыной перекликается с мнением А.А. Вербицкого о том, что показателем эффективности управления качеством образования является профессиональная компетентность. А.А. Вербицкий считает, что переход от знака к мысли, а от нее к действию и поступку, что делает знание осмысленным, а профессионала теоретически и практически компетентным, следовательно, повышает профессиональную компетентность. Условием повышения качества образования является, по его мнению, содержание контекстного обучения, построенного в двух логиках: логике учебного предмета как «консервативного» прошлого научного знания и логике будущей профессиональной деятельности, представленной в виде дифференцированной модели специалистов. К исходным положениям контекстного обучения А.А. Вербицкий относит принцип педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность, последовательного моделирования целостного и проблемного [44].

Сегодня внимание ученых все больше привлекает вопрос о роли педагогического менеджмента, при котором управление нацелено на конечные результаты (Ю.А. Конаржевский, Н.А. Лукина, П.И. Третьяков и др.). Л.В. Макарова [176] отмечает, что целостная система управления, ориентированная на качественный результат, содержит в себе самой факторы его достижения – творческий потенциал трудового коллектива (человеческие ресурсы), новые методы и техники управления. Переход к управлению по результатам означает совершенствование, как всей орга-

низации, так и системы управления ею. В работах Ю.А. Конаржевского, П.И. Третьякова указано, что качество образования в большей мере зависит от психологизации процесса управления, горизонтальной системы профессионального сотрудничества, мотивационной ориентации руководителя и педагогов, культуры деятельности всех субъектов учреждения [177].

По мнению Э.А. Орловой, фактором эффективности управления качеством образования является внедрение инновационных процессов в компоненты сложной педагогической системы. Инновационные процессы обуславливают переход образовательного учреждения из одного качественного состояния в другое, преодоление старого и творение внутри себя нового в творческой деятельности субъектов системы управления. Именно развитие творчества преподавателей и студентов, с нашей точки зрения, позволяет проникнуть в учебный процесс и его организацию новым передовым технологиям образования и управления его развитием [174].

Задача управления качеством преобразуется из традиционного деятельностного контекста «затруднение – проблема – планирование – организация – анализ результатов» в задачу постоянной реконструкции всех процессов деятельности с целью достижения наивысшего результата для каждого потребителя образовательных услуг. В этих условиях система управления качеством перестает быть традиционной, поскольку на первый план выходит достижение оптимального результата для каждого субъекта образовательной деятельности, т.е. задача менеджмента качества. Одновременно потребуется перейти от внутри-

вузовских оценок эффективности менеджмента качества образования к более объективным механизмам общественной аккредитации вузов и сертификации систем менеджмента качества на федеральном и международном уровнях.

Менеджмент есть специфическая форма управления субъектами экономической коммерческой деятельности, что и определяет роль менеджмента как одного из направлений науки управления (Л.Е. Басовский, О.С. Вихановский, И.Н. Герчикова, А.И. Наумов и др.). Другие исследователи рассматривают эти понятия как тождественные (А.Л. Гапоненко, Э.М. Коротков, В.И. Кнорринг, М.М. Максимцов, Ю.А. Цыпкин и др.), при этом менеджмент понимается в качестве универсальной структуры организации и управления деятельностью любого хозяйствующего субъекта.

Очевидно, что основным направлением менеджмента качества в образовательной системе является непрерывная диагностика и повышение образовательных достижений студентов. В этом смысле мы можем говорить о том, что на уровне единичного курса или дисциплины система менеджмента качества реализуется как система мониторинга образовательных достижений студентов.

Базовым понятием, характеризующим отличие систем мониторинга образовательных достижений, функционирующих как компонент вузовской системы менеджмента качества, от традиционной «зачетно-экзаменационной системы», является понятие значимой оценки, функциями которой являются:

- развитие способностей студента в сфере личностного и профессионального познания, стимулирование самооценки;
- повышение образовательных запросов студентов;
- измерение индивидуальных достижений студента;
- обеспечение более точной и дифференцированной оценки способностей и компетентности студентов [187].

Следующий аспект менеджмента качества связан с совершенствованием образовательных технологий. При этом под технологией понимается реально используемое в образовательном процессе единство инструментальных средств, форм организации межсубъектного взаимодействия, а также используемых участниками процесса индивидуальных и коллективных стратегий познания и коммуникации.

Таким образом, в качестве факторов, определяющих эффективность процесса управления, следует выделить:

1. *Факторы, обусловленные индивидуально-психологическими особенностями субъектов образовательного процесса:* осознание ответственности за результаты профессиональной деятельности; квалификация ППС; интеллектуальный потенциал студентов.

2. *Социально-психологические факторы:* социально-психологический климат в коллективе; оптимальное социальное взаимодействие в системе «преподаватель – студент».

3. *Социально-экономические факторы:* стимулирование труда; выполнение социального заказа; удовлетворенность

потребителей; востребованность специалистов на рынке труда.

4. *Факторы, обусловленные условиями деятельности субъектов образовательного процесса:* материально-техническая база; соблюдение норм охраны труда и санитарных норм.

5. *Факторы, обусловленные формами и методами работы:* оптимизация самостоятельной работы студентов; использование тестирования, профессиональных тренингов, обновление учебно-методического сопровождения образовательных технологий.

6. *Факторы, обусловленные спецификой высшего образования:* фундаментальность высшего образования.

Таким образом, рыночная система, образовательный спрос населения, конкуренция между образовательными учреждениями резко подняли уровень профессиональных требований к специалистам различного уровня. Это обусловило необходимость каждому образовательному учреждению скорректировать механизм управления образовательным процессом, с тем, чтобы он обеспечивал согласование запросов населения, качества предоставляемых образовательных услуг, качества подготовки выпускников и финансовые затраты на их образование.

В качестве **выводов** выделим основные теоретические положения проблемы управления качеством подготовки специалиста по физической культуре:

1. «Качество» как понятие педагогики предполагает наличие существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет или явление от другого.

2. «Качество образования» понимается как «качество образования выпускников» и трактуется как определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники вуза в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания.

3. «Качество подготовки специалиста» – степень соответствия уровня его подготовки требованиям профессиональной среды и образовательного стандарта как обязательной государственной нормы.

4. Управление качеством образования – это особое управление, организованное и направленное на достижение не любых, не случайных, а вполне определенных, заранее спрогнозированных результатов образования.

5. К основным факторам, способствующим достижению качества образования относят использование тестирования, профессиональных тренингов, обновление учебно-методического сопровождения и образовательных технологий.

6. Самостоятельная работа студентов выступает наиболее эффективным средством повышения качества образовательного процесса.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

1. В качестве основных проблем современного образования выделены разрыв системных связей гуманитарной, естественнонаучной и технико-технологической составляющих, прагматический характер подготовки специалиста, несоответствие требованиям потребителей.

2. Генезис проблемы отражают три исторические тенденции: а) теории и практики управления; б) становление системы управления в сфере физической культуры и спорта; в) развитие идей качества образования.

3. Мы выделили 4 периода развития проблемы педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры: первый период – классический – начало XX в. – середина 30-х гг. – становление теории управления; второй период – диверсификационный – 30–80 гг. XX в. – связан с появлением большого количества теорий управления; третий этап – стагнационный – 80–90-е гг. XX в.; четвертый этап – с середины 90-х годов XX в. до настоящего времени – этап модификации теории управления и реформирования системы образования в России.

4. Мы определили следующие группы социально-исторических предпосылок педагогического управления качеством подготовки специалистов физической культуры: 1) социально-экономические (развитие идей управления в рамках повышения эффективности производства); 2) социально-педагогические (объективные обстоятельства развития системы образования, которые обуславливают необходимость постоянного повышения качества подготовки специалистов); 3) социально-психологические (исходные мотивы, ценности и цели развития системы образования в контексте культурно-исторического развития общества).

5. В результате теоретического анализа проблемы педагогического управления качеством выделены понятия терминологического аппарата проблемы: «качество», «ка-

чество образования», «качество подготовки», «управление качеством».

6. Качество подготовки специалиста – степень соответствия уровня его подготовки требованиям профессиональной среды и образовательного стандарта как обязательной государственной нормы.

7. Управление качеством образования – это особое управление, организованное и направленное на достижение не любых, не случайных, а вполне определенных, заранее спрогнозированных результатов образования.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕКТАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

2.1. Категориально-понятийный аппарат экспектационного подхода к проблеме педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры

Ведущая тенденция развития современной науки – гуманизация системы образования – диктует необходимость разработки новых методологических подходов в педагогике, направленных на усиление субъект-субъектных отношений в процессе педагогического управления. По нашему мнению, обеспечить методологическую основу педагогического управления качеством подготовки специалиста в контексте социальных изменений реальной действительности может экспектационный подход.

Совокупность идей, определяющих содержание экспектационного подхода, позволяет выявить анализ понятий, составляющих семантические связи и отношения понятия «экспектация».

Понятие «экспектация» (в переводе с английского – ожидание) рассматривается как процесс и как состояние. Анализ процессуального компонента экспектаций широко представлен в психологических исследованиях. Так, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, рассматривая экспекта-

ции как систему ожиданий, указывают, что процесс социального ожидания имеет, как минимум, два направления: 1) ожидание от окружающих поведения соответственно их ролевой позиции; 2) обязанность вести себя соответственно ожиданиям других людей [178].

Ожидания как процесс представления будущего рассматривал Ф. Полак, который считает, что образ будущего отражает медиану ожиданий отдельных социальных групп, общества в целом в конкретной исторической и социокультурной ситуации. Таким образом, ожидание будущего связано с субъективным анализом настоящего. Проектирование «образа будущего» предполагает выбор жизненного пути как формы целенаправленной организации человеком собственной жизни, включающая его отношение к собственным возможностям и ресурсам, их актуализации и реализации [185].

В социальной психологии ожидание является процессом представления будущего, попыткой предсказать динамику действия, или особенностей своей личности, и профессиональные ожидания выполняют функцию формирования образа будущего, влияющего на поведение человека в реальности. В социально-психологической теории значительное внимание уделяется категории социальных ожиданий, или «экспектациям», являющихся системой ожиданий или требований относительно норм исполнения индивидом ролей социальных. Система таких ожиданий выполняет функцию упорядочивания системы отношений и взаимодействий в группе. В рамках теорий мотивации профессиональное ожидание личности форми-

руется согласно ее представлениям о возможностях удовлетворении своих потребностей, и профессиональные ожидания являются регуляторами поведения человека.

Контекстуальная синонимия терминов «экспектации», «прогнозирование», «предвосхищение» также отражает процессуальность понятия. Контекстуальные синонимы являются ситуативными, авторскими, индивидуальными и концептуально-речевыми, они позволяют восполнить лексическую недостаточность понятия в рамках авторского контекста. Экспектации, как и прогнозирование, направлены на опережающее отражение будущего; определение тенденций динамики конкретного объекта или события на основе анализа его состояния в прошлом и настоящем. Усиление признака «отражение будущего» отражает контекстуальная синонимия понятий «экспектация» и «антиципация» как способности человека в той или иной степени предвидеть развитие событий, явлений, результаты действий.

Проблему вероятностного прогнозирования в структуре деятельности субъекта рассматривает А.Г. Асмолов [5]. Механизм возможного прогнозирования действует на уровне операций, которые соотнесены с условием развертывания действий. Действия человека носят соподчиненный характер, т.е. подчиняются осознаваемому, ожидаемому результату действий. При запуске программы вероятностного прогнозирования в контекст деятельности субъект ориентируется не только на возможность ее осуществления, но и на ее значимость для индивида.

Субъективность и интерсубъективность экспектаций как индикаторы, репрезентирующие жизненную

цель и достижения индивида позволяют объяснить схему формирования ожиданий и социально-психологических факторов, обуславливающих ожидания в процессе деятельности человека, подробно разработаны в рамках теорий мотивации. Данный подход применим для объяснения возникновения профессиональных ожиданий, а также объясняет их функции в жизни человека.

Экспектации как состояние рассматриваются в работах А.В. Тышковского. Профессиональные ожидания, в соответствии с подходом А.В. Тышковского, это «психическое состояние индивида, отражающее соотношение субъективной оценки актуальной ситуации взаимодействия и представлений индивида о себе как субъекте поведения в данной ситуации» [241]. Следовательно, экспектации – ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях. Поэтому ожидания как состояние основаны на личностно-осознаваемой, вошедшей в субъективный опыт, имеющей личностный смысл в системе компетенций, которая имеет универсальное значение, то есть может быть использована по отношению к различным видам деятельности. Ожидание определяется как «внутреннее отношение, отношение или установка организма, которая приводит его к предвидению определенного события», состояние, которое «воспринимается большинством людей как активное предвидение будущего столкновения с напряженной ситуацией. Одна из характерных для такого состояния признаков – мысленное проигрывание будущей деятельности с целью

деятельности формирования её более конкретного образа» [180].

Экспектации, являясь необходимым компонентом организации социального взаимодействия, трансформируются из субъективных интерперсональных в социальные ожидания. Так, А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский применяют термин «экспектации» в контексте социальных ожиданий. Отмечая, что «экспектации» – «система ожиданий или требований относительно норм исполнения индивидом ролей социальных; представляют собой разновидность санкций социальных, упорядочивающих систему отношений и взаимодействий в группе», авторы выделяют предписывающие и предсказывающие социальные ожидания. Первые носят формальный смысл, информацию о должном исполнении роли. Вторые обладают вероятностным характером и учитывают индивидуальные характеристики личности и каждой конкретной ситуации. Ожидания в данном случае являются характеризующими поведение человека, его вариативность [178].

В контексте организации социального взаимодействия выделяются индивидуальные и групповые ожидания. Формирование индивидуальных экспектаций связано с усвоением социальных ролей в процессе социализации. Индивидуальные экспектации отражают представления человека о себе, о других людях, о ситуации. Ожидания отражают не только созерцательную активность человека, но и позволяют выделить амбивалентные характеристики экспектаций (см. рис. 5).

Модальность ожиданий указывает на особенности мотивации достижения личности. Как правило, при отрицательной модальности ожиданий возникает неуверенность в себе, снижается активность в деятельности, потенциальные возможности не реализуются полностью, преобладает бесплановая жизнедеятельность.

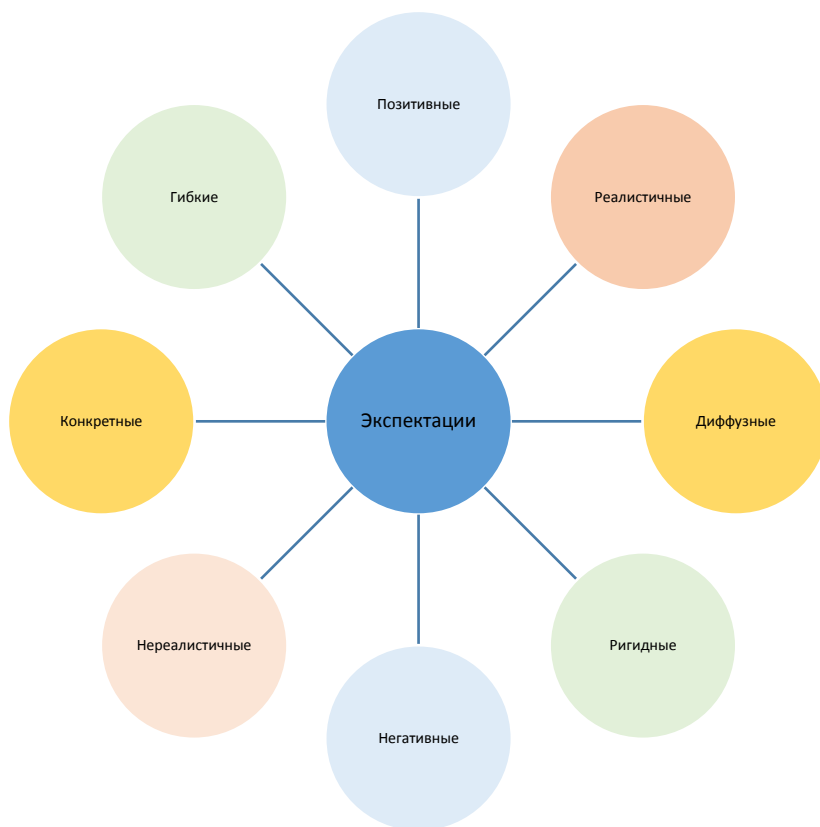


Рис. 5. Виды индивидуальных ожиданий

Гибкость-ригидность экспектаций указывает на связь индивидуальных и социальных экспектаций. Ригидные ожидания возникают в ситуации полной предсказуемости и прогнозируемости, обеспечивая стабильность, надежность положения субъекта в «среде себе подобных». Гибкость экспектаций обеспечивает оптимальную работоспособность в ситуации неуверенности, нестабильности.

Нереалистичность-реалистичность экспектаций проявляется в контексте построения жизненной перспективы. Реалистичные экспектации придают ценность связи прошлое – настоящее – будущее при положительной модальности ожиданий, или обесценивают ее при отрицательной. Уход от реальности, отрицание прошлого предполагают формирование нереалистических экспектаций, позволяющих планировать изменение своего образа жизни вплоть до полной его противоположности.

Конкретные ожидания основаны на прошлой связи конкретных стимулов и положительных или отрицательных аффектов и связаны с реальными событиями. Диффузные ожидания возникают в ситуации неопределённости, когда связь стимулов еще не сформировалась.

Ожидания как мотивационно-когнитивные конструкции рассматриваются в теориях управления. Так, в теории научного управления Ф. Тейлора повышение эффективности труда рабочих обосновывалось, в том числе, их ожиданиями поощрения в результате высокой степени производительности [204]. В теории приобретенных потребностей Д. Мак-Клелланда ожидания связаны с по-

требностью в успехе, власти и причастности [204]. Экспектации обуславливают принятие ответственности и отношения с окружающими и влияние на других людей.

Мотивационное стимулирование труда, основанное на управлении ожиданиями, прослеживается в теории В. Врума [283]. В данном случае ожиданием является оценка личностью вероятности наступления определенного события в соответствии с ожиданием результата, ожиданием вознаграждения и ценностью вознаграждения. Р. Аткинсон, анализируя ожидания как предчувствие успеха, вводит понятие «игра ожиданий», которая заключается в том, что активность человека определяется вероятностью успеха и собственной заинтересованности [204].

В контексте управления персоналом Э. Стотланд исследует достижение цели. Это исследование интересно с точки зрения выявления модальности градации уровня ожиданий. Так, положительные ожидания выше нуля в этой теории трансформируются в надежды, а важные цели с высокой вероятностью достижения вызывают позитивные ожидания в виде радости и оптимизма. Отрицательные по модальности ожидания с отсутствием надежды на достижение цели в зависимости от силы аффекта переходят в страхи или при меньшей интенсивности в опасения. Таким образом, в теории Э. Стотланда представлено субъективное смысловое наполнение ожиданий [282].

С этой точки зрения интересен подход к изучению карьерных ожиданий Эдгара Шейна. Он считает, что источники мотивации персонала создают якоря карьеры.

При этом слово «якорь» относится к собственно ожиданиям человека.

Проведенные исследования позволили Э. Шейну выделить восемь «карьерных якорей».

1. Профессиональная компетентность: важнейшими критериями карьеры здесь является постоянное совершенствование опыта и знаний и признание профессионализма сотрудника.

2. Менеджмент: самое главное иметь большие полномочия и управлять людьми, проектами, любыми бизнес-процессами.

3. Автономия (независимость): главное – иметь возможность выполнять работу своим способом, темпом и по собственным стандартам.

4. Стабильность работы: потребность в безопасности, защите и возможности прогнозирования и поиск постоянной работы с минимальной вероятностью увольнения. Стабильность места жительства: важнее остаться на своем месте жительства, чем получить повышение или новую работу в новой местности.

5. Служение: ориентация больше на ценности, чем на требующиеся в данном виде работы способности, стремление приносить пользу людям, обществу.

6. Вызов: преодоление непреодолимых препятствий, решение неразрешимых проблем или просто выигрывать.

7. Интеграция стилей жизни: уравновешенность – карьера, семья, личные интересы и т. п.

8. Предпринимательство: создание чего-то нового, организация своего дела, воплощение в жизнь идеи [278].

Экспектации в отечественной психологии рассматриваются в рамках психологии труда. Экспектации в контексте профессиональных ожиданий описываются в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, Л.И. Божович [26], Э.Ф. Зеера [85], А.К. Марковой [142], Н.С. Пряжникова [196] и др. Профессиональные ожидания, в плоскости профессионального самоопределения, являются составной частью профессионального самоопределения и выполняют функцию факторов, определяющих представления человека о личностно значимых результатах профессиональной деятельности. Профессиональные ожидания в русле подхода психологии труда представлены как:

1) мысленные представления о прогнозируемых изменениях социального статуса, происходящих под воздействием профессиональной деятельности;

2) возможность получения достаточного материального вознаграждения за выполняемую работу;

3) реальные перспективы профессионального роста и развития;

4) возможности карьерного развития;

5) возможность реализации личностно значимых потребностей, не связанных с непосредственной мотивацией профессиональной деятельности.

Для нашего исследования экспектаций с позиции педагогического управления важна точка зрения Т.П. Борисо-

вой, которая исследует ожидания в контексте типа социальной среды высшего учебного заведения. Профессиональные ожидания представлены, по мнению Т.П. Борисовой, прогнозируемыми изменениями социального статуса, происходящими под воздействием профессиональной деятельности. Поступление в вуз, приобретение нового социального статуса, становится в представлении молодого человека первым шагом к самореализации личности, показателем социальной успешности. В сознании первокурсников выстраивается модель перспективного развития личности [33].

Ожидания связаны с представлениями студентов о будущей профессии, формируя образ желаемого будущего через контекст восприятия реальности. Самореализация личности, протекающая на первом курсе педагогического вуза, определяется особенностями вхождения студента в мир профессиональных знаний и отношений. Однако формирование ценностно-смыслового отношения к педагогической профессии, построение смыслового поля развития профессиональных компетенций, которые будут развиваться, «оттачиваться» на старших курсах и в последующей педагогической деятельности, выстраивание собственной профессиональной Я-концепции требуют активности личности и, как следствие, активной самореализации. Поэтому профессиональные ожидания становятся необходимым компонентом формирования профессионального будущего индивида через конкретные действия в настоящем времени.

Профессиональные ожидания наполнены ценностным содержанием, которое придает ей смысл. Взаимодей-

ствие субъектных смыслов и ценностных ориентиров педагогической деятельности рождает качество «субъектности», проявляющееся в личностном выборе [9]. Недостаточная зрелость регуляторных механизмов экзистенциального уровня приводит к тому, что человек остается объектом воспитания и внешних воздействий, он ограничен в возможностях адаптации к среде и поэтому формирование профессиональных ожиданий становится социально обусловленным процессом. Таким образом, социальные ожидания становятся реальным компонентом педагогического процесса, так как они проявляются не только в субъективных представлениях, но и в поведении, являясь результатом осознаваемой и неосознаваемой установки.

Поведем итоги параграфа:

1. Содержание экспектационного подхода составляют семантические связи и отношения понятий «экспектации», представление будущего, «прогнозирование», «предвосхищение».

2. В социальной психологии ожидание является процессом представления будущего, попыткой предсказать динамику действия, или особенностей своей личности, а профессиональные ожидания выполняют функцию формирования образа будущего, влияющего на поведение человека в реальности.

3. Экспектации – ситуативная категория, выражающая готовность к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях.

4. Ожидания (экспектации) основаны на личностно осознаваемой, вошедшей в субъективный опыт, имеющей

личностный смысл системе компетенций, которая имеет универсальное значение, то есть может быть использована по отношению к различным видам деятельности.

5. Профессиональные ожидания наполнены ценностным содержанием, которое придает им смысл. Взаимодействие субъектных смыслов и ценностных ориентиров педагогической деятельности рождает качество «субъектности», проявляющееся в личностном выборе.

2.2. Содержание экспектационного подхода к проблеме педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры

Одной из центральных проблем современной психологии управления и педагогики является определение критериев эффективности управленческой деятельности и определяющих ее факторов. Актуальность проблемы эффективности педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры обусловлена изменением социально-экономических условий среды и остро нуждающихся в пересмотре существующих педагогических парадигм. Одним из способов решения этой проблемы является разработка новых методологических подходов к проблеме педагогического управления.

Эспектационный подход предполагает рассматривать педагогическое управление качеством подготовки специалиста физической культуры как процесс изменения и формирования профессиональных ожиданий субъекта образовательного процесса. Процесс управления профессиональными ожиданиями как мотивационных качеств личности обес-

печивает формирование и совершенствование профессиональных компетенций специалиста, психологическим содержанием которых становится мотивация качества. Поэтому система ожиданий личности в теории педагогического управления качеством является, прежде всего, прогнозом результата педагогической деятельности. Мотивационный подтекст ожиданий проявляется в ожидании результата, ценности повышения качества подготовки и валентности результата.

В то же время, понимая, что не все положения теории экспектаций могут быть экстраполированы на наше исследование, мы полагаем использовать аксиологическую, компетентностную и интегративную составляющие. Выделенные нами аксиологическая, компетентностная и интегративная составляющие экспектационного подхода определяют многоуровневый и иерархический характер теоретико-методологической основы педагогического управления качеством подготовки специалиста по физической культуре, включающую общенаучный, конкретно-научный, методико-технологический уровни методологии.

Использование аксиологической составляющей экспектационного подхода соответствует общенаучному уровню методологии и отражает формирование и прогнозирование результата педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры, ориентированной на полное удовлетворение актуальных и перспективных профессионально-образовательных запросов личности.

Актуальность использования аксиологической составляющей экспектационного подхода обусловлена изменением социально-психологических ориентиров развития личности, потребностью современного общества в специалистах, осознающих ценность повышения качества профессиональной деятельности. Теоретическое обоснование аксиологической составляющей экспектационного подхода основано на теории «ожидаемой ценности» Х. Хекхаузена. Если считать, что ценности – это устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точки зрения, чем противоположный или обратный им способ поведения, либо конечная цель существования, то ценности в теории Х. Хекхаузена оказывают влияние на 4 типа ожиданий:

- 1) ожидания «ситуация – результат»;
- 2) ожидания «действия – результат»;
- 3) ожидания «действия – ситуация – результат»;
- 4) ожидания «результат – следствие» [259].

Каждый их типов ожиданий основывается на особом виде ценностей.

Ожидания «ситуация – результат» детерминированы развитием терминальных ценностей личности, которые проявляются в убеждении, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения заслуживает того, чтобы к ней стремиться. Экспектации в таком случае обусловлены ценностями-целями, ценностями-нормами и отражают представление

о качестве подготовки специалиста физической культуры как результате педагогического управления.

Ожидания второго типа – «действия – результат» – согласуются с инструментальными ценностями, к которым относятся убеждения, что определенный образ действий (например, честность, рационализм) с личной и общественной точек зрения является предпочтительным в любых ситуациях. Поэтому особенности экспектаций определяют не только ценности-средства, но и мобилизационные ценности, которые, как отмечают В.К. Бальсевич и Л.И. Лубышева, связаны с рациональной организацией свободного времени, необходимостью быстрой оценки ситуации, принятия решений, возможностью самовоспитания и в целом с самоорганизацией стиля жизни. Поэтому экспектации соответствуют представлениям о качестве подготовки специалиста физической культуры как процессе педагогического управления [12].

Ожидания третьего типа – «действия – ситуация – результат» – в представлениях личности означают, что общие и специфические условия деятельности, преломляясь в сознании, по-разному проявляются в реальном поведении. Причина существенных отличий в поведении одного лица от другого содержится в субъективном восприятии данных условий, а также в различиях в их ценностных ориентациях, структуре жизненных ценностей различных людей. Поэтому ожидания третьего типа обусловлены особенностями развития ценностных ориентаций.

В.В. Водзинская [49], анализируя психологические механизмы регуляции поведения, отмечает, что ценност-

ные ориентации выступают, с одной стороны, как конкретное проявление отношения личности к окружающей среде, а с другой – как система установок, которые регулируют поведение личности в каждом конкретном случае. Именно так понимает ценностные ориентации В.В. Водзинская, которая пишет о том, что регулятором поведения индивида является система фиксированных установок, система отношений, ценностная ориентация. Среди фиксированных установок есть такие, которые имеют особый вес, так как они выработаны по отношению к тем элементам действительности, которые имеют особенную ценность для личности. Они-то и составляют относительно устойчивую систему фиксированных установок или ценностную ориентацию личности, организующую поведение по отношению к предметам и явлениям объективного мира, сфере общественной жизни и к самому себе как члену общества [49].

Экспектации третьего типа возникают на основе ценностных отношений и ценностных установок и детерминируют развитие представлений о качестве подготовки специалиста физической культуры как состоянии образовательной среды.

Ожидания четвертого типа – «результат – следствие» – формируются на основе ценностного отношения. Ценностное отношение, по мнению В.А. Слостенина, Г.И. Чижаковой, – внутренняя позиция личности, отражающая взаимосвязь личностных и общественных значений. Ценностное отношение – это субъективное отражение объективной действительности. Объектами ценностного отраже-

ния являются значимые для человека предметы и явления. Таким образом, ценностное отношение в философии трактуется как значимость того или иного предмета, явления, которая определяется его осознанными или неосознанными потребностями, выраженными в виде какого-либо интереса или цели. Отношение в целом отражает многообразные связи человека с миром. Ценностное отношение исторически рассматривается как один из атрибутов социокультурного существования человека [176].

Природа ценностного отношения эмоциональная, так как оно отражает субъективную и личностно переживаемую связь человека с окружающими явлениями, предметами, людьми. Сами ценности существуют независимо от индивидуального отношения к ним человека. Появление отношения порождает субъективное значение (личный смысл) объективных значений.

Структура ценностного отношения представлена в философии как многоуровневая. Ее основными элементами являются первичный слой желаний; выбор индивида между ориентацией на ближайшие и отдаленные цели; осознание того, что жизненный выбор и ориентация на ценности являются долговременным состоянием; превращение жизненного выбора в основание для оценки ориентаций других людей.

Ценностное отношение имеет целостную структуру и существует в качестве проективной реальности, которая связывает индивидуальное сознание с общественным, субъективную реальность с объективной.

Целостность отношений последовательно исследовал В.Н. Мясищев, который рассматривал его как единицу психологического анализа личности. Рассматривая отношения как субъективную внутреннюю сторону взаимодействия человека с окружающей действительностью, он определял их как интегральную позицию личности в целом и выделил три основных типа отношений: к миру вещей, явлениям природы; к людям, явлениям социума; к самому себе [158].

Ценностное отношение, как и ценность, объективно само по себе и одновременно субъективно, так как существует в сознании субъекта. Оно обозначает как объективные связи, в которые вступает человек с окружающими его людьми и предметами, так и то, как он сам относится к действительности.

Ценностное отношение раскрывает внутренний мир личности, основными составляющими которого являются устойчивые смыслы и личностные ценности как источники данных смыслов. Ценностные отношения являются основой управленческого взаимодействия, которое существует только в том случае, если субъект и объект управления находятся в диалектическом единстве, обуславливая характер ценностных ориентаций. Ценностные отношения и установки являются внутренними регуляторами поведения человека.

Экспектации четвертого типа, реализуясь в системе ценностного отношения и ценностных установок, реализуются в представлениях о качестве подготовки специалиста физической культуры как атрибутивного признака педагогической деятельности, определяя не только на-

правленность педагогической деятельности, но и отражая причинно-следственные отношения в особенностях каузальной атрибуции повышения качества подготовки.

Таким образом, цель применения аксиологической составляющей экспектационного подхода заключается в моделировании процесса педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры на основе «ожидаемой ценности», которая основана на терминальных и инструментальных ценностях, ценностных ориентациях и ценностном отношении. Включение ценностного аспекта в процесс педагогического управления обеспечивает соответствие качества подготовки специалиста физической культуры субъект-субъектной парадигме образовательного процесса.

Процесс педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры имеет ряд аксиологических особенностей, определяющих специфику его технологического обеспечения: 1) управление качеством подготовки специалиста по физической культуре ориентируется на иерархию ценностей, отражающую цель, задачи, содержание и результат подготовки специалиста в области физической культуры; 2) основное внимание уделяется трансляции ценностных ориентаций в процессе обучения, что позволяет трактовать ценности как ориентир деятельности и поведения в процессе подготовки специалиста; 3) на управление качеством подготовки специалиста в области физической культуры оказывают влияние и ценностные ориентации, поскольку в ценностно-ориентационной структуре общества отражается не

только самобытность культуры, но и характер трансляции социального опыта [19].

Рассмотрим компетентностную составляющую экспектационного подхода.

Актуальность введения компетентностной составляющей экспектационного подхода определяется изменением социокультурной ситуации развития современного человека. В стремительно меняющемся мире система образования должна сформировать такое качество, как профессиональный универсализм – способность менять сферы и способы деятельности. Однако развитие процессов информатизации, неограниченный доступ к информации нивелируют позицию высшей школы как поставщика уникальных общеобразовательных и специальных знаний. Выходом из сложившейся ситуации может стать отказ от традиционной парадигмы обученности и образованности. Поэтому изменение образовательной парадигмы системы высшего профессионального образования направлено, прежде всего, на повышение профессиональной компетентности современного специалиста

Пристальное внимание к проблеме повышения профессиональной компетентности уделяют такие ученые, как В.И. Байденко [10], А.А. Вербицкий [44], И.А. Зимняя [86], О.Е. Лебедев [127], Н.А. Лызь [140], М.В. Самонова [211], Н.А. Селезнева [215], А.И. Субетто [232], В.Д. Шадриков [268] и др. Исследователи отмечают, что проблема педагогического управления требует внедрения в образовательный процесс профессиональной компетентности специалистов.

Теоретическое обоснование компетентностной составляющей экспектационного подхода основано на теории «ожидания результата» В. Врума [283].

Если принять во внимание, что компетентностная составляющая экспектационного подхода определяет результативно-целевую направленность образования, то ожидания отражают результат как приложенные усилия, результат как вознаграждение, результат как удовлетворенность деятельностью.

Ожидание результатов – это соотношение между приложенными усилиями и полученными результатами. Смысловое поле экспектаций, связанных с ожиданием результатов, образуют понятия «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность».

Как отмечает М.А. Бочарникова, многообразие подходов в определении терминов «компетенция» и «компетентность» создает определенные проблемы для их осмысления и понимания содержания самого компетентностного подхода [34]. В научно-исследовательской среде данные понятия либо отождествляются (Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков), либо дифференцируются. Так, И.А. Зимняя выделяет основанный на компетенции подход, подчеркивающий «практическую, действенную сторону, тогда как подход, основанный на понятии «компетентность», определяется как более широкий» [86].

Термин «компетенция» (в переводе с латинского – ответственность, соразмерность) имеет два значения: круг полно-

мочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом [180].

В.И. Байденко [10] выделяет широкий и узкий взгляды на компетенции: узкий взгляд означает следование правилам и процедурам, использование технических/профессиональных навыков для выполнения типовых задач; широкий взгляд предполагает требования большие, чем необходимые для отдельной работы, отвечающей лучшей существующей практике и будущим рынкам труда.

Актуальным проявлением компетенции И.А. Зимняя предлагает считать компетентность, компонентами которой являются:

- готовность к проявлению личностного свойства в деятельности, поведении человека;
- знание средств, способов, программ выполнения действий, решения социальных и профессиональных задач, осуществления правил и норм поведения, что составляет содержание компетенций;
- опыт реализации знаний, умений; ценностно-смысловое отношение к содержанию компетенции, его личностной значимостью;
- эмоционально-волевая регуляция [86].

В работах Н.В. Кузьминой компетентность впервые рассматривается как интегративное свойство личности с соответствующим набором личностных качеств. Как отмечается в диссертационных исследованиях, понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, эти-

ческую, социальную, поведенческую. Кроме того, в него включены результаты обучения (знания и умения) [123].

Экспектационный подтекст «компетенций» и «компетентности» образуют такие «маркеры» содержания понятий, как ориентация на результат; практико-ориентированный характер обучения; опора на индивидуально-психологические свойства личности; стимулирование мотивации обучения; изменение структуры ценностных ориентаций.

Экспектации как субъективная оценка вероятного результата оказывают влияние на приоритетные ориентации (векторы) подготовки специалиста физической культуры: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкты: компетентности, компетенции. Поэтому в контексте компетентностной составляющей экспектационного подхода знание перестает рассматриваться как статистический конструкт, который может быть дан в готовом виде, а процесс познания понимается как процесс смыслового конструирования человеком социокультурной реальности. Актуализация и обогащение ценностно-смысловых образований, составляющих знаниевую основу компетентности, могут происходить в специальном образом организованной образовательной деятельности как социокультурной деятельности, предполагающей соотношение собственных ценностно-смысловых позиций субъек-

тов этой деятельности в отношении факторов, явлений, событий с уже представленными в культуре.

Ожидание результата в теории В. Врума предполагает не только собственно ожидание результата, но и ожидание вознаграждения. В теории мотивации труда, конечно, рассматриваются различные виды стимулирования персонала, однако, в теории и практике педагогического управления управление мотивацией связано с нематериальными стимулами. Результат как вознаграждение в теории экспектаций определяется как возможность поощрения, ожидание субъективно положительной оценки деятельности [283].

С этих позиций подготовка компетентного специалиста соотносится не только с новыми методами и иным содержанием обучения, но и с личностным характером педагогического взаимодействия. Поэтому к необходимым условиям компетентностно-ориентированного обучения следует также отнести:

1) уважение и принятие студента как самоценной личности, обладающей разнообразными потребностями, способностями, интересами, стремящейся к достижению жизненных целей, имеющей собственную позицию и право ее реализовать;

2) обеспечение личностной включенности студентов в процесс обучения: направленность на самопознание, развитие субъективного опыта, рефлексивное отношение к изучаемым предметам и явлениям, процессу обучения, самому себе, к будущей профессиональной деятельности;

3) создание атмосферы размышлений, анализа, поиска новых значимых целей, диалога разных позиций, от-

крытости, поддержки, признания и подчеркивания достижений [200].

Третий аспект теории ожиданий В. Врума связан с валентностью результата, т.е. результат, а тем более «вознаграждение» должны быть субъективно значимы для личности. В содержание компетентностной составляющей экспектационного подхода мы предлагаем включить развитие активной субъектной позиции человека в отношении своего образования [283].

В этой связи представляется целесообразным обращение к пониманию компетентности как «актуальной реализации личностью ... когнитивной потенции». В то же время основой развития компетентности является не информация, а знание, конструированное субъектами образовательной деятельности в процессе этой деятельности. В.П. Зинченко [87], делая акцент на смысле как границе между знанием, которое «необратимо меняет познающего», и информацией как «предмете временном, преходящем», подчеркивает, что «есть субъект, порождающий знание, и есть пользователь, потребляющий информацию». В этом смысле развитие активной субъектной позиции участника образовательной деятельности, то есть его перевод из позиции «пользователя» в позицию «субъекта», и может рассматриваться как условие реализации принципа субъектности. Представление о цели собственной образовательной деятельности определяет не только качество получаемого результата, но и качество процесса его достижения. В работе Д. Дернера показано, что определение упрощенной и единственной цели в условиях слож-

ной ситуации является принципиально недостаточным. Автор рассматривает феномен «нечувствительности к реальности», связанный с эмоциональным отражением сложной ситуации, выражающийся в построении упрощенной внутренней субъектной модели в сравнении с реальной как следствие экономии когнитивных ресурсов и стремления поддержать чувство компетентности [117].

Таким образом, компетентностная составляющая экспектационного подхода – теоретико-методологическая основа исследования, которая позволяет рассматривать процесс педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры как процесс активизации и поддержки профессионального саморазвития студентов, организации самоуправляемой учебной деятельности, что предполагает активную включенность самих студентов в организацию и осуществление этого процесса, делегирование им ряда полномочий, разделение прав, инициативы, ответственности между педагогом и обучающимся. Цель применения компетентностной составляющей экспектационного подхода заключается в признании значимыми ожиданий результата образования, изменении единиц содержания образования и способов оценки эффективности процесса образования (оценка качества).

Реализация компетентностной составляющей экспектационного подхода предполагает изменение смыслового наполнения содержания образования, организации образовательного процесса, оценки образовательных результатов:

1) смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта;

2) содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и других проблем;

3) смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования;

4) оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе.

Процесс подготовки специалиста физической культуры рассматривается Л.И. Быховской [38], Б.А. Карпушиным [103], Е.А. Лебедевой [128], Л.И. Лубышевой [139], Л.П. Матвеевым [145], В.И. Столяровым [231], О.Л. Шабалиной [263] с позиции интегративной сущности деятельности человека. Поскольку физическая культура в интегративном аспекте представляет собой целостный процесс культурного развития, духовного производства, сознательной организации и управления жизнедеятельностью человека и общества, в деятельностном аспекте выступает как совокупность интеллектуального, социально-психологического и двигательного компонентов, в потребностно-мотивационном и орга-

низационных характеристиках. Поэтому актуальной является интегративная составляющая экспектационного подхода.

Теоретическое обоснование интегративной составляющей экспектационного подхода основано на теории профессиональных ожиданий. Современный образовательный процесс помимо формирования знаний, умений и навыков, компетенций оказывает влияние на развитие профессиональных ожиданий. Т.П. Борисова отмечает, что профессиональные ожидания представляют собой «совокупность представлений индивида о своем профессиональном будущем, основанном на мотивационно-когнитивном конструкте и опосредованное типом социальной среды вуза». Таким образом, профессиональные ожидания являются результатом совмещения ситуационных и личностных факторов, влияющих на студента в процессе обучения в вузе [33].

А.В. Тышковский [241] рассматривает ожидания, процесс их формирования в обязательной связи с социальным контекстом жизнедеятельности индивида, отмечает влияние на них социальных институтов общества, отмечая его функцию в процессе познания, мотивации, ориентации и регуляции поведения индивида.

Интеграция в обучении представляет собой одно из направлений решения сложнейшей проблемы формирования профессиональных ожиданий специалиста физической культуры.

Исследования интегративных процессов в образовании проводились М.Н. Берулавой, С.К. Бондыревой, Н.И. Вьюновой, Е.О. Галицких [54], А.Я. Данилюком [69], В.И. Загвя-

зинским [80], В.В. Кузиным [121], О.Г. Ларионовой, Ю.Н. Семиным [217] и др.

Интеграция в обучения – это органичное слияние содержания, методов и форм организации учебного процесса в целях повышения его эффективности, что предполагает взаимодействие субъекта и объекта в обучающем процессе.

Первым высшим уровнем интеграции обучения является уровень целостности межпредметных связей, завершающийся формированием новой дисциплины, носящей интегративный характер, и имеющий собственный предмет изучения. В качестве основного источника интеграции на этом уровне выступают комплексные переходные науки и, соответственно, в основе рассматриваемого уровня интеграции лежит переходный тип интеграционного взаимодействия.

Вторым уровнем интеграции обучения является уровень дидактического синтеза. Дидактический синтез характеризует не только содержательную интеграцию учебных предметов, но и определяемый ею процессуальный синтез, предполагающий прежде всего интеграцию форм учебных занятий.

Третьим уровнем интеграции обучения является уровень межпредметных связей, взаимообуславливающий решение таких дидактических задач, как актуализация знаний студентов, их обобщение и систематизация.

Осуществление интеграции учебных предметов на более высоком уровне системности содержания образования должно осуществляться на пути повышения мотивации к изучению общеобразовательных и специальных

предметов за счет создания более реальной и близкой перспективы использования формируемых в них знаний и умений, устранении дублирования в изучении определенного учебного материала, обеспечение системности в формировании у студентов знаний [205]. В таком случае формируются личностные компоненты профессиональных ожиданий (самооценка личности, ее аттитуды, ценности, мотивы, опыт взаимодействия), поэтому профессиональное ожидание становится совмещением личного опыта, опыта других людей и ситуации.

Основу интегральной подготовки составляет единство теоретической и практической подготовки, которое обогащает проблематику психолого-педагогических дисциплин актуальными для процесса воспитания и обучения вопросами, раскрывает теоретические знания на материале реальных проблем практики. Необходимо, чтобы профессиональная подготовка представляла собой системный целостный процесс, направленный на формирование у будущих специалистов системы интегрированных знаний и умений. В данном случае формируются ситуационные компоненты профессиональных ожиданий как оценка внешних возможностей взаимодействия, опыт значимых других, оценка последствий взаимодействия, оценка вероятности и желательности ожиданий от профессии.

На каждом уровне интегральной подготовки определяющее значение имеет конкретный комплекс знаний:

- 1) о способах изучения педагогической практики, накопления необходимых эмпирических данных;

2) о способах восхождения от эмпирических данных к теоретическим обобщениям, к построению теории;

3) о способах перевода теоретических положений на язык конкретных методических рекомендаций;

4) о способах внедрения соответствующих рекомендаций в практику с целью ее преобразования, перевода на более высокий качественный уровень;

5) о критериях и показателях оценки результативности научно-исследовательских работ применительно к каждому циклу познания и преобразования практики [148].

Все более становится очевидной потребность интеграции процесса обучения как важного фактора его оптимизации. Интеграция представляет собой «отражение в содержании учебных дисциплин тех диалектических взаимосвязей, которые объективно действуют в природе и практике и познаются современными науками» [191].

Интегративно охватывая все сферы жизни человека, физическая культура выступает универсальным средством целостного воспроизводства человека, обладающего развитыми профессионально-значимыми физическими способностями, высокой физической и умственной работоспособностью.

Характеризуя системные связи культуры и физической культуры, ее сущность проявляется как процесс деятельности, субъектом и объектом которой является человек, его сущностные силы и способности.

По цели и содержанию интеграция в области физической культуры ведет, в определенной мере, к смене направлений развития национального спорта (это касается

цели как системообразующего элемента и содержания как наполнения цели). Такое интеграционное взаимодействие возможно при наличии новой объединяющей идеи, которую можно принять как цель. Идея дает направление формирования личности гражданина [183; 261].

Такой «глобальной идеей» может быть идея всеобщей безопасности, идея формирования безопасной личности в широком смысле слова: безопасная личность = безопасность личности (личной, производственной, национальной) + безопасность ее поведения (для государства, общества, нации). Эта идея, сохраняя в себе и аспект всестороннего развития личности, и аспект ее самореализации, дает конкретное направление развитию личности. Содержание физкультурной деятельности связано с культуросообразной активностью человека в процессе его онтогенетического развития, где процессы освоения, совершенствования, поддержания, восстановления и адаптации лежат в основе формирования видов физической культуры. Ее результатом становятся новые качества личности, создающие предпосылки для дальнейшего совершенствования. Культурное бытие телесности, подчеркивает И.М. Быховская, определяется ее внутренним содержанием, раскрывающим потенциал культуры личности. Это позволяет рассматривать физкультурную деятельность как процесс (вид деятельности) культуросообразной социальной активности человека с использованием физических упражнений по освоению, совершенствованию, поддержанию и восстановлению физических и духовных способностей,

реализуемых в ее видах и направленных на всестороннее и гармоничное развитие [38].

Таким образом, интегративная составляющая экспектационного подхода – это методико-технологическая основа организации педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры предусматривает вариативность, гибкость, интегрирование ранее разобщенных составляющих (теоретическую и практическую) подготовки специалиста в области физической культуры в системное образование, обладающее определенными целостными свойствами и закономерностями. В соответствии с этим процесс интеграции (интеграционный процесс) должен рассматриваться в качестве закономерной, непрерывной, последовательной смены друг за другом моментов формирования и развития общепедагогических и практических компонентов в процессе подготовки специалистов по физической культуре.

Актуальность применения интегративной составляющей экспектационного подхода определяется представлениями о физической культуре как универсальном средстве развития и саморазвития человека, обладающего развитыми профессионально-значимыми физическими способностями, высокой физической и умственной работоспособностью. Интегративное пространство физической культуры как особая реальность социума существует как живая и развивающаяся по своим законам структура, наполненная смыслами.

Технологическая реализация интегративной составляющей экспектационного подхода связана с отбором содержания учебного материала, соответствующего степени и уровням интегрированности.

Степень интегрированности:

1) сопряжение наук, при котором границы перехода от одной науки к другой сглаживаются;

2) переплетение наук, которое происходит в том случае, когда один и тот же объект изучается разными науками;

3) методологические заимствования одной науки у другой (например, математические методы);

4) полная научная интеграция, при которой возникает новая научная дисциплина (например, спортивная педагогика).

Уровень интегрированности:

1. Внутренняя интеграция: осознание общих целей и задач науками и предметами с сохранением собственного предмета исследования; создание синтетической науки и учебного курса; формирование комплексной науки или курса.

2. Внешняя интеграция, обусловленная взаимодействием различных наук при изучении определенных проблем.

Важно отметить, что в ходе процессов интеграции в системе увеличивается объем и интенсивность взаимосвязей и взаимодействий между элементами.

Таким образом, профессиональные ожидания являются тем конструктом, который предвосхищает действия, направленные на формирование профессиональной компетентности, но в то же время является продуктом процессов освоения содержания образования.

Поведем итоги параграфа.

Экспектационный подход предлагает рассматривать педагогическое управление качеством подготовки специа-

листа физической культуры как процесс изменения и формирования профессиональных ожиданий субъекта образовательного процесса.

- В нашем исследовании экспектационный подход базируется на концептуальных положениях аксиологической, компетентностной и интегративной составляющих. Выделенные нами аксиологическая, компетентностная и интегративная составляющие экспектационного подхода определяют многоуровневый и иерархической характер теоретико-методологической основы педагогического управления качеством подготовки специалиста по физической культуре, включающей общенаучный, конкретно-научный, методико-технологический уровни методологии.

- Теоретическое обоснование аксиологической составляющей экспектационного подхода основано на теории «ожидаемой ценности» Х. Хекхаузена. Включение ценностного аспекта в процесс педагогического управления обеспечивает соответствие качества подготовки специалиста физической культуры субъект-субъектной парадигме образовательного процесса.

- Теоретическое обоснование компетентностной составляющей экспектационного подхода основано на теории «ожидания результата» В. Врума.

- Интегративная составляющая экспектационного подхода – это методико-технологическая основа организации педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры, предусматривает вариативность, гибкость, интегрирование ранее разобщен-

ных составляющих (теоретическую и практическую) подготовки специалиста в области физической культуры в системное образование, обладающее определенными целостными свойствами и закономерностями.

2.3. Реализация экспектационного подхода к проблеме педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры

Реализация экспектационного подхода осуществлялась на базе Высшей школы ФКС ЮУрГГПУ и проходила в два этапа.

На первом этапе – констатирующем – мы исследовали представления студентов педагогического вуза, связанные с профессиональной подготовкой специалиста физической культуры. Выборку исследования составили 100 студентов 1 и 5 курсов ВШ ФКС ЮУрГГПУ.

На втором этапе – аналитическом – мы исследовали структуру экспектаций студентов, ожидания, связанные с формированием профессиональной компетентности специалиста по физической культуре, уровень удовлетворенности студентов процессом обучения. Выборку исследования составили 150 студентов.

Рассмотрим первый этап реализации экспектационного подхода – исследование представлений студентов педагогического вуза о профессиональной подготовке специалиста физической культуры. Представления основаны на прошлом опыте человека, выполняя регулятивную функцию, они позволяют отбирать информацию о предстоящей деятельности, обеспечивают выбор наиболее

эффективных способов деятельности. Следовательно, представления обуславливают процесс формирования экспектаций.

Мы исследовали представления студентов педагогического вуза о подготовке специалиста в области физической культуры, используя метод контент-анализа. Испытуемые в форме эссе оценили подготовку специалиста в области физической культуры в ЮУрГГПУ. Контент-анализ, как формализованный метод изучения текстовой информации, позволил нам перевести полученную информацию в количественные показатели.

В качестве категорий для контент-анализа мы использовали, как традиционные категории (модальность), так и специальные, отражающие содержание подготовки специалиста в области физической культуры (педагогическая деятельность, технико-тактическая подготовка). Каждая категория была дифференцирована на единицы анализа. Модальность определялась как положительная, нейтральная, отрицательная. Единица анализа «знания, умения, навыки» предполагала использование понятий по изучаемым дисциплинам. Педагогическая деятельность в представлениях студентов оценивалась как совокупность единиц: «методы», «приемы», «формы обучения», «теории обучения», «педагогические способности», «стили обучения», «методическая подготовка». Единица «технико-тактическая подготовка» состоит из показателей элементов техники и тактики по спортивной специализации респондента.

Всего было опрошено 100 человек; для 3 категориальных единиц было выделено 1490 лексических единиц для контент-анализа.

Анализ категории «модальность» (36,5 % от общей дисперсии) выявил, что положительно окрашенную лексику («хорошая подготовка» – мода 7, «мне нравится» – мода 9, «я доволен» – мода 8 и т.д.) в представлениях о подготовке специалиста в сфере физической культуры используют 49,3 % опрошенных. Нейтральную лексику («соответствует требованиям» – мода 5, «достаточный уровень» – мода 4 и т.д.) – 38,6 % опрошенных. Отрицательную лексику («знаний, умений недостаточно для успешной карьеры» – мода 3, «не смогу найти высокооплачиваемую работу» – мода 2) – 12 % опрошенных.

Следовательно, процесс подготовки специалиста в области физической культуры в представлениях студентов педагогического университета, в целом, отражен положительными семантическими единицами.

Категория «педагогическая деятельность» составила 25,3 % от общей дисперсии. Частотность употребления единиц этой категории представлена следующим образом: педагогические способности (частотность 9), методы, формы обучения (частотность 5), формы обучения (частотность 3), методика преподавания (частотность 2), знания, умения и навыки (частотность 2). Единица «теории обучения» в сознании студентов оказалась не представлена. Качественный анализ категории «педагогическая деятельность» позволяет отметить, что в высказываниях сту-

дентов представления о личности специалиста в области физической культуры, включают:

- систему отношений к себе (требовательный, критичный, трудолюбивый, инициативный);
- волевые черты характера (решительный, настойчивый, умею владеть собой, самостоятельный, инициативный);
- интеллектуальные черты характера (сообразительный, находчивый, любознательный).

Категория «техничко-тактическая подготовка» (17,8 % от общей дисперсии) отражена в единицах «тактическое мышление» (частотность 6), «мышечная выносливость» (частотность 5), «тренировочный цикл» (частотность 5), «соревновательные состояния» (частотность 4).

Качественный анализ семантических единиц позволил нам предположить, что в группах разной спортивной квалификации частотность употребления категорий «модальность», «педагогическая деятельность», «техничко-тактическая подготовка» в группах разной спортивной квалификации различна. Используя критерий F^* Фишера, мы установили, что частотность употребления единиц категории «модальность» не различается между группой КМС, МС и группой спортсменов I, II разрядов ($F^*_{эмп} = 1,28$ при $F^*_{кр} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $F^*_{кр} = 2,31$ ($\rho \leq 0,01$)). Однако респонденты квалификации МС, КМС чаще используют единицы категории *техничко-тактической подготовки*, чем испытуемые I и II спортивных разрядов ($F^*_{эмп} = 3,91$ при $F^*_{кр} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и $F^*_{кр} = 2,31$ ($\rho \leq 0,01$)).

Таким образом, в представлениях студентов педагогического вуза подготовка специалиста в области физиче-

ской культуры представлена как положительная по модальности, как сложная структура педагогической деятельности и процесс овладения технико-тактическими приемами. Кроме того, частотность употребления единиц категории «технико-тактические умения» различны в группах испытуемых разной спортивной квалификации.

Следовательно, важной особенностью экспектаций студентов является ориентация не только на физическую культуру, но и на спортивную подготовку.

В нашем исследовании экспектационный подход базируется на концептуальных положениях аксиологической, компетентностной и интегративной составляющих.

Особенности аксиологической составляющей экспектационного подхода, основанной на теории «ожидаемой ценности», представляется возможным выявить в процессе исследования структуры экспектаций. С этой целью мы модифицировали методику «Незаконченные предложения» для исследования экспектаций. Методика относится к группе проективных тестов, состоит из 56 незаконченных предложений. Испытуемому предлагается бланк с 56 незаконченными предложениями, условно поделенными на 7 тематических блоков (по 8 предложений в каждом блоке): ожидания, связанные с учебой; ожидания, связанные с ожиданиями; ожидания, связанные с университетом; ожидания, связанные с семьей; ожидания, связанные с отношениями с однокурсниками; ожидания, связанные с отношением к самому себе; ожидания, связанные с преподавателями и ожидания, связанные с будущим. На втором этапе каждому утверждению необходимо поста-

вить эмоционально-оценочный балл: +1, 0, -1 по следующей шкале:

+1 – положительная оценка и положительное отношение к тому, о чем идет речь, переживание при этом положительных эмоций: радости, удовлетворения, признательности, благодарности, уверенности в себе, покоя и т.д.;

0 – нейтральная оценка и нейтральное отношение к тому, о чем идет речь. Отсутствие каких-либо эмоций. Респондент не закончил предложение стимульного материала.

-1 – негативная оценка, негативное отношение к тому, о чем идет речь. Переживание при этом отрицательных эмоций: раздражения, гнева, досады, страха, грусти, обиды, зависти, презрения и т.д., или – если предложение не закончено по причине сильных неприятных переживаний, связанных с тем, о чем идет речь.

Результаты исследования (см. рис. 6) показывают, что экспектации по группам распределились равномерно.

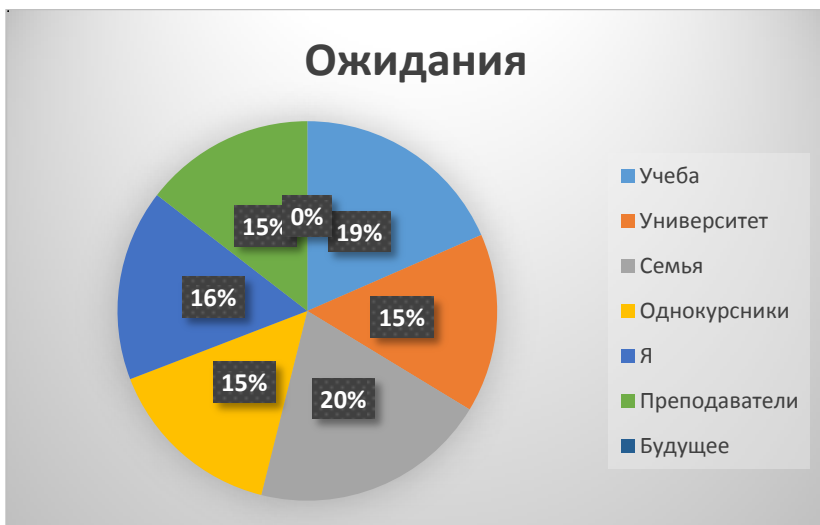


Рис. 6. Результаты исследований экспектаций

Качественный анализ методики «Незаконченные предложения» показывает, что большинство ожиданий респондентов связано с учебой и однокурсниками. В 55,5 % анкет при внешней положительной оценке категории «учеба» проявляется дуализм ожиданий: буду учиться «хорошо», «отлично», но при этом, когда думаю об учебе, то «болит голова», «немного передергивает», «грустно на душе», «об учебе не вспоминаю», «становится страшно». Одной из причин расхождений в эмоциональной оценке экспектаций респондентами, по нашему мнению, является нереалистичность в представлениях о себе и целях жизни. Только 17,7 % студентов четко сформулировали цель деятельности, проявили конкретность в формулировании цели: «буду тренером», «успешно буду учиться», «закончу университет», «стану хорошим тренером». Большинство

респондентов проявили либо неопределенность в представлении о будущем: «займусь какой-либо деятельностью», «хочу что-то оставить после себя», либо формулировали цель, не связанную с процессом обучения: «завести семью», «быть счастливым», «быть хорошим человеком». Интерес вызывают ответы (15,5 %) о цели жизни как о саморазвитии и самопознании, систематическом духовном и физическом самосовершенствовании.

Ожидания, связанные с однокурсниками, соответствуют социальным особенностям развития коллектива: «жду, что сплотимся», «жду хороших отношений», «буду помогать однокурсникам».

Таким образом, при количественно равном распределении в структуре экспектаций выявлены различия при качественном анализе: преобладание категорий «учеба» и «однокурсники». Кроме того, выявлен дуализм в экспектациях, связанных с учебой при диффузных представлениях о будущем.

Компетентностная составляющая экспектационного подхода – теоретико-методологическая основа исследования, которая предполагает активную включенность самих студентов в организацию и осуществление этого процесса, делегирование им ряда полномочий, разделение прав, инициативы, ответственности между педагогом и обучающимся. Исследование компетентностной составляющей экспектационного подхода мы провели, используя материалы проекта TUNING [10].

В анкете проекта TUNING требовалось дать ответы двух типов: важность / уровень достижения; ранжирова-

ние пяти компетенций, которые признаются наиболее важными. В окончательные анкеты было включено 30 следующих компетенций: инструментальные компетенции (способность к анализу и синтезу; способность к организации и планированию; базовые знания в различных областях; тщательная подготовка по основам профессиональных знаний; письменная и устная коммуникация на родном языке; знание второго языка; элементарные навыки работы с компьютером; навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников); решение проблем; принятие решений); межличностные компетенции (способность к критике и самокритике; работа в команде; навыки межличностных отношений; способность работать в междисциплинарной команде; способность общаться со специалистами из других областей; принятие различий и мультикультурности; способность работать в международной среде; приверженность этическим ценностям; системные компетенции; способность применять знания на практике; исследовательские навыки; способность учиться; способность адаптироваться к новым ситуациям; способность порождать новые идеи (креативность); лидерство; понимание культур и обычаев других стран; способность работать самостоятельно; разработка и управление проектами; инициативность и предпринимательский дух; забота о качестве; стремление к успеху.

Цель анкетирования выявить концентрацию, приоритет, напряжение и поддержание компетенций в представлениях студентов ВШ ФКС 1 курса и 5 курса. *Концен-*

трация: компетенции, которые признаны очень важными, но характеризуются низким уровнем достижения. *Низкий приоритет*: компетенции, которые не признаются очень важными и характеризуются низким уровнем достижения. *Избыточное напряжение*: компетенции, которые не признаны очень важными, но характеризуются высоким уровнем достижения. *Поддержание*: компетенции, которые признаны важными и характеризуются высоким уровнем достижения. В представлениях студентов 1 курса в качестве компетенций, которые не признаются очень важными и характеризуются низким уровнем достижения, выделены письменная и устная коммуникация на родном языке, инициативность и предпринимательский дух, принятие различий и мультикультурности. Для студентов 5 курса низким приоритетом отмечены такие компетенции, как знание второго языка, способность работать в междисциплинарной команде, принятие различий и мультикультурности, понимание культур и обычаев других стран.

Рассмотрим показатель «концентрация компетенций». Компетенции, признанные очень важными, но характеризующиеся низким уровнем достижения, значительно различаются в представлениях студентов 1 и 5 курса. Концентрация компетенций на 1 курсе не представлена. В представлениях студентов 5 курса компетенциями, нужными для профессии, но не выраженными в процессе обучения, являются способность работать в международной среде, тщательная подготовка по основам профессиональных знаний, способность адаптироваться к новым ситуациям, способность порождать новые идеи, забота о качестве.

Избыточное напряжение компетенций отражено в большей степени в представлениях студентов 1 курса. Так, компетенциями, которые не признаны очень важными, но характеризуются высоким уровнем достижения, названы базовые знания в различных областях, способность применять знания на практике, способность адаптироваться к новым ситуациям, способность порождать новые идеи, способность работать самостоятельно. Для студентов 5 курса избыточным напряжением характеризуется только системная компетенция «стремление к успеху».

«Поддержание» наиболее важная характеристика компетенций, отражающая высокий уровень значимости компетенций в представлениях респондентов. Так, компетенциями, которые признаны важными и характеризуются высоким уровнем достижения, для студентов 1 курса стали способность к организации и планированию, тщательная подготовка по основам профессиональных знаний, знание второго языка, навыки управления информацией, принятие решений, способность работать в междисциплинарной команде, стремление к успеху. Для студентов 5 курса поддержание является характеристикой таких компетенций, как «базовые знания в различных областях», «способность применять знания на практике», «способность работать самостоятельно», «навыки управления информацией».

Таким образом, результаты анкетирования, проведенного в соответствии **проектом TUNING**, показывают значительные расхождения в представлениях о компетенциях у студентов 1 и 5 курсов. Такая тенденция, по нашему мнению, объясняется изменением в процессе обучения

представлений о себе, профессии, себе в профессии. Поэтому всякое изменение этих смысловых содержаний, воздействие на «субъектность» связаны с конфликтными, экзистенциальными переживаниями, которые осуществляются при подключении механизмов рефлексии, и результатом которых становится изменение ожиданий, связанных с формированием профессиональных компетенций.

Рассмотрим исследование интегративного компонента экспектационного подхода. Интегративная составляющая экспектационного подхода – это методико-технологическая основа организации педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры, поэтому ожидания студентов, связанные с организацией процесса управления, проявляются в таком критерии, как удовлетворенность потребителей.

Удовлетворенность потребителей – общественная цель управления качеством подготовки специалиста по физической культуре, поскольку более важным, с точки зрения маркетинга, является не простое повышение качества, а достижение роста степени удовлетворенности потребителей. Удовлетворенность потребителей исследовали, опираясь на работу Е.А. Лебедевой [128].

Выделим уровни удовлетворенности потребителей.

Низкий уровень: студенты не понимают, с какой целью читается лекция, не узнают ничего нового на лекции, изучают дисциплину без интереса; не могут выделить главное в курсе, не понимают структуры курса; не пытаются ответить на вопросы преподавателя на лекции, студенты на лекции пассивные, недовольные, в подавленном

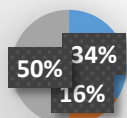
настроении, отвлекаются, занимаются посторонними делами.

Средний уровень: студенты понимают цель отдельной лекции, однако, структуру курса представляют нечетко. Интерес вызывают отдельные темы курса. Внимание студентов неустойчивое: трудно сосредотачиваются, не пытаются задать вопрос преподавателю. При положительном эмоциональном фоне наблюдается общая пассивность студентов.

Высокий уровень: студенты четко представляют структуру курса и цель отдельной лекции, изучают дисциплину с высоким познавательным интересом, активно включаются в диалог с преподавателем, на лекции студенты организованны, активны, лекция проводится на положительном эмоциональном фоне. Внимание студентов устойчивое, отмечается тенденция к преобладанию произвольного внимания, отмечается осмысленность и целостность восприятия материала.

Удовлетворенность потребителей оценивается по вопросам, логично распределенным по 3 блокам: предоставление информации, создание ориентировочной основы деятельности; активизация познавательной деятельности студентов; создание эмоционального настроения, регуляция поведения (см. рис. 7).

Показатели удовлетворенности...



■ Представление информации

Рис. 7. Результаты исследования удовлетворенности потребителей образовательных услуг

Удовлетворенность потребителей по первому блоку «Представление информации» составила 34,3 %. Следует отметить, что только 11,5 % респондентов понимают, с какой целью читается та или иная лекция; 19,7 % на лекциях узнают много нового, изучают дисциплину с интересом; 14,3 % могут выделить главное в курсе, представляют его структуру. Оценка разброса минимальных и максимальных баллов первого блока позволяет выделить, что ситуация затруднения у опрашиваемых связана с целеполаганием курса, следовательно, в качестве корректирующих действий следует усилить осознание цели и задач лекционных занятий.

Активизация познавательной деятельности оценивается как удовлетворительная 15,6 % респондентов. Так, только 10 % принявших в опросе студентов указывают на систематическую обратную связь на лекции («если преподаватель задает вопросы аудитории, я пытаюсь ответить, задумываюсь над ними»), 16,5 % – готовы задать вопросы преподавателю в проблемной ситуации. При этом высокую мотивацию учебной деятельности проявили 69,8 % сту-

дентов. В качестве корректирующих действий следует усилить проблемность обучения, не допускать пассивности студентов на лекциях и семинарах.

По вопросам третьего блока, в целом, удовлетворены эмоциональным настроем, регуляцией поведения 50,1 %. Эмоциональное состояние характеризуют как хорошее настроение, чувство удовлетворения, жизнерадостности 36,5 % респондентов. Субъективное положительное восприятие преподавателя проявили 42 % студентов. На четкую регуляцию деятельности указывают 37,6 % опрошенных («я никогда не разговариваю на лекциях, не отвлекаюсь на посторонние дела»). Системообразующим вопросом по критерию «удовлетворенность потребителей» является дуальный вопрос: «думаю, что с другим преподавателем я бы работал успешнее – я бы хотел работать с этим преподавателем». Рефлексия студентов направлена, во-первых, на анализ деятельности, во-вторых, на осознание успешности, в-третьих, на ситуацию сравнения действующего преподавателя с предполагаемым другими. Следовательно, ответ на этот вопрос в большей степени отражает удовлетворенность потребителей, которую проявили 82,8 % студентов.

Таким образом, ожидания студентов в интегративной составляющей экспектационного подхода отражают представления об особенностях представления информации, активизации познавательной деятельности и создании эмоционального настроения на занятиях.

Поведем итоги параграфа.

В представлениях студентов педагогического вуза подготовка специалиста в области физической культуры представлена как положительная по модальности, как сложная структура педагогической деятельности и процесс овладения технико-тактическими приемами. Особенности аксиологической составляющей экспертакционного подхода, основанной на теории «ожидаемой ценности», представляется возможным выявить в процессе исследования структуры экспертакций при помощи методики «Незаконченные предложения». При количественно равном распределении в структуре экспертакций выявлены различия при качественном анализе: преобладание категорий «учеба и однокурсники», дуализм в экспертациях, связанных с учебой при диффузных представлениях о будущем. Исследование компетентностной составляющей экспертакционного подхода мы провели, используя материалы проекта TUNING. В качестве критериев экспертакций мы использовали показатели: концентрация компетенций, низкий приоритет компетенций, избыточное напряжение компетенций, поддержание компетенций. Результаты анкетирования, проведенного в соответствии проектом TUNING, показывают значительные расхождения в представлениях о компетенциях у студентов 1 и 5 курсов.

Ожидания студентов в интегративной составляющей экспертакционного подхода отражают представления об особенностях представления информации, активизации познавательной деятельности и создании эмоционального настроения на занятиях.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

1. Экспектационный подход предполагает рассматривать педагогическое управление качеством подготовки специалиста физической культуры как процесс изменения и формирования профессиональных ожиданий субъекта образовательного процесса.

2. В нашем исследовании экспектационный подход базируется на концептуальных положениях аксиологической, компетентностной и интегративной составляющих, которые определяют многоуровневый и иерархической характер теоретико-методологической основы педагогического управления качеством подготовки специалиста по физической культуре, включающую общенаучный, конкретно-научный, методико-технологический уровни методологии.

3. Экспектации – ситуативная категория, выражающая готовность к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях.

4. Профессиональные ожидания являются тем конструктом, который предвосхищает действия, направленные на формирование профессиональной компетентности, но в то же время является продуктом процессов освоения содержания образования.

5. Особенности аксиологической составляющей экспектационного подхода, основанной на теории «ожидаемой ценности», представляется возможным выявить в процессе исследования структуры экспектаций.

6. Исследование компетентностной составляющей экспектационного подхода мы провели, используя материалы проекта TUNING. В результате исследования удовлетворенности потребителей образовательных услуг мы выявили особен-

ности интегративной составляющей экспектационного подхода.

ГЛАВА 3. КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

3.1. Основные положения концепции педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры

Реальные условия функционирования высших учебных заведений требуют определения принципиально новых теоретических и практических подходов к управлению подготовкой специалистов в области физической культуры, учебным процессом, качеством деятельности всех звеньев образовательной системы. Особенно актуальной является разработка новых управленческих концепций, моделей, реализация которых позволит повысить качество подготовки специалистов по физической культуре. В Большом энциклопедическом словаре говорится, что слово «концепция» происходит от лат. «conceptio» – понимание, система и рассматривается как определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности. Содержание концепции отражает базовый способ оформления, организации и развертывания дисциплинарного знания, ярко

выраженное личностное начало, области применения и способы выражения конституируемых идей, систем, понятий [30].

Необходимость разработки любой научной концепции диктуется социально-историческими предпосылками, недостаточностью теоретических исследований, потребностями практики. Исходя из этого, выделим **факторы**, определяющие необходимость разработки концепции педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры. **Первый фактор** – социально-исторические предпосылки проблемы педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры.

На фоне современных преобразований особое место отводится профессиональной подготовке специалистов физической культуры. Ключевыми параметрами социально-экономической значимости высшего профессионального образования считаются эффективность и качество. Качество образования определяет благополучие экономики страны не только в настоящий момент, но и в будущем, в связи с чем оно рассматривается как национальное достояние государства. В настоящее время проявляется нарастающий интерес к проблеме управления качеством высшего профессионального образования. Это вызвано следующими обстоятельствами: расширение образовательного пространства до общеевропейского уровня, повышение международной мобильности студентов и преподавателей. Интернационализация рынка труда приводит к необходимости взаимного доверия к качеству высшего образования. Вхождение

России в Болонский процесс актуализирует эту задачу, делает ее в процессе модернизации образования одной из наиболее острых общегосударственных задач. Это подкрепляется положениями, отмеченными в нормативно-правовых документах в области образования: законах РФ «Об Образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», «Об утверждении Федеральной программы развития образования в России», концепции «Модернизации образования», «Национальной доктрины образования». Заметное влияние на социально-экономическое осмысление проблемы повышения качества оказывают применение требований ГОСТ ИСО 9001-2001 к деятельности в области образования и принципы всеобщего управления качеством (TQM) [75].

Второй фактор – потребности практики. Деятельность специалистов в условиях социально-экономических преобразований связана с постоянным решением проблемных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности. Особенно это актуально для молодых специалистов в период профессиональной адаптации. Формирование целостной системы менеджмента качества образования позволяет учитывать потребности потребителей и состояние рынка образовательных услуг как главных факторов, определяющих конкурентоспособность педагогического вуза. Наличие целостной системы менеджмента образования в педагогическом университете позволяет в опосредованной форме оценить качество деятельности его подразделений, факультетов и кафедр.

Третий фактор определяется уровнем теоретической разработанности проблемы. Проблема качества подготовки современного специалиста стала предметом изучения многих отечественных и зарубежных ученых. Педагоги отмечают, что для повышения эффективности управленческой деятельности им часто приходится обращаться к теоретическим исследованиям в области педагогического менеджмента (В.А. Качалов [104], В.В. Кузин [121], М.В. Локтионов [136], А.М. Моисеев, М.М. Поташник [244], В.П. Симонов, П.И. Третьяков, Л.И. Фишман, Т.И. Шамова [269]), управленческой деятельности педагога (А.Г. Бермус [19], Г.М. Галуцкий [55], Е.Ю. Никитина [178]), ученического самоуправления (И.Г. Барсуков, Н.П. Капустин, М.И. Рожков); изучать управленческие функции в сфере физической культуры и спорта (В.Н. Бобрешов [22], А.С. Горшков [59], В.Г. Камалетдинов [99]), управление качеством подготовки специалиста (В.М. Мишин [153], Э.А. Орлова [174], М.В. Прохорова [195], Л.А. Рапопорт [202]), возможности самоорганизации (Н.П. Попова), самоконтроля учителя (А.С. Лында), проблемы реализации карьеры (Н.В. Немова). В условиях профессиональной подготовки будущие педагоги изучают теорию управления образовательным процессом, управление развитием воспитательной системы, управление учением как самоуправляемой системой (Т.М. Давыденко, Т.И. Шамова [269], Г.Н. Шибанова), сущность психолого-терапевтической функции учителя в управлении адаптивно-дидактической системой (Н.Н. Боярищева, С.Н. Митин, И.М. Юсупов). Обозначенные исследования отражают многоаспектность управленческой

деятельности педагога, демонстрируют реально существующие запросы практики на теоретическое обоснование его управленческой функции.

Между тем сложились определенные предпосылки для своевременного и адекватного ответа теории на потребности практики в научном обосновании такого процесса профессиональной подготовки, который бы обеспечивал формирование у будущих педагогов необходимых для реализации управленческой деятельности профессиональных характеристик. В философско-педагогическом аспекте такое обоснование опирается на гуманистическую парадигму образования (В.П. Бездухов, Е.В. Бондаревская [31], А.А. Вербицкий [44], С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, Л.П. Матвеев [145], А.М. Новиков [165]), выдвигающую на первый план в управленческом контексте процессы демократизации, соуправления, государственно-общественного управления (М.К. Бочаров [35], Е.П. Каргаполов [100], Н.В. Немова, Л.И. Фишман), развитие управленческой акмеологии (О.С. Анисимов, А.И. Китов). В социально-психологическом аспекте теоретическое осмысление практических управленческих вопросов основано на развитии психологии социального управления (А.В. Батаршев [14], А.Л. Свенцицкий), социологии организации (А.И. Пригожин), субъект-субъектного взаимодействия (А.А. Бодалев [25]), что в педагогике развивает исследования в области рефлексивного управления (П.И. Третьяков, Т.И. Шамова [269]), системы качества образовательной деятельности вуза (В.Н. Ушаков [248]), управленческой компетентности (М.В. Прохорова [195]), рас-

смотрение деятельности педагога как менеджера – самоменеджмент, менеджмент в сфере физической культуры и спорта (Б.А. Прудковский). Анализ факторов, обуславливающих необходимость разработки концепции педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры, позволяет выделить **основные источники** создания концепции:

- социальный заказ, сформулированный в нормативных документах;
- международный и отечественный педагогический опыт, его традиции и тенденции развития;
- теоретические концепции, фиксирующие современный уровень развития идей педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры;
- практический опыт педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры на базе высшей школы физической культуры и спорта Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета;
- результаты проведенного исследования качества подготовки специалиста физической культуры в образовательном процессе педагогического вуза.

Место концепции в структуре научного знания. Разработанная концепция опирается на традиции, опыт, фундаментальные теории отечественной общей педагогики, общую теорию управления, а также на теорию управления образовательными системами, управление качеством. Подготовку специалиста по физической культуре мы рассматриваем с позиции общей педагогики, управление качеством

подготовки специалиста физической культуры – как вид управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе. Управление качеством подготовки специалиста рассматривается в педагогике, экономике, социологии, психологии. Наша концепция относится к педагогическому аспекту управления качеством подготовки специалиста физической культуры, целью которого является определение содержания, средств, методов и приемов, обеспечивающих эффективность управления качеством.

Границы применимости концепции определены реализацией основных положений модернизации высшего профессионального образования. Необходимость модернизации педагогического образования определяется задачами, поставленными в Концепции модернизации российского образования до 2010 года, внутренними закономерностями педагогического образования и перспективными потребностями развития личности, общества и государства. Цель модернизации педагогического образования – создать механизм эффективного и динамичного функционирования педагогического образования в условиях осуществления модернизации российского образования. Результатом модернизации педагогического образования должна стать обновленная система подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, отвечающая требованиям, предъявляемым обществом к педагогическим кадрам. К основным направлениям модернизации педагогического образования относятся: оптимизация структуры и совершенствование организации профессиональной подготовки педагогов, совершенство-

вание содержания и форм подготовки педагогов, научное и учебно-методическое обеспечение обновления педагогического образования [124]. Концепция педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры представляет собой систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний о подготовке специалиста по физической культуре, базирующуюся:

- на аксиологическом (Ш.А. Амоношвили, Ю.В. Громько [67], И.А. Колесникова [108], Б.Г. Корнетов [117], Н.С. Ладъженец [176], А.Я. Найн [159], О.Г. Прикота, В.М. Розин, В.А. Сластенин [177] Е.Н. Шиянов [273], Е.А. Ямбург [281]), культурологическом (В.И. Андреев [3], Е.В. Бондаревская [31], Г.И. Гайсина, А.Я. Данилюк [69], В.А. Козырев, Н.Б. Крылова [120], С.Ю. Курганов, Л.Я. Хоронько [262]), компетентностно-ориентированном (В.И. Байденко [10], М.А. Бочарникова [34], А.А. Вербицкий [44], И.А. Зимняя [86], А.К. Маркова [142], Н.А. Селезнева [215], А.И. Субетто [232], В.Д. Шадриков [268]) подходах;

- на теориях целостного педагогического процесса, педагогических систем, профессиональной деятельности (В.П. Беспалько [20], Ю.А. Конаржевский, В.А. Сластенин [177], В.А. Якунин и др.);

- на теории управления образовательными системами (В.Г. Афанасьев [8], А.Г. Бермус [19], Б.С. Гершунский [56], Ф.Н. Дударова, В.И. Загвязинский [80], В.С. Лазарев, М.М. Поташник [244], В.И. Третьяков, Т.И. Шамова [269]);

- на теории управления качеством подготовки специалистов (О.В. Аристов [7], В.Н. Бобрешов [22], А.В. Бодаков [24], Г.М. Галуцкий [55], И.В. Елистратова [73], В.Н. Каласьев [98], В.А. Качалов [104], Г.А. Салимова [210]).

Структура концепции. Каждый раздел концепции имеет свое функциональное назначение:

- общие положения концепции обосновывают актуальность, правовую основу, степень научной разработанности, границы применимости;

- теоретико-методологические основания составляют теоретическую базу, позволяющую использовать необходимый аппарат исследования;

- ядро концепции содержит закономерности и принципы управления качеством подготовки специалистов по физической культуре;

- содержательно-смысловое наполнение концепции раскрывает практические основы ее применения;

- педагогические условия раскрывают совокупность мер, необходимых для повышения эффективности педагогического управления качеством подготовки специалиста по физической культуре.

Все разделы концепции взаимосвязаны и взаимообусловлены. Структура концепции определяет логику рассмотрения общего содержания. Общие положения и понятийно-категориальный аппарат концепции – выбор ее теоретико-методологических оснований. Содержание концепции строится исходя из закономерностей, принципов, составляющих ядро, а также теоретико-методологических оснований, представляющих практический аппарат для исследования объекта

и сущности выбранных категорий. Концепция управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном процессе педагогического вуза характеризуется целенаправленностью и динамичностью. Целенаправленность концепции предполагает определение, достижение и проверку цели как ожидаемого результата деятельности, основными параметрами которой являются конкретность (описание результатов, которые предполагается достичь), измеримость (наличие соответствующего аппарата измерения), реальность (полная обеспеченность ресурсами) и контролируемость (наличие информационных связей, способствующих своевременной коррекции). Целенаправленность системы знаний, составляющих нашу концепцию, состоит в полном и всестороннем рассмотрении процесса и результата управления качеством подготовки специалиста по физической культуре как педагогического феномена, что обеспечивается выбором теоретико-логических средств (аналогий, выводов, обобщений), методов (анализ, синтез, классификация, систематизация), использованием иллюстративного материала (таблицы, схемы), привлечением авторитетных мнений по проблеме исследования. Динамичность концепции предполагает относительность представленного знания, поскольку научное знание находится в процессе постоянного развития (см. рис. 8).

Значит, наша позиция по отношению к проблеме не может быть совершенно законченной и неизменной. Система знаний, составляющих концепцию, обоснована, но в дальнейшем предполагается ее дополнение и корректировка, что и составляет суть свойства динамичности.

Концепция начинается с **цели**, понимаемой нами как представление образа будущего результата с осознанным стремлением к его достижению. **Цель** концепции – это ориентир, к которому направлено все ее содержание для обеспечения эффективности изучаемого процесса или явления. Целью разработанной нами концепции является методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение эффективности педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры, сущностью которой является развитие профессиональной компетентности, автономности личности специалиста физической культуры, результатом – качество образованности выпускника вуза, соответствие модельных характеристик выпускника требованиям потребителей.



Рис. 8. Концепция педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры



Рис. 8. Продолжение. Концепция педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры

Конкретизируем цель, выделив подцели. В педагогической науке существует несколько таксономий учебных целей (Б. Блума, Д. Гилфорда, А. Салливана), предполагающих построение четкой системы педагогических целей, внутри которых выделены последовательные уровни. Для эффективной реализации целей концепции требуется ее декомпозиция, т.е. представление через систему подцелей. Декомпозиция цели позволила нам выделить три группы подцелей концепции управления качеством подготовки специалистов по физической культуре: 1) повышение эффективности педагогической деятельности преподавателя высшей школы; 2) обеспечение качества учебной деятельности специалиста по физической культуре; 3) обеспечение качества образовательных услуг в сфере физической культуры в образовательном процессе педагогического вуза. Подцели первого уровня декомпозированы в цели второго уровня (см. рис. 9).

Концепция педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры построена на основе специфического **понятийного аппарата**, позволяющего определить онтологическую сторону научного знания, язык теоретической стороны исследования. Разработка понятийного аппарата должна осуществляться в соответствии с принципами полноты, непротиворечивости и системности и соответствовать главным компонентам изучаемого объекта, его методологической основе, что позволяет содержательно отразить педагогическую действительность с точки зрения изучаемого объекта. Понятийно-категориальный аппарат обычно подразделяется на две

группы: основные и вспомогательные категории (понятия). Основные категории позволяют выразить общие идеи концепции, вспомогательные – отдельные стороны, особенности, междисциплинарные связи. Наряду с общими требованиями к понятийно-категориальному аппарату выделяются требования к терминам, составляющим ее основу. Они должны быть однозначными (строгая фиксация содержания), систематичными (соответствие понятийной и лексической системе), соответствующими буквальному и действительному значению терминов (адекватная передача содержания лексическими, морфологическими средствами), способными к словообразованию.

Понятийно-категориальный аппарат нашей концепции в значительной мере подвержен совершенствованию в силу недостаточной разработанности проблемы исследования. Входящие в состав концепции понятия находятся в постоянном развитии, т.е. уточняются, корректируются, взаимозаменяются. Однако мы представляем в системе комплекс используемых в концепции понятий с тем, чтобы через ключевые понятия раскрыть основные ее позиции.

При построении понятийного аппарата выделяются наиболее общие характеристики исследуемого педагогического феномена, составляющие его верхний уровень (система, деятельность, процесс, результат). Дальнейший анализ понятийно-категориального аппарата связан с определением уточняющих понятий в выбранных направлениях. Уточненные и определенные нами понятия фиксируются в более низком уровне понятийно-категориального аппарата и син-

тезируют ключевые характеристики понятий высокого уровня. Наглядно-понятийный аппарат нашей концепции отражен на рис. 10.



Рис. 9. Декомпозиция общей цели концепции педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры



Рис. 10. Терминологическое поле понятия «управление

качеством подготовки специалиста»

Терминологическое поле понятия «управление качеством подготовки специалиста» мы составили в результате анализа работ О.В. Аристова [7], А.Г. Бермуса [19], А.В. Бодакова [24], Л.И. Васильевой [40], А.А. Вербицкого [44], В.И. Казаренкова [96], В.Н. Каласьева [98], Э.М. Короткова [113], М.Г. Миронова [152], Э.А. Орловой [174], М.М. Поташника [244], Т.Л. Салимовой [210], Н.А. Селезневой [215], А.П. Тряпицыной [239], В.А. Федорова [253], Е.А. Ямбурга [281] и др.

Исходной категорией понятия «управление качеством подготовки специалиста» является категория «качество».

«Качество» является полисемантической категорией и служит объектом изучения различных наук. В философские взгляды на категорию «качество» отражены в положениях: 1) качество – это объективная определенность какого-либо объекта; 2) качество – это совокупность свойств данного конкретного объекта, благодаря которой он отличается от других объектов или схож с ними. «Качество» как понятие далеко не однозначно, и даже противоречиво, трактуется в педагогической науке: и как наличие существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет или явление от другого; как то или иное свойство, достоинство, степень пригодности к чему-либо, как нравственная, этическая категория (качественное = совершенное), или как сугубо экономическое понятие. Универсальный характер категории «качество» отражен в международном стандарте ИСО (МС ИСО) 8 402;1994. Качество определяется как «совокупность свойств объектов, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребно-

сти». При этом под объектом понимается все, что может быть индивидуально описано и рассмотрено [277].

Выделим характеристики понятия «качество»:

1. Качество полиструктурно и полисеманлично, поскольку объектом описания с позиции качества может быть деятельность или процесс, продукция, организация, система или отдельное лицо, а также любая комбинация из них. Качество отражает большое многообразие свойств предметов и явлений, которые находятся в постоянном движении и подвержены изменениям.

2. Дуализм категории «качество» заключается в диспозициях: идеальное – реальное, объективное – субъективное, единичное – всеобщее. Так, качество отражает реальные или предсказуемые, предполагаемые потребности. Качество, с одной стороны, оценивается в соответствии с нормативными требованиями ГОСТа, являясь всеобщей объективной характеристикой процессов от производства до образования, а с другой – индивидуально-психологические качества личности потребителя услуг разного уровня определяют единичные, субъективные критерии качества.

3. Категория «качество» отражает комплекс, совокупность всех устойчивых и существенных признаков вещи, поэтому качество системно, комплексно и иерархично.

Признаки, сущностные характеристики категории «качества» в большей степени отражены в категориях «качество образования» и «качество обучения».

В ряде работ [41; 97] основной акцент сделан на термин «качество обучения», которое определяется как «совокупность потребительских свойств образовательной услуги, обеспечивающих возможность удовлетворения комплекса потребностей по всестороннему развитию личности обучаемого». Авторы отмечают, что следует различать термины «качество обучения» и «качество образования».

Качество обучения – это непосредственный результат учебного процесса, зависящий от уровня квалификации профессорско-преподавательского состава (ППС), учебно-методического процесса, материально-технической базы, интеллектуального потенциала студента как объекта образовательного процесса учебного заведения. Качество образования дополнительно включает востребованность выпускником учебного заведения, их служебную карьеру, оценку с точки зрения работодателей, связи «вуз – производство», отсутствие/наличие рекламаций.

Понятие «качество образования» как социальная категория отражает состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности [113].

Содержание понятия «качество образования» включает:

- 1) достижение нормативного уровня обучения (подготовленности);
- 2) качество результата образовательного процесса;
- 3) качество функционирования системы образования;

4) совокупность качественных характеристик самого образовательного процесса, достижения его целей и результатов.

Для нашего исследования важны существенные дополнения понятия «качество образования», сделанные А.Г. Бермусом:

- качество образования связывается не только с уровнем знаний и умений выпускников (профессиональной компетентностью), но и материально-техническими, информационными, кадровыми условиями образовательной среды вуза;

- качество образования зависит не только от индивидуальных способностей студентов или качества труда преподавателя, но и от условий организации образовательного процесса, правильности выбранной стратегии развития вуза;

- качество образования, в полном соответствии с концепцией качества промышленных товаров и услуг, оказывается обусловленным не только наличным уровнем полученных знаний, но и социально-экономической востребованностью специалистов с данным уровнем образования и квалификации в регионе [19].

Мы понимаем качество образования как совокупность показателей, отражающих уровень достижения обучающимися заданного (нормативного) уровня, степень удовлетворенности ожиданий различных участников процесса образования от представляемых образовательным учреждением образовательных услуг.

Понятия «качество обучения» и «качество образования» обуславливают содержание категории «качество обра-

зовательного процесса». Качество образовательного процесса является производным от процесса взаимодействия условий, предоставляемых производителем образовательной услуги. К нему можно отнести не только качественные характеристики личности, такие как знания, умения, навыки, образованность, общую культуру, ценностные ориентации, самосознание, физическое, психическое и нравственное здоровье, но также и удовлетворенность потребителя образовательных услуг.

Качество высшего образования определяется его социально-экономической адекватностью, т.е. способностью удовлетворять вполне конкретные потребности общества и экономики в специалистах и научных разработках. Качество высшего образования – это комплекс характеристик профессионального сознания, отражающих способность специалиста успешно осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями современного этапа развития экономики, на определенном уровне эффективности и профессионально успеха, с пониманием социальной ответственности за результаты профессиональной деятельности [18].

Категории «качество обучения», «качество образовательного процесса», «качество высшего образования» обуславливают содержание категории «качество подготовки специалиста».

Под качеством подготовки специалиста будем понимать системную совокупность свойств интеллектуального и профессионального развития человека, приобретенных им в ходе получения определенных знаний, уме-

ний и навыков, адекватно отображающих требования квалификационной характеристики. Качество подготовки специалиста – степень соответствия уровня его подготовки требованиям профессиональной среды и образовательного стандарта как обязательной государственной нормы.

В соответствии с инновационными преобразованиями высшего педагогического образования особого внимания требует рассмотрение понятий «управление качеством», «менеджмент качества», «управление качеством подготовки специалиста», «управление качеством высшего образования», «управление качеством образовательной деятельности», «управление качеством высшего образования».

Проведенный обзор терминологического поля понятия «управление качеством образовательной деятельности» показал, что сложность определения содержания понятия связано с тем, что в большинстве работ отсутствует и само определение, хотя авторы обращаются к проблемам формирования систем управления качеством. Такое положение, вероятно, связано с нечеткостью определения базовой категории «управление качеством». Общепринятой является формулировка, приведенная в стандарте ИСО 8402: «Управление качеством – это методы и виды деятельности оперативного характера, используемые для удовлетворения требований по качеству» [10].

В новой версии стандартов ИСО серии 9000:2000 управление качеством рассматривается как часть менеджмента качества, направленная на выполнение требований к качеству. Основной категорией в новой версии стандартов является менеджмент качества, который трактуется

как «подход к руководству организацией, нацеленный на качество, основанный на участии всех ее членов и направленный на достижение долгосрочного успеха путем удовлетворения требований потребителя и выгоды для членов организации и общества». Содержание этой категории во многом перекликается с характеристикой термина «всеобщее управление качеством», приведенной в МС ИСО § 402, и вносит путаницу в понятийный аппарат. Как отмечается Т.А. Салимовой, «...менеджмент и управление в специальной управленческой литературе рассматриваются практически с одних и тех же позиций» [210].

Термины «менеджмент» и «управление», а, следовательно, «менеджмент качества» и «управление качеством» необходимо использовать как тождественные.

Менеджмент есть специфическая форма управления субъектами экономической коммерческой деятельности, что и определяет роль менеджмента как одного из направлений науки управления (Л.Е. Басовский, О.С. Вихановский, И.Н. Герчикова, А.И. Наумов и др.). Другие исследователи рассматривают эти понятия как тождественные (А.Л. Гапоненко, В.И. Кнорринг, Э.М. Коротков, М.М. Максимцов, Ю.А. Цыпкин и др.), при этом менеджмент понимается в качестве универсальной структуры организации и управления деятельностью любого хозяйствующего субъекта.

Понятия менеджмента качества, а также системы менеджмента качества (СМК) возникли в одном ряду с другими категориями современной теории и практики управления качеством, базирующейся на стандартах ИСО – 9000. /

СМК – это система, созданная для формирования целей в области качества, а также для достижения этих целей [41].

Рассмотрим производные понятия «управление качеством образования», «управление качеством высшего образования», «управление качеством подготовки специалиста».

«Управление качеством образования» – это особое управление, организованное и направленное на достижение не любых, не случайных, не просто лучших, чем прежде, не тех, что сами по себе получаются, а вполне определенных, заранее спрогнозированных с возможной степенью точности результатов образования, причем цели должны быть спрогнозированы операционально в зоне потенциального развития ученика, то есть речь всегда идет о наивысших, оптимальных результатах» [7, с. 185]. Данное определение описывает деятельность педагога по установлению возможностей каждого конкретного ученика, прогнозированию степени обученности, которой ученик может достигнуть, и достижению спрогнозированных результатов.

В понятие «управление качеством высшего образования» включается воздействие на процессы становления, обеспечения, поддержания развития (улучшения) качества по отношению ко всем объектам и процессам в высшем образовании (в цепи их жизненных циклов) со стороны «субъекта управления» и организация им обратной связи (контроля, оценки, анализа) в соответствии со сформулированными целями, нормами, стандартами.

Управление качеством подготовки специалиста – это сложная целенаправленная скоординированная деятельность организации, включающая планирование, обеспе-

чение, мотивацию и контроль качества, и направленная на постоянное его улучшение.

Управление качеством подготовки специалиста – сложный многоплановый процесс формирования эталона качества, сравнение достигнутого уровня подготовки с эталоном и на этой основе оценка качества; выработка управляющих воздействий с целью минимизации обнаруженных отклонений [77].

Оценка качества образования должна осуществляться сотрудниками вузов в соответствии с требованиями стандартов и проектируемой, модернизируемой системы образования. Это позволит привлечь всех субъектов управленческой системы к поиску показателей качества образования и механизма управления им в каждом структурном подразделении вуза.

Под обеспечением качества высшего образования понимают «поддержание качества высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) на уровне не ниже установленных норм, требований, стандартов» [97].

В работе Л.И. Васильевой понятия «обеспечение качества» и «управление качеством» интегрированы следующим образом: «гарантия качества или управление качеством означает поэтапное наблюдение за процессом получения продукта, чтобы удостовериться в оптимальном выполнении каждого из производственных этапов, что, в свою очередь, теоретически предупреждает выход некачественной продукции», «управление качеством гарантиру-

ет качество через управление соответствующими процессами и операциями» [40].

Обеспечить требуемое качество подготовки специалиста – значит создать условия (организационные, технологические, информационные, социальные, кадровые, материально-технические и др.), которые направлены на формирование необходимых и достаточных свойств личности, его знаний и умений в предположении, что требуемое качество обеспечено (достигнуто).

В сложнейшей структуре взаимосвязей, взаимовлияний, взаимообусловленности всех элементов, выражающих системно-целостную природу качества жизни, качеству образования как основе саморазвития человека отводится особая роль в обеспечении жизнедеятельности и жизнеспособности общества. Речь идет о качестве образования во всех подсистемах и на всех уровнях.

Закономерность – необходимая, существенная, постоянно повторяющаяся взаимосвязь явлений реального мира, определяющая этапы и формы процесса становления и развития явления. Закономерности определяют основную линию развития явления. Познавание закономерностей открывает возможность оптимизации процесса управления качеством подготовки специалиста по физической культуре. Принципы, как правило, определяются закономерностями.

Принцип принято понимать как основное исходное положение какой-либо теории, как внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности. Следовательно,

принципы управления качеством подготовки специалиста по физической культуре следует рассматривать как основные положения, на которых будет основываться теоретический анализ и верификация концепции, как основополагающие требования, которые будут учитываться в процессе управления качеством. В качестве критериев, позволивших выделить принципы, мы выделили:

- обусловленность, т.е. соответствие принципов управления качеством целям и миссии организации;
- научность, т.е. соответствие выделенных принципов современным исследованиям в области управления качеством подготовки специалиста;
- ориентация на потребителей, т.е. реализация принципов должна привести к удовлетворенности потребителей образовательных услуг;
- эффективность, т.е. реализация принципов предполагает повышение эффективности управления качеством подготовки специалистов по физической культуре.

Рассмотрим внешнюю закономерность, определяющую объективные и устойчивые взаимосвязи управления качеством с социальной средой и общественными процессами, а также соответствующих ей принципов.

В современных условиях возникла острая необходимость переосмысления целевых установок обучения и построения процесса профессиональной подготовки в вузах физкультурной направленности, адекватного представлениям о деятельности специалиста в системе современного высшего профессионального образования. Поэтому, по мнению многих отечественных специалистов в области

высшего профессионального образования (В.В. Кузин, 1997; Н.Н. Зволинская, 1998; В.А. Садовничий, 2000; В.Г. Загоревич, 2002 и др.), в Российской Федерации сложились благоприятные предпосылки для вхождения в Болонский процесс: предприняты шаги для модернизации системы высшего образования; действует закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»; осуществлен переход на многоуровневую систему подготовки кадров; реализуются Государственные образовательные стандарты нового поколения и др.

Модернизация физкультурного образования обусловлена необходимостью преодоления проблемной ситуации, в которой ярко проявляются два противоречия:

- между качеством подготовки специалистов и требованиями социальной практики по реализации уже созданных ценностей физической культуры и спорта и необходимостью создания новых образцов физкультурно-спортивной деятельности;

- между информационно-продуктивным (пассивным) характером обучения, который доминирует в физкультурных вузах, и подготовкой будущего спортивного педагога, способного к творческому осмыслению профессиональной деятельности, имеющего навыки освоения и развития инновационных процессов, как в физическом воспитании, так и в спорте.

Модернизация, в трактовке Э.Д. Днепрова, – это усовершенствование, обновление, применение в соответствии с требованиями современности [71].

На наш взгляд, основная идея модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов по физической культуре состоит в том, чтобы как минимум создать условия, позволяющие студентам в учебно-воспитательном процессе вуза (факультета) развивать креативное мышление, творчески осмысливать и осваивать инновационные технологии физического воспитания, а как максимум – создать жизнеспособную, развивающуюся педагогическую систему, основанную на инновационных технологиях научно-педагогического образования, которая позволит достигнуть современного качества подготовки специалиста нового типа, обладающего знаниями и навыками педагога-ученого.

Исходя из вышеизложенного, сформулируем внешнюю закономерность: процесс управления качеством подготовки специалиста по физической культуре осуществляется в соответствии с направлениями модернизации системы высшего профессионального образования.

Внешняя закономерность раскрывается через принципы системности, непрерывного развития процессов. Принцип системности – выявление, понимание управления взаимосвязанными процессами как системой содействуют результативности и эффективности организации при достижении ее целей.

Следование этому принципу предполагает создание оптимальной сети процессов, установление взаимосвязи между ними в соответствии с поставленными целями, создание системы измерений для оценки достигнутых результатов и обеспечения их дальнейшего обучения.

Реализация принципа системности направлена на следующие действия:

- определение системы с помощью выявления процессов, влияющих на заданные цели;
- структурирование системы для достижения цели самым эффективным способом;
- понимание взаимозависимостей процессов в системе;
- постоянное улучшение системы с помощью измерения и оценивания [8].

Принцип непрерывного развития процессов заключается в том, что постоянное улучшение деятельности следует рассматривать как ее неизменную цель.

Реализация этого принципа возможна на основе соответствующих измерений процессов и анализа результатов с точки зрения их продуктивности при условии выполнения следующих действий:

- применения основных концепций улучшения – постепенного и прорывного;
- использования периодического оценивания по установленным критериям совершенства для выявления областей улучшения;
- постоянного повышения эффективности процессов.

Для этого необходим тщательный анализ эффективности существующих методов, направленных на достижение целей в области качества и обучение руководителей различного уровня использованию апробированных

способов диагностирования, контроля и анализа процессов.

Принцип пропорциональности предполагает соразмерное сочетание совокупности подсистем и элементов системы управления персоналом. Совершенствование одной подсистемы или элемента системы управления персоналом может привести к изменению пропорций в целостной системе управления. Поэтому необходимо пропорционально совершенствовать все подсистемы и элементы управления персоналом. Пропорциональность отражается и в сочетании процесса обучения и управления. Пропорциональность во всех частях и на всех ступенях системы управления, в том числе и системы управления персоналом, является необходимым условием высокоэффективной деятельности организации. Она означает также оптимальность соотношения численности работников и системы управления и производственной системы.

Исходя из вышеизложенного, мы формулируем *закономерность эффективности*: педагогическое управление качеством подготовки специалиста физической культуры осуществляется в соответствии с требованиями и приоритетами динамического развития рынка образовательных услуг, обеспечивая гарантию ожидаемого качества подготовки специалиста.

Данная закономерность раскрывается через принципы позиционирования, сегментирования, интегративности.

Принцип позиционирования означает управление мнением потребителя относительно имиджа педагогического вуза, базирующегося на восприятии конкурентных

товаров и услуг. Основная цель позиционирования – добиться устойчивого представления в сознании потребителей об образовательных услугах педагогического вуза как бренде, лучших для конкретных условий. Позиционирование вуза на рынке образовательных услуг предполагает создание «образа специалиста» в процессе коммуникативных обменов с целью установления устойчивого общественного мнения о качестве подготовки специалистов.

Принцип сегментирования означает ориентацию образовательных услуг на определенный рыночный сегмент, группу потребителей, характеризующихся однотипной реакцией на предлагаемые продукты и набор маркетинговых стимулов. Качество образования – это прежде всего качество образовательной услуги или продукции, обладающей такими свойствами, которые могли бы удовлетворить потребителей. При этом под услугой или продукцией образовательного учреждения подразумевается: повышение уровня квалификации, знаний, умений учащихся; формирование у них определенных жизненных позиций; представление условий для учебы, программы образования или иных ресурсов, услуг для общества, результатов исследований, направленных на повышение уровня квалификации.

Принцип интегративности предполагает органичное слияние содержания, методов и форм организации учебного процесса в целях повышения его эффективности. Интеграция в управлении качеством подготовки специалиста представляет собой одно из направлений решения сложнейшей проблемы формирования целостного

представления о профессиональной деятельности специалиста в области физической культуры. По цели и содержанию интеграция в области физической культуры ведет, в определенной мере, к смене направлений развития национального спорта (это касается цели как системообразующего элемента и содержания как наполнения цели). Такое интеграционное взаимодействие возможно при наличии новой объединяющей идеи, которую можно принять как цель.

Эффективность педагогического управления качеством подготовки специалиста по физической культуре предполагает выделение системной детерминации процесса управления. Поскольку в процессе педагогического управления качеством подготовки специалистов субъектом и объектом управления выступает сам человек со своими потребностями, интересами, целями и волей. Вышеизложенное позволило нам определить закономерность детерминированности: *педагогическое управление качеством подготовки специалиста физической культуры детерминировано ценностно-смысловой позицией субъектов образовательного процесса*. С этой закономерностью связаны принципы субъектности, актуализации позитивных мотивационных ожиданий, организации временной перспективы. Принцип субъектности в процессе управления качеством подготовки специалиста по физической культуре предполагает взаимообусловленные изменения как в субъекте, так и в объекте управления. Субъектность возникает на некотором уровне развития личности, которое определяет специфику внешнего поведения человека. В результате внутренних количественных изменений возникает новая способность осознанно

производить изменения окружающей действительности и изменяться в зависимости от них самому. Субъект в отличие от объекта характеризуется наличием самосознания, самообладания, самооценки, самоконтроля в процессе деятельности.

Принцип актуализации позитивных мотивационных ожиданий предполагает, что в процессе управления качеством возникает субъективное отражение предстоящих в будущем объективно важных событий, оказывающее влияние на эмоционально-значимые переживания и функционально-деятельностную готовность к реализации. Позитивные мотивационные ожидания, связанные с управлением качеством подготовки специалиста по физической культуре, отражают достаточно высокую субъективную значимость качества образования и реальную возможность деятельностного вмешательства личности в реализацию системы менеджмента качества.

Принцип организации временной перспективы предполагает развитие потенциала личности, который направлен на прогнозирование, планирование, экспектацию качества деятельности как осознанной потребности. Целесообразная и продуктивная деятельность человека возможна только при правильной организации во времени. Организация временной перспективы в системе менеджмента качества выполняет регулирующую функцию, как регулятивный уровень достижений целей, соотнесенных с определенным их размещением во временном пространстве.

Таким образом, осмысление педагогической концепции с позиции современной науки позволяет нам рассматривать ее как целостную теорию и представить ее развернутое

содержание. В качестве **выводов** отметим следующие положения. Необходимость разработки концепции педагогического управления качеством управления подготовки специалиста физической культуры определяется социально-историческими предпосылками, потребностями практики подготовки специалиста в сфере физической культуры, недостаточностью теоретических исследований в вопросах управления качеством подготовки специалистов. Границы применимости концепции ограничены экспектационным подходом через обеспечение качества подготовки специалиста по физической культуре в образовательном процессе педагогического вуза. Структура концепции состоит из общих положений, методологических оснований, ядра концепции, ее содержательно-смыслового наполнения, педагогических условий повышения эффективности управления качеством подготовки специалиста по физической культуре. Система целей концепции представлена декомпозицией общей цели, определяющей методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение педагогического управления качеством подготовки специалистов физической культуры в педагогическом вузе.

3.2. Концептуальная модель педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры

Модель определяется как некий объект (система), исследование которого служит средством для получения знаний о другом объекте (оригинале) [68]. Понятие «моделирование» является производным от понятия «модель». Наиболее полным является определение моделирования, данное Г.В. Суходольским [234], трактующим его как «процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами». Практическая ценность модели в любом педагогическом исследовании в основном определяется ее адекватностью, изучаемыми сторонами объекта, а также степенью соблюдения основных принципов моделирования (наглядности, определенности, объективности), которые во многом определяют как возможности и тип модели, так и ее функции в педагогическом исследовании.

Г.В. Суходольский [234] в качестве основных признаков модели указывает отличие модели от моделируемого объекта, неполный и приближенный характер отображения оригинала, искусственность создания объекта, прогнозирование его реакции на различные внешние воздействия, дальнейшую оптимизацию структуры объекта и управления им.

Рассмотрение метода моделирования в педагогике с предмета исследования позволяет выделить три наиболее

важных аспекта его применения: гносеологический, общеметодологический и психологический. По аналогии с выделенными аспектами укажем функции, выполняемые моделью в педагогическом исследовании: гносеологическая, методологическая, психологическая и педагогическая. Реализация методологической функции модели позволяет оценивать связи и отношения между различными сторонами моделируемого педагогического объекта.

В.В. Давыдов [68] считает, что модели выступают и как продукт, и как средство осуществления деятельности.

А.И. Усмов [246] определяет модель как систему, исследование которой служит средством для получения информации о другой системе.

Чтобы обобщить понятие «модель», следует учесть, что под моделью имеется в виду не просто некоторая сущность, а скорее, способ действия, который представляет эту сущность. В конкретном смысле модель – это и воплощение целей и в то же время инструмент осуществления этих целей.

Виды моделей:

- по форме воспроизведения (материальные и мысленные);
- по объему представленных параметров (макромодели с большим числом параметров и микромодели, детально характеризующие тот или иной частный объект);
- структурные (связанные с описанием составляющих компонентов какого-либо сложного объекта) и функциональные (описывающие причинно-следственные связи);

- по задачам моделирования (информационные, эвристические, прогностические);

- по степени точности (приближенные, точные, достоверные, вероятностные и др.).

Наиболее полной является классификация Б.С. Гершунского, который делит педагогические модели на макромоделли и микромоделли; структурные и функциональные; модели действия и текущие; информационные, эвристические и прогностические (по задачам моделирования); приближенные, точные и вероятностные (по объекту отображенных в модели свойств оригинала); качественные и количественные; материальные и мысленные [56].

Проблема моделирования подробно рассматривается в теории и практике педагогики. Так, разработке функций моделей учебной деятельности учащихся посвящены работы В.П. Беспалько [20], В.С. Гершунского [56], И.Я. Лернера, Л.М. Фридмана [257] и др.

Познавательную ценность моделирования рассматривали З.В. Андреева, В.Н. Васильева, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, В.А. Штофф [275] и др. Модельное представление отдельных сторон и структур обучения нашло отражение в исследованиях Н.Ф. Талызиной [177], Л.М. Фридмана [257] и др.

По мнению Л.М. Фридмана, моделирование процесса обучения позволяет повысить эффективность образовательного процесса. Во-первых, моделирование служит тем содержанием, которое должно быть усвоено учащимися в результате обучения, тем методом познания, которым они должны овладеть, и во-вторых, моделирование является

тем учебным действием и средством, без которого невозможно полноценное обучение [257].

Модель – особый вид символа-знаковой идеализации объекта (средством его воспроизведения и построения в идеальном плане). Эту функцию модель может выполнить благодаря тому, что она абстрагирует и фиксирует существенные особенности объекта.

В.В. Давыдов [68] и А.У. Варданян считают моделирование неотъемлемым компонентом учебной деятельности, который служит специфическим средством построения теоретических понятий.

В процессе моделирования Б.С. Гершунский выделяет ряд этапов:

а) первый носит поисковый характер и связан с созданием общих представлений о модели того или иного объекта или процесса, разработкой исходной модели, которая является наиболее общей схемой и носит гипотетический характер;

б) второй этап имеет познавательный характер и представляет собой единство практической и теоретической деятельности, направленной на работу с моделями;

в) третий этап предполагает теоретический анализ результатов мысленного и реального исследования моделей, их включение в более общую систему знаний, разработку путей практической реализации для решения задач управления, возникающих при использовании данной модели [56].

На основе анализа литературы, посвященной процессам моделирования в педагогических системах высшей

школы, были выделены общие принципы функционирования создаваемых моделей:

- адекватность моделируемой конечной системы целям и задачам профессиональной подготовки;

- учет психологической структуры деятельности будущих специалистов:

- оптимальное сочетание теоретических знаний и практических действий;

- практическая направленность на выбор более эффективных форм и методов формирования и диагностики основных знаний, умений и навыков будущих специалистов.

Под моделированием нами понимается метод познания как высшая форма обобщения и более наглядного представления объекта. Моделирование процесса подготовки специалиста в области физической культуры представляется нам весьма целесообразным, поскольку оно способствует упорядочению знаний об этом процессе, о его структуре, основных свойствах, наилучших способах управления при заданных условиях.

В.А. Штоф [275] рассматривает модель как некоторую реально существующую или мысленно представляемую систему, которая, замещая в познавательных процессах другую систему – оригинал, находится с ней в отношении сходства (подобия), благодаря чему изучение модели позволяет получить информацию об оригинале.

Существенными признаками модели являются: адекватность изучаемому объекту относительно выбранной системы ее характеристик (простота, оптимальность, нагляд-

ность, конструктивность, наличие языка естественного или искусственного), присутствие в моделях элементов обобщенности, абстракции, научной фантазии, аналогии, гипотетичности.

Следовательно, модели представляют собой идеальные объекты, аналогии реально существующих сложных явлений, процессов, освобожденных от деталей, случайностей, первостепенных моментов.

В широком плане под моделью специалиста понимаются профессиональные и личностные качества, определяющие его способность трудиться, добываясь результатов, адекватных требованиям общественного и научно-технического прогресса [226].

Проектированию модели специалиста посвящены научно-практические исследования В.К. Бальсевича [12], М.Я. Виленского [46], В.М. Выдрина [52], Л.К. Гребенкиной [64], И.А. Зимней [86], Е.П. Каргополова [100], А.В. Лотошенко [138], Л.И. Лубышевой [139], В.Н. Магина [141], Э.А. Орловой [174], И.Д. Свищева [212], В.Г. Тютюкова [242], Н.Ш. Фазлеева [249] и др.

В работах И.А. Зимней разнообразно представлены социальные и психологические параметры личности, которые отражают ее мировоззренческие характеристики, ориентирующие на выполнение своей социальной функции (степень социальной зрелости; аксиологический потенциал – личная система ценностей и приоритетов, наличие деловых качеств, сформированность морально-нравственных устоев и др.) [86]. В.Н. Магин [141], В.Г. Тютюков [242] выделяют социально-значимые качества, кото-

рыми должен обладать выпускник любого вуза: ответственность перед делом и людьми, добросовестность, социальная привлекательность, единство слова и дела, широкая культура и т.д. Специфика многих профессий накладывает отпечаток на модель специалиста, включая дополнительно некоторые имманентные свойства личности, которые определяются особенностями профессии: например, такие качества, как усидчивость, аккуратность, объем памяти и др.

Согласно Л.К. Гребенкиной модель личности педагога-профессионала включает компоненты: ценностные ориентиры и гуманистическую направленность; высокую профессиональную компетентность; развитые педагогические способности; высокие личностные и профессиональные качества; сформированность эмоционально-чувственной сферы личности; творчество и мастерство; высокий уровень общей и педагогической культуры; владение инновационными технологиями; индивидуальный стиль; продуктивность деятельности; потребность в профессиональном росте [64].

Разработанная И.Д. Свищевым информационно-наглядная модель содержания профессиональной подготовки студентов институтов физической культуры отражает интеграцию элементов содержания обучения и учебно-познавательной деятельности и включает в себя принципы интеграции элементов научных знаний, методы обучения, опыта спортивной практики, которые позволяют студентам получать интегративную учебную информацию [212].

Модель управленческой подготовки специалиста по физической культуре, разработанная Э.А. Орловой на основе анализа учебных планов, позволяет сделать процесс управленческой подготовки студентов непрерывным и логически завершенным, что обеспечивает глубокое знание усвоения предмета с учетом уровня высшего образования [174].

Модель подготовки будущего специалиста в условиях информатизации образования представляет собой структуру, функциональные возможности и этапы интеграции, информации, технологий, проектирование содержания образования, учебно-методических комплексов в систему подготовки специалиста по физической культуре.

Четырехмерная модель подготовки специалиста по физической культуре структурирована по характеру подготовки специалиста (теоретической и практической) и по организации подготовки (аудиторная и внеаудиторная). Данная модель позволяет повысить качество подготовки специалиста посредством увеличения вариативности основных образовательных профессиональных программ.

Представляет научный интерес разработанная В.Н. Магиным модель модернизированной системы профессиональной подготовки специалиста по физической культуре и спорту на основе инновационных технологий. В ней рассматривается специалист в области физической культуры и спорта инновационного типа в качестве конечной идеальной цели профессионального образования [141].

Для нашего исследования представляет интерес интегративная параметрическая модель профессиональной подготовки специалиста отрасли «Физическая культура и спорт», разработанная В.К. Бальсевичем [12] и Л.И. Лубышевой [139]. Данная модель включает в себя усиление гуманистической ориентации специалиста, требует от него высокого уровня знаний в области психологии, мотиваций, потребностей и свободы выбора физкультурно-спортивной деятельности. В ней отражается структура профессиональной подготовки будущего специалиста, рассматриваются современные технологии физического воспитания.

В.Г. Тютюков [242] предлагает концептуальную теоретическую модель профессионального становления преподавателя-тренера, в которой в качестве профессиональной состоятельности специалиста выделяет педагогическую направленность, коммуникативность, профессиональную грамотность и вариативность.

А.В. Лотоненко [138] предлагает структурную модель физической культуры студентов. Суть ее заключается в том, что физическая культура рассматривается как один из важных видов общей культуры человека, а ее компоненты – неспециальное физкультурное образование, спорт, физическая рекреация и двигательная реабилитация – удовлетворяют потребности в физкультурной деятельности человека. Все виды физической культуры в отдельности дополняют друг друга и находятся в тесной взаимосвязи. Опираясь на исследования В.М. Выдрина [52], А.В. Лотоненко предлагает структуру физической культуры сту-

денческой молодежи и модель управления двигательной активности студентов. Предлагаемые структура и модель управления двигательной активности студентов предусматривают конкретизацию задач, средств, методов, объема и интенсивности физических нагрузок. При этом обеспечивается оптимальность вариантов физических нагрузок и отдыха, создаются необходимые предпосылки для успешной педагогической деятельности [138].

М.Я. Виленский [46] в модель физической культуры личности учителя включают три основные составляющие: мотивационно-ценностные ориентации, физическое совершенство личности, физкультурно-спортивную деятельность. Все составляющие в свою очередь включают в себя подструктурные компоненты: мотивационно-ценностные ориентации – знания, мотивы, интересы, установки, убеждения, потребности; физическое совершенство – двигательные умения, двигательные навыки, физическое развитие, физическую подготовленность; физкультурно-спортивная деятельность – познавательную, пропагандистскую, инструктивно-педагогическую, судейскую, самосовершенствование. Все содержательные компоненты, составляющие и их компоненты, или элементы физической культуры замыкаются на профессионально-педагогической деятельности.

Представленные модели по своей сути преследуют общую цель – повышение качества подготовки специалиста в области физической культуры и спорта, что является важным аспектом модернизации высшего профессионального образования.

Модель педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры разработана на основе аксиологического, культурологического, компетентностно-ориентированного подходов, закономерностей и принципов управления качеством.

Содержательно-функциональная модель педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры основана на интеграции понятий, организующих систему управления в педагогическом вузе: педагогическая деятельность; личность; управление; качество; физическая культура. Структура данной модели построена на единстве и взаимосвязи составляющих ее структуру компонентов, уровней, стратегий, функций управления качеством подготовки специалиста по физической культуре.

Эффективное педагогическое управление качеством подготовки специалиста физической культуры обусловлено культурно-историческим контекстом подготовки специалистов, представленным в понятиях «педагогическая деятельность» и «физическая культура». Перевод количественно измеряемых факторов в их качественные аналоги, соответствующие направлениям и особенностям подготовки специалистов в образовательном пространстве педагогического вуза, отражают плоскости «управление», «подготовка специалиста», «качество». Точки пересечения плоскостей ABCD (педагогическая деятельность), CDEF (подготовка специалиста), ABFE (физическая культура), ADE (управление), BCF (качество) в нашей модели образуют функции управления качеством подготовки специалиста по физической культуре

в образовательном процессе педагогического вуза (см. рис. 11).

***Функции педагогического управления качеством
подготовки специалиста по физической культуре***

Функция представляет собой отношение объектов, в котором изменению состояния и свойств одного из них соответствует изменение другого или других. Функции управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном процессе педагогического вуза отражают осуществление определенного назначения, долговременной цели или задачи с достижением определенных результатов, заданной совокупности последствий, которые обеспечивают полезность, необходимость, устойчивость существования объекта.

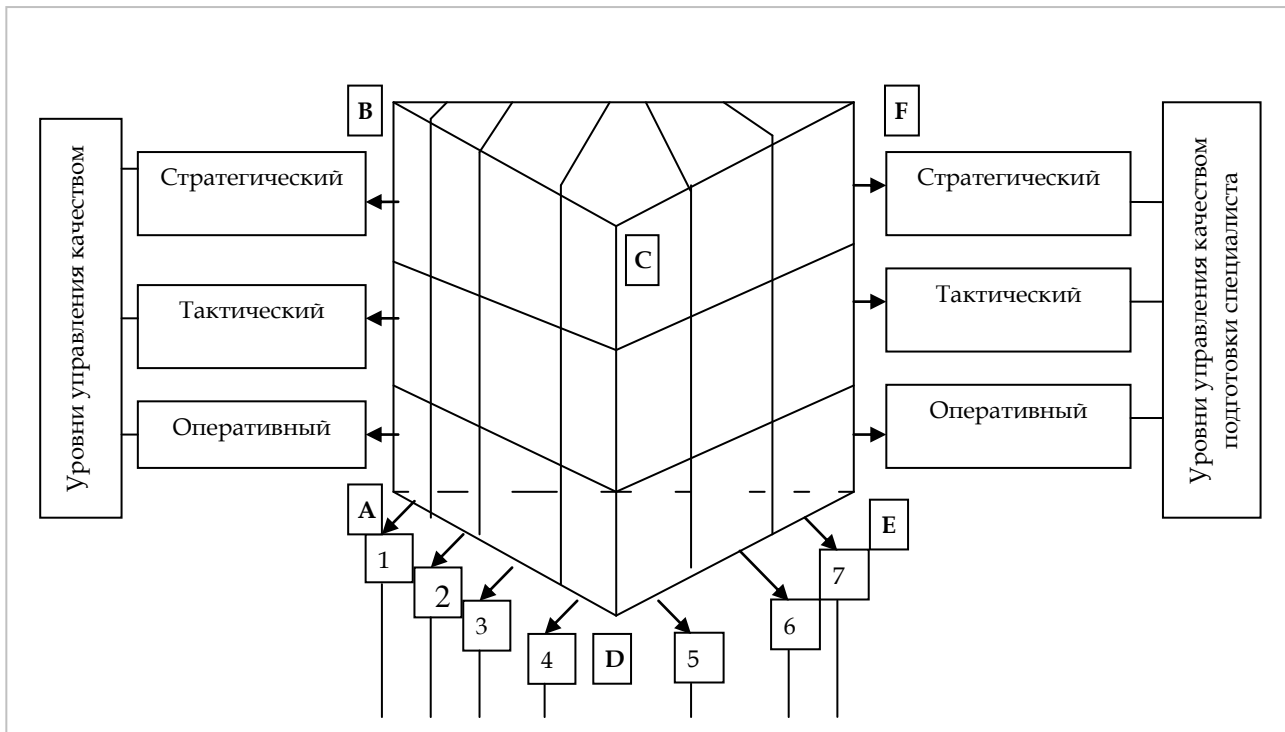


Рис 11. Концептуальная модель педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры

В качестве функций управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном процессе педагогической деятельности выделены:

Установочная функция (А) проявляется в процессе оценки степени социальной значимости результатов педагогической деятельности, а также способности адекватно прогнозировать способы и формы управления качеством подготовки специалистов различных обстоятельствах. Установочная функция управления качеством освобождает субъекта от необходимости принимать решение и произвольно контролировать протекание процесса самореализации в стандартных, ранее встречавшихся ситуациях. В случае прерывания действия установочная функция проявляется в виде динамических тенденций к достижению результата.

Регулятивная функция (В) направлена на обеспечение эффективности управления качеством подготовки специалиста в конкретных условиях жизнедеятельности. Доминирующую роль в процессе управления качеством подготовки специалиста по физической культуре играют внутренние, психологические регуляторы управления. В их форме субъект создает психологическую модель вероятностных характеристик среды и прогнозирует их изменения. Внешние регуляторы тем самым направляют и ограничивают активность опосредованно, через внутреннюю готовность субъекта к их использованию, обеспечивая эффективность управления качеством.

Побудительная функция (С) отражает осознанное желание индивида реализовать свой потенциал. Желания и связанные с ними мысли могут быть преходящими

и кратковременными либо возникать постепенно. В качестве побуждения к повышению качества могут выступать как положительное, так и отрицательное подкрепление.

Когнитивная функция (D) позволяет формировать целостную репрезентацию ситуации управления качеством подготовки специалиста по физической культуре через организацию знаний и оперирование ими. Организация знаний, необходимых для эффективного управления качеством, может быть представлена в виде категорий и схем осуществления действий.

Смыслообразующая функция (E) отражает личностную значимость процесса и результата управления качеством.

Стимулирующая функция (F) определяет побуждение личности к повышению качества деятельности. Реализация стимулирующей функции связана с формированием и закреплением положительного отношения к повышению качества деятельности через эмоционально нравственные переживания, анализ жизненных ситуаций, создании ситуации успеха.

Функции педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры отражают осуществление определенного назначения, долговременной цели или задачи с достижением определенных результатов, заданной совокупности последствий, которые обеспечивают полезность, необходимость, устойчивость существования объекта.

Структура модели построена на единстве и взаимосвязи составляющих ее структуру компонентов, уровней,

стратегий управления качеством подготовки специалиста по физической культуре.

Компоненты педагогического управления качеством подготовки специалиста по физической культуре мы рассматриваем как относительно законченные элементы деятельности – действия. В качестве компонентов педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры рассматриваем мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный, организационно-методический, информационно-аналитический, рефлексивно-оценочный, диверсификационный, самоактуализационный.

Уровни педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры рассматриваем как степень удовлетворенности потребителей образовательных услуг, который выражается в количественных и качественных показателях качества подготовки. В содержательно-функциональной модели педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры мы выделили стратегический (потенциальный) уровень, тактический (оптимальный) уровень, оперативный (предметно-операциональный) уровень.

Концептуальная модель педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры выступает как форма представления реальности исследуемого процесса с целью ее упрощения и абстрагирования, имеет достаточно обобщенный характер и вносит реальный вклад в построение теоретических положений, определяю-

щих содержание и структуру управления качеством и их реализацией в педагогической вузовской практике.

Компоненты модели педагогического управления качеством подготовки специалиста по физической культуре

Компоненты педагогического управления качеством подготовки специалиста по физической культуре мы рассматриваем как относительно законченные элементы деятельности – действия. Содержательное наполнение компонентов педагогического управления качеством подготовки специалистов в образовательном процессе педагогического вуза на стратегическом (потенциальном) уровне, тактическом (оптимальном) уровне, оперативном (предметно-операциональном) уровне представим в виде таблицы 1.

Таблица 1

Характеристика уровней педагогического управления качеством подготовки специалиста по физической культуре

Компоненты	Уровни управления		
	Стратегический	Тактический	Оперативный
1	2	3	4
Мотивационно-целевой	Разработка общих целей, правил обеспечения качества. Стимулирование деятельности персонала. Адаптивность вуза к образовательным запросам региона	Повышение образовательных запросов студентов	
Содержа-	Выработка и ре-	Ориентация в	Самостоятель-

тельно-процессуальный	ализация решений и мер по систематическому управлению качеством.	отборе содержания материала на культурные ценности.	ная познавательная деятельность по профилю специальности
-----------------------	--	---	--

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
	Выработка мер по улучшению качества. Наличие дополнительных специальностей и специализаций	Осваивание инновационных педагогических технологий. Наличие различных образовательных уровней. Развитие способностей студентов в сфере личностного и профессионального познания	
Организационно-методический	Построение управленческих моделей, которые соответствуют поставленным целям. Развитие научно-образовательного потенциала вуза. Расширение сферы образовательных услуг	Соответствие дисциплин государственному стандарту. Планирование и реализация дисциплины. Комплексное методическое обеспечение дисциплин	Участие в студенческой учебно-исследовательской работе. Подготовка научных и творческих работ
Информационно-аналитический	Выявление состояния системы управления	Обеспечение оценки способностей и профессиональной ком-	Самооценка уровня образования; участие в опро-

	качеством. Определение соотношения достигнутого и планируемого качества	петентности студента. Измерение индивидуальных достижений студента	сах и оценке качества учебно-воспитательного процесса
--	--	---	---

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
Рефлексивно-оценочный	Создание условий, обеспечивающих приобретение профессиональных рефлексивных знаний, заинтересованное отношение к рефлексивной деятельности, стимулирующей собственное рефлексивное поведение профессионала в целом	Рефлексивное поведение педагога; показатели этого критерия: личностная ориентированность, профессиональная адекватность. В рефлексивной плоскости конструируется учебная ситуация, которая рассматривается через учебную и профессиональную деятельность	Рефлексивная деятельность профессионала развивает его способность видеть проблемы собственной профессиональной деятельности, модифицировать ее за счет своих внутренних ресурсов, самостоятельно осуществлять свой выбор, принимать ответственность за свои решения
Диверсификационный	Многоуровневость и ступенчатость профессионального образования (основание классификаций – уровни и подуровни профессионально-	Диверсификации содержания образовательных программ; углубление теоретической, общеобразовательной, общенаучной, общепрофессиональной подготовки учащихся и рас-	Широта общего и профессионального кругозора выпускника, способность быстро ориентироваться в новых экономических, технологических и орга-

	го образова- ния); вари- ативность, гиб- кость	ширение профиля их професси- ональной подготов- ки в отличие от узкоспециализи- рованной	низационных ситуациях, осваивать но- вые содержа- ние, формы и способы труда
--	---	---	---

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
Самоактуализаци- онный	Создание особой со- циокультур- ной среды, повышение степени удов- летворенности по- требителей	Реализация стратегий професси- онального и личностного роста, повы- шение про- фессиональ- ной компе- тентности, смысложиз- ненные и цен- ностные ори- ентации	Целенаправ- ленное воздей- ствие на те- лесность, внутренняя автономность

Стратегический анализ и формирование стратегии педагогического управления качеством, ориентированной на глобальные цели, осуществляется на уровне стратегического управления.

Тактический уровень управления ориентирован на конкретный результат и соответствует стратегии. Решения, связанные с тактическим управлением, более детальны, требуют меньших временных затрат и основаны на объективной и полной информации о качестве подготовки специалиста по физической культуре.

На оперативном уровне управления качеством подготовки специалиста по физической культуре решаются

конкретные задачи управления повышения качества по принципу «здесь и сейчас».

Мотивационно-целевой компонент

Понятие цели широко используется в психологии, а некоторые аспекты процесса целеполагания активно исследуются в рамках других тем – в связи с проблемой воображения и творчества в психологии мышления, в учении о воле в связи с вопросом о соотношении индивидуального и общественного сознания.

Системное видение аспекта целеполагания характеризует позицию С.В. Емельянова, который рассматривает категорию «цель» в связи с описанием элементов процесса выбора (представление об альтернативах, набор релевантных представлений) [277].

В основе эффективности управления качеством образования в вузе формирование целостного комплекса целей функциональной деятельности вуза. Понятие «целеполагание» является основным в теории управления, т.к. именно формулировка целей и их систематизация определяет в большей мере стратегию и тактику управления ресурсами для достижения планируемого результата, поставленного в качестве основной цели.

Формирование комплекса целей позволяет определить взаимосвязь целенаправленных функциональных подсистем вуза (образовательно-педагогической, кадровой, социальной и т.д.). Такая взаимосвязь позволяет обеспечить наиболее высокую эффективность достижения планируемых результатов и способствует повышению конкурентоспособности предоставляемых образовательных услуг в ка-

честве специфического товара на целевом рынке. Конкурентоспособность вуза – это достаточно продолжительное и успешное существование на рынке образовательных услуг и научных инноваций. Функционирование вузов в условиях рыночных отношений требует использование новых методологических подходов к организации системы управления вузом.

Проанализируем каждую из функциональных целей вуза, представляющих комплекс целей, обеспечивающих подготовку специалиста (см. рис. 12).

Для эффективной деятельности современного образовательного учреждения требуются ответственные и инициативные работники, высокоорганизованные и стремящиеся к трудовой самореализации личности. Трудовые мотивы определяют эффективность профессиональной деятельности, стремление работника удовлетворить свои потребности (получить определенные блага посредством трудовой деятельности). В работах В.В. Глухова, В.А. Дятлова, В.В. Травина, Э.А. Уткина определена структура мотивов труда:

- потребность, которую хочет удовлетворить работник;
- благо, способное удовлетворить эту потребность;
- трудовое действие, необходимое для получения блага;
- цена (издержки материального и морального характера, связанные осуществлением трудового действия) [278].

Отечественные и зарубежные исследователи к систематизации мотивов эффективной деятельности отно-

сятся по-разному [26; 47; 92]. Так, по мнению отечественных социологов [33; 166], к добросовестному отношению к деятельности преподавателей могут побуждать следующие мотивы:

- увлеченность делом;
- ориентация на получение максимального материального вознаграждения;
- осознание важности и необходимости работы.

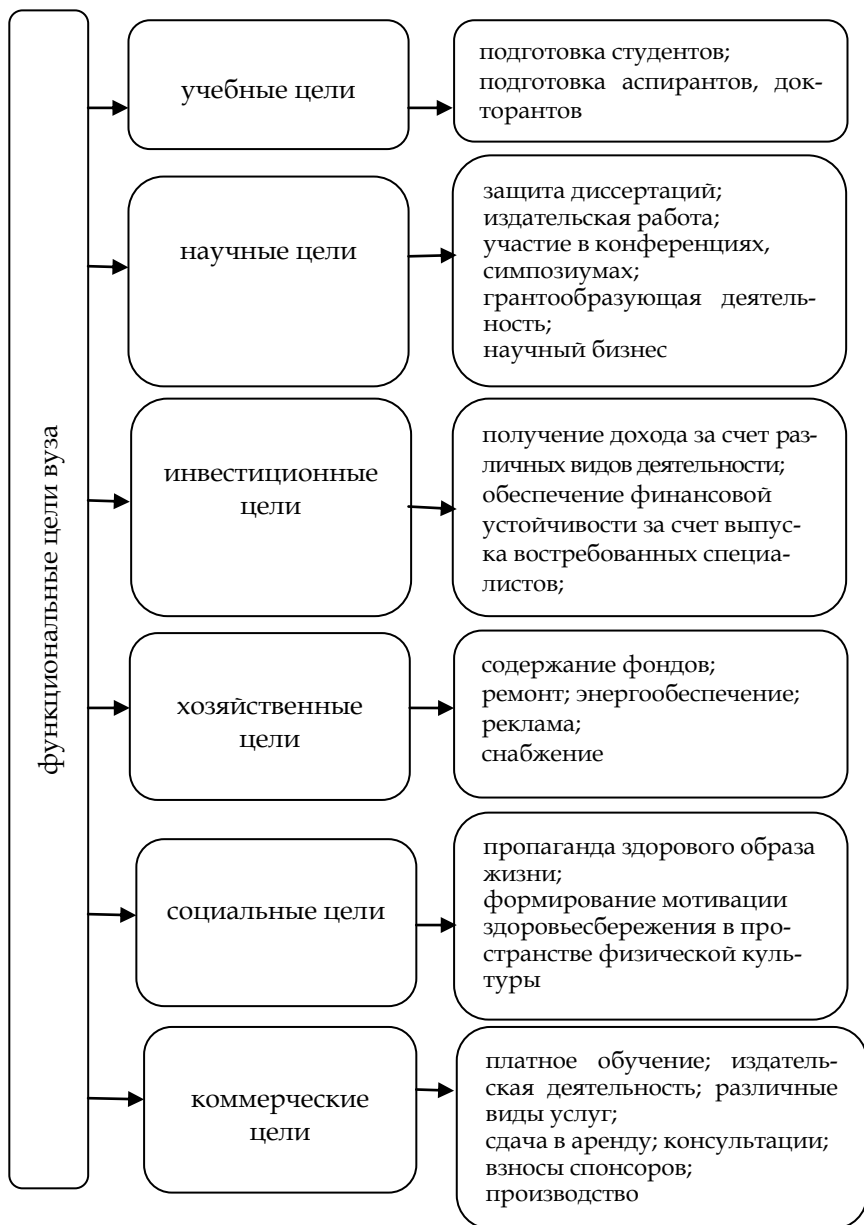


Рис. 12. Функциональные цели вуза

С точки зрения западных специалистов, мотивами эффективного поведения являются:

- среда;
- вознаграждение;
- безопасность;
- личное развитие и профессиональный рост;
- чувство причастности;
- интерес и вызов.

Одним из наиболее эффективных способов увеличить вклад преподавателей в результаты деятельности образовательного учреждения состоит в оказании помощи их личностному росту. Если сложившаяся в образовательном учреждении ситуация удовлетворяет потребности преподавателя, способствует его самореализации, то он, как правило, бывает удовлетворен своим трудом, следовательно, мотивирован на эффективное трудовое поведение.

Стимулирование как метод воздействия на поведение преподавателя опосредовано через его мотивацию. При стимулировании побуждение к трудовой деятельности происходит в форме компенсации за трудовое усилие. Воздействие через стимулы обычно оказывается сильнее прямого воздействия, но по своей организации сложнее последнего. Деление стимулов на «материальные» и «моральные» условно, поскольку они взаимосвязаны. Например, премия выступает как акт признания по отношению к преподавателю, как оценка его заслуг, а не только как материальное вознаграждение. В социологии подход к трудовому стимулированию состоит в выделении и сопоставле-

нии, с одной стороны, системы стимулов, с другой – системы мотивов и потребностей, на удовлетворение которых направлены эти стимулы. В той мере, в какой согласуются встречные потоки стимулов и мотивов, будет эффективным и стимулирование. Следовательно, одной из важных управленческих задач является обеспечение такого воздействия стимулов на мотивы (потребности), которое вызвало бы наиболее целесообразное для образовательного учреждения трудовое поведение сотрудников. Мотивация педагогического труда представляет собой совокупность стимулов и вызываемых ими к действию мотивов определенной силы воздействия, которые посредством стимулирования и мотивирования побуждают преподавателей к эффективной образовательной деятельности, направленных на удовлетворение субъективных потребностей.

Содержательно-процессуальный компонент

Управление качеством определяется спецификой педагогического процесса, учебно-методического процесса, научно-исследовательского процесса, социально-воспитательного процесса, производственного процесса [152].

Педагогический процесс – это социально-профессиональная система, представляющая собой совокупность последовательных и взаимосвязанных действий педагога и обучающегося, обеспечивающих целенаправленное сознательное и прочное усвоение профессиональных знаний, умений и навыков, норм, ценностей, формирование способностей применить их в профессиональной деятельности.

Учебно-методический процесс – процесс разработки содержания, методов, форм, средств обучения в условиях инновационной деятельности учебного заведения, стандартизации, технологизации, информатизации с целью развития педагогического творчества, повышения профессиональной компетентности и обеспечения качества образовательной деятельности.

Научно-исследовательский процесс – деятельность, направленная на получение новых знаний об окружающей действительности; организацию опытно-экспериментальной работы по апробации новых идей, концепций, инновационных педагогических систем, технологий; описание, объяснение и прогнозирование образовательных процессов; обеспечение науки-производства образования как единой системы.

Социально-воспитательный процесс – деятельность субъектов образовательного процесса, направленная на вхождение, включение и адаптацию обучающихся в жизнь общества через формирование и развитие ценностных ориентаций, социальное и профессиональное самоопределение личности, построение индивидуальной траектории социально-профессионального становления личности.

Целью педагогического процесса является непрерывное профессионально-личностное развитие студента, порождающий обучение, обеспечивающий последовательность, единство, логическую преемственность элементов содержания учебного курса, учет связей с другими дисциплинами рабочего учебного плана по специально-

сти. Результатом процесса являются знания, умения, навыки, получаемые студентом и используемые им в дальнейшем при изучении других дисциплин [162].

Качество учебного процесса определяется следующими показателями:

- сохранность контингента;
- процент студентов, отчисленных по результатам текущего контроля;
- процент студентов, отчисленных по результатам экзаменационных сессий;
- количество студентов, сдавших сессию на «отлично», на «хорошо» и «удовлетворительно»;
- успеваемость по специальностям, курсам, предметам по результатам внутрисеместрового контроля;
- востребованность выпускников по полученной специальности.

Качество педагогического процесса проявляется и в качестве организации самостоятельной работы студентов. Современный работодатель заинтересован в таком работнике, который умеет думать самостоятельно решать разнообразные проблемы, обладает критическим и творческим мышлением.

Целью учебно-методического процесса является обеспечение процесса разработки программно-информационного и учебно-методического обеспечения всех учебных дисциплин и специальностей для повышения качества аудиторной и самостоятельной работы студентов в условиях постоянного развития педагогического творчества, роста профессиональной компетентности. Результатом процесса являются учебно-методические изда-

ния, в том числе на электронных носителях, УМК (учебно-методический комплекс) дисциплины, учебно-методические рекомендации по выполнению студентами различных видов деятельности (написание контрольных работ, рефератов, курсовых работ и проектов и т.д.).

Качество учебно-методического процесса оценивается:

- по количеству созданных учебных изданий, УМК, методических рекомендаций, тестовых материалов для учебных дисциплин к общему количеству дисциплин специальности;
- по назначению, полноте и соответствию доступной информации и методических материалов;
- по структуре методических разработок, их текстуальному качеству;
- по разнообразию учебной литературы и ее соответствию количеству студентов;
- по ориентированности на современные технологии обучения;
- по уровню удовлетворенности студентов методическим обеспечением.

Целями научно-исследовательского процесса являются формирование и развитие у субъектов педагогического процесса устойчивого интереса и навыков к научно-исследовательской деятельности на основе получения новых знаний, организация опытно-экспериментальной работы по апробации новых идей, концепций, технологий, обеспечение функционирования образования-науки-производства как единой системы.

Научно-исследовательская деятельность предполагает: проведение актуальных фундаментальных и прикладных научных исследований; выполнение научно-исследовательских, научно-технических разработок и инновационных программ; подготовку специалистов высшей квалификации по программам послевузовского и дополнительного профессионального образования; расширение направлений научных исследований и открытие научных школ; организацию и проведение научно-исследовательской работы студентов; проведение мероприятий научно-информационного профиля [242].

Качество научно-исследовательского процесса определяется актуальностью проводимой научно-исследовательской работы, востребованностью и объемами финансирования научных разработок как из федерального бюджета, так и из других источников финансирования, вовлеченностью и активностью субъектов образовательного процесса в поисковую и опытно-экспериментальную деятельность, качественным уровнем проводимых научных исследований, количеством изданных научных трудов (монографий, учебников, учебных пособий и др.), опубликованных научных статей в научных периодических изданиях, участием в научно-практических конференциях различного уровня.

Неотъемлемым структурным компонентом процессной модели обеспечения качества образовательной деятельности в вузе является социально-воспитательный процесс, цель которого – сознательное формирование и развитие личностных и социальных качеств студентов,

определяющих их социально-психологическое поведение, культуру, отношение к людям, делу, мировоззрение, привычки, традиции, образ жизни. Обеспечение качества социально-воспитательного процесса является одним из составляющих факторов, определяющих качество подготовки специалиста.

Качество социально-воспитательного процесса оценивается по таким показателям, как уровень развития социально-общественных качеств, творческого потенциала, общей и педагогической культуры личности и др. Контроль качества социально-воспитательного процесса осуществляется через рассмотрение планов воспитательной работы на заседаниях Ученого совета университета, отчеты кураторов, социологические срезы и анкетирование студентов и преподавателей, проверку уровня воспитанности, промежуточной и итоговой аттестации.

Организационно-методический компонент

Учитывая, что одним из свойств TQM является ориентация на факты, при организационно-методическом обеспечении управления качеством подготовки специалистов в области физической культуры следует использовать анализ документального подтверждения деятельности в области качества – управленческий документооборот [232].

Анализ системы управления представляет собой тщательное изучение всех существующих управленческих документов и отчетов, а также их движения и взаимосвязи между ними. Вся существующая управленческая документация рассматривается сквозь призму четырех составляю-

щих: цели, планы, задания, контроль и отчетность. Под целями понимаются те результаты, к достижению которых необходимо стремиться. Цели должны быть однозначно истолковываемыми, иметь качественные и количественные характеристики, иметь единицы измерения, реалистичными, поддающимися отслеживанию.

Цели должны быть на каждом уровне управления, у каждого подразделения и его руководителей. В случае отсутствия предельно ясно сформулированных целей будет крайне сложно оценить деятельность подразделения или работника, еще сложнее будет стимулировать их работать более эффективно. Таким образом, цель имеет двойственную функцию: цель представляет собой критерий эффективности, позволяющий возможность эффективного контроля, наличие цели создает обстановку, стимулирующую всех сотрудников стремиться к постоянному улучшению [244].

Реализация планов связана с ответом на вопрос: «Когда и с использованием какого количества ресурсов поставленные цели будут достигнуты?».

Задания «оживляют планы», определяют ответственных за выполнение определенных работ, обеспечивают согласованность в работе как отдельных сотрудников и подразделений, так и организации в целом, направленную на обеспечение непрерывности и эффективности протекания всех процессов производства и управления в организации.

Контроль и отчет отвечают на вопросы «каковы результаты деятельности по достижению поставленных це-

лей и какие действия необходимо дополнительно предпринять». Посредством сравнения плановых показателей с фактическими, можно определить, приблизилась ли организация к достижению целей или, наоборот, отдалилась от них. В случае возникновения отклонений от плана необходимо определить и проанализировать первопричины данных отклонений, а также разработать и предпринять корректирующие действия, направленные на устранение данных первопричин. Мы согласны с Н.Ш. Ватолкиной, что совокупность работ по обеспечению качества образовательной деятельности можно представить в виде этапов планирования, реализации, контроль и корректирующие действия. Осуществляемая деятельность рассматривается на вузовском, факультетском и кафедральном уровне [41].

Информационно-аналитический компонент

Информационно-аналитический компонент предполагает разработку системы критериев для оценки качества образования, разработку процедуры информирования управленческих кадров для принятия решения. Оценка качества образования связана с пониманием цели (что достигается), процесса (условий для достижения цели), результата (меры достижения цели) образования. Основным параметром при оценке качества выступает способность удовлетворять запросы различных заинтересованных сторон: государства, общества, работодателей, учащихся и т.д. В сущности, речь идет о наличии зависимости результатов качества образования от того, какие созданы условия для достижения запланированного результата, т.е. как организован процесс управления качеством. Следовательно, говоря о качестве об-

разования, речь идет не только об удовлетворении требований государственных образовательных стандартов. Прежде всего, это вопрос о механизмах, процедурах и технологиях, которые гарантируют образовательному учреждению такой уровень подготовки специалистов, который вызывает доверие со стороны всех заинтересованных сторон, т.е. соответствует их ожиданиям. Поэтому качество образования определяется характером управленческой деятельности. Это обстоятельство приводит нас к необходимости рассмотрения критериев оценки качества управления.

Следовательно, центральное место в управлении качеством образования отводится созданию условий, благотворно влияющих на качество образовательного процесса и приводящих к достижению поставленной цели. Обеспечить создание данных условий возможно на основе осуществления субъектами управления различных видов управленческой деятельности. Для наиболее полного отражения информационно-аналитического компонента необходимо рассмотреть критерии оценки качества деятельности педагога высшей школы: соответствие содержания дисциплины Федеральному образовательному стандарту; обеспечение вариативности программ, специальностей, ориентированности содержания на культурные ценности; наличие дополнительных специальностей, специализаций, разнообразных образовательных уровней; способность содержания раскрыть целостную картину бытия (философскую, культурную, психолого-педагогическую), раскрывать способы познания педагогических закономер-

ностей, преобразования педагогической деятельности: осваивать опережающие инновационные технологии.

Таким образом, информационно-аналитический компонент включает отбор, организацию и проведение различных оценочных процедур для последующего анализа полученной в их ходе информации по каждому оцениваемому показателю. Информация (результаты контроля) является основой для принятия управленческих решений. Следовательно, эффективность организации контроля обуславливает адекватность принимаемых управленческих решений. Вместе с тем контроль является механизмом оценки степени реализации поставленных целей, так как направлен на сравнение фактических результатов с прогнозируемыми. По результатам контроля могут быть выявлены ошибки в самих целях управления качеством образовательного процесса в вузе, с учетом которых цели и планы могут быть скорректированы или изменены.

Оформляются результаты контроля в виде отчетов, протоколов, аналитических карт, информационных справок, сравнительных таблиц и др., которые распространяются по структурным подразделениям вуза для дальнейшего анализа состояния качества образовательного процесса. Полученная информация рассматривается с позиции наличия «проблемной области» в достижении поставленных целей, т.е. расхождения между действительным и желаемым состоянием качества образовательного процесса в вузе.

Таким образом, компоненты модели управления качеством подготовки специалиста в образовательном пространстве педагогического вуза включают мотивационно-целевой,

содержательно-процессуальный, организационно-методический, информационно-аналитический компоненты.

В индивидуально-психологическом пространстве личности модель управления качеством подготовки специалиста по физической культуре включает рефлексивно-оценочный, диверсификационный, самоактуализационный компоненты.

Рефлексивно-оценочный компонент

Рефлексия в педагогической деятельности – это процесс мысленного (предваряющего или ретроспективного) анализа какой-либо профессиональной проблемы, в результате которого возникает личностно окрашенное осмысление сущности проблемы и новые перспективы ее решения.

Рефлексивно-оценочный компонент управления качеством подготовки специалиста по физической культуре предполагает анализ субъектами образовательного процесса качества собственной деятельности.

Рефлексия качества деятельности включает три рефлексивных позиции:

1. Рефлексия «на себя».

Создание ситуации «предвидения»: соотнесение своих действий с «банком данных» личного опыта и выбор варианта результатов, обеспечивающих повышение качества подготовки специалиста по физической культуре.

2. Рефлексия «на другого».

Второй вид рефлексивной позиции необходим вследствие того, что управление качеством подготовки специа-

листа происходит в процессе реального педагогического взаимодействия в рамках определенных социальных групп в соответствии с выполняемой социальной ролью. Поэтому эффективное управление качеством подготовки специалиста связано с предвидением реакции, способности поставить себя на место субъектов педагогического общения.

3. Рефлексия ситуации.

Рефлексия ситуации предполагает осмысление и осознание качества подготовки специалиста в контексте физической культуры личности. Рефлексия этого вида действует как своего рода фильтр, который определяет особенности восприятия человеком ситуации управления качеством. Проходя сквозь внутренний фильтр, категория «качество» осмысливается, получает значение, соответствующее представлению личности о мотивах и целях профессиональной деятельности, направленной на подготовку специалиста по физической культуре.

Таким образом, рефлексивно-оценочный компонент в управлении качеством подготовки специалиста по физической культуре направлен на осознание ситуации профессиональной деятельности и качества подготовки специалиста.

Диверсификационный компонент

Образование как сфера социальной практики общества создает не только объективные условия для расширения знаний, обогащения опыта, овладения способами познавательной, практической и социальной деятельности обучаемых, но и формирует целостную личность. Разра-

ботка диверсифицированной системы управления качеством подготовки специалиста по физической культуре обусловлена необходимостью разрешения существующего противоречия: между социальной потребностью в квалифицированных кадрах, способных решать комплексные задачи современной подготовки в образовательных учреждениях и возросшим уровнем требований к квалификации кадров; потребностью личности в многообразии образовательных услуг и ограниченностью свобод образовательных учреждений в предоставлении этих услуг.

Анализ имеющихся современных научных источников показал неоднозначность восприятия и оценки явления диверсификации – существуют прогностический, формальный, содержательный, процессуальный, институциональный аспекты ее восприятия. Одна из причин такого положения заключается в существовании эксплицитного и имплицитного подходов к пониманию значения и содержания диверсификации. Вследствие этого диверсификация понимается как процесс (стратегия адаптации управления); как результат (многоуровневость реализованной инновации); как мотив (разные направления деятельности в поисках выгоды и стабильности); как индикатор (оценка качества процессов инновационного развития); как принцип развития (экспансия субъекта в новые для него сферы деятельности).

Совокупность важнейших характеристик диверсификации для определения необходимых и достаточных условий для ее стратегической реализации:

- Диверсификация – это форма компромисса между рынком и эффективностью использования ресурсов предприятий.

- Внешне диверсификация обусловлена необходимостью защиты от конъюнктурных рисков, возникающих вследствие конкуренции и государственного регулирования.

- Внутренне диверсификация обусловлена необходимостью повышения экономической эффективности использования бизнес-ресурсов.

Целями диверсифицированной педагогической системы высшего образования является удовлетворение потребностей четырех основных потребителей:

- Личности как главного действующего лица и действующей силы свободного движения общества при опережающем характере уровня общего и профессионального образования личности по сравнению с уровнем развития производства, техники, технологии.

- Общества в творческом развитии и образованности своих членов, что обеспечит оздоровление и укрепление гуманистических и демократических его позиций.

- Экономики страны в целом в кадрах различных уровней образования и квалификации и конкретного ее региона с учетом специфики его развития, конкретных заказчиков профессиональных кадров.

- Самой системы образования, которая должна будет эффективно действовать и развиваться.

Рассматриваемая нами диверсифицированная система управления качеством подготовки специалиста по физической культуре проявляется в трех компонентах: личностном, содержательном, организационном.

Личностный компонент диверсифицированной системы управления качеством подготовки специалиста по физической культуре является стержнем системы и предусматривает на основе возрастных особенностей, возможностей, запросов и способностей личности, которые развиваются в процессе учебно-познавательной деятельности, выстроить индивидуальные образовательные траектории для каждой личности, создать условия и предоставить возможности для их дальнейшего профессионального роста.

Содержательный компонент системы управления качеством подготовки специалиста по физической культуре предполагает разработку широкого спектра профессиональных образовательных программ с учетом действующих государственных образовательных стандартов, социально-экономического прогнозирования соответствующих отраслей экономики и данных социально-педагогического предвидения.

Организационный компонент диверсифицированной системы управления качеством подготовки специалиста по физической культуре системы обеспечивает вариативность форм, методов и технологий обучения на основе их взаимосвязи с целями и содержанием обучения.

Таким образом, диверсифицированная система управления качеством подготовки специалиста по физиче-

ской культуре позволит обеспечить гибкость, вариативность, индивидуализацию процесса управления качеством.

Самоактуализационный компонент

Самоактуализация представляет собой сознательную деятельность человека, направленную на возможно более полную реализацию себя как личности. Самоактуализационный компонент в управлении качеством подготовки специалиста по физической культуре позволяет определить степень удовлетворенности потребителей образовательных услуг. Удовлетворенность потребителей – общественная цель управления качеством подготовки специалиста по физической культуре, поскольку более важным, с точки зрения маркетинга в сфере образования, является не простое повышение качества подготовки специалиста, а достижение роста степени удовлетворенности потребителей. Самоактуализация личности в области физической культуры как критерий удовлетворенности потребителя связана с формированием двигательных способностей человека. Успешность самоактуализации в таком случае определяется целенаправленными, осознанными воздействиями на телесную природу человека, развитием и совершенствованием физических качеств, навыков, умений человека. Вследствие этого результатом самоактуализации становится физическое совершенство, а объектом – человеческая телесность.

Профессионально педагогическая подготовка должна способствовать целостному развитию и саморазвитию личности студентов, овладению ими приемов смыслооб-

разования и личностному росту, овладение ими необходимыми компетенциями.

Физическая культура может оказывать на самоактуализацию не просто позитивное влияние, а является ее объективной предпосылкой, так как в пространстве общественных отношений человек распредмечивает предметные формы культуры, обретает на их основе сущностные силы [22]. Именно в процессе социализации происходит развитие «потенций» человека (свернутая, сжатая в некоторых ограниченных рамках возможность) до уровня «потенциала» (развернутая, готовая к действию форма возможностей), которая затем в процессе самореализации переходит в «действительность».

Физическая культура как совокупность норм, ценностей, идеалов выступает «сферой образцов» и возможностью для индивидуальной самореализации [57]. Для успешного процесса самоактуализации необходима постоянная обратная связь с обществом, иначе результаты деятельности личности могут остаться не востребованными.

Таким образом, процесс самоактуализации личности в системе управления качеством подготовки специалиста по физической культуре определяется эффективностью формирования культуры личности (методологической, познавательной, духовной, профессиональной) на различных этапах непрерывного специального физкультурного образования.

В качестве **выводов** выделим основные теоретические положения, определяющие содержание и структуру модели управления качеством, что структура модели построена на единстве и взаимосвязи составляющих ее

структуру компонентов, уровней, стратегий, функций управления качеством подготовки специалиста по физической культуре. В качестве компонентов управления качеством подготовки специалиста по физической культуре рассматриваем мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный, организационно-методический, информационно-аналитический, рефлексивно-оценочный, диверсификационный, самоактуализационный.

3.3. Педагогические условия эффективного функционирования концептуальной модели управления качеством подготовки специалиста физической культуры

Понятие «условие» является общенаучным. В философском плане оно является одним из ведущих наряду с такими, как «личность», «деятельность», «материя» и др. Наиболее общая дефиниция этого понятия содержится в философском словаре, который рассматривает ее как категорию, выражающую отношение предмета к окружающим явлениям, без которых этот предмет не способен существовать и развиваться. При этом сам предмет рассматривается как нечто обусловленное, а условие – относительно внешнее по отношению к предмету многообразие объективного мира [118].

Мы поддерживаем точку зрения В.Г. Кузнецова, что условие – это то, от чего зависит предмет, комплекс пред-

метов, характер их взаимодействия, из наличия которого следует возможность существования, функционирования и развития данного предмета [176]. В этом случае мы можем говорить о среде выполнения той или иной деятельности, о среде существования субъектов и объектов деятельности. Влияние среды обеспечивает реализацию функций, достижение поставленных целей и решение задач деятельности. Условия – это обстоятельства, которые определяют те или иные последствия, наступление которых препятствует одним процессам или явлениям и благоприятствует другим. Важно то, что условия рассматриваются в отношении существования, функционирования и развития того или иного предмета, явления, события, состояния. Следовательно, выделение условий имеет смысл лишь по отношению к предмету, явлению, процессу, системе и др. Таким образом, на философском уровне анализа любой проблемы необходимость определения условий есть важное методологическое требование к любому исследованию предметов, явлений, процессов и систем.

Условия педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры представляют собой совокупность обстоятельств, которые обеспечивают эффективность выполнения деятельности. В качестве внешнего условия управления качеством на уровне вуза мы предлагаем рассматривать повышение конкурентоспособности специалиста по физической культуре. В качестве внутренних условий, обеспечивающих управление качеством подготовки специалиста, выделены: на уровне факультета, кафедры – сопровождение самореализации личности

преподавателя высшей школы; на уровне преподавателя высшей школы – использование инновационных технологий обучения; ориентация образовательного процесса на формирование профессионально-важных качеств; на уровне специалиста по физической культуре – повышение мотивации качества.

Подготовка конкурентоспособного специалиста является сегодня целевой установкой образовательного учреждения. Конкурентоспособность специалиста – способность, обеспечивающая специалисту возможность конкурировать на рынке труда посредством приложения усвоенных им знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности. В таком случае в качестве конкурентного преимущества специалиста по физической культуре следует рассматривать «какую-либо эксклюзивную ценность», которой обладает специалист и которая дает ему преимущества над конкурентами [138]. Повышение конкурентоспособности специалиста по физической культуре связано с повышением конкурентоспособности педагогического вуза. Конкурентоспособность педагогического вуза – относительная характеристика, которая отражает степень отличия педагогического вуза от конкурентов по степени удовлетворенности потребителей образовательных услуг, а также динамику приспособления вуза к условиям рыночной конкуренции. Формирование конкурентоспособности вуза – длительный процесс, эффективность которого определяется такими факторами, как общее количество контингента студентов, возможность трудоустройства после окончания вуза, остепененность профессор-

ско-преподавательского состава, материальная база вуза, конкурентные позиции вуза, наличие эффективной стратегии маркетинга.

В связи с тем, что понятие конкурентоспособности специалиста практически не разработано в отечественной педагогике, Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева для определения конкурентоспособности предлагают использовать экономические категории. Так, комплекс конкурентоспособности товара состоит из трех групп элементов: технических, экономических и социально-организационных. Применив эти категории к процессу подготовки специалиста, Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина описывают следующую структуру конкурентоспособности:

1. Технические характеристики конкурентоспособности – специальность и специализация, объем освоенной программы в часах, дисциплинах, модулях, уровень подготовки, соответствие стандарту или превышение его; сферы и границы использования; получаемый документ и др.

2. Экономическая конкурентоспособность – затраты на подготовку специалиста с учетом всех расходов.

3. Социально-организационная конкурентоспособность – учет социальной структуры потребителей, возможности трудоустройства выпускников [125].

Р.А. Фатхутдинов [252] отмечает, что специалист, работающий в конкурентоспособной среде, будет и сам стремиться быть конкурентоспособным, так как внешние условия являются решающими в достижении конкурентоспособности. Однако для формирования конкурентоспо-

собной среды педагогического вуза необходимо развивать конкурентные преимущества персонала (см. рис. 13).

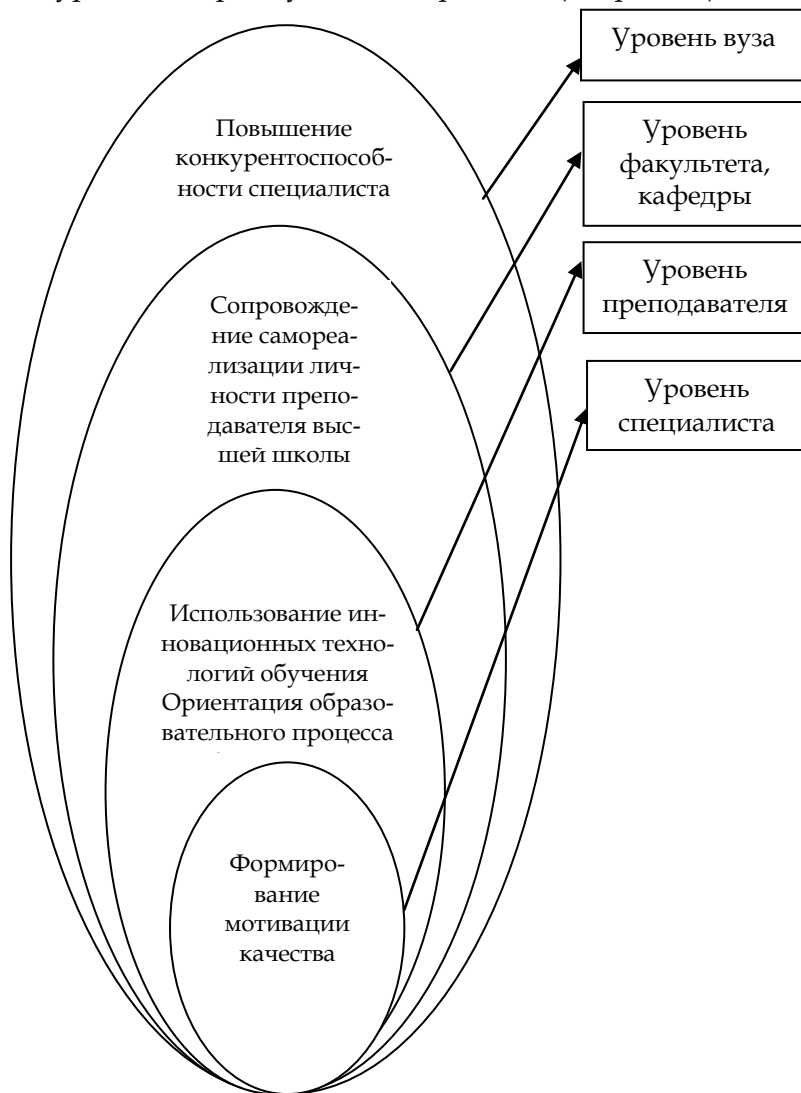


Рис. 13. Условия повышения качества подготовки специалиста физической культуры

В социальном пространстве вуза транслируются особые конкурентные преимущества персонала:

- Мотивация педагогической деятельности.
- Педагогические способности.
- Индивидуально-психологические свойства личности (темперамент, характер).
 - Толерантность.
 - Педагогическая гибкость.
 - Интеллигентность и культура.
 - Коммуникабельность и т.д.

Повышение конкурентоспособности специалиста в вузе – комплексная задача вуза, решение которой, прежде всего, отражено в миссии вуза. «Миссия – стратегическая (генеральная) цель, выражающая смысл существования, общепризнанное предназначение организации». Миссия как глобальная цель педагогического вуза позволяет различным внешним социальным группам в целом сформировать представление о целях организации, той философии, которой вуз руководствуется, тех ресурсах и средствах, которыми он располагает для осуществления миссии. Это необходимое условие для перехода от кризисного стиля управления (достижение и / или сохранение сиюминутной выгоды) к подлинно интеллектуальному управлению (обеспечение перспектив развития). Реализация миссии невозможна без инновационных принципов управления (инновационный менеджмент) научной и образовательной деятельностью, что предполагают реализацию полного инновационного цикла [230].

Субъективным отражением конкурентоспособности педагогического вуза, по нашему мнению, является удовлетворенность потребителей качеством образовательных услуг. В условиях неопределенности социального заказа и отсутствия в полном объеме стандартов, цели высшего профессионального образования могут казаться расплывчатыми, без ясных ориентиров и может быть нечетким управление. Однако социальный заказ определяется рынком. Каждое учебное заведение, осуществляя подготовку специалистов, выбирает для себя требования профессиональной подготовки, которые должны отражать потребности потребителей образовательных услуг.

Таким образом, конкурентоспособность определяет готовность специалиста конкурировать на рынке труда посредством приложения усвоенных им знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности и включает техническую, экономическую, социально-организационную конкурентоспособность.

На уровне вуза реализация педагогических условий обеспечения качества осуществляется в рамках менеджмента качества как организационной стратегии и методе управления. Менеджмент качества подготовки специалиста предполагает ориентацию на требования потребителей образовательных услуг, последовательную политику в области качества, ресурсное обеспечение управления качеством подготовки специалиста, планирование качества подготовки, выявление несоответствий и проведение корректирующих действий.

Как отмечает Н. Чекалева, инновационное развитие педагогического университета в современных условиях базируется на принципиально новой методолого-технологической основе, которая формирует профессиональные компетенции и качества профессионала, способного нести личную ответственность за свою деятельность, быть мобильным и конкурентоспособным [264].

Представим в виде схемы технологическую цепочку обеспечения качества на уровне вуза (см. рис. 14).



Рис. 14. Технологическое обеспечение качества на уровне вуза

Эффективность технологического обеспечения качества на уровне вуза определяется по общесистемному критерию – конкурентоспособность вуза. Как отмечает С. Прокопенко, обострение конкуренции и необходимость повышения конкурентоспособности вузов определяют потребность в маркетинговой деятельности как системы дос-

тижения целей организации через качественное удовлетворение потребителей [193].

В качестве «шагов», направленных на повышение конкурентоспособности вуза, С. Прокопенко предлагает следующие направления деятельности вуза:

- 1) открытие новых и укрепление перспективных специальностей;
- 2) провозглашение политики качества;
- 3) проведение конкурентного анализа;
- 4) системное исследование и прогнозирование запросов различных рыночных сегментов;
- 5) позиционирование университета и его образовательных услуг;
- 6) мониторинг и управление конкурентоспособностью;
- 7) выработка маркетинговых стратегий и планов;
- 8) укрепление имиджа университета;
- 9) выработка миссии вуза;
- 10) повышение мотивации качества у субъектов образовательного процесса [193].

Рассмотрим внутренние условия.

1. Сопровождение самореализации личности преподавателя высшей школы.

Проблема сопровождения самореализации личности в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы побуждает к пересмотру критериев эффективности труда. Помимо традиционных критериев (скорость, точность, экономичность) становится важным принимать во внимание внутренние, психологические

критерии, которые отражают степень вовлеченности личностного потенциала человека в реализацию стоящих перед ним задач. Содержание самореализации личности в пространстве педагогического вуза определяет субъективное отношение к ситуации деятельности, мотивы саморазвития и самосовершенствования. Поэтому самореализация как саморазвитие представляет собой сознательную деятельность человека, направленную на возможно более полную реализацию себя как личности. В качестве критериев процесса самореализации выделяют: субъективные (чувство удовлетворенности) и объективные (социально значимые вклады, интегративные характеристики личности, а также соотношение субъективного и объективного) [194].

Самореализация личности – это сознательная систематическая целенаправленная деятельность, направленная на реализацию возможностей, способностей, самосовершенствование и саморазвитие сопровождающаяся «пиковым переживанием». В исследованиях А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, И. Ялома и др. понятие «самореализация» оказывается синонимичным многим другим понятиям – «полноценное функционирование», «аутентичность», «индивидуализация», «стремление к смыслу», «личностный рост», «личностная и социальная зрелость» [197]. Самореализация в исследованиях Д.А. Леонтьева [132] определяется как процесс реализации себя, т.е. осуществление самого себя в жизни, в повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смыслах своего существования в каждый данный момент времени.

Самореализация личности является важным показателем жизнедеятельности личности, ее жизненного пути (как отдельной части, так и жизненного пути в целом). В связи с этим близки положения теории Б.Г. Ананьева, закладывающие методологические основания для понимания самореализации в профессиональной сфере как одной из основных сфер жизнедеятельности. В процессе последующего профессионального становления уточняется адекватность осуществления профессионального выбора. Профессиональное самоопределение (выбор профессии) постепенно переходит в первичное профессиональное становление в процессе обучения, овладения профессией. В ходе профессионального самоопределения, выбора профессии может возникнуть определенное противоречие между реальными и установками выбора профессии и последующими устремлениями в плане определен и дальнейших реальных жизненных перспектив [2].

В процессе идентификации с референтной группой специалистов-профессионалов вырабатывается ряд требований человека к самому себе, без которых невозможен процесс профессионального становления. При профессиональном становлении могут возникать затруднения, которые, в свою очередь, накладываются на ранее имевшиеся затруднения в ходе профессионального самоопределения (выбора профессии). При этом личность либо доопределяется и адаптируется в ходе профессионального становления, либо оказывается в ситуации безработицы. Возможен также вариант обретения новой профессии, в которой личность сможет самореализоваться более адек-

ватным образом, чем ранее. Однако в данном случае необходимо наличие значительного личностного потенциала и способности выйти на иной, более высокий уровень самореализации. Этап профессионального роста включает развитие профессиональной компетентности и последующую адаптацию уже не себя к профессии, а профессии к себе. Безусловно, существует преемственность, плавный переход между этапами профессионального становления и профессионального роста [57].

Последний соответствует высокому уровню самореализации личности – уровню смысложизненной и ценностной реализации (сущностной аутентичности).

В образовательном процессе педагогического вуза сопровождение самореализации личности возможно в таких направлениях, как защита кандидатской / докторской диссертации; создание научной школы; создание научного центра, лаборатории, издательская деятельность; повышение уровня профессиональной компетентности.

Характерно, что в качестве условий самореализации личности преподаватели педагогического вуза называют создание научной школы, научного центра, лаборатории. Такое утверждение соответствует точке зрения Д.А. Леонтьева, который в качестве объективного критерия самореализации предлагает рассматривать предметную реальность социального вклада, совершаемого субъектом самореализации [132]. Объективно самореализуется только тот человек, который что-то сделал или реально работает на людей, кто воплотил свои сущностные силы, в чем-то превосходящие исторически накопленные до него родовые способности

человечества, кто внес вклад «не только в конкретных людей, но и в сокровищницу человечества». Третье условие – защита кандидатской / докторской диссертации – отражает связь понятий «самореализация» и «личностный рост», поскольку самореализация преподавателя высшей школы направлена на расширение внутренней свободы, актуализацию личности.

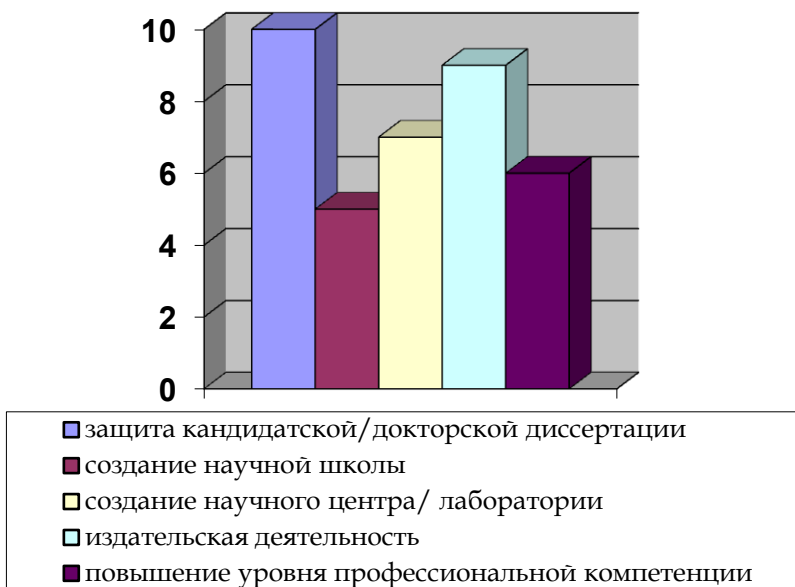


Рис. 15. Диаграмма «Направления самореализации преподавателя высшей школы»

Издательская деятельность в контексте самореализации личности отражает субъективное чувство удовлетворенности (реализация собственного потенциала, признание, ощущение значимости предметного вклада). Благодаря этому самореализация как саморазвитие и самосо-

вершенствование предполагает сознательную длительную систематическую деятельность, поэтому самореализация не может быть спонтанной, а тем более случайной.

Несомненно, что самореализация личности преподавателя высшей школы невозможна без высокого уровня профессиональной компетентности, который оказывает влияние на индивидуально-психологические особенности личности. Только организуя взаимосвязи между новыми знаниями и уже имеющимися, можно сохранить старое, лучше понять и вовремя использовать новое, от индивидуально-психологических особенностей личности, от развития ее аффективно-волевой структуры, от уровня притязаний, соотношения оценок и самооценок, уверенности в себе, коммуникативной компетентности. Поэтому самоактуализирующийся человек обладает способностью к аутентичному способу существования. Аутентичное бытие – это осознание подлинности своего бытия, это жизнь «здесь и теперь», когда человек достигает единства своего бытия и своей собственной личности. Это осознание открывается человеку при помощи предельных переживаний. «Полноценно функционирующие люди», по К. Роджерсу, используют свои способности и таланты, реализуют свой потенциал и движутся к полному познанию себя и сферы своих переживаний [204].

Самореализация личности как процесс и как результат деятельности предполагает создание объективно или субъективно нового, поэтому невозможна без использования инновационных технологий.

Реализация условий обеспечения качества подготовки специалиста на уровне факультета предполагает обеспечение необходимой подготовки специалистов, способных к эффективной профессиональной деятельности, к быстрой адаптации в условиях научно-технического прогресса, владеющими технологиями в своей специальности, умением использовать полученные знания при решении профессиональных задач [200]. На уровне факультета управление качеством подготовки специалиста осуществляется деканом факультета.

Деятельность деканатов, направленная на повышение качества подготовки специалистов, включает:

- организацию системы менеджмента качества на факультете;
- выявление несоответствий и разработка корректирующих действий;
- проведение внутреннего аудита;
- разработку рекомендаций для заведующих кафедрой по повышению качества подготовки специалиста;
- систематический анализ удовлетворенности потребителей;
- анализ сессий с учетом успеваемости студентов по различным категориям;
- систематический анализ сведений, поступающих с кафедр о посещаемости и успеваемости студентов, с ведением соответствующего документального учета;
- анализ работы кафедр по организации самостоятельной работы студентов;
- организацию работы старост групп по контролю посещений студентами лекций и практических занятий.

Внедрение системы менеджмента качества предъявляет особые требования к деятельности факультетов, поскольку в новых экономических условиях развития вуза деятельность факультета должна выстраиваться в условиях конкурентного ресурсного обмена по таким направлениям, как:

- 1) спортивная школа – вуз;
- 2) научное общество учащихся – вуз;
- 3) спортивные классы – вуз;
- 4) целевой набор одаренных школьников.

Дальнейшая работа факультета связана с удовлетворением потребностей потребителей в соответствии с выявленными несоответствиями и разработанными предупредительными действиями (см. рис. 16).

На уровне кафедры управление качеством подготовки специалиста осуществляется заведующим кафедрой.

Управление качеством подготовки специалиста по физической культуре на уровне кафедры предполагает:

- организацию текущего и итогового контроля;
- внедрение системы самостоятельных работ;
- проведение студенческих олимпиад;
- организацию НИРС;
- организацию консультаций;
- выявление несоответствий и организацию корректирующих мероприятий;
- методическое обеспечение учебного процесса.

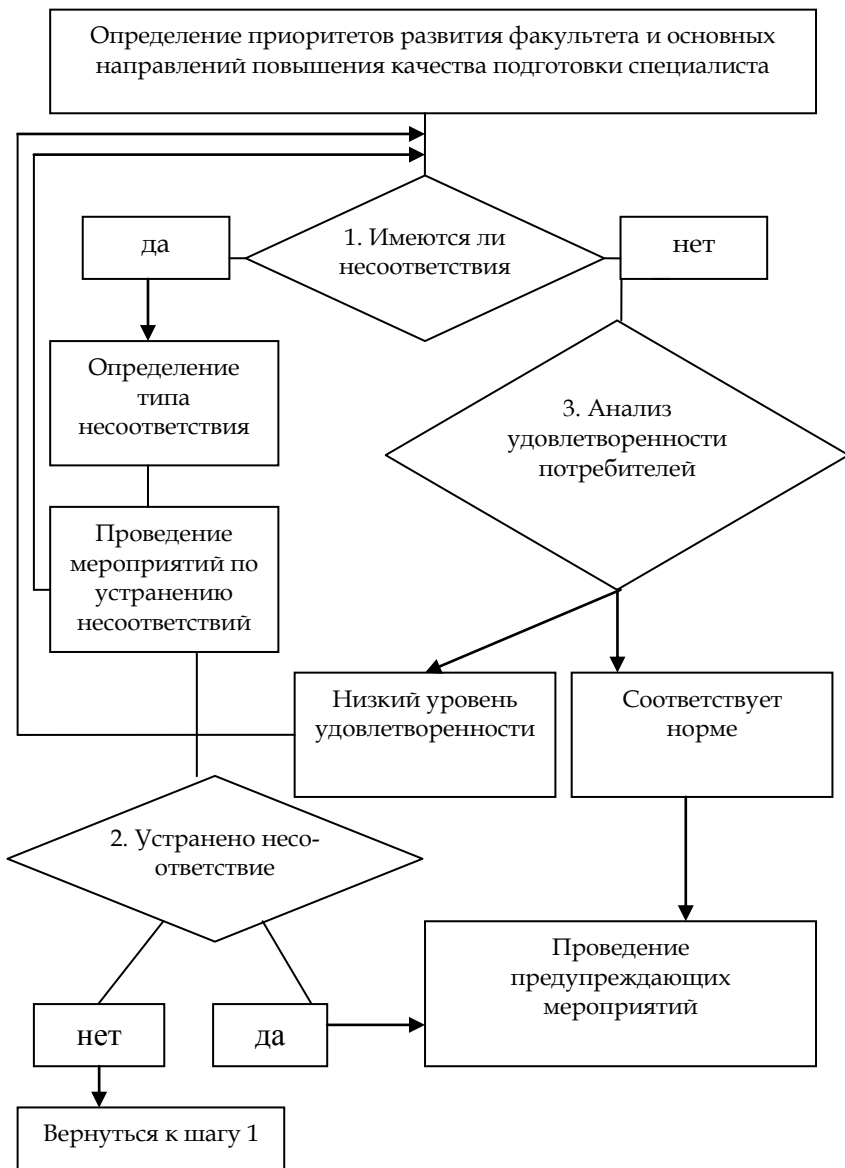


Рис. 16. Алгоритм работы факультета в системе корректирующих и предупреждающих действий

Кафедра является структурным подразделением вуза, она имеет свою внутреннюю структуру. В процессе управления качеством подготовки специалиста именно на уровне кафедры складывается технология преподавания дисциплин. Как отмечает Н. Солнцева, в понятие «технология» вкладывается первоначальный смысл – совокупность методов, способов и приемов, обеспечивающих планируемый конечный результат [277]. Перспективы развития кафедры определяются актуальными научно-исследовательскими и методическими исследованиями преподавателей. Качество работы кафедры складывается из таких показателей, как остепененность, издательская активность, участие в научно-исследовательских проектах, участие в научно-практических конференциях различного уровня, оснащенность кафедры, соответствие учебно-методических комплексов и рекомендации для самостоятельной работы студентов стандартам третьего поколения и т.д.

Помимо традиционных субъектов управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете осуществляется на уровне научно-методического центра «Инновационных технологий в системе физической культуры и спорта».

Научно-методический центр «Инновационных технологий в системе физической культуры и спорта» создан в 2006 году на базе кафедры спортивных дисциплин ЧГПУ. Деятельность научно-методического центра связана с научной работой университета и проводится по ос-

новным проблемам развития современной системы образования.

Работа научно-методического центра связана с решением ряда задач:

- разработка концептуальных основ психолого-педагогического обеспечения инновационных технологий в системе ФКС в процессе дошкольного, начального школьного, общего и дополнительного образования, а также тренировочных и соревновательных процессов;

- проектирование программ психолого-педагогического обеспечения и сопровождения инновационных технологий в системе ФКС;

- экспериментальные исследования проектных разработок по вопросам внедрения инновационных технологий в системе ФКС в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений области;

- подготовка к опубликованию научно-методических материалов по результатам работы научно-методического центра;

- систематическое консультирование работников образования по проблемам, относящимся к компетенции научного центра;

- организация научно-практических конференций, семинаров, круглых столов по проблемам исследования научного центра.

В течение 2006–2010 гг. на базе научно-методического центра проводилась опытно-экспериментальная работа, направленная на выявление факторов, моделей и закономерностей управления качеством подготовки специалиста по физической культуре. Кроме того, на базе научно-

методического центра реализуется программа профессиональной подготовки по направлению «Менеджмент спортивной сферы».

Целью данной программы профессиональной подготовки является:

- организовать углубленную фундаментальную и профессиональную подготовку специалистов к научно-педагогической и исследовательской деятельности в качестве спортивных менеджеров в различных звеньях системы управления физкультурными и спортивными организациями России;

- обеспечение организационно-управленческой подготовки спортивного менеджера в области физической культуры и спорта, способного качественно реализовывать профессиональные функции в управленческой деятельности, используя многообразие приемов и методов творческого стиля работы (компетентность, инициативность, профессионализм, организаторские способности и т.д.);

- сформировать общие научно-методические основы профессионального мировоззрения будущего специалиста, менеджера, руководителя, заложить необходимые для этого знания, научить использовать их в практической деятельности.

Реализация дополнительной образовательной программы повышает качество подготовки специалиста, поскольку ориентирована на углубление общепрофессиональных дисциплин и приращение нового уровня знаний по специальным дисциплинам.

Управление качеством подготовки специалиста по физической культуре невозможно без реализации компетентностно-ориентированного подхода в практике работы преподавателя высшей школы. Введение в профессиональное образование понятий «компетенция» и «компетентность» предъявляют новые требования к организации процесса обучения в высшей школе. Компетентности в отличие от обобщенных универсальных знаний имеют действенный, практико-ориентированный характер, поэтому деятельность преподавателя высшей школы должна включать инновационные педагогические технологии [258].

2. Использование инновационных технологий

Необходимость внедрения инновационных технологий в процесс подготовки специалиста в области физической культуры обусловлена, во-первых, реализацией национального проекта «Образование», направленного на обновление системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Во-вторых, гуманизация содержания образования, изменение объекта, состава учебных дисциплин, введение новых специальностей требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В-третьих, изменение отношения специалистов различного уровня в области физической культуры к инновационным формам физкультурно-спортивной и учебно-тренировочной деятельности [255]. В-четвертых, вхождение учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений требуют внедрения инновационных технологий

подготовки специалиста как основы конкурентноспособности. Таким образом, инновации в системе подготовки специалиста в области физической культуры являются продуктом осознанной, целенаправленной, научно культивируемой профессиональной деятельности. Инновационная деятельность в таком случае представляет собой целенаправленное преобразование практики образовательной деятельности за счет создания, распространения и освоения новых образовательных систем (см. рис. 17).

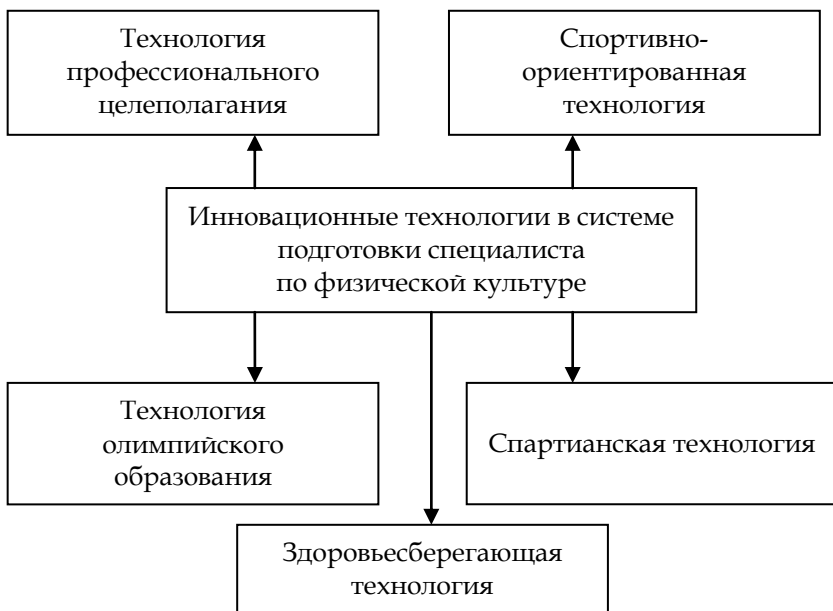


Рис. 17. Инновационные технологии в подготовке специалиста ФК

Именно в вузе, в процессе профессионального образования необходимо создать условия максимально приближенные к сфере будущей деятельности специалиста, отрабатывать в различных режимах инновационные педагогические технологии, чтобы студент понимал и предвидел результат своей деятельности, адаптировался и самоопределялся в складывающихся объективных условиях.

Педагогические инновации предлагают личностный и творческий аспекты организации учебного процесса, они охватывают всю сферу образования по подготовке преподавателя, осуществлению различных функций – эксперта, консультанта, проектировщика, технолога инновационных направлений.

В отечественной педагогике «инновационные технологии в образовании» ассоциируются с инновациями, касающимися организационных форм и методов обучения, методологии проектирования учебного процесса, компьютеризации и т.д.

В высшем профессиональном образовании в области физической культуры и спорта, по мнению В.А. Магина, инновационный характер содержания педагогической деятельности существенно отличается от традиционного. Во-первых, выдвигаются дополнительные требования к качеству учебного материала, методам и приемам педагогической работы. Во-вторых, инновационные технологии повышают мотивацию в обучении, стимулируют активность и творчество студентов в учебном процессе. В-третьих, центральной фигурой образования становится студент, преподаватель лишь помогает учиться. Поэтому

современные инновационные образовательные технологии нацеливают на творческое овладение знанием, при котором процесс познания выходит за рамки освоения мира, формируя отношение к этому миру, утверждая определенную позицию по отношению к нему [141].

В.А. Магин в качестве инновационных технологий предлагает рассматривать:

1. Технологии профессионального целеполагания посвящены работы Е.В. Семеновой [216]. Она в качестве факторов профессионального становления выпускника высшего профессионального учреждения выделяет сформированность профессионального целеполагания.

2. Л.Б. Андриюшенко [4] разрабатывает спортивно ориентированную технологию обучения студентов предмету «физическая культура». Спортивно ориентированная технология построена на основе модульного обучения. Логический анализ содержания учебной программы позволяет расчленить учебную дисциплину «физическая культура» на блоки, содержащие темы и разделы. Обобщающий модуль включает блок входных данных (определение готовности студентов к освоению учебной программы), блок теоретических знаний и информационный блок.

3. Технология спортивно ориентированного физического воспитания разработана В.И. Бальсевичем, способствующая изменению состояния морфофункциональных систем организма человека на основе учета механизмов его адаптации к стресс-факторам (физическим нагрузкам) [12].

4. Технология олимпийского образования основана на таких принципах образования, как гуманизм, приоритет общечеловеческих ценностей, содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми и народами, реализацию права молодежи на свободный выбор взглядов и убеждений.

5. Спартианская технология духовного и физического оздоровления детей и молодежи («СпАрт»), предложенная В.И. Столяровым, нацелена на объединение людей, которые стремятся использовать гуманные игровые формы организации соревнований для формирования у детей и молодежи ориентации на самосовершенствование, красоту действий и поступков, разностороннее и гармоничное развитие, общение, социальную реабилитацию [231].

6. Здоровьеразвивающая технология физического воспитания – это модель совместной педагогической деятельности преподавателя и студента по проектированию, организации и реализации индивидуального режима двигательной активности студента, опирающаяся на сопутствующие технологии, междисциплинарный подход, направленная на профилактику заболеваний, укрепление, развитие и совершенствование здоровья с целью качественной подготовки к предстоящей профессиональной деятельности.

Физической культуре, как самостоятельному объекту управления, присущи не только традиционные инновационные технологии, но и рефлексивное управление как инновационная технология управления качеством подготовки современного специалиста.

В отечественной психологии понятие рефлексии разрабатывалось на теоретическом уровне Б.Г. Ананьевым [2], П.П. Блонским, Л.С. Выготским [51], С.Л. Рубинштейном [206], Т.М. Сеченовым и др. учеными в качестве одного из объяснительных принципов организации и развития психики человека, и, прежде всего ее высшей формы – самосознания. В большинстве случаев понятие «рефлексия» используется в качестве объяснительного принципа для раскрытия психологического содержания различных феноменов и фактов, получаемых в экспериментальных исследованиях конкретных предметов психологического изучения: мышления, памяти, сознания, личности, общения.

На выявление специфики кооперативного аспекта рефлексивного управления направлены работы Н.Г. Алексеева, В.Е. Лепского, В.В. Рубцова, А.А. Тюкова, Г.П. Щедровицкого. Эти исследования имеют прямое отношение к психологии управления и ведутся в таких пограничных с ней прикладных науках и областях практики, как педагогика, проектирование, спорт. Кооперативный аспект рефлексивного управления ориентирован на проектирование коллективной деятельности с учетом необходимости координации профессиональных позиций и групповых ролей субъектов [270].

На выявление специфики коммуникативного аспекта рефлексивного управления направлены социально-психологические исследования И.Е. Берлянд, Н.И. Гуткиной, К.Е. Данилина, А.В. Петровского, Л.А. Петровской и др., а также инженерно-психологические работы В.Н. Дружинина, Т.А. Ильиной [93], Д.С. Конторова, В.Е. Лепско-

го, Р.С. Немова и др. В этих работах рефлексия рассматривается как существенная составляющая общения и межличностного восприятия. Поэтому рефлексивное управление рассматривается как механизм регуляции межличностных отношений.

В работах Ю.В. Громыко [67], А.Г. Здравомыслова [84], Е.Р. Новиковой, И.Н. Семенова, С.Д. Смирнова [225], А.Б. Холмогоровой рефлексия понимается как процесс переосмысления, а рефлексивное управление включает дифференциации «Я» и его различных подструктур, интеграции «Я» в «неповторимую целостность».

Психологические особенности рефлексивного управления связаны с такими процессами, как активность и самостоятельность, самоуправление и саморегуляция специалистов по физической культуре и спорту. Следовательно, в результате рефлексивного управления актуализируется изучаемый материал, отражаются особенности функционирования отдельных компонентов изучаемого предмета, обнаруживается многомерность предмета – наличие различных концептуальных пластов.

Рефлексивное управление реализуется в так называемых рефлексивных позициях: рефлексии «себя», рефлексии «другого», рефлексии «ситуации». Рефлексия «себя» возникает в ситуации «предвидения»: соотнесение своих действий с «банком данных» личного опыта и выбор варианта результатов. Студент «осознает», прежде всего, такие свои свойства, на которые кто-то или что-то обращает внимание. Конкретное содержание рефлексии не просто «открывает», но и активно формирует личность. Осознание

каких-либо своих способностей, меняет самооценку человека и уровень притязаний. Рефлексия «другого» необходима в процессе реального взаимодействия индивида с другими людьми в рамках определенных социальных групп и социальных ролей. Рефлексия ситуации действует как фильтр, который определяет многомерность изучаемого предмета, открывает различные концептуальные пласты.

Содержание рефлексивного управления определяют виды рефлексии, которые проявляются в учебной деятельности специалистов по физической культуре и спорту. Интеллектуальная рефлексия направлена на осмысление совершаемого субъектом содержания проблемной ситуации и на организацию действий, преобразующих элементы этого содержания. В мыслительном процессе интеллектуальной рефлексии следует выделить подсистему форм: фиксации, установки, вопросы, оценки, предположения. Фиксации и установки выражаются в следующих высказываниях: «так», «да», «ну», «вот», «теперь», «так сказать». В форме оценочных или вопросительных высказываний, выделяемых интонацией, реализуется интенсивный вид интеллектуальной рефлексии, за счет которого обнаруживаются те или иные неясности в предметном содержании задачи, а также ошибки в операциональном движении и их устранении через углубление своего понимания проблемной ситуации [227].

К смысловым высказываниям, выражающим вопросительную функцию рефлексии, обычно относят следующие: «почему же так?», «над чем здесь думать?», «как получилось, что...?», «а что, задача разрешена?» и т.д. Оценочные выска-

звания выражаются по-другому: «ясно, что...», «странно», «совершенно непонятно», «здесь надо иначе» и т.д.

Предположения и утверждения реализуют собой конструктивный вид интеллектуальной рефлексии. Предположения выражаются, как правило, в следующих высказываниях: «предположим, что...», «мне кажется, что...», «можно сказать, что...», «а может быть...» и т.п. Утверждения, как правило, являются заключительным аккордом во фразе, начавшейся, например, с «предположим, что...» и выражаются словосочетаниями: «то, когда», «следовательно», «значит», «наверняка» и т.д. Иногда утвердительное высказывание опережает предположение, но, в принципе, не меняет их функции.

Личностная рефлексия направлена на самоорганизацию через осмысление человеком себя и своей мыслительной деятельности в целом как способа осуществления своего целостного «Я». Личностная форма рефлексии представлена в смысловом плане частично, в виде личностного компонента, включающего в себя две речевые формы: самооценку и мотивировку.

Отличительной чертой личностных высказываний является их «я-отнесенность». К самооценкам относятся следующие фразы: «Я что-то устал», «мне трудно решить задачу», «Я не представляю, в чем тут дело», «Я, наверное, глупее других». К мотивировкам принадлежат такие высказывания, как «мне надо еще чуть-чуть подумать», «решу ее во что бы то ни стало», «сейчас посчитаю» и т.д.

В личностных высказываниях выражается непосредственная личностная реакция на успех или затруднение в

решении творческой задачи. Обычно высказывания, относящиеся к личностному компоненту рефлексии, играют роль личностной компенсации или моментов «вдохновения» от решения.

Система подготовки специалистов различного уровня направлена на самостоятельную научную работу студентов в виде рефератов, курсовых работ и квалификационных исследованиях. Решение научной проблемы, по мнению Ю.В. Сенько, сопровождаются такие типы рефлексии, как симультанная, интенсивная, ретроспективная, реконструктивная, перспективная и конструктивная рефлексия. Тип симультанной рефлексии возникает на этапе понимания проблемы, вхождения в проблему. Арсенал знаний и средств позволяет структурировать исследовательское поле и дифференцировать в нем противоречие между явной, очевидной, характеристикой объекта и «неявной», проблемной его стороной. В таком случае рефлексия осуществляется экстенсивно, через планомерное и корректное соотнесение научных норм с процедурами их реализации в работе с объектом. Интенсивная рефлексия проявляется в спецификации научных понятий, с помощью которых описывается изучаемый объект. Наиболее распространенным и типичным видом рефлексии является ретроспективная рефлексия, когда исследование начинает соотноситься с традициями, сложившимися в смежных дисциплинах, в изучении аналогичной проблематики. Реконструктивная рефлексия основана на переносе из смежных дисциплин исследовательских средств и объяснение принципов в качестве эталонов и норм организа-

ции научного мышления для избранного направления исследования [218].

Перспективная рефлексия позволяет определить цели и перспективы исследования и выйти в широкий круг контекстуальных и социокультурных проблем. Конструктивная рефлексия возникает при комплексной разработке средств и норм концептуальных, теоретических и методических схем и моделей освоения исследуемого объекта.

Подключение рефлексии в процесс управления превращает процесс педагогической деятельности в личностно значимое событие вследствие того, что обучение в таком случае не будет сводиться к усвоению готовых правил и определений, а станет процессом личностного осмысления знаний.

Рефлексия наряду с конкретно-практическим осмыслением привносит в изучаемый предмет знаковый абстрактно-символический контекст. Несомненно, для организации данного вида деятельности нужен особый способ взаимодействия педагога и учащихся. Таким способом взаимодействия, несомненно, должно стать рефлексивное управление, которое понимается как взаимодействие ученика с проблемно-конфликтной ситуацией, которая возникает при реализации таких смысловых отношений, как отношений субъекта с партнером, с условиями образовательного пространства, с целью образования, и предполагает изменение субъектных смыслов. Под субъектным смыслом, в научной литературе, понимается представление о себе в системе мышления человека, закономерности

его (представления) изменения и развития в процессе взаимодействия человека с миром [184].

Поэтому всякое изменение этих смысловых содержаний, воздействие на «субъектность» связаны с конфликтными, экзистенциальными переживаниями, которые осуществляются при подключении механизмов рефлексии и результатом которых становятся инновационные новообразования в образе «Я» субъекта. Следовательно, рефлексивное управление стимулирует образование качественно новых временных и пространственных структур за счет рефлексивного взаимодействия.

Взаимодействие участников образовательного процесса является непременной характеристикой рефлексивного управления. Результатом рефлексивного взаимодействия становится осознание потребностей, уверенность в их осуществлении, что является внутренними причинами появления личных целей своего участия в образовательном процессе.

Рефлексивное управление как психологическое условие эффективного перехода специалиста к новым способам деятельности предполагает всестороннее соотнесение своего «внутреннего плана» (мотивы, опыт, знания и др.) с сущностными характеристиками проектируемой «внешней ситуации». Сравнивая «образ себя в деятельности» и «образ требуемой деятельности», педагог в состоянии сделать более адекватные выводы о своей готовности и своих педагогических возможностях по освоению новых педагогических средств и способов обучения и воспитания.

Рефлексивный анализ, как основное звено рефлексивного управления, наиболее эффективен на этапе активного освоения новых педагогических технологий. В качестве исходной предпосылки рефлексивного анализа выступает, как правило, «затруднение» в педагогической деятельности. Как следствие рефлексивного анализа у педагога появляется понимание теоретических предпосылок возникающих затруднений и появляется замысел по изменению способов своей деятельности: он выдвигает цели, формулирует правила, строит способы и приемы деятельности. Все эти компоненты деятельности в ходе рефлексии отражают способность учителя к перестройке своей деятельности.

Различные методы, приемы рефлексивного управления объединяет общая идея: рефлексивное управление предполагает изменение смыслового содержания деятельности. Воздействие на «субъектность» в процессе межличностного группового взаимодействия создает условия для конфликтных, экзистенциальных переживаний, которые осуществляются при подключении механизмов рефлексии и результатом которых становятся инновационные новообразования в образе «Я» реализуется в таких методах обучения, как метод поведенческого научения объекта [121].

Наиболее ярко рефлексивное управление, метод «вживания», метод ошибок, психодрама, метод образного видения, рефлексивно-аналитическая беседа, метод образной картины, метод самооценки, метод анализа конкретного морального выбора, игровое моделирование, метод Т-групп,

проблемная лекция, метод ученического целеполагания и т.д. Кратко рассмотрим некоторые из них.

Важнейшим средством создания ситуации успешной деятельности является использование методов «поведенческого научения», психодрамы и рефлексивно-аналитической беседы.

Поведенческое научение – это строго запрограммированный курс обучения, который продуцирует развитие важных умений: уверенность в себе, умение самостоятельно принимать решение, планирование деятельности, анализ результатов деятельности и т.д. Поведенческое научение предполагает активное использование методов наблюдения и самонаблюдения.

Метод психодрамы позволяет непосредственно обратиться к внутреннему миру субъекта обучения, поэтому является самым эффективным методом формирования рефлексии. Высокая эффективность психодрамы объясняется еще и тем, что она затрагивает все сферы личности: интеллектуальную, эмоциональную, физическую.

Психодрама обеспечивает реализацию таких принципов, как принцип систематичности и последовательности, сознательности, активности, самостоятельности учащихся. В результате психодрамы учащиеся получают возможность использовать актуализированные знания в повседневном решении проблемных задач. Психодрама обеспечивает индивидуальный подход, так как позволяет варьировать форму работы, исходя из потребностей конкретных индивидов.

Метод анализа конкретной ситуации связан с практической деятельностью и содержит в себе проблему, которую нужно решить. С.М. Вишнякова [48] предлагает для рефлексивного анализа использовать ситуации-оценки и ситуации-проблемы. В ситуации-оценке проблема уже решена, субъекты взаимодействия должны лишь оценить ее решение с различных позиций: со своей ситуацией («ситуация для меня»), с позиции реального другого («ситуация для другого») и «обобщенного другого». Содержание ситуации-проблемы обуславливает постановку ряда вопросов перед субъектами, которые необходимо проанализировать и предложить варианты возможных ответов.

Метод «вживания» опирается на эмпатию, или «вчувствование» человека в состояние другого объекта. Посредством чувственно-образных и мысленных представлений ученик пытается «переселиться» в изучаемый объект, почувствовать его и познать его изнутри. Наблюдение объекта в данном случае переходит в самонаблюдение ученика, которому удастся отождествлять себя с объектом.

Метод ошибок предполагает изменение устоявшегося негативного отношения к ошибкам, замену его на конструктивное использование ошибок (и псевдоошибок) для углубления образовательных процессов. Ошибка рассматривается как источник противоречий, исключения из правил, новых знаний, которые рождаются на противопоставлении общепризнанным. Внимание к ошибке может быть не только с целью ее исправ-

ления, но и для выяснения ее причин, способов ее получения. Отыскание взаимосвязей ошибки с «правильностью» приводит к пониманию относительности и вариативности любых знаний.

Новизна результатов исследования заключается в теоретическом анализе понятия «рефлексивное управление» как фактора эффективности педагогической деятельности. В нашем исследовании отмечается, что рефлексивное управление, во-первых, предполагает взаимодействие студента с проблемно-конфликтной ситуацией, во-вторых, позволяет реализовать смысловые отношения, как отношений субъекта с партнером, с условиями образовательного пространства, с целью образования, и, в-третьих, предполагает изменение субъектных смыслов. Таким образом, рефлексивное управление повышает качество подготовки специалистов в области физической культуры и спорта.

3. Ориентация на формирование профессионально-значимых качеств.

Профессионально-значимые качества включают в себя как индивидуально-психологические особенности (свойства познавательной, эмоционально-волевой, поведенческой сферы), так и отношения личности (к себе, другим людям, труду, своей профессии, тем или иным профессиональным задачам, социальным ценностям и др.) (см. рис. 18). В.Д. Шадриков [268] считает, что профессионально-значимые качества – качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность

ее освоения. В структуру профессионально-важных качеств В.Д. Шадриков [268] предлагает включить:

1) комплекс психических процессов (ощущение, восприятие, память, представления, воображение, мышление);

2) свойства продуктивности различных психических процессов;

3) свойства психомоторики для различных профессий.

В процессе подготовки специалиста по физической культуре формируется основа трудовой, профессиональной деятельности. Как отмечает И.А. Зимняя, «усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной» [86]. Поэтому формирование профессионально-значимых качеств специалиста по физической культуре направлено на развитие, во-первых, профессионально-значимых качеств, связанных с индивидуально-типологическими свойствами личности, во-вторых, профессионально-значимые качества, связанные с педагогической деятельностью.

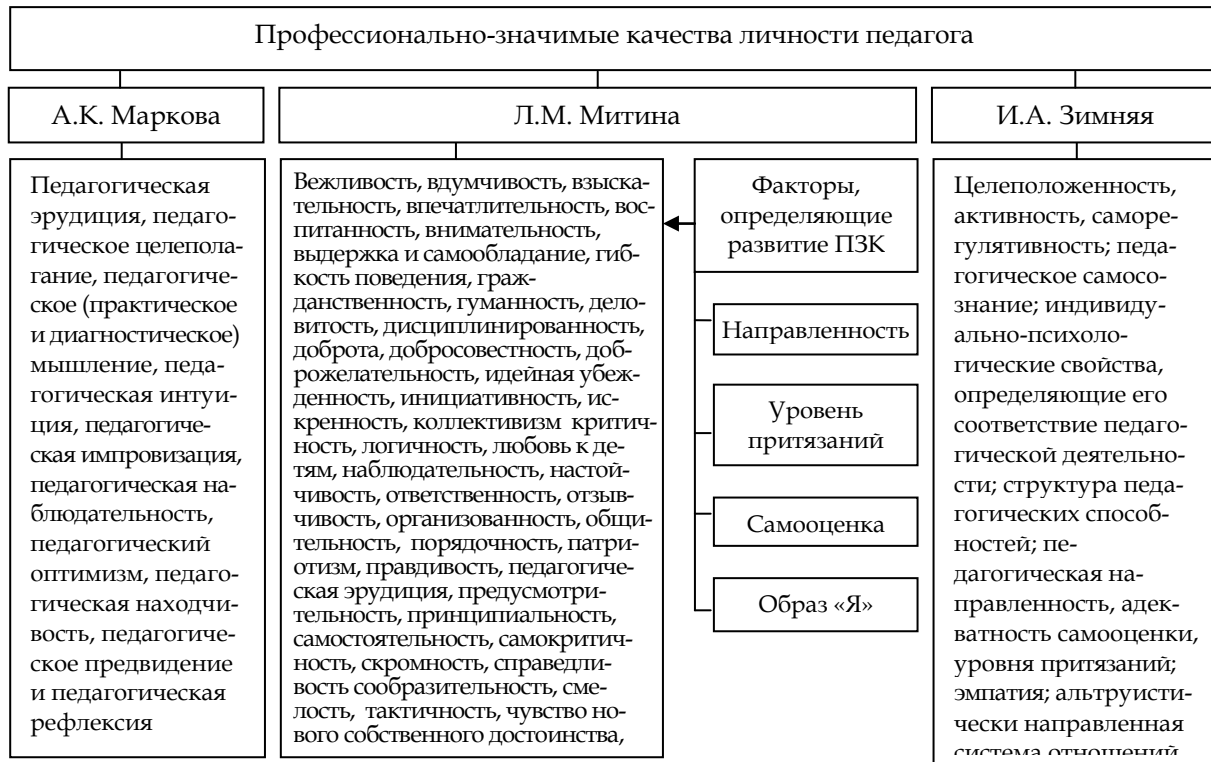


Рис. 18. Профессионально-значимые качества личности

Индивидуально-типологические свойства личности в большей степени проявляются в деятельности специалиста по физической культуре, так как в пространстве физической культуры личность находится в ситуации поступательного саморазвития и самосовершенствования. В качестве индивидуально-типологических свойств личности специалиста по физической культуре используем категории, выделенные В.С. Мерлиным [148]. В качестве таких свойств, как известно, выступают: сензитивность, реактивность, активность, соотношение реактивности и активности, темп реакции, пластичность или ригидность, эмоциональная возбудимость, экстраверсия или интроверсия. Такими показателями могут быть также эмоциональная устойчивость или нейротизм; аналитический или синтетический тип восприятия и т.д.

Успешность педагогической деятельности определяется эффективностью сочетания педагогической направленности, педагогического целеполагания, педагогического (практического и диагностического) мышления, педагогической интуиции, педагогической импровизации, педагогической наблюдательности, педагогического оптимизма, педагогической находчивости, педагогического предвидения и педагогической рефлексии.

Направленность личности как системы мотивов и побуждений к деятельности, образ «Я» как предвосхищение профессиональной Я-концепции, уровень притязаний и самооценка определяют развитие качеств личности, которые, по мнению Л.М. Митиной, являются значимыми для педагогической деятельности [180].

И.А. Зимняя [86] выделяет обобщенную характеристику профессионально-значимых качеств личности педагога, выделяя в качестве ключевого признака – соответствие профессии. В соответствии с такой точкой зрения, профессионально-значимые качества определяют эффективность деятельности (целеположенность, активность, педагогические способности; педагогическая направленность), регулируют социальные отношения (эмпатия; альтруистически направленная система отношений), определяют вектор развития личности (адекватность самооценки, уровня притязаний).

Подготовка специалиста по физической культуре, ориентированная на формирование профессионально-значимых качеств личности, в значительной степени повышает качество подготовки. Во-первых, такая ориентация педагогического процесса обеспечит не только целенаправленность, но и практическую направленность обучения. Во-вторых, формирование профессионально-значимых качеств личности предполагает осмысленность процесса обучения, что развивает умение критически мыслить, «присваивать» педагогический опыт. В-третьих, профессионально-значимые качества являются основой повышения конкурентоспособности специалиста. Таким образом, формирование профессионально-значимых качеств следует считать условием повышения качества специалиста по физической культуре.

4. Формирование мотивации качества

Мотивация как система побуждений, вызывающих активность организма и определяющих его направленность,

оказывает существенное влияние на выбор и осуществление определенной линии поведения, определенной деятельности. Личность стремится к достижению заранее намеченных целей, решению предусмотренных задач. В этом суть направляющей функции мотивационной сферы, осуществление которой связано, прежде всего, с устойчивостью мотивации. Различия в поведении и деятельности людей обуславливаются, прежде всего, особенностями их мотивационной сферы.

В основе механизма формирования мотивации качества лежит согласование внутренней и внешней мотивации. Проявлением внутренней мотивации является ориентация на приобретение высокого мастерства, совершенствование двигательных навыков, личностный рост, достижение высокого уровня компетентности в избранном виде спорта. Характерной чертой внешней мотивации является ее зависимость от внешнего подкрепления, не свойственная внутренней мотивации. Как правило, внешние мотивы связаны с социальными факторами: приобретение высокого статуса, престижа, получение социального одобрения [273].

Для специалистов по физической культуре, побуждаемых внутренней мотивацией, характерен интерес к способам эффективного выполнения изучаемых двигательных действий. Они уделяют большое внимание планированию своей работы по достижению желаемого уровня мастерства.

Для специалистов по физической культуре с выраженной внешней мотивацией характерна ориентация на результат и отсутствие большого интереса к способам его достижения.

Подвидом внутренней мотивации является мотивация компетентности, которая проявляется в стремлении к эффективному взаимодействию с окружающим миром, в стремлении оценить и расширить возможности в этом отношении. Р.Б. Уайт [278] утверждает, что побуждение к взаимодействию человека с окружающей средой может быть не только стремление к получению полезного результата, но и желание пережить опыт взаимодействия с окружающей средой, узнать, в какой мере человек может воздействовать на нее, достичь эффективного взаимодействия с ней.

Понимание сути компетентности важно для создания обучающих программ, направленных на развитие внутренней мотивации и мотивации компетентности.

Специфика пространства физической культуры обуславливает интерес к исследованию мотивации достижений. Одним из аспектов ее рассмотрения, является регулирующее влияние на деятельность соотношения стремления к успеху и стремления избежать неудачи. Исследования И.А. Григорьянца показывают, что у спортсменов, ориентирующихся преимущественно на успех, наблюдается эмоциональная стабильность во время соревнований, склонность к лидерству, нечувствительность к угрозе, высокий уровень притязаний. Свои успехи они приписывают собственным усилиям, а неуспех объясняют недостатком приложенных усилий. Это помогает спортсменам сохранить уверенность в себе, даже если в определенный момент они терпят поражение [66]. Спортсмены, с выраженной ориентацией на избегание неудач, отлича-

ются тревожностью, чувствительностью к угрозе, нереальностью в постановке целей. Они часто выбирают очень легкие, либо слишком тяжелые цели, позволяющие избежать неудач и сохранить самооценку. Они склонны приписывать свои успехи не собственным усилиям, а удаче, случаю. Это делает их неуверенными в себе, вызывает у них чувство собственной беспомощности.

Выраженная ориентация на успех побуждает спортсмена к установлению более жестких критериев успеха. Лишь результат, точно совпадающий с целью или незначительно отклоняющийся от намеченной цели, рассматривается как успех. Стремление избегания неудачи связано с установлением спортсменом для себя менее жестких критериев успеха. В этом случае даже значительное отклонение от намеченной цели рассматривается как успех [72]. Стремление к успеху и стремление к избеганию неудачи различным образом связаны с постановкой идеальной цели (уровня притязаний) и субъективными критериями оценки реальных действий. Уровень притязаний в большей степени детерминирован стремлением к успеху, а субъективные оценки реальных действий обусловлены преимущественно стремлением избегания неудачи.

Соотношение у конкретного человека стремления к успеху и стремления избежать неудачи определяет различные сочетания уровня притязаний и субъективных критериев успешности действий. При высоком стремлении к достижению успеха и низком стремлении к избеганию неудачи наиболее вероятно сочетание высокого

уровня притязаний и строгих критериев успешности действий.

Противоположное соотношение стремление успеха и стремления к избеганию неудачи снижает как уровень притязаний, так и строгость критериев успешности действий.

Умеренная выраженность обеих мотивационных тенденций может быть связана с умеренностью уровня притязаний и незначительным снижением строгих критериев успешности действий. Регулирующее влияние мотивации достижения связывается не только с уровнем целей. Другой аспект мотивации достижения – понимание человеком сути успеха. Успех может рассматриваться как достижение превосходства над другими социально обусловленными критериями. С другой стороны, под успехом понимается соответствие результатов действий собственной цели, внутренним критериям исполнения.

Ориентация на внешние, престижные критерии успеха и ориентация на достижение мастерства, акцентируют внимание на собственных усилиях спортсмена, у которых проявляется интерес к заданиям тренера.

Мотивация качества – потребность в критической оценке продукта деятельности, определение его соответствия индивидуальным и общественным ожиданиям. Мотивацию качества образуют полезность эффективной деятельности и субъективные ожидания как удовлетворение потребностей потребителей.

Таким образом, при подготовке специалиста по физической культуре следует учитывать единство трех моти-

вационных блоков мотивации качества: внутренней мотивации, внешней мотивации и мотивации достижения.

Условия управления качеством подготовки специалиста в образовательном пространстве педагогического вуза направлены на повышение эффективности выполнения деятельности.

В качестве вывода выделим основные **теоретические положения параграфа**. В качестве внешнего условия управления качеством на уровне педагогического вуза мы предлагаем рассматривать повышение конкурентоспособности специалиста по физической культуре. Конкурентоспособность обеспечивает специалисту возможность конкурировать на рынке труда посредством приложения усвоенных им знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности. В качестве внутренних условий, обеспечивающих управление качеством подготовки специалиста, выделены: на уровне факультета, кафедры – сопровождение самореализации личности преподавателя высшей школы; на уровне преподавателя высшей школы – использование инновационных технологий обучения; ориентация образовательного процесса на формирование профессионально-важных качеств; на уровне специалиста по физической культуре – повышение мотивации качества. Самореализация личности направлена на реализацию возможностей, способностей, самосовершенствование в процессе инновационных технологий управления качеством подготовки специалиста. Профессионально-значимые качества включают в себя как индивидуально-психологические особенности, так и отношения личности.

Мотивация качества – побуждение к профессиональной деятельности, направленной на достижение максимально эффективного результата. В основе механизма формирования мотивации качества лежит согласование внутренней и внешней мотивации.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

1. Цель концепции управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном процессе педагогического вуза – методологическое, теоретическое и технологическое обеспечение качества подготовки современного специалиста.

2. Структура концепции состоит из общих положений, методологических оснований, ядра концепции, ее содержательно-смыслового наполнения, педагогических условий повышения эффективности управления качеством подготовки специалиста по физической культуре.

3. Ядро концепции включает внешнюю закономерность модернизации, внутреннюю закономерность эффективности и внутреннюю закономерность детерминированности.

4. Внешние и внутренние закономерности отражены в принципах системности, непрерывности развития процессов, пропорциональности, позиционирования, сегментирования, интегративности, субъектности, актуализации позитивных мотивационных ожиданий.

5. Модель управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном про-

странстве педагогического вуза разработана на основе системного, деятельностного, аксиологического, культурологического, компетентностно-ориентированного подходов, закономерностей и принципов управления качеством.

6. Модель управления качеством подготовки специалиста по физической культуре включает в себя следующие компоненты: мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный, организационно-методический, информационно-аналитический.

7. Условия управления качеством подготовки специалиста в образовательном процессе педагогического вуза – совокупность обстоятельств, которые обеспечивают эффективность выполнения деятельности.

8. В качестве внешнего условия управления качеством на уровне педагогического вуза мы предлагаем рассматривать повышение конкурентоспособности специалиста по физической культуре.

9. В качестве внутренних условий, обеспечивающих управление качеством подготовки специалиста, выделены: на уровне факультета, кафедры – сопровождение самореализации личности преподавателя высшей школы; на уровне преподавателя высшей школы – использование инновационных технологий обучения; ориентация образовательного процесса на формирование профессионально-важных качеств; на уровне специалиста по физической культуре – повышение мотивации качества.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Монография посвящена актуальной проблеме управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном процессе педагогического вуза.

Социальная значимость проблемы определяется противоречием между государственной политикой в области повышения качества высшего образования и недостаточным уровнем научного, методического и технологического обеспечения этого процесса. На научно-теоретическом уровне актуальность проблемы определяется противоречием между имеющимися исследованиями, в которых управление качеством подготовки специалиста раскрывается в основных положениях теорий управления, педагогического менеджмента, наличием современных концептуальных подходов к пониманию подготовки специалиста, и недостаточной разработанностью теории и практики управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном процессе педагогического вуза. Следовательно, проблема диссертационного исследования является социально значимой и актуальной на научно-теоретическом уровне.

Проблемно-ориентированный анализ образовательного процесса педагогического вуза позволил, выявить тенденции и перспективы развития современного педагогического вуза, проанализировать теоретические проблемы управления системой физической культуры.

Решение современных проблем высшего образования – разрыв системных связей гуманитарной, естественнонаучной

и технико-технологической составляющих, прагматический характер подготовки специалиста, несоответствие требованиям потребителей – связано с процессом модернизации высшего образования. Основные направления модернизации высшего образования включают обеспечение государственных гарантий доступности высшего образования, достижение современного качества образования, формирование эффективной экономики образования, повышение статуса, профессионального уровня педагогических кадров, реорганизация системы управления образованием. Принципы модернизации предусматривают приоритет личности студента, непрерывности и преемственности, углубленная подготовка, учет профессиональных видов деятельности, интенсификация учебного процесса.

Концептуальные основания проблемы качества подготовки специалиста по физической культуре в современных условиях составили теория управления в области физической культуры и теория управления качеством.

В работе отмечается, что для успешного управления в области физической культуры необходима реализация следующих управленческих функций: проблемно-аналитической, административно-организационной, проективно-прогностической, координационно-стимулирующей, контрольно-стимулирующей. Организационная деятельность в системе управления физической культуры и спорта включает в себя сочетание таких элементов, как координация, регулирование и контроль. Эти элементы являются основополагающими и определяющими функции управления

физической культуры и спорта. Методы управления в физической культуре и спорте представляют собой конкретные способы воздействия субъекта на объект (органа управления на физкультурно-спортивную организацию, руководителя физкультурно-спортивной организации на ее сотрудников и т.п.).

В первой главе монографии проведен анализ понятий «качество», «качество образования», «качество подготовки специалиста», «управление качеством образования». «Качество» как понятие педагогики предполагает наличие существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет или явление от другого. «Качество образования» понимается как «качество образования выпускников» и трактуется как определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания. «Качество подготовки специалиста» – степень соответствия уровня его подготовки требованиям профессиональной среды и образовательного стандарта как обязательной государственной нормы. Управление качеством образования – это особое управление, организованное и направленное на достижение не любых, не случайных, а вполне определенных, заранее спрогнозированных результатов образования.

В качестве методологической базы исследования использован экспектационный подход.

Психологическое содержание экспектационного подхода включает ориентацию на ожидания; практико-ориентированный характер обучения; опору на индивиду-

ально-психологические свойства личности; стимулирование мотивации обучения; изменение структуры ценностных ориентаций.

В соответствии с методологической базой исследования была построена концепция управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном процессе педагогического вуза. Необходимость разработки концепции управления качеством управления подготовки специалиста по физической культуре в образовательном процессе педагогического вуза определяется социально-историческими предпосылками, потребностями практики подготовки специалиста по физической культуре, недостаточностью теоретических исследований в вопросах управления качеством подготовки спортивных специалистов. Основными источниками концепции выступают социальный заказ общества, международные и отечественный педагогический опыт, теоретические концепции, фиксирующие современный уровень развития идей управления качеством подготовки специалистов по физической культуре в образовательном процессе педагогического вуза. Границы применимости концепции ограничены экспектационным подходом через обеспечение качества подготовки специалиста по физической культуре в образовательном процессе педагогического вуза. Структура концепции состоит из общих положений, методологических оснований, ядра концепции, ее содержательно-смыслового наполнения, педагогических условий повышения эффективности управления качеством подготовки специалиста по физической культуре.

Система целей концепции представлена декомпозицией общей цели, определяющей методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение управления качеством подготовки специалистов по физической культуре в образовательном процессе педагогического вуза.

Содержательно-смысловое наполнение концепции отражено в модели управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном пространстве педагогического вуза. Модель управления качеством подготовки специалиста по физической культуре включает в себя следующие компоненты: мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный, организационно-методический, информационно-аналитический. Мотивационно-целевой компонент направлен на разработку общих целей, правил обеспечения качества; стимулирование деятельности персонала; адаптивность вуза к образовательным запросам региона; повышение образовательных запросов студентов. Содержательно-процессуальный компонент включает выработку и реализацию решений и мер по систематическому управлению качеством; выработку мер по улучшению качества. Организационно-методический компонент связан с построением управленческих моделей, которые соответствуют поставленным целям; развитием научно-образовательного потенциала вуза; расширением сферы образовательных услуг. Информационно-аналитический компонент направлен на выявление состояния системы управления качеством; определение соотношения достигнутого и планируемого качества.

Условия управления качеством подготовки специалиста в образовательном процессе педагогического вуза – совокупность обстоятельств, которые обеспечивают эффективность выполнения деятельности. В качестве внешнего условия управления качеством на уровне педагогического вуза мы предлагаем рассматривать повышение конкурентоспособности специалиста по физической культуре. В качестве внутренних условий, обеспечивающих управление качеством подготовки специалиста, выделены: на уровне факультета, кафедры – сопровождение самореализации личности преподавателя высшей школы; на уровне преподавателя высшей школы – использование инновационных технологий обучения; ориентация образовательного процесса на формирование профессионально-важных качеств; на уровне специалиста по физической культуре – повышение мотивации качества. Технологическое обеспечение качества представляет собой описание способов управления качеством подготовки специалиста по физической культуре и направлено на предварительное проектирование процесса управления качеством подготовки специалиста по физической культуре. На уровне вуза технологическое обеспечение качества осуществляется в рамках менеджмента качества как организационной стратегии и методе управления.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алиева, С.В. Обоснование механизмов управления образовательными процессами в подготовке специалистов [Текст] / С.В. Алиева, Л.Ю. Григошина // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 5. – С. 145–155.
2. Ананьев, Б.Г. Избранные труды по психологии: развитие и воспитание личности [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та. – Т. 2. – 2007. – 548 с.
3. Андреев, В.И. Педагогика [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
4. Андриюшенко, Л.Б. Спортивно-ориентированная технология обучения студентов по предмету «физическая культура» [Текст] / Л.Б. Андриюшенко // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 2. – С. 47.
5. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка [Текст] / А.Г. Асмолов // Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.; Воронеж, 1996.
6. Арановская, И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема [Текст] / И. Арановская // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – С. 115–119.
7. Аристов, О.В. Управление качеством [Текст]: учебник для вузов / О.В. Аристов. – М.: Инфра-М, 2006. – 238 с.

8. Афанасьев, В.Г. Системность и общество [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 134 с.
9. Бавтрыков, И.А. Формирование психолого-педагогической компетентности у будущих специалистов по физической культуре и спорту [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И.А. Бавтрыков. – Ульяновск, 2002. – 196 с.
10. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения [Текст]: методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
11. Балдин, К.В. Управленческие решения [Текст]: учебник / К.В. Балдин, С.Н. Воробьев, В.Б. Уткин. – 3-е изд. – М.: Дашков и К, 2007. – 494 с.
12. Бальсевич, В.К. Концепция информационно-образовательной компании по развертыванию национальной системы спортивно ориентированного физического воспитания [Текст] / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2003. – № 1. – С. 11-17.
13. Барабанов, А.Г. Высшее физкультурное образование сегодня. Проблемы и решения [Текст] / А.Г. Барабанов. – М.: ФОН, 1995. – 187 с.
14. Батаршев, А.В. Психология индивидуальных различий: От темперамента – к характеру и типологии личности [Текст] / А.В. Батаршев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.

15. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект [Текст]: моногр. / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.
16. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А.С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. – 176 с.
17. Беляева, А.П. Развитие системы профессионального образования [Текст] / А.П. Беляева // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 47–53.
18. Беляков, С.А. Системные аспекты образовательной политики и управление образованием [Текст] / С.А. Беляков, В.Ж. Куклин // Университетское управление: практика и анализ. – Екатеринбург, 2003. – № 3 (26). – С. 10–23.
19. Бермус, А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования [Текст]: монография. – Ростов н/Д: РГПУ, 2002. – 288 с.
20. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько – М.; 1995. – 336 с.
21. Бикмухаметов, Р.К. Содержание процесса физического воспитания в системе педагогического образования [Текст] / Р.К. Бикмухаметов // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 7. – С. 45–51.
22. Бобрешов, В.Н. Управление физкультурно-спортивным движением [Текст]: учебно-методическое пособие / В.Н. Бобрешов, В.И. Жолдак, В.Г. Камалетдинов; под ред. В.А. Хопочнина. – М., 1990.
23. Богданова, О.Е. Образовательная деятельность как условие реализации компетентностного подхода [Текст] /

- О.Е. Богданова // Инновации в образовании. – 2009. – № 7. – С. 11–23.
24. Бодаков, А.В. Формирование всесторонне развитой личности [Текст] / А.В. Бодаков. – Минск: Нар. асвета, 1987. – 142 с.
 25. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 168 с.
 26. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л.И. Божович / под ред. Д.И. Фельдштейна. – Воронеж, 1995. – 352 с.
 27. Болонский процесс: середина пути [Текст] / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 379 с.
 28. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
 29. Большой словарь иностранных слов [Текст] / А. Москвин. – М.: ЗАО Изд-во Центрполиграф; ООО Полюс, 2002. – 816 с.
 30. Большой российский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Большая рос. энцикл., 2003. – 1887 с.
 31. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
 32. Бордовский, В.А. Методы педагогических исследований педагогических процессов в школе и вузе [Текст]:

- учебно-методическое пособие / В.А. Бордовский. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 169 с.
33. Борисова, Т.П. Социально-психологическая феноменология профессиональных ожиданий студентов в социообразовательной среде ВУЗа [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Т.П. Борисова. – М., 2012.
 34. Бочарникова, М.А. Компетентностный подход: история, содержание, проблемы реализации [Текст] / М.А. Бочарникова // Начальная школа. – 2009. – № 3. – С. 86–92.
 35. Бочаров, М.К. Наука управления: новый подход [Текст] / М.К. Бочаров. – М., 1990.
 36. Бухарова, Г.Д. Системы образования [Текст]: учеб. пособие / Г.Д. Бухарова, О.П. Арефьев, Л.Д. Старикова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. – 312 с.
 37. Буякас, Т.М. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов в индивидуальном сознании [Текст] / Т.М. Буякас, О.Г. Зевина // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 44–55.
 38. Быховская, И.М. Человеческая телесность в социокультурном измерении: традиции и современность [Текст] / И.М. Быховская. – М.: РИО ГЦОЛИФК, 1993. – 168 с.
 39. Валицкая, А.П. Образование в России: стратегия выбора [Текст] / А.П. Валицкая. – СПб.: РГПУ им. Герцена, 1998. – 126 с.
 40. Васильева, Л.И. Процессная модель обеспечения качества образовательной деятельности в вузе [Текст]: дис.

- ... канд. пед. наук / Л.И. Васильева. – Нижний Новгород, 2006. – 144 с.
41. Ватолкина, Н.Ш. Оценка качества образовательной деятельности в высшей школе [Текст]: дис. ... канд. экономич. наук / Н.Ш. Ватолкина. – Саранск, 2003. – 200 с.
 42. Введение в научное исследование по педагогике [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. институтов / под ред. В.И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
 43. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
 44. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение [Текст]: монография / А.А. Вербицкий. – М., 1999.
 45. Ветров, Ю. Практико-ориентированный подход [Текст] / Ю. Ветров, Н. Клушина // Высшее образование в России. – 2002. – № 6. – С. 43–46.
 46. Виленский, М.Я. Оценка гуманитарной ценности содержания образования по физической культуре в вузе [Текст] / М.Я. Виленский, В.В. Черняков // Физическая культура в школе. – № 3. – 2004. – С. 2–5.
 47. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека [Текст] / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
 48. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст]: словарь / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

49. Водзинская, В.В. Понятие установки, отношения и ценностной ориентации в социологическом исследовании [Текст] / В.В. Водзинская // Философские науки. – 1968. – № 2.
50. Войнар, Ю. Подготовка физкультурных кадров. Традиции, реалии, перспективы [Текст]: монография / Ю. Войнар. – СПб.: РГПУ им А.И. Герцена, 2000. – 228 с.
51. Выготский, Л.С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с.
52. Выдрин, В.М. Физическая культура – вид культуры личности и общества (Опыт историко-методологического анализа проблем) [Текст]: монография / В.М. Выдрин. – Омск: Изд-во СиБАДИ, 2003. – 142 с.
53. Высшее и среднее профессиональное образование Российской Федерации [Текст]: статистический справочник. – М., 2001.
54. Галицких, Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально личностного становления будущего педагога в университете: монография [Текст] / Е.О. Галицких. – СПб.: Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 2001. – 264 с.
55. Галуцкий, Г.М. Управляемость культуры и управление культурными процессами [Текст] / Г.М. Галуцкий. – М., 1998. – 464 с.
56. Гершунский, Б.С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры (прогностическая гипотеза образовательного триумфа) [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 1997. – 120 с.

57. Гогун, Е.Н. Профессионально-психологическая компетентность специалиста по физической культуре и спорту [Текст] / Е.Н. Гогун // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 4. – С. 42–44.
58. Голубков, Е.П. Технология принятия управленческих решений [Текст] / Е.П. Голубков. – М.: Дело и Сервис, 2005. – 543 с.
59. Горшков, А.С. Управление региональной системой высшего образования [Текст]: монография / А.С. Горшков. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 215 с.
60. ГОСТ Р ИСО 9000-2001 Система менеджмента качества. Основные положения и словарь [Текст]. – М.: Изд-во стандартов, 2001. – 21 с.
61. Гостев, Р.Г. Спорт и законодательство [Текст] / Р.Г. Гостев. – М.: НИЦ «Еврошкола», 2001. – 438 с.
62. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 033100.00 – «Физическая культура с дополнительной специальностью» [Текст]. – М., 2000. – 31 с.
63. Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы [Текст] / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1997. – 156 с.
64. Гребенкина, Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Л.К. Гребенкина. – М., 2000. – 441 с.

65. Греков, А.А. Концепция многоуровневой системы высшего педагогического образования [Текст] / А.А. Греков, Л.В. Левчук. – Ростов н/Д, 1994.
66. Григорьянц, И.А. Проблема готовности к соревнованию в спорте [Текст] / И.А. Григорьянц // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 4. – С. 32–37.
67. Громыко, Ю.В. Проектирование развития образования [Текст] / Ю.В. Громыко. – М.: Моск. акад. разв. образования, 1996. – 545 с.
68. Давыдов, В.В. Учебная деятельность и моделирование [Текст] / В.В. Давыдов, А.У. Варданын. – Ереван: Луис, 1981. – 220 с.
69. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования [Текст] / А.Я. Данилюк. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 440 с.
70. Деминг, У.Э. Выход из кризиса. Новая парадигма управления людьми, системами и процессами [Текст] / У.Э. Деминг. – М.: Альпина Паблишер, 2015. – 417 с.
71. Днепров, Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века [Текст]: в 2 т. // Политическая история российского образования / Э.Д. Днепров. – М.: Мариос, 2011. – Т. 1. – 648 с.
72. Евсеев, С.П. Физическая культура в системе высшего профессионального образования: реалии и перспективы [Текст] / С.П. Евсеев. – СПб.: СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 1999. – 144 с.
73. Елистратова, И.В. Система управления качеством образовательного процесса [Текст]: моногр. / И.В. Елистратова.

- ратова. – Нижний Тагил: Нижнетагил. гос. соц. – пед. акад., 2008. – 167 с.
74. Емельянов, В.В. Студенты об адаптации к вузовской жизни [Текст] / В.В. Емельянов // СОЦИС: Социологические исследования. – 2001. – № 9. – С. 77–82.
75. Ерошин, В.И. Модернизация российского образования: правовые проблемы управления и экономики [Текст] / В.И. Ерошин // Менеджмент в образовании. – 2004. – № 1 (6). – С. 56–62.
76. Жабаков, В.Е. Теория и методология процесса подготовки специалиста в области физической культуры [Текст]: монография / В.Е. Жабаков. – Челябинск: ИЦ «Уральская Академия», 2008. – 180 с.
77. Жабаков, В.Е. Управление качеством подготовки специалиста по физической культуре в условиях педагогического вуза [Текст]: монография / В.Е. Жабаков. – М.: Изд-во МГОУ, 2009. – 226 с.
78. Железняк, Ю.Д. Подготовка специалиста по физической культуре и спорту в системе педагогического образования [Текст] / Ю.Д. Железняк // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 5. – С. 47–53.
79. Жуков, В.И. Российское образование: истоки, традиции, проблемы [Текст] / В.И. Жуков. – М.: Изд-во МГСУ «Союз», 2001. – 848 с.
80. Загвязинский, В.И. Основные контуры развития российского образования в начале XXI века и региональные образовательные проекты [Текст] / В.И. Загвязинский // Образование и наука: Изв. УРО РАО. – 2000. – № 2(4). – С. 8–15.

81. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст] // Российская газета. – 1992. – 31 июля. – С. 3–6.
82. Запесоцкий, А. Какая модернизация нам нужна?: о опыте системного преобразования вуза [Текст] / А. Запесоцкий // Высшее образование в России. – 2003. – № 6. – С. 25–34.
83. Зволинская, Н.Н. Пути обновления квалификационной характеристики специалиста по физической культуре [Текст] / Н.Н. Зволинская, В.И. Маслов // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 12. – С. 40–44.
84. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности, ориентации [Текст] / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
85. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4 – С. 23–30.
86. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
87. Зинченко, В.П. Живое знание: Психологическая педагогика: Материалы к курсу лекций [Текст]: учебное пособие / В.П. Зинченко. – Самара: СПГУ, 1998. – Ч. 1. – 212 с.
88. Знаков, В.В. Понимание как проблема психологии мышления [Текст] / В.В. Знаков // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 18–26.

89. Ивлиева, И.А. Концептуальные основы построения системы качества профессионального образования [Текст]: моногр. / И.А. Ивлиева, В.П. Панасюк, Е.К. Чернышева. – СПб.: Институт профтехобразования РАО, 2001. – 152 с.
90. Игнатъев, А.С. Теоретико-методологические аспекты физической культуры студентов [Текст] / А.С. Игнатъев, А.В. Лотоненко. – Воронеж: ВГПУ, 1999. – 167 с.
91. Идентичность [Текст]: хрестоматия / под ред. Л.Б. Шнейдер. – М.: МПСИ, 2008. – 272 с.
92. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.
93. Ильина, Т.А. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для пед. ин-тов / Т.А. Ильина. – М.: Просвещение, 1969. – 574 с.
94. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы [Текст] / И.Ф. Исаев. – М.: Белгород: МПГУ; БГПИ, 1993. – 219 с.
95. Каджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Каджаспирова, А.Ю. Каджаспиров. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 176 с.
96. Казаренков, В.И. Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие [Текст] / В.И. Казаренков, Т.Б. Казаренкова // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 64–69.
97. Кайнова, З.Б. Критерии качества образования: основные характеристики и способы измерения [Текст] / З.Б.

- Кайнова; М-во образ. и науки Рос. Федерации. – М.: Изд-во АПК и ППРО, 2005. – 78 с.
98. Каласьев, В.Н. Интегративная концепция человека [Текст] / В.Н. Каласьев. – СПб., 1992. – 208 с.
99. Камалетдинов, В.Г. Педагогические аспекты развития культуры управления ФСД [Текст]: монография / В.Г. Камалетдинов. – М.: Советский спорт, 2002. – 240 с.
100. Каргаполов, Е.П. Организационно-управленческие основы непрерывного физкультурного образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.П. Каргаполов / ГЦОЛИФК. – М., 1992. – 49 с.
101. Карпенко, О.М. Международные рейтинги университетов как показатель качества высшего образования [Текст] / О.М. Карпенко, М.Д. Бершадская, Ю.А. Вознесенская // Инновации в образовании. – 2007. – № 6. – С. 29–42.
102. Карпов, А.В. Психология менеджмента [Текст]: учеб. пособие / А.В. Карпов. – М., 1999. – 582 с.
103. Карпушин, Б.А. Педагогика и профессиональная подготовка студентов вузов физической культуры [Текст] / Б.А. Карпушин // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 10. – С. 11–14.
104. Качалов, В.А. Стандарты ИСО и проблемы управления качеством в вузах (записки менеджера качества) [Текст] / В.А. Качалов. – М.: Изд. АТ, 2001. – 128 с.
105. Кларин, М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании [Текст] / М.В. Кларин // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 14–21.

106. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
107. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности [Текст] / В.И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
108. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии [Текст] / И.А. Колесникова. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 288 с.
109. Кондаков, И.М. Психология: иллюстрированный словарь [Текст] / И.М. Кондаков. – СПб.: «Прайм - ЕВРОЗНАК», 2003. – 512 с.
110. Конфликтология [Текст]: учебник / под ред. А.С. Кармина. – СПб.: Изд-во «Лань», 2000. – 448 с.
111. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Учительская газета. – 2002. – № 31.
112. Коротаева, Е.В. Качество подготовки будущего педагога [Текст] / Е.В. Коротаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 61–66.
113. Коротков, Э.М. Качество образования: формирование, факторы и оценка, управление [Текст] / Э.М. Коротков. – М., 2002. – 84 с.
114. Костюченко, В.Ф. Концепция специального профессионального образования в вузах физической культуры в современных условиях [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / В.Ф. Костюченко. – СПб., 1996.
115. Котлер, Ф. Основы маркетинга [Текст] / Ф. Котлер. – М.: Прогресс, 1990.

116. Кофман, Л.Б. Педагогические принципы и модели организации физкультурно-спортивной деятельности детей и молодежи: дис. ... д-ра пед. наук в виде научного доклада [Текст] / Л.Б. Кофман – М.: ВНИИФК. – 1988. – 72 с.
117. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов н/Д, 1998.
118. Краткий философский словарь [Текст] / под ред. А.П. Алексева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ПБОЮЛ М.А. Захаров, 2001. – 496 с.
119. Кроль, В.М. Психология и педагогика [Текст]: учеб. пособие для техн. вузов / В.М. Кроль. – М.: Высш. шк., 2001. – 319 с.
120. Крылова, Н.Б. Социокультурный контекст образования. Новые ценности образования: Содержание гуманистического образования [Текст] / Н.Б. Крылова. – М., 1995. – С. 67–103.
121. Кузин, В.В. Интегративная педагогическая антропология [Текст] / В.В. Кузин, Б.А. Никитюк. – М.: ФОН, 1996. – 178 с.
122. Кузьмин, А.М. Теоретические основы профессионального воспитания будущих специалистов физической культуры [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / А.М. Кузьмин. – Челябинск, 1999. – 310 с.
123. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – Рыбинск, 1993.

124. Курдюков, Б.Ф. Теория и методология модернизации процесса подготовки специалистов физической культуры в системе высшего образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Б.Ф. Курдюков. – Краснодар. – 2004. – 303 с.
125. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Текст] / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2002.
126. Лапыгин, Ю.Н. Управленческие решения [Текст]: учеб. пособие для вузов / Ю.Н. Лапыгин, Д.Ю. Лапыгин. – М.: Эксмо, 2009. – 446 с.
127. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
128. Лебедева, Е.А. Оценка качества учебного процесса и деятельности преподавателя по показателю «удовлетворенность потребителя»: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Е.А. Лебедева. – Новосибирск, 2004. – 132 с.
129. Левина, М.М. Технология профессионального педагогического образования [Текст]: учебное пособие / М.М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
130. Левченко, В.Г. Теория и технология подготовки будущего специалиста физической культуры и спорта к реализации регионально-национального компонента [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / В.Г. Левченко. – Майкоп, 2002. – 551 с.

131. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1997. – 384 с.
132. Леонтьев, Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992.
133. Лесгафт, П.Ф. О физическом воспитании в школе [Текст] / П.Ф. Лесгафт. Избранные педагогические сочинения / сост. И.Н. Решетень. – М.: Педагогика, 1988. – С. 312–336.
134. Лин-Бей, Н.П. Взаимосвязь теории и практики в подготовке будущего специалиста [Текст] / Н.П. Лин-Бей, А.А. Беляев // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 9. – С. 11–12.
135. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др.; под ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
136. Локтионов, М.В. Системный подход в менеджменте [Текст]: дис. ... д-ра философ. наук / М.В. Локтионов. – М., 2002. – С. 61–62.
137. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М., 1984. – 444 с.
138. Лотоненко, А.В. Физическая культура, оздоровительные технологии и экологическое образование студентов в XXI веке [Текст]: учебная программа / А.В. Ло-

- тоненко, Л.И. Лубышева, К.К. Чуриков, В.И. Щербаков.
– Воронеж: ВГУ, 2000. – 120 с.
139. Лубышева, Л.И. Инновационные технологии в профессиональной подготовке спортсмена педагога [Текст] / Л.И. Лубышева, В.А. Магин. – М.: Изд-во «Теория и практика физической культуры», 2005. – 191 с.
 140. Лызь, Н.А. Компетентностно-ориентированное обучение: опыт внедрения инноваций [Текст] / Н.А. Лызь, А.Е. Лызь // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 29–36.
 141. Магин, В.А. Модернизация системы профессиональной подготовки специалиста по физической культуре и спорту на основе инновационных технологий [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / В.А. Магин. – М., 2006. – 390 с.
 142. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
 143. Маслоу, А. Самоактуализация. Психология личности [Текст] / А. Маслоу. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. – С. 115–120.
 144. Мартиросян, Б.П. Повышение качества инновационной деятельности в образовательных учреждениях [Текст] / Б.П. Мартиросян // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 25–31.
 145. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры [Текст]: учебник для ин-тов физической культуры / Л.П. Матвеев. – М.: ФиС, 1991. – 544 с.
 146. Матушанский, Г.У. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей

- школы [Текст]: дис ... д-ра пед. наук / Г.У. Матушанский. – Калуга, 2003. – 466 с.
147. Менеджмент и экономика физической культуры и спорта [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.И. Золотов, В.В. Кузин, М.Е. Кутепов, С.Г. Сейранов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 432 с.
148. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 167 с.
149. Мескон, М. Основы менеджмента [Текст] / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М., 1996. – С. 79.
150. Методики психодиагностики в спорте [Текст]: учеб. пособие / В.Л. Марищук. Ю.М. Блудов, В.А. Плахтиенко и др. – 2-е изд., доп. и испр. – М.: Просвещение, 1990. – 256 с.
151. Методические рекомендации по применению стандартов серии ГОСТ Р ИСО 9000-2001 в высших учебных заведениях [Текст] / Д.В. Пузанков, А.В. Олейник, В.С. Соболев, С.А. Степанов. – СПб.: СПбГЭТУ ЛЭТИ, 2003. – 220 с.
152. Миронов, М.Г. Управление качеством [Текст]: учеб. пособие / М.Г. Миронов. – М.: Проспект, 2007. – 286 с.
153. Мишин, В.М. Управление качеством [Текст] / В.М. Мишин. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 303 с.
154. Модернизация российского образования: документы и материалы [Текст] / ред.-сост. Э.Д. Днепров. – М.: ГУВШЭ, 2002. – 332 с.

155. Моисеев, Н. Цивилизация XXI в. – роль университетов [Текст] / Н. Моисеев // Альма-матер. – 2007. – № 5. – С. 36–42.
156. Мониторинг качества образования [Текст]: методическое пособие / под общ. ред. В.П. Соломина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 261 с.
157. Морозов, А.В. Креативность преподавателя высшей школы [Текст]: монография / А.В. Морозов. – М., 2002.
158. Мясичев, В.Н. Сознание как единство отражения действительности и отношения к ней человека [Текст] / В.Н. Мясичев // Психология сознания: тексты / под ред. Л.В. Куликова. – СПб., 2001.
159. Найн, А.Я. Инновации в образовании [Текст] / А.Я. Найн. – Челябинск: ГУ ПТО администрации Челяб. обл., Челяб. фил. ИПО МО РФ, 1995. – 288 с.
160. Найн, А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы: монография / А.Я. Найн. – Шадринск: Изд-во ПО Исеть, 1999. – 328 с.
161. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (Проект) [Текст] // Народное образование. – 2000. – № 2. – С. 14–18.
162. Никитин, М.В. Модернизация управления развитием образовательных организаций [Текст]: монография / М.В. Никитин. – М.: АПО, 2001. – 222 с.
163. Никифоров, А.Д. Управление качеством [Текст]: учеб. пособие для вузов / А.Д. Никифоров. – М.: Дрофа, 2006. – 720 с.

164. Николаев, Ю.М. Интегративная сущность физической культуры – отражение понимания человека как целостности [Текст] / Ю.М. Николаев // Актуальные проблемы теории и практики физической культуры. – СПб., 2002. – С. 76–84.
165. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе [Текст] / А.М. Новиков // Парадоксы наследия. Векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
166. Новикова, Т.Г. Эксперт по инновационной деятельности в образовании: качества, способы отбора [Текст] / Т.Г. Новикова // Школьные технологии. – 2005. – № 6. – С. 124–133.
167. О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 11 февраля 2002 г. № 393 [Текст] // Вестник образования России: сборник приказов и инструкций Министерства образования, 2002. – № 6. – С. 10–40.
168. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации / Официальные документы Министерства образования и науки Российской Федерации [Текст]. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 34 с.
169. Обзор национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации [Текст]. – М.: Изд-во «Весь Мир», 2000. – 200 с.

170. Образовательная политика России на современном этапе. Справка Госсовета РФ [Текст] // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 2. – С. 2–49.
171. Организация физической культуры в СССР [Текст] / под общ. ред. И.И. Никифорова и В.С. Польшанского. – М.: Физкультура и спорт, 1961. – 263 с.
172. Орлов, А.А. Современный учитель: социальный престиж и профессиональный статус [Текст] / А.А. Орлов // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 60–68.
173. Орлов, А.И. Теория принятия решений [Текст]: учеб. / А.И. Орлов. – М.: Экзамен, 2006. – 574 с.
174. Орлова, Э.А. Организация и содержание управленческой подготовки студентов вузов физической культуры [Текст]: автореф. дис. канд. наук / Э.А. Орлова. – Краснодар, 2003. – 24 с.
175. Пашковская, И.Н. Социально-педагогические основы профессионального самоопределения педагога [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.Н. Пашковская. – СПб., 2002.
176. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. об-во России, 1998. – 640 с.
177. Педагогика [Текст]: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
178. Педагогика высшей школы: траектории развития [Текст]: коллективная монография / под ред. Е.Ю. Никитиной. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 314 с.

179. Педагогические технологии [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под ред. В.С. Кукушкина. – Ростов н/Д, 2002.
180. Педагогический энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2003. – 527 с.
181. Писачкин, В.А. Жизненное пространство социума как система [Текст]: автореф. дис ... д-ра соц. наук / В.А. Писачкин. – М. 1997. – 50 с.
182. Питюков, В.Ю. Основы педагогической технологии [Текст]: учебно- метод. пособие / В.Ю. Питюков. – М.: Изд-во «Гном и Д», 2001. – 192 с.
183. Погудин, С.М. Научно-методические основы профессионального становления специалиста по физической культуре и спорту [Текст]: учебное пособие / С.М. Погудин. – Чайковский, ЧГИФК, 2002. – 67 с.
184. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс [Текст]: учеб. для студ. пед. вузов: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы: процесс обучения. – 576 с.
185. Полак, Ф. Образ будущего / Ф. Полак // Мир нашего завтра: Антология современной классической прогностики. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – С. 220.
186. Поллат, В.С. Новые технологические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учебное пособие / В.С. Поллат. – М.: Академия, 1999. – 224 с.
187. Пономарев, Г.Н. Личностно ориентированное обучение как фактор совершенствования подготовки спе-

- циалиста по физической культуре и спорту [Текст] / Г.Н. Пономарев // Теория и практика физ. культуры. – 1997. – № 12. – С. 32–35.
188. Пономарев, Н.И. Физическая культура как элемент культуры общества и человека [Текст] / Н.И. Пономарев. – СПб., 1996. – 280 с.
189. Попков, В.А. Теория и практика высшего профессионального образования [Текст]: учеб. пособие для высш. шк. / В.А. Попков, А.В. Коршуев. – М.: Академический проект, 2004. – 432 с.
190. Поспелов, А.С. Образовательные стандарты третьего поколения: взгляд из вуза [Текст] / А.С. Поспелов, С.Г. Кальней, Т.А. Олейник // Альма матер. – 2010. – № 2. – С. 9–18.
191. Проблемы научной организации труда в школе [Текст] / под ред. И.П. Раченко. – М.: Педагогика, 1987. – 151 с.
192. Программа развития педагогического образования России на 2001–2010 годы [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 14–25.
193. Прокопенко, С. Вуз: маркетинговая «философия» [Текст] / С. Прокопенко // Высшее образование в России. – 2005. – № 10. – С. 122–128.
194. Профессиональная педагогическая деятельность: содержание и организация [Текст] / под ред. А.В. Беляева. – М. – Ставрополь, 2005. – 312 с.
195. Прохорова, М.В. Теоретические и методологические основы формирования управленческой компетентности специалистов по физической культуре и спорту в

- условиях высшего физкультурного образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта / М.В. Прохорова. – СПб., 1993. – 45 с.
196. Пряжников, Н.С. Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.С. Пряжников. – Екатеринбург, 1996. – 42 с.
197. Психология [Текст]: учеб. пособие для пед. ин-тов / под ред. А.А. Смирнова и др. – М.: Учпедгиз, 1956. – 575 с.
198. Психологические тесты [Текст] / сост. Э.Р. Ахметжанов. – М.: Светон, 1995. – 320 с.
199. Пузанков, Д. Двухступенчатая система подготовки специалистов [Текст] / Д. Пузанков, И. Федоров, В. Щадриков // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 3–11.
200. Пфейфер, Н.Э. Профессионально-педагогический потенциал специалиста по физической культуре и его формирование в условиях высшего педагогического образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта / Н.Э. Пфейфер. – СПб., 1996. – 39 с.
201. Равкина, З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры [Текст] / З.И. Равкина // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 45–48.
202. Рапопорт, Л.А. Педагогическое управление развитием студенческого спорта в университетах России [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Л.А. Рапопорт. – Екатеринбург, 2001. – 365 с.

203. Редькин, В.В. Тотальный менеджмент качества в российских организациях (теоретико-методический аспект) [Текст]: дис. ... канд. экон. наук / В.В. Редькин. – М., 2006. – 141 с.
204. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: в 2-х т. / глав. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Рос. энцикл., 1993. – Т. 1. – 608 с.
205. Рубин, Ю. Стандартизация как фактор конкурентоспособности высшего образования [Текст] / Ю. Рубин, А. Емельянов // Высшее образование в России. – 2005. – № 11. – С. 28–41.
206. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: 1976. – 424 с.
207. Рузавин, Г.И. Методология научного исследования [Текст]: учеб. пособие для вузов / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
208. Сабуров, Е.Ф. Система образования: уровни, фильтры, сигналы [Текст] / Е.Ф. Сабуров // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 55–69.
209. Садовничий, В.А. Университетское образование [Текст] / В.А. Садовничий, В.В. Белогуров, В.Г. Сумко, Е.В. Шипин. – М.: МГУ, 1995. – 350 с.
210. Салимова, Т.А. Диверсификация управления качеством [Текст] / Т.А. Салимова. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2002. – 268 с.
211. Самсонова, М.В. Планирование процесса формирования компетентностного специалиста в высшем профессиональном образовании [Текст] / М.В. Самсонова //

- Качество. Инновации. Образование. – 2009. – № 9. – С. 7–16.
212. Свищев, И.Д. Профессиональная подготовка и повышение квалификации специалистов сферы физической культуры и спорта [Текст] / И.Д. Свищев, С.В. Ерегина // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 12. – С. 9–14.
213. Сейранов, С.Г. Управленческие отношения в сфере ФКС в условиях перехода к рыночной экономике [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.Г. Сейранов. – СПб., 1995. – 48 с.
214. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко // Школьные технологии. – 1998. – № 2. – С. 18–20.
215. Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования [Текст]: доклад / Н.А. Селезнева. – М., 2001.
216. Семенова, Е.В. Технологии профессионального целеполагания как фактор профессионального становления выпускника высшего образовательного учреждения [Текст] / Е.В. Семенова // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 4. – С. 29–32.
217. Семин, Ю.Н. Интеграция содержания профессионального образования [Текст] / Ю.Н. Семин // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 20–25.
218. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования [Текст]: курс лекций: учеб. пособие / Ю.В. Сенько. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.

219. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения [Текст]: монография / Г.Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.
220. Силина, С.Н. Профессиональный мониторинг в педагогических вузах [Текст] / С.Н. Силина // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 47–53.
221. Система образования в Российской Федерации [Текст]: сборник статистических данных. – М., 2000.
222. Слинкин, С.В. Развитие вуза как культурно-образовательного центра [Текст] / С.В. Слинкин // Высшее образование в России. – 2009. – № 3. – С. 22–28.
223. Словарь иностранных слов [Текст] / под ред. И.В. Лехина и Ф.Н. Петрова. – М.: ЮНВЕС, 1996. – 832 с.
224. Словарь философских терминов [Текст] / Научная редакция профессора В.Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 731 с.
225. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст] / С.Д. Смирнов. – М., 1995. – 271 с.
226. Собкин, В.С. Студент педагогического вуза: отношение к образованию и профессиональные планы [Текст] / В.С. Собкин, О.В. Ткаченко, А.В. Федюшина // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 304–319.
227. Собчик, Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики [Текст] / Л.Н. Собчик. – СПб.: Издательство «Речь», 2008. – 624 с.

228. Советский энциклопедический словарь [Текст] / под ред. А.М. Прохорова. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 1600 с.
229. Соколов, В.М. Теоретические основы проектирования образовательных стандартов (общедидактический аспект) [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.М. Соколов / СПбРГПУ им. А.И. Герцена. – СПб., 1997. – 86 с.
230. Соловьев, Г.М. Физическая культура в образовательном пространстве вуза [Текст]: учебное пособие / Г.М. Соловьев. – Ставрополь: СГУ, 2003. – 263 с.
231. Столяров, В.И. Концепция спартианского движения [Текст] / В.И. Столяров // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2001. – № 1. – С. 4–11.
232. Субетто, А.И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации: состояние, тенденции, проблемы и перспективы [Текст] / А.И. Субетто. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – 2000. – 498 с.
233. Суханов, А.Д. Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в ГОСах [Текст] / А.Д. Суханов // Высшее образование в России. – 1996. – № 3. – С. 17–24.
234. Суходольский, Г.В. Структурно-логический анализ и синтез деятельности [Текст] / Г.В. Суходольский. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. – 120 с.

235. Танцев, А.А. Маркетинговый подход в управлении [Текст] / А.А. Танцев // Школьные технологии. – 2004. – № 1. – С. 163–167.
236. Татур, Ю.Г. Обеспечение качества в высшем образовании РФ [Текст] / Ю.Г. Татур. – М., ИЦПКПС, 2000. – 117 с.
237. Тельманова, Е.В. Педагогические аспекты деятельности в области менеджмента качества [Текст]: монография / Е.В. Тельманова, Н.Н. Тулькибаева. – Челябинск: ПИРС, 2009. – 131 с.
238. Толковый словарь спортивных терминов. Около 7400 терминов [Текст] / сост. Ф.П. Суслов, С.М. Вайцеховский. – М.: ФиС, 1993. – 352 с.
239. Тряпицына, А.П. Современные тенденции развития педагогической науки [Текст] / А.П. Тряпицына // Педагогика в вузе: наука и учебный предмет. – СПб.: РГПУ, 2000.
240. Тугаринов, В.П. О ценностях жизни и культуры [Текст] / В.П. Тугаринов. – Л., 1960.
241. Тышковский, А.В. Социально-психологические основы формирования и реализации ожиданий в профессиональном выборе и карьере [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / А.В. Тышковский. – М., 1999. – 481 с.
242. Тютюков, В.Г. Дидактико-акмеологическое преобразование процесса освоения специального содержания высшего физкультурного образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / В.Г. Тютюков. – Хабаровск, 2004. – 454 с.

243. Управление качеством [Текст]: учеб. пособие для вузов / Ю.Т. Шестопал, В.Д. Дорофеев, Н.Ю. Шестопал, З.А. Андреева. – М.: Инфра, 2010. – 330 с.
244. Управление качеством образования [Текст]: практико-ориентированная моногр. и метод. пособие / под ред. М.М. Поташника. – М.: Пед. о-во России, 2000. – 448 с.
245. Управление качеством психолого-педагогической подготовки студентов университета [Текст]: методическое пособие / под ред. А.В. Беляева. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 68 с.
246. Усмов, А.И. Логические основы метода моделирования [Текст] / А.И. Усмов. – М.: Мысль, 1971. – 312 с.
247. Утин, Е.В. Негосударственные вузы в условиях модернизации российского образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Е.В. Утин. – Кемерово, 2006. – 396 с.
248. Ушаков, В.Н. Концепция построения системы оценки качества образовательной деятельности вуза [Текст] / В.Н. Ушаков, Н.И. Кузьмин // Качество образования: достижения, проблемы. – Новосибирск, 2001.
249. Фазлеев, Н.Ш. Компетентно ориентированный подход к профессиональной подготовке педагога по физической культуре и спорту [Текст] / Н.Ш. Фазлеев // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 12. – С. 9–12.
250. Файнбург, З.И. Самоутверждение личности в спорте [Текст] / З.И. Файнбург. – М.: Молодая гвардия, 1979. – С. 203–212.

251. Факторович, А.А. Субъектно-педагогический менеджмент качества образовательного процесса в вузе [Текст] / А.А. Факторович // Педагогика. – 2008. – № 10. – С. 54–61.
252. Фатхутдинов, Р.А. Управление конкурентноспособностью организации [Текст]: учебник / Р.А. Фатхутдинов. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 544 с.
253. Федоров, В.А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования [Текст]: учеб. пособие для вузов / В.А. Федоров, Е.Д. Колегова. – М.: Академия, 2008. – 205 с.
254. Фельдштейн, Д.И. Проблемы педагогической психологии [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Международная пед. академия, 1995.
255. Филимонова, С.И. Физическая культура и спорт как пространство формирования оптимальной самореализации личности [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / С.И. Филимонова. – М., 2004. – 492 с.
256. Фрейд, А. Психология Я и защитные механизмы [Текст] / А. Фрейд. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
257. Фридман, Л.М. Наглядность и моделирование в обучении [Текст] / Л.М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
258. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов [Текст] / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8.
259. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / под ред. Б.М. Величковского / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.

260. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования [Текст] / М.А. Холодная. – Томск, 1997. – 392 с.
261. Холодов, Ж.К. Технология теоретической подготовки в системе специального физкультурного образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ж.К. Холодов. – М., РГАФК. – 1996. – 60 с.
262. Хоронько, Л.Я. Культурологические основания модернизации современного российского образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Л.Я. Хоронько. – Ростов н/Д, 2005. – 402 с.
263. Хрестоматия по физической культуре [Текст]: учебное пособие / под ред. Ю.Ф. Курамшина, Н.И. Пономарева, В.И. Григорьева. – СПб.: СПбГУЭФ, 2001. – 254 с.
264. Чекалева, Н. Педагогический университет – ресурсный центр инновационного развития региона [Текст] / Н. Чекалева // Высшее образование в России. – 2008. – № 6. – С. 88–93.
265. Чермат, К.Д. Высшее образование: реалии и перспективы [Текст] / К.Д. Чермат. – Майкоп: АГУ, 2001. – 202 с.
266. Чернов, К.Л. Теория индивидуального управления процессом спортивной подготовки [Текст] / К.Л. Чернов, Ю.Ф. Юдин, С.В. Брянкин. – Смоленск: СГИФК; М.: МОГИФК, 1980. – 129 с.
267. Черноусов, И.В. Становление социальной и профессиональной компетентностей личности в современном образовательном пространстве [Текст]: дис. ...

- канд. философ. наук / И.В. Черноусов. – Воронеж, 2007. – 174 с.
268. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994. – 320 с.
269. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами [Текст] / Т.И. Шамова, И.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 319 с.
270. Шаповалов, В.И. Индивидуальные качества конкурентоспособной личности [Текст] / В.И. Шаповалов // Педдиагностика. – 2006. – № 5. – С. 43–56.
271. Шаповалов, В.Ф. Основы философии. От классики к современности [Текст]: учеб. пособие для вузов / В.Ф. Шаповалов. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1998. – 576 с.
272. Шестак, Н.В. Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании [Текст] / Н.В. Шестак, В.Н. Шестак // Высшее образование в России. – 2009. – № 3. – С. 29–38.
273. Шиянов, Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования [Текст]: дис ... д-ра пед. наук / Е.Н. Шиянов. – М., 1991. – 400 с.
274. Шкарин, В. Внутривузовское управление качеством обучения [Текст] / В. Шкарин, Г. Буланов // Высшее образование в России. – 2002. – № 5. – С. 29–33.
275. Штофф, В.А. Современные проблемы методологии научного познания [Текст] / В.А. Штофф. – Л.: Знание, 1975. – 40 с.
276. Шумакова, Н.Ю. Педагогические технологии в системе подготовки специалиста по физической культуре

- ре [Текст] / Н.Ю. Шумакова. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2004. – 106 с.
277. Энциклопедия профессионального образования [Текст]: в 3 т. Т. 3. – М.: АПО, 1998. – 568 с.
278. Энциклопедия психологических тестов [Текст]. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2000. – 400 с.
279. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности [Текст] / Э.Г. Юдин. – М: Наука, 1978. – 391 с.
280. Ядов, В.А. Социологическое исследование: Методология, программа, методы [Текст] / В.А. Ядов. – М.: Наука, 1987. – 245 с.
281. Ямбург, Е.А. Управление как научное руководство [Текст] / Е.А. Ямбург // Директор школы. – 2009. – № 9. – С. 44–49.
282. Stotland E. The psychology of hope. San Francisco: Joscy-Bass, 1969
283. Vroom V.H. Work and Motivation. NY: Wiley, 1964. 216 p.

Научное издание

Владислав Еремекбаевич Жабиков

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Монография

ISBN 978-5-906908-34-6

Работа рекомендована РИСом ЮУрГГПУ

Протокол 2/16 пункт 7 от 14.12.2016 г.

Редактор Е.М. Сапегина

Технический редактор А.Г. Петрова

Эксперт В.Г. Макаренко

Издательство ЮУрГГПУ

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Подписано в печать 14.12. 2016

Формат 60x84 ¹/₁₆ Объем 9,8 уч.-изд. л. (11,75 п.л.)

Заказ №

Тираж 500 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета

в типографии ЮУрГГПУ

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69