

South Ural State Humanitarian Pedagogical University
South Ural Scientific Center
Russian Academy of Education (RAE)

V. E. Zhabakov

**QUALITY MANAGEMENT OF PHYSICAL EDUCATION
TEACHER TRAINING IN THE EDUCATIONAL PROCESS
OF THE UNIVERSITY**

MONOGRAPH

Chelyabinsk

2025

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет
Южно-Уральский научный центр
Российская академия образования (РАО)

В. Е. Жабakov

**УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ
ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

МОНОГРАФИЯ

Челябинск

2025

УДК 378.937:796.07

ББК 74.480.26:75.1

Ж 12

Рецензенты:

д-р пед. наук., проф. С.Г. Сериков;

д-р пед. наук., проф. А.А. Найн;

д-р пед. наук., проф. З.И. Тюмасева

- Ж 12 Жабаков, В.Е. Управление качеством подготовки педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза: монография / В.Е. Жабаков; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск]: Южно-Уральский научный центр РАО, 2025 – 343 с. – 500 экз. – ISBN 978-5-907821-52-1 – Текст: непосредственный.

ISBN 978-5-907821-52-1

Монография посвящена проблеме разработки и реализации модели управления качеством подготовки педагогов физической культуры, определены теоретические и методологические основания проблемы, представлена концептуальная модель и педагогические условия ее реализации. Настоящая монография имеет значение для дальнейшего изучения методико-технологических основ управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры.

Монография предназначена для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов и ссузов.

ISBN 978-5-907821-52-1

© Жабаков В.Е, 2025

Оглавление

<i>Введение</i>	8
.....	
Глава I. Теоретико-методологические аспекты проблемы управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры	14
.....	
1.1 Проблемно-ориентированный анализ образовательного процесса современного вуза	14
.....	
1.2 Социально-исторические предпосылки проблемы педагогического управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры	37
.....	
1.3 Теоретические основы управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры	61
.....	
<i>Выводы по главе I</i>	80
.....	
Глава 2. Методологические основания концепции управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза.....	83
.....	

2.1 Понятийно-терминологический аппарат концепции управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза.....	83
.....	
2.2 Общие положения концепции управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза	112
.....	
2.3 Методологический регулятив концепции управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза	131
2.4 Педагогические закономерности и принципы концепции управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза.....	166
.....	
<i>Выводы по главе II</i>	202
.....	
Глава 3. Содержательно-смысловое наполнение концепции управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза.....	205
.....	
3.1 Концептуальная модель управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза	205
.....	

3.2 Содержательно-целевые условия реализации концепции управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза.....	233
.....	
3.3 Организационно-процессуальные условия реализации концепции управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза.....	251
.....	
3.4 Рефлексивно-квалитативные условия реализации модели управления качеством подготовки будущего педагога физической культуры.....	274
.....	
<i>Выводы по главе III</i>	297
.....	
<i>Заключение</i>	300
.....	
<i>Библиографический список</i>	308
.....	

ВВЕДЕНИЕ

В современном образовательном процессе понятие «качество» становится системообразующим фактором деятельности педагогического вуза и поэтому центральной тенденцией обеспечения высокого уровня подготовки студентов педагогического вуза становится ориентация на формирование образовательной среды нового типа. Ориентация на повышение качества подготовки становится особой методологической «идеологией» в подготовке студентов педагогического вуза, так как позволяет не только повысить качество педагогического образования, но и усилить практико-ориентированные аспекты обучения. В связи с этим российская система высшего педагогического образования нуждается в обновлении целей и ценностей профессионального образования, требует инновационных подходов к достижению эффективности подготовки педагогов физической культуры на основе интегративности, открытости, гибкости, вариативности, экономической целесообразности.

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

Национальный проект «Образование» (2019-2024) разработан Минпросвещения России во исполнение Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и включает в себя десять федеральных проектов: «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Поддержка семей, имеющих детей», «Цифровая об-

разовательная среда», «Учитель будущего», «Молодые профессионалы», «Новые возможности для каждого», «Социальная активность», «Экспорт образования» и «Социальные лифты для каждого». Новые требования к подготовке будущих педагогов физической культуры 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. Так, федеральный проект «Образование», раздел «Учитель будущего» (2018-2024), ориентирует на создание в образовательной среде точек роста для профессионального и карьерного лифта педагогов. Эффективная система непрерывного профессионального развития педагогов должна быть основана на принципиально новых организационных и содержательных подходах, в первую очередь, к системе повышения квалификации педагогических работников и оценке уровня их компетенции. В соответствии с проектом к концу 2020 года в Российской Федерации должна быть внедрена национальная система учительского роста (НСУР), в основе которой лежит более усовершенствованная форма аттестации учителей. В профессиональной среде давно является актуальным запрос на внедрение единых федеральных требований к оценке профессионального уровня (единые федеральные оценочные материалы – ЕФОМ), поскольку действующая система аттестации не имеет единых критериев оценки, что не позволяет видеть объективную картину, в то время как новая

форма аттестации будет более точно отображать качество преподавания и профессионализм учителей. Новая система аттестации предполагает и присвоение новых квалификационных категорий в соответствии со сферой образовательной деятельности педагога.

Учитывая актуальные проблемы высшего образования необходимо пересмотреть методы и содержание высшего образования, изменить атмосферу учебной деятельности, чтобы повысить эффективность процесса обучения. Взятые в целом современные организационные формы обучения в вузе в условиях трансдисциплинарной среды обеспечивают использование широкого спектра каналов доступа к учебной информации, индивидуализацию процесса обучения и более глубокое овладение студентами знаниями, формирование у них профессиональных компетенций.

Освоение новых организационных форм обучения тесным образом связано с цифровой революцией, становлением общества и экономикой знаний. Организационная форма обучения представляет собой способ взаимодействия педагога и обучающихся, в котором реализуются основное содержание и методы обучения.

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. Л. 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 в сфере физической культуры как система профессионального универсализма 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 подготовки студентов вузов, формирование умений осуществлять профессиональную деятельность и возможности развития личностных качеств студентов в процессе 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 подготовки педагогов в образовательном процессе вуза 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 будущих педагогов физической культуры, 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 I. Теоретико-методологические аспекты проблемы управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры

1.1 Проблемно-ориентированный анализ образовательного процесса современного вуза

В условиях изменяющихся реалий современного мира, когда привычные ценностные нормы и стереотипы уже не могут служить руководством, человек может успешно спроектировать свой жизненный путь лишь при условии наличия особых ценностно-смысловых установок. Высшая школа становится тем общественным институтом, который не просто предлагает студенту определенную сумму знаний, но дает ему стартовый толчок к саморазвитию и самосовершенствованию, ту интенцию, благодаря которой он будет выявлять и раскрывать смыслы своей жизни.

Теоретическое и технократическое мышление, основанное исключительно на образцах «строгой» науки, оказывается сегодня в кризисе, так как утрачивает универсальный культурный горизонт. Между тем современные социальные практики становятся все более интеллектуально и культурно насыщенными, в связи с чем повышаются требования к осознанной целенаправленной деятельности.

Фундаментальность образовательного процесса современного вуза определяется не столько необходимостью трансляции

неких знаний, сколько задач формирования творческой способности как базовой структуры человеческого бытия [112]. Как отмечают В. И. Звонников, В. В. Нарбут, В. С. Ерофеева сопротивление инновациям образовательного процесса обусловлено недостаточной психологической готовностью к восприятию «нового», стереотипностью мышления, недоверием общества к любым незапланированными изменениями. В качестве основных тенденций развития образования авторы рассматривают краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные тенденции [169].



Рисунок 1 – Тенденции развития образования по В. И. Звонникову, В. В. Нарбут, В. С. Ерофеевой

Основные тенденции развития образования обуславливают и изменение образовательного процесса вуза. Во-первых, активно осуществляется изменения представлений о пространственно-временных рамках образовательного процесса. Так, принцип организации эргономичного пространства «умных» аудиторий позволяет обеспечить не только «удаленную» коммуникацию, но и интерактивное обучение. Во-вторых, появляются идеи «эргономичного обучения». С одной стороны, активно продвигается идея об экономической эффективности и гибкости «смешанного» обучения, которое, по мнению авторов, обладает высокой гибкостью, адаптивностью и сочетает в себе сверхсовременные синхронные форматы обучения [118]. Приобретает популярность модель «перевернутого класса» – смешанного обучения, в которой студенты могут участвовать в онлайн-дискуссии, совместно решать проблемы и активно использовать полученные знания [95]. Однако исследования показали, что несмотря на рост успеваемости и декларирование адаптации методов преподавания, приоритет индивидуальных потребностей, не только мотивация обучения студентов при смешанном обучении подвергается существенным психологическим изменениям, но и процесс усвоения знаний, поскольку требования к содержанию материала при онлайн-обучении и офлайн обучении различны.

С другой стороны, отчетливо прослеживается тенденция к внедрению инноваций в образовательный процесс вуза, которые включают технологические инновации, внедрение инновационных методов оценки академической успеваемости, динамики процесса обучения, уровней сформированности компетенций

[13]. Несомненно, важным для развития образовательного процесса вуза является и разработка новых методологических ориентиров обучения студентов, например, методологии трансдисциплинарности. Так, разработка трансдисциплинарных методов и программ обучения предполагает принципиально иной подход к подготовке студентов педагогического вуза, основанный на общей методологии «ядра трансдисциплинарности» [245].

Идеи «эргономичного обучения» предполагают также отказ от метафор «знаниевой» парадигмы и переход к «смысловому» обучению, что способствует внедрению в процесс подготовки студентов педагогического вуза когнитивных схем, логических конструкций, опорных смысловых «узлов», которые не только мотивируют к изучению дисциплины, но и позволяют сформировать целостное представление о будущей педагогической профессии [136]. Поэтому в качестве цели разработки современных образовательных парадигм А. В. Купавцев предлагает выбрать стратегию подготовки жизнеспособного во всех сферах социального бытия современного человека. По мнению автора, инновационные парадигмы позволяют формировать высокий образовательный и жизненный потенциалы личности [204].

Одной из актуальных проблем остается и проблема управления качеством подготовки студентов в образовательном процессе вуза. Приоритетным направлением выступает количественный подход к понятию «качество образования». В рамках этого подхода в педагогической науке нет общепризнанного определения понятия «качество образования». Так, например, в мониторинговых исследованиях оно рассматривается в узком и широком смысле. В узком смысле понятие «качество образова-

ния» характеризует результат образовательного процесса, отражающего: 1) уровень сформированности общетеоретических знаний, практических умений и навыков выпускников; 2) уровень интеллектуального развития, нравственных качеств личности; 3) особенности ценностных ориентаций, определяющих мировоззрение; 4) активность и ответственное творческое отношение к действительности, проявляющиеся в деятельности [45].

В. А. Тестов под качеством образования предлагает понимать «определенный уровень освоения учеником содержания образования и прежде всего методологически важных, долгоживущих и инвариантных элементов человеческой культуры (знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений), способствующих инициации, развитию и реализации творческого потенциала обучаемого, обеспечивающих новый уровень его внутренней интеллектуальной и духовной культуры, создающих внутреннюю потребность в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни человека, способствующих адаптации личности в быстро изменяющихся социально-экономических и технологических условиях» [251].

В. А. Болотов полагает, что качество образования включает систему показателей, позволяющих объективно оценить процесс подготовки студентов на всех этапах обучения, развития и становления личности в образовательном процессе вуза, в том числе включающий критерии «эффективности образовательного учреждения, основной продукцией которого являются качественно подготовленные выпускники» [31].

На основе приведенных определений может быть сделан вывод о том, что понятие «качество» в отношении образования

применяется для комплексной характеристики его состояния как социального института, которая отражает его способность создать условия для обучения, воспитания, развития обучающихся в соответствии с требованиями, предъявляемые обществом и государством на определенном историческом этапе. А так как любому из них свойственны свои «условия, возможности и потребности», то утверждение о том, что «проблема качества образования не имеет окончательного решения», вполне оправдано. Из этого следует, что на каждом новом витке общественного развития «снова возникает необходимость исследовать и решать эту проблему» [15].

Среди предпосылок, обеспечивающих качество образовательного процесса, наибольшее значение имеют методические, организационно-педагогические, юридические и личностные. Методические предпосылки заключаются в применении таких методов, средств, форм обучения и воспитания, которые наилучшим образом обеспечивают взаимодействие между обучающимися и обучающими в соответствии с учебной ситуацией, позволяя учитывать индивидуальные и возрастные особенности обучающихся, предоставлять им возможность усваивать материал в приемлемом темпе. Организационно-педагогические предпосылки качества образовательного процесса предусматривают создание условий для психолого-педагогической поддержки тем из обучающихся, кто испытывает в этом необходимость. Кроме того, большое значение имеет также то, по каким параметрам происходит комплектование классов и групп, учитывается ли при этом уровень готовности обучающихся, степень владения ими языком обучения и т.д. Личностные предпосылки имеют принципиально важное влияние на

качество образовательного процесса, поскольку именно они в значительной степени определяют успехи обучающихся [21]. Юридический аспект обеспечения качественного образовательного процесса заключается в том, чтобы установить для его субъектов нормы и правила отношений и регулировать их.

Система образования выполняет функцию социального лифта по отношению ко всем гражданам, его получающим. В особенности это относится к высшему образованию. Если система чрезмерно лояльна к невыполнению обучающимися правил и норм, то все они получают соответствующий статус с возможностями дальнейшего продвижения без достаточных для этого профессиональных и личностных оснований. Таким образом, стремление некоторых высших учебных заведений, в том числе государственных, любыми путями сохранить набранный контингент приводит к тому, что часть выпускников не будет соответствовать требованиям работодателей, общества и в конечном итоге самого государства.

Оценка качества образования может быть осуществлена на трех уровнях: социальном, институциональном, индивидуально-личностном [98].

На социальном уровне качество образования заключается в приобщении новых поколений к лучшим образцам мировой и национальной культуры и наращивании человеческого капитала; обеспечении успешной интеграции граждан в общественную жизнь, формировании у них социальных компетенций и тем самым росте благополучия в обществе; генерировании новых достижений в науке, технике, искусстве; сохранении в обществе культуросообразных норм и правил отношений; выполнении функции социального лифта.

Качество образования на институциональном уровне состоит в высоком, соответствующем запросам работодателей уровне подготовки обучающихся по всей номенклатуре специальностей и специализаций; создании условий для разностороннего личностного развития обучающихся, включая формирование творческого потенциала и нравственного сознания [58]. Качество образования на индивидуально-личностном уровне предполагает социальную, нравственную зрелость личности; успешность в профессиональной и других видах деятельности; стремление развивать творческую индивидуальность; склонность к самообразованию и самовоспитанию; способность к удовлетворению материальных и духовных потребностей [43].

Сегодня необходимо создание четкой и работоспособной идейной основы высшего профессионального образования, выработки нового единого «видения» качества специалиста международного уровня. Проблема взаимопроникновения качественно различных образовательных систем нескольких стран носит комплексный характер, поскольку неизбежно включает не только множество компонентов образовательного пространства, но и политическую волю государств, развитие институтов гражданского общества и гражданской активности, а также признание проблем высшего профессионального образования на международном уровне [103].

На сегодняшний день специалиста международного профессионального уровня отличают:

- адаптивный набор знаний и навыков;
- объективная симметричная подготовленность;
- рациональное соответствие международным принципам качества высшего образования;

- соответствие высшим квалификационным требованиям;
- наличие ученой степени.

Образование как социальный лифт помогает человеку обрести более высокий профессиональный статус, а значит, возвысить его в глазах окружающих, т.к. именно этот статус в современном обществе признается ведущим. Единственное препятствие, которое может встать на пути получения образования, – его коммерциализация и превращение университетов в «супермаркеты знаний». Во избежание неприятных последствий проблемных зон современных тенденций система образования нуждается в трансформации ценностных ориентиров и гармонизации знаний с применением интеграционного механизма и универсализации квалификационной базы.

В качестве первой проблемы образовательного процесса вуза, по нашему мнению, следует выделить необходимость в трансформации «профессиональной роли» преподавателя вуза, поскольку для современных студентов преподаватель перестал быть «единственным носителем знаний». В представлениях студентов образовательный процесс вуза представляет собой практико-ориентированную стратегию личностного роста и профессионального развития, что обуславливает внедрение новых методов обучения и образовательным контентом.

Актуальной тенденцией является ведение в систему менеджмента качества инновационного управления, которая предполагает наличие в организации условий для самореализации сотрудников. В состав технологии инновационного управления входят также освоение новых проектов, осуществление перехода от вертикальной к горизонтальной системе управления. Это позволяет привлекать необходимое число сотрудников к

реализации новых идей. Введение инновационного стиля управления предполагает изменение всей структуры организации [8]. Известно несколько подходов к организации инновационного стиля управления:

- майнд-менеджмент (технология построения интеллектуальных карт);
- метод структурирования процессов развития на основе дорожных карт;
- подход, основанный на понятии инновационного цикла;
- метод стратегического выравнивания.

Интеллектуальные карты представляют собой способ развития творческого мышления и являются эффективным способом решения неструктурированных проблем управления. Главная цель создания интеллектуальной карты – это понимание логики управления. Для этого отрабатывается вся информация на основе возможных альтернатив и осуществляется поиск сформированного образа решения сложной проблемы.

Дорожные карты имеют вид поэтапного плана действий, позволяющего сформировать общее видение новейших технологий, продуктов, рынков. Описание дорожных карт включает в себя следующие параметры: описание исследований, необходимых для повышения качества, предназначение (результаты анализа продукта, технологии, рынка), временные параметры (сроки создания и появления продукта), ресурсы (люди, деньги, технологии, которые требуются для создания новых услуг и товаров). Составление дорожной карты является методом, помогающим добиться видения будущего. Его главной задачей является стимулирование разработки перспектив.

Подход на основе инновационного цикла основан на создании новых образовательных услуг и представляет собой основную стратегию достижения долговременного преимущества перед конкурентами. Этот метод эффективен в условиях глобальной конкуренции, характеризующейся высокими рисками и эффективной трудоемкостью. Подход стратегического выравнивания направлен на гармонизацию внешней и внутренней среды. Применение инноваций в управлении качеством определяются необходимостью совершенствования технологий и принципов управления.

Вторая проблема – влияние интернет-технологий на качество образования. Образовательные технологии динамично развиваются и эволюционируют, однако, возникает вопрос о соразмерности и целесообразности использования интернет-технологий в процессе обучения.

Третья проблема – несоответствие требований цифровизации образовательного вуза и цифровой культуры преподавателей. Создание единой цифровой образовательной среды современных вузов ставит перед преподавателями задачу переноса педагогической в цифровую реальность, что предполагает наличие «новых» навыков профессиональной деятельности. Так, главной целью цифровизации высшего образования является «формирование и развития у человека необходимого уровня социально-информационной и социально-технологической компетентности, своего рода информационно-технологической зрелости, достаточного для обеспечения самостоятельности личности в различных сферах жизнедеятельности в условиях цифровой экономики» [122].

Проблема усложняется тем, что цифровая грамотность преподавателя не равноценна цифровой грамотности студента,

поскольку преподавание с использованием цифровых технологий требует одних навыков, а освоение студентами материала – других. Однако создание и развитие в России цифрового образовательного пространства в сфере физической культуры и спорта происходит медленно. Н. В. Стеценко приходит к выводу, что «перспективным в этом направлении объявлено «облачное» обучение. Большинство вузов физкультурного профиля включилось в процесс внедрения цифровых технологий в обучение. «Облачное» обучение (по данным официальных сайтов вузов) еще не нашло своего отражения в образовательном процессе физкультурных вузов [295].

Решению вышеобозначенных проблем способствует разработка идей смарт-образования.

Смарт – это свойство системы или процесса, которое проявляется во взаимодействии с окружающей средой, и наделяет систему и\или процесс способностью к незамедлительному реагированию на изменения во внешней среде, адаптации к трансформирующимся условиям, самостоятельному развитию и самоконтролю, эффективному достижению результата [98].

Концепция смарт-образования предполагает изменение образовательной среды на основе глобальной информационной коммуникационной системы и обеспечение потребностей потребителей образовательных услуг в контексте формирования цифровой культуры и цифровых компетенций.

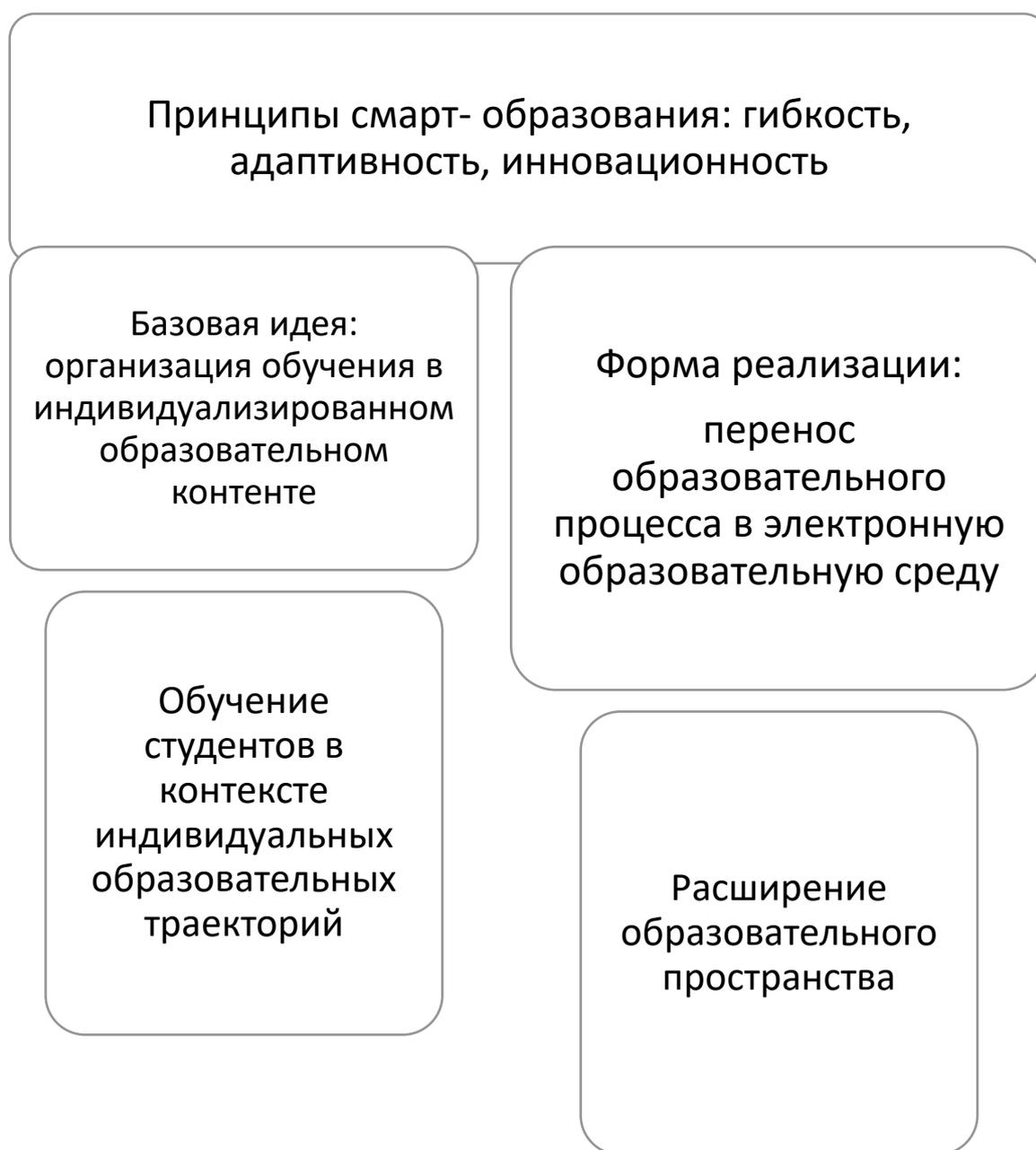


Рисунок 2 – Концепция смарт-образования

Сформулируем основные принципы смарт-образования:

1. Актуализация образовательных программ в «режиме реального времени»: разработка учебных задач с использованием только актуальных сведений, необходимых для решения педагогических задач в реалиях современной профессиональной деятельности.

2. Организация познавательной деятельности студентов на основе самостоятельной проектно-исследовательской деятельности.

3. Организация образовательного процесса в «распределенной среде».

4. Организация взаимодействия будущих педагогов с профессиональным педагогическим сообществом.

5. Гибкие образовательные траектории, индивидуализация обучения.

Четвертая проблема – необходимость разработки стратегий «опережающего обучения» будущих педагогов, что позволит соответствовать образовательному процессу вуза запросам рынка образовательных услуг. Вуз должен опережать время, разрабатывая и реализуя программы, обеспечивающие подготовку специалистов, способных работать в будущем мире. Для этого необходима отличная от традиционного вуза организация образовательного процесса, поэтому, как отмечает Л. В. Львов, цель для опережающей образовательной системы определяется внешней средой прямого и косвенного воздействия, а адаптация (опережение) достигается путем изменения внутренней структуры за счет встроенных в систему ограничений и (или возможностей), служащих критериями выбора направления ее изменения [136].

По мнению М. В. Усынина, «опережающий уровень профессиональной подготовки бакалавров – это степень сформированности компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и корпоративных) и профессионально значимых свойств личности, обеспечивающих как конкурентоспособность, так и социально-профессиональную мобильность в период первичной профессиональной адаптации» [300].

Л. В. Львов в качестве принципа опережающей подготовки выделил постулат – «теория – практика – теория» – и доказал, что одностороннее движение «теория – практика» не может обеспечить опережающую подготовку выпускника. В итоге выпускник вуза теоретически достаточно много знает на уровне различения и запоминания, однако на уровень понимания, умения и особенно переноса не переходит. Он подразумевает взаимовлияние теоретических и практических аспектов образования, что позволяет теории обогащать и развивать практическую деятельность, а освоенной практике – углублять и расширять теоретические знания, формируя новое интегративное качество – профессиональную компетентность опережающего уровня [136], поэтому опережающий уровень образования – это уровень сформированности компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и корпоративных) и профессионально значимых личностных свойств, обеспечивающий как конкурентоспособность, так и социально-профессиональную мобильность в период первичной профессиональной адаптации [200]. Следовательно, практико-ориентированная подготовка будущих педагогов физической культуры должна осуществляться с использованием в качестве показателей опережающего усвоения теории и практики реализации реальной педагогической профессиональной деятельности. Выполнение этих требований обуславливает необходимость очередного погружения в теорию и является дополнительным мотивирующим фактором будущих педагогов.

Пятая проблема – актуальность проектирования индивидуализации и дифференциации образовательного процесса. Инди-

видуальные траектории образования, индивидуальные образовательные маршруты как актуальные тренды современного обучения позволяют трансформировать парадигму подготовки будущих педагогов. Так, индивидуализация образовательного процесса позволяет не только адаптировать темп и «плотность» обучения в соответствии с субъектным опытом студентов, но и мотивировать будущих педагогов к непрерывному профессиональному самосовершенствованию.

Индивидуализация образовательного процесса обладает потенциалом для создания условий для реализации образовательных возможностей обучающихся, их академической мобильности, проектирования индивидуальной образовательной траектории, т.е., с одной стороны, служит инструментом выполнения государственного заказа в формировании конкурентоспособного специалиста, а с другой – позволяет максимально ориентировать образование на личность обучающегося. Индивидуализация обучения рассматривается как инновационная идея, современный тренд в высшем образовании. О. А. Петрухина пишет о традиционном понимании индивидуализации «как своеобразного варианта организации учебного процесса, обеспечивающего повышение результативности и качества обучения на основе учета различных познавательных, особенностей обучающихся, принимающего в процессе реализации различные формы и характеризующегося определенными особенностями» [173].

Наряду с термином «индивидуализация обучения» в англоязычной литературе чрезвычайно часто встречается термин «персонализированное обучение». По мнению ученых, это новый способ расширения и улучшения обучения для всех учащихся, независимо от их индивидуальных способностей и

внешних обстоятельств [185]. Персонализированное обучение – это следствие цифровой трансформации традиционного обучения. Это индивидуализация обучения посредством использования и овладения обучающимися и педагогами современными цифровыми инструментами и стратегиями сотрудничества между учителями, учениками и сверстниками, которые используют уникальные возможности цифровой среды. Персонализация в образовании обеспечивает удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся. Персонализация образования, основанная на одном из самых популярных и востребованных в современном образовательном пространстве – цифровизации, базируется еще на нескольких тенденциях современного общества: постоянном сборе и анализе данных о прогрессе/достижениях каждого учащегося, обратной связи [264].

Индивидуализацию можно рассматривать с точек зрения процесса обучения, содержания образования и построения практико-ориентированной подготовки. Первая из них касается отбора форм, методов и приемов обучения, вторая – создания учебных планов, программ, учебной литературы и составления заданий, предъявляемых будущим педагогам, и третья – формирования различных типов обучения, например, смешанное обучение [294].

Образование личности является социально-культурным феноменом и интегративной системой, отражающей часть совокупного социального опыта. Постоянное существование образования как социального института обусловлено противоречием, выражающимся между развивающейся потребностью общества в усвоении молодым поколением основ профессиональ-

ного опыта и фактическим уровнем подготовки молодежи к выполнению профессиональных функций.

Индивидуализация обучения студентов в вузе является одним из важных подходов в организации профессиональной подготовки специалиста и помогает преодолеть эту проблему. В процессе индивидуализации обучения диагностируются потенциальные возможности, ближайшие перспективы развития студента.

Шестая проблема – формирование актуализированного содержания образования будущих педагогов. Актуализация содержания образования, во-первых, выражается во введении авторских курсов; разработке факультативных курсов и курсов по выбору, которые позволяют сформировать субъектный опыт осуществления способов профессиональных действий. Во-вторых, актуализация учебного материала предполагает подбор заданий, различных по содержанию, объему, степени сложности, времени, отведенному на их выполнение, различающихся по уровню требований и по вспомогательным средствам их выполнения; разноуровневые вопросы.

Несомненно, актуальны и другие проблемы, оказывающие влияние на трансформацию оценки качества подготовки выпускников вузов, в частности, мотивирование педагогов. Целе-направленная установка на качественное высшее образование как корпоративную ценность станет реальностью, если будет развита система мотивированного обеспечения преподавательского труда.

Как отмечают, М. Барбер и М. Муршед: «Качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней педагогов». Проблему обеспечения качества в европейских университетах рассматривают через призму внутренней

культуры качества. Понятие «культура качества» было концептуализировано Европейской ассоциацией университетов в ходе реализации проекта «Развитие внутренней культуры качества в европейских университетах». Необходимость термина «культура качества» обусловлена трансформацией смысла качества как разделяемой ценности и коллективной ответственности всех субъектов образовательного процесса [189].

Важнейшую роль в формировании культуры качества играет руководство университетов, призванное обеспечить стратегию ее реализации на основе преемственности институциональных преобразований с учетом кадрового потенциала, финансовой и ресурсной обеспеченности образовательного процесса. Систематический мониторинг и оценка качества должны стать основой для поиска оптимальных решений по обеспечению качества образования.

Рассматривая вопросы профессионального развития педагога, Л. С. Подымова, Л. И. Духова отмечают, что его профессионализм должен рассматриваться в единстве личностных и деятельностных компонентов [295]. Он определяется готовностью к изменениям в профессиональной сфере, осознанием собственных потребностей и запросов на получение нового опыта. Психологическая готовность к профессиональной деятельности зависит от личностных качеств педагога, от устойчивости мотивов к профессиональной деятельности, специальных способностей, уровня развития саморегуляции, личностной активности и адекватного профессионального выбора.

При решении задач развития профессионализма необходимо опираться на движение от личности к деятельности, что позволяет не нивелировать личностные особенности, не

подгонять их под параметры профессионально важных качеств, а, наоборот, использовать для более полной реализации личности в процессе освоения профессии. При данном подходе идет ориентация не столько на наличные, актуальные, сколько на потенциальные возможности, способности к саморазвитию специалистов. Структура деятельности и ее содержание не остаются неизменными на всем протяжении профессионального пути, они изменяются по мере личностного роста педагога, который в рамках все той же профессии находит в ней новые грани, смыслы, новые формы.

Т. А. Головятенко подчеркивает, что в настоящее время необходимы технологии развития кадрового потенциала, которые были бы направлены на изменение внутренней позиции педагога, развитие ценностных установок, формирование личностных качеств педагога-гуманиста, готового к осуществлению функций обучения и воспитания подрастающего поколения, на его мотивацию к непрерывному самообразованию, обогащению ценностно-смыслового содержания своей жизни [61].

Преподаватель и студент – важнейшие звенья системы управления качеством, поэтому актуальной тенденцией отметим изменение отношения студентов к процессу обучения в вузе.

И. Н. Ким отмечает, что в большинстве современных вузов отсутствует понимание того, в каком качестве следует воспринимать современных студентов, так как высшее образование для продвинутой молодежи – это жизненно важный проект, требующий инвестиций. Студенты должны быть убеждены в том, что получают именно то образование, которое повысит их конкурентоспособность на рынке труда. Однако эти ценности не разделяет значительная часть студентов, имеющая недопустимо

низкий уровень подготовки. Болевыми точками, мешающими успешной деятельности студентов, понижающими качество их подготовки, являются низкая посещаемость занятий и недостаточный уровень подготовленности по базовым школьным дисциплинам. Безусловно, качество образования в конкретном вузе зависит от уровня знаний студентов, поэтому большинство студентов первого курса нуждаются в помощи при формировании у них навыков самоорганизации и самоконтроля, а также в профессиональной компетентности [161].

И. Н. Ким настаивает на изменении психологической схемы обучения в вузе, отмечая, что главной фигурой в высшей школе должен быть студент-отличник. В соответствии с индивидуальной траекторией развития личности отличника должны быть построены учебные курсы, организация практик, трудоустройство и отслеживание карьерного роста [161].

Кроме изменения отношения студентов к процессу обучения, в настоящее время отмечаются изменения в структуре психических познавательных процессов студентов, которые с детства воспитывались в рамках «экранной культуры», поэтому приобрели другие возможности для восприятия информации, во многом отличающиеся от тех, которыми располагают преподаватели, в частности преобладание визуального образа над печатным или устным словом. Именно зрительное восприятие начинает играть определяющую роль в формировании знаний и представлений. Происходит визуализация информационного потока – любое сообщение обязательно сопровождается картинкой. Следовательно, чувственно-зрелищный образ в сознании студента превалирует над логическим. Кроме того, у студентов

возможны психологические трудности, связанные с процессом обучения: неспособность концентрировать внимание, мыслить логически, оперировать абстрактными терминами, в связи с чем актуальной проблемой развития образовательного процесса вуза является разработка модели адаптивных компетенций.

Адаптивные компетенции направлены на формирование структуры метадеятельности, которая, по мнению Ю. Р. Шаповалова, является универсальной, «надпредметной» и обеспечивает осознанность процесса обучения. Отметим, что такой вид деятельности позволяет отказаться от механического формирования умений и навыков, поскольку обеспечивает формирование субъектных способов «освоения» полученных знаний, позволяющих не только осуществлять их перенос на класс подобных задач, но и развивают навыки деятельности в ситуации неопределенности в процессе решения учебной задачи в новом контексте. Следовательно, можно сказать, что овладение адаптивной компетенцией играет ключевую роль в превращении обучения в деятельность, которая совершается в течение всей жизни, и эта компетенция представляет собой важную составляющую так называемых навыков XXI века [295].

В качестве компонентов адаптивных компетенций следует выделить:

1) трансдисциплинарные и метапредметные знания, представленные в виде теорий, концепций, составляющих методологическое содержание подготовки студентов;

2) метазнания как результат рефлексии студента о способах освоения профессиональной подготовки (самоанализ когнитивного потенциала), о цели самореализации в процессе обучения;

3) методы самоорганизации процесса обучения: проектирование схем, стратегий поиска и анализа информации, использование методов «сворачивания» учебного материала;

4) эмоционально-волевой паттерн: положительная эмоциональная оценка действий, направленных на решение поставленной профессиональной педагогической задачи, саморегуляция негативных эмоциональных состояний, возникающих в случае неудачи, рефлексия ошибки и проектирование «новой» схемы поиска решения.

Таким образом, чтобы процесс формирования адаптивных компетенций будущих педагогов в образовательном процессе вуза был более эффективным, необходимо внедрение новых методологий и теорий обучения, например, методологии трансдисциплинарности. Следовательно, учитывая актуальные проблемы системы образования, необходимо пересмотреть методы и содержание высшего образования, изменить атмосферу учебной деятельности, чтобы повысить эффективность процесса обучения. Актуальные тенденции развития высшего образования не исчерпываются содержанием данного параграфа. В результате анализа мы пришли к выводу, что система высшего образования на современном этапе должна обеспечивать текущие и кадровые потребности страны, гарантировать ее интеллектуальную независимость во всех сегментах общества и поэтому развитие системы высшего образования должно опираться на конкретные четкие цели, а не подменяться расплывчатой трактовкой «подготовка специалиста будущего».

1.2 Социально-исторические предпосылки проблемы педагогического управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры

Проблема педагогического управления качеством подготовки специалистов 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.

Анализируя социально-исторические предпосылки проблемы педагогического управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры, мы рассматривали ключевые понятия теории управления в фоновой онтологии подготовки будущих педагогов, а также осуществляли реконструкцию методологических противоречий в исследовании проблемы. Опираясь на традиции научной рациональности и экспликаций когнитивной схемы научного исследования, 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).

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 гг.) – 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 теоретически обоснованными, имели межотраслевой характер и внедрялись в самые различные отрасли. У. Тэйлор ввел в организацию труда аналитический метод нормирования операций, осуществил разделение подготовительных, исполнительских и управленческих функций. В соответствии с концепцией У. Тэйлора функция рабочего состоит в точном выполнении того, что ему предписано делать. Поиск идеала эффективного труда позволил У. Тейлору выбрать «самый правильный метод» исследования качества: «идеальные прямые движения рабочих, отсекающие всякие изгибы и отклонения» [295].

Для развития проблемы педагогического управления в концепции У. 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 Ф. Гилберт, Г. 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 [295].

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 рефлекторной 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 [216].

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 [130]. Первые учебные пособия и методические рекомендации А. Ганзена, Г. А. Дюпперона, И. П. Кутейникова, Б. Б. Поллини, И. Рунге, С. Селиванова 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 Б. А. Котов, Б. Б. Поллини, И. Рунге и др. Накопление физического материала и достижения ученых позволили Г. Д. Дюпперону сформулировать теорию физической культуры, которая затем была усовершенствована Л. П. Матвеевым [143], А. М. Новиковым [160] 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 [232].

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. Итак, 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 [130].

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 принципов управления, поясняя, что применять их надо, приспособив к своим конкретным потребностям [295].

Перечислим 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 [295].

В 50-е гг. XX в. сформировалась концепция человеческих отношений как альтернатива классических теорий управления Э. Мэйо. При сопоставлении концепции тэйлоризма 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 [296].

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 [296].

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 [31].

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:

- преподаватели высшей квалификации для вузов, втузов и техникумов педагогического и физкультурного профиля;
- методисты для республиканских, краевых, областных советов физической культуры, а также для отделов народного образования и профсоюзных организаций республик, краев, областей;
- ответственные руководители годичных физкультурных курсов, заочных курсов и курсов переподготовки специалистов;
- методисты-организаторы высшей квалификации для санаториев, курортов, объединений домов отдыха, крупных производств.

Значительные изменения в жизни и деятельности институтов физической культуры произошли в середине 1930-х гг. Они были связаны с созданием добровольных обществ (1935-1937 гг.), образованием Всесоюзного комитета по делам физической культуры и спорта (1936 г.), введением в практику Единой Всесоюзной спортивной квалификации (1935-1937 гг.), прогрессирующим развитием спорта в стране. Все эти новшества внесли существенные коррективы в учебные планы и программы институтов физической культуры (ФК): увеличилось количество учебных часов, отводимых на спортивно-методическую подготовку студентов. В институтах ФК были организованы кафедры по спортивно-педагогическим дисциплинам.

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 [173]. 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.

В послевоенный период можно говорить о формировании системы профессионального образования в сфере физической культуры и спорта. Во-первых, возникла потребность в совершенствовании системы подготовки физкультурных кадров, разработке новых учебных планов, программ, учебных пособий. Во-вторых, на институты ФК возлагалась задача подготовки кадров не только для добровольных спортивных обществ, клубов, ДЮСШ, общеобразовательных школ, средних и высших учебных заведений, но и для вновь открывающихся в РСФСР и союзных республиках институтов и техникумов физической культуры, педагогических училищ и факультетов физического воспитания педагогических институтов и университетов. В-третьих, в послевоенный период советский спорт вышел на международную арену, и одной из задач института стало обобщение передового опыта спортивной тренировки и в связи с этим – дальнейшее развитие спортивной науки.

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 [124].

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, полемичность, 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 [235]. Ее теоретической основой являются взаимодействие качества и количества с учетом его экстенсивной и

интенсивной сторон, принципы и закономерности системогенеза 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 [172].

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 – (1990 г. XX века до 2015 года) – этап модификации теории управления и реформирования системы образования в России.

Этот 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 производство; 2) введение раз-

личных форм внутрикорпоративного управления; 3) ориентацию на человека, партисипативных форм управления, на постоянное развитие персонала [151].

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.

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: М. К. Бочаров (общая теория управления), В. Г. Афанасьев [10], В. А. Зверев (социальное управление),

Ю. В. Васильев, Ю. А. Конаржевский [154], М. И. Кондаков, М. М. Поташник [295], Т. И. Шамова [288], 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 [11]. Ю. А. Конаржевский [154] определяет управление как функцию, вид деятельности по руководству людьми. М. М. Поташник [295] подчеркивает оптимальное функционирование и обязательное развитие образовательной системы как признак педагогического управления. Т. Н. Шамова [288] убедительно доказывает, что управление – это система действий, направленных на подготовку, принятие и реализацию решений (педагогический анализ, планирование, организация, контроль, регулирование). В. П. Симонов [220] 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, в связи с чем 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 вовлечении в занятия 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.

Пятый этап (2016-2017 гг.) – период цифровой трансформации представлений об управлении качеством подготовки будущих педагогов физической культуры. В 2016 году утвержден федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», в соответствии с которым система образования и система подготовки будущих педагогов должна будет приведена в соответствие с тенденциями развития цифровой экономики. Цель проекта – это формирование новых ориентиров профессионального развития педагога в цифровом образовательном пространстве, внедрение цифровых инструментов учебной деятельности, развитие цифровой компетентности как обучающихся, так и педагогов при работе с информаци-

онными технологиями и ресурсами. В условиях цифровой экономики трансформируются представления о качестве образования. Так, развитие и распространение интернет-технологий, модернизация инфраструктуры и повышение технологичности образовательного процесса обеспечивают повышение качества реализации образовательных программ и освоение актуальных знаний, умений и новых цифровых навыков, необходимых для современной жизни в цифровом обществе. В качестве ключевых отраслевых трендов цифровизации образования, оказывающих значительное влияние на качество подготовки будущих педагогов физической культуры, отметим геймификацию образования и внедрение электронных учебно-методических комплексов.

«Геймификация образования» (разработка, апробация и переход к массовому использованию цифровых обучающих игр и цифровых симуляторов, обеспечивающих высокую степень вовлечения школьников в учебный процесс, организацию соревнований на персональной и командной основе). Эти инструменты могут быть встроены в традиционный образовательный процесс школы на основе действующих стандартов и учебников и послужить переходной формой для освоения учителями новых методов преподавания, соответствующих требованиям проекта «Цифровая школа», до широкого внедрения электронных учебно-методических комплексов, которые «подстраиваются» под индивидуальные запросы и потребности обучающихся, обеспечивая успешное освоение учебного материала. Также электронные учебно-методические комплексы обеспечивают создание и использование системы объективной оценки и обратной связи, что в значительной степени оптимизирует процесс подготовки будущих педагогов.

Цифровизация системы высшего образования обуславливает формирование «новой» компетентности будущих педагогов. Так, «цифровой» человек должен обладать цифровой компетентностью, которую Ю. А. Масалова рассматривает как определенную совокупность умений и навыков, необходимых для выполнения конкретных трудовых действий на основе использования цифровых технологий [93]. При этом цифровые компетенции разделены Ю. А. Масаловой на четыре группы:

– базовые, позволяющие работать на компьютере, просматривать текстовую и графическую информацию, находить информацию в сети Интернет, использовать офисную технику (принтер, сканер, МФУ и т.п.) и т.д.;

– универсальные, позволяющие работать в стандартных редакторах (текстовые, табличные редакторы, электронные презентации и т.д.), в системах электронного документооборота, глобальных сетях и т.д.;

– общетехнические, позволяющие работать с общетехническими прикладными компьютерными программами (CAD, CAE, CAM, CAPP, PDM, ERP, MDM, MES, SCADA, ECM и т. д.) [93].

Необходимость формирования цифровой компетентности у будущих педагогов вызвана сменой этапов развития человеческого общества – на новом этапе многократно возросли значимость, доступность и объем информации, интеграция наук стала такой, что иногда сложно найти опору в изучаемых в образовательных организациях дисциплинах при освоении новых технологий. Современный человек, в особенности ученик, это «цифровой человек», который уже живет в цифровой среде, для которого гаджеты, планшеты, смартфоны, КПК, сайты, IP-протоколы, веб-сервисы, интерфейсы и т.д. – простые и понятные

вещи ежедневного пользования. Следовательно, качество подготовки будущих педагогов направлено на подготовку универсалов-практиков, не только имеющих опыт участия в цифровом образовательном процессе, но и обладающих сформированными цифровыми компетенциями.

Шестой этап (2021 года – наст. время) подготовка кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»). Сущность проблемы, стоящей перед современным отечественным высшим образованием, заключается в необходимости нового подхода к определению целей, результатов и, соответственно, критериев качества высшего профессионального образования. Основным образовательным конструктом, важнейшим показателем качества образовательного процесса в вузе становится профессиональная компетентность выпускника. Одним из важнейших направлений реализации компетентностного подхода выступает создание четкого и понятного инструментария оценки сформированности компетенций студентов.

В ноябре 2021 года на уровне министерства просвещения разработан проект унификации подходов к структуре и содержанию высшего педагогического образования, который получил название «ядро педагогического образования». В данном документе изложены основные требования к подготовке кадров по образовательным программам бакалавриата в области педагогического образования. Решение о формировании единых блоков компетенций позволит значительно унифицировать и оптимизировать процесс подготовки будущих учителей.

Главной идеей введения федеральных государственных образовательных стандартов является создание единого образовательного пространства. При этом «единое» означает не «единообразное», а унифицированное с точки зрения требований к процессу и результату. Основой такой унификации являются универсальные компетенции – единые (по уровням) для всех направлений подготовки. Универсальные компетенции являются значимым инструментом достижения востребованных обществом образовательных результатов и обеспечения преемственности уровней высшего образования и отражают требования профессиональных стандартов. Анализ профессиональных стандартов, определяющих трудовые функции и действия, новых технологий, перспективных тенденций показывает, что, наряду с уникальными, есть и универсальные (общие) профессиональные задачи. В связи с этим можно говорить и о выделении универсальных компетенций как общих для всех направлений подготовки образовательных результатов. Для реализации современных требований в образовательном процессе вуза необходима соответствующая им система измерения и оценивания образовательного результата, в том числе уровней сформированности универсальных компетенций у студентов. Создание такой системы в настоящее время является актуальной проблемой как в теории, так и в образовательной практике.

Основными положениями являются: компетентностный подход при разработке образовательных программ, четкая преемственность обязательной части программы и части, которую формируют участники образовательного процесса; фундаментальная подготовка педагога, которая базируется на единстве

теоретической и практической компоненты [15]; учет эмпирического опыта при реализации образовательных программ подготовки педагогов, важным элементом также выступает формирование проектного мышления и умения работать с проектами и в проектах для обучающихся.

Программа педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования») по направлению подготовки 44.03.05. Педагогическое образование с двумя профилями (профиль: «Физическая культура. Безопасность жизнедеятельности») включает 7 модулей: социально-гуманитарный, коммуникативно-цифровой, здоровьесберегающий, психолого-педагогический, модуль воспитательной деятельности, модуль учебно-исследовательской и проектной деятельности, предметно-методический модуль [259].

Формирование единой модели образовательной программы для обучающихся по общей подготовке педагогического образования открывает широкие возможности для широкого круга педагогических университетов всей страны и дает возможность значительно повысить академическую мобильность обучающихся.

Сущность проблемы, стоящей перед современным отечественным высшим образованием, заключается в необходимости нового подхода к определению целей, результатов и, соответственно, критериев качества высшего профессионального образования. Основным образовательным конструктом, важнейшим показателем качества образовательного процесса в вузе становится профессиональная компетентность выпускника. Одним из

важнейших направлений реализации компетентностного подхода выступает создание четкого и понятного инструментария оценки сформированности компетенций студентов программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»). Формирование единой модели образовательной программы для обучающихся по общей подготовке педагогического образования открывает широкие возможности для широкого круга педагогических университетов всей страны и дает возможность значительно повысить академическую мобильность обучающихся. Сущность проблемы, стоящей перед современным отечественным высшим образованием, заключается в необходимости нового подхода к определению целей, результатов и, соответственно, критериев качества высшего профессионального образования. Основным образовательным конструктом, важнейшим показателем качества образовательного процесса в вузе становится профессиональная компетентность выпускника. Одним из важнейших направлений реализации компетентностного подхода выступает создание четкого и понятного инструментария оценки сформированности компетенций студентов программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»). Формирование единой модели образовательной программы для обучающихся по общей подготовке педагогического образования открывает широкие возможности для широкого круга педагогических университетов всей страны и дает возможность значительно повысить академическую мобильность обучающихся.

В качестве выводов отметим:

1. Генезис проблемы отражают следующие исторические тенденции: а) теории и практики управления; б) становление системы управления в сфере физической культуры и спорта; в) развитие идей качества образования; г) цифровая трансформация представлений о качестве образования.

2. Первый период – классический – (начало XX – середина 30-х гг.) – становление теории управления включает такие социально-историческим 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 века) – 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) физическую 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 изменение форм и методов подготовки специалиста физической культуры.

5. Четвертый этап – (1990 г. XX века до 2015 года) – 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.

6. Пятый этап – (2016-2017 гг.) – период цифровой трансформации представлений об управлении качеством подготовки будущих педагогов физической культуры. К социально-историческим предпосылкам проблемы на этом этапе относится:

1) цифровизация системы управления качеством будущих педагогов через систему электронных учебно-методических комплексов; 2) внедрение представлений о цифровых компетенциях как индикаторах качества подготовки будущих педагогов в условиях современных вызовов.

7. Шестой этап – (2021 года – наст. время) – период унификации подготовки будущих педагогов на основе внедрения программы педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»).

1.3 Теоретические основы управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры

В целях повышения качества подготовки будущих педагогов физической культуры необходимо решить ряд немаловажных задач. Одна из них – это теоретическое обоснование проблемы управления качеством подготовки будущих педагогов в контексте изменения социокультурной ситуации развития общества и новых тенденций в сфере высшего педагогического образования.

В трудах отечественных и зарубежных ученых (В. П. Беспалько [22], Б. С. Гершунский [58], В. И. Загвязинский [295], В. А. Качалов [103], Е. В. Коротаева [161], Е. А. Лебедева [296], А. Д. Никифоров [159], М. М. Поташник [173], Н. А. Селезнева [213], В. М. Соколов [228], В. А. Федоров [264], Е. А. Ямбург [299] и др.) представлены такие важные аспекты проблемы, 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. Подчеркивая важность понятия «качество» для системы высшего образования, Н. А. Селезнева [213] отмечает, что перестройка высшего образования в первую очередь связана с созданием концепции управления его каче-

ством. «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 в структуре меняющейся общественной потребности и структуре потребностей личности каждого обучаемого в этом результате» [213].

В качестве перспективных направлений исследования проблемы управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры следует, во-первых, выделить исследование эффективности педагогического управления. Так, в работах Л. В. Львова эффективность управления определяется ориентацией на опережающее обучение [136]. Развивая теорию рефлексивного управления А. Я. Найн, А. Н. Коваленко, А. Н. Попова, А. А. Найн в качестве объекта педагогического управления выделяют управление научным потенциалом студентов. Во-вторых, современной тенденцией научных исследований является транспонирование идей школьного управления в вузовскую практику. В частности, основные идеи исследований оптимизации управления школой В. И. Андреева [6], А. В. Бодакова [27], А. А. Орлова [168], М. М. Поташника [295], И. П. Раченко, в настоящее время применяются для оценки эффективности педагогического управления в вузах. В-третьих, остается актуальной проблемой описание компонентов управления качеством, организационных структур управления в контексте основных положений педагогического менеджмента. Этим вопросам уделено внимание в работах А. В. Карпова [102], А. А. Танцева [168], Ю. Г. Татура [238], Т. И. Шамовой [288], Ю. Т. Шестопаля [291]. Так, Ю. Т. Шестопаля в качестве положительных детерминант

управления качеством выделяет эффективность управленческих процессов, например, развитие, реконструкция, делегирование полномочий и т.д. [291]. Таким образом, педагогическое управление, являясь актуальной проблемой современной науки, включает объектные и субъектные, процессуальные и продуктивные факторы, определяет гибкость, оперативность и соответствие системы управления запросам рынка образовательных услуг, однако теоретические основы управления качеством подготовки будущих педагогов, в частности физической культуры рассматриваются недостаточно, что обуславливает актуальность нашего исследования.

Поиски ключевой идеи развития системы высшего педагогического образования определяют трансформации идеи качества образования из теоретического постулата в ведущую, доминирующую практико-ориентированную стратегию подготовки будущих педагогов физической культуры. Ведущая роль идеи качества в контексте подготовки будущих педагогов физической культуры определяется, на наш взгляд, следующими положениями:

1. Подготовка педагогов физической культуры осуществляется в условиях сложных взаимосвязей педагогики и физической культуры, физической культуры и спорта, затрагивая и другие сферы, и области общественной жизни. В этой сложной системе взаимосвязей качество подготовки начинает играть роль одного из важнейших факторов и резервов саморазвития педагога физической культуры, поэтому современная система подготовки будущих педагогов физической культуры должна отражать актуальные тенденции рынка труда.

2. В современных условиях VANI-мира подготовка будущих педагогов физической культуры сталкивается с необходимостью отвечать на непостижимость и сложность социокультурной-ситуации, поэтому качество становится универсальным базовым устойчивым критерием оценки уровня подготовки будущих педагогов, определения оптимальности деятельности образовательной организации.

3. Как отмечает В. П. Панасюк, «идея качества актуальна для всех без исключения компонентов и уровней системы образования. Она одинаково применима для оценки материально-технической, кадровой, содержательной, нормативной и других подсистем и способна показать, какой вклад субъекты деятельности того или иного иерархического уровня вносят в общий результат» [168].

Обобщив вышеизложенное, мы выделили два основных направления в исследованиях, описывающих теоретические основы управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры: праксиологическое и квалиметрическое.

Рассмотрим праксиологическое направление в теоретических исследованиях управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры. В хрестоматии отмечается, что праксиологию можно определить «как теорию сознательного изменения, преобразования и усовершенствования природы, общества, человека на основе познанных законов и с помощью различного рода техник и технологий. Праксиология как наука занята изучением исторических типов и видов практики – рациональных форм организации человеческих действий, направленных на изменение природы, общества и самого человека.

Праксиология как учебная дисциплина выступает в качестве образовательной практики формирования принципов организации практического отношения человека к миру, практического ума и мудрости» [271]. Педагогическая праксиология в системе профессионального образования выступает как общая методология, аккумулирующая положения, категории, законы, с помощью которых объясняется феномен трудовой деятельности; общенаучные подходы, связанные с рассмотрением и решением проблем профессиональной активности человека и закономерностей построения его деятельности; междисциплинарного знания, представляющего собой совокупный теоретический и практический опыт рационального осуществления профессиональных действий; результатов рефлексии по поводу причин, условий и механизмов успешности деятельности.

С позиции педагогической праксиологии управление качеством подготовки будущих педагогов физической культуры мы рассматриваем как целенаправленный процесс оценки результативности и продуктивности подготовки будущих педагогов и определения эффективности организационных форм управления качеством этого процесса.

Термин «эффективность» довольно часто используется при оценке экономических процессов и характеризует соотношение между достигнутым результатом и использованными ресурсами [42]. В нашем случае это оценка деятельности преподавателя, результатом которой является получение обучающимся одного из видов образования, т.е. знаний, умений, навыков и формирование компетенций, предусмотренных образовательным стандартом. В связи с тем, что эффективность деятельности преподавателя опре-

деляется результатами освоения учебной дисциплины, то в праксиологический аспект понятия «управление качеством» следует включить управление качеством образовательных результатов освоения образовательной программы педагогического бакалавриата. Следовательно, можно сказать, что качество – это характеристики конечного результата, насколько он соответствует предъявляемым к нему требованиям. Понятия «качество» и «результативность» не тождественны, результативность оценивает процесс, уровень достижения поставленной цели, а качество лишь характеризует конечный результат.

Очевидно, что для разработки системы оценок и выделения действительно эффективных критериев оценки качества образования в вузе необходимо проводить масштабные исследования, однако предварительно можно обозначить ряд параметров, показателей или критериев, влияние которых на эффективность образования, по нашему мнению, представляется существенным. Например, к таким показателям С. П. Елшанский [77] относит:

- эффективность структуры учебного процесса (предполагается, что структура эффективного учебного процесса продумана и структурирована, последовательна, есть логика в том, какие предметы и когда изучаются);

- эффективность преподавательского состава при традиционном обучении (предполагается, что преподаватели компетентны, способны доносить знание до студентов и вырабатывать у них необходимые умения и навыки; имеют базовое образование в той области знаний, которую преподают, сформированное профессиональное мышление в преподаваемой области, досконально разбираются в предметах, которые преподают,

владеют терминологией преподаваемых и смежных дисциплин; могут хорошо и понятно ответить на вопросы студентов; читают лекции по памяти, а не «по бумажке»; хорошо структурируют процесс обучения; используют иллюстративные материалы);

- эффективность распределения нагрузки (предполагается, что нагрузка распределяется с учетом опыта и знаний преподавателей, а не «по алфавиту»; распределяющий нагрузку сотрудник владеет информацией о возможностях преподавателей; аудиторная нагрузка распределяется между преподавателями «равномерно», пропорционально ставке; учебные курсы закрепляются за преподавателями, отсутствует ежегодная «тасовка» курсов, когда ранее разработанный и прочитанный курс «отбирается» у преподавателя и передается другому сотруднику; отсутствует перераспределение дипломников, когда меняют научного руководителя студенту в новом году для того, чтобы «подогнать» нагрузку);

- эффективность расписания (предполагается, что расписание формируется с учетом возможностей студентов эффективно воспринимать учебный материал;

- наличие элементов современных продуктивных подходов к обучению в учебном процессе и эффективность работы преподавателей с учетом «нетрадиционных» методов обучения (предполагается, что широко внедрены контекстный подход, проектное обучение);

- возможность продуктивного практического освоения и совершенствования полученных знаний и умений;

- возможность научной работы студентов (научно-исследовательские лаборатории, наличие необходимого оборудования; возможности публикаций и участия в конференциях; участие студентов в научных грантах и рабочих группах НИР);

- наличие эффективных технологий развития креативности обучающихся;
- наличие мониторинга трудностей в обучении студентов и принятие мер по устранению этих трудностей;
- эффективность контроля учебного процесса;
- эффективность контроля получаемых студентами знаний и формируемых у них умений и навыков;
- эффективность управления вузом/факультетом/кафедрой;
- возможности реализации себя как профессионала выпускником.

А. П. Тряпицыной отмечается, что показателем эффективности управления качеством образования является профессиональная компетентность [295]. 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 [169]. Условием повышения качества образования является, по его мнению, содержание контекстного обучения, построенного по логике учебного предмета как «консервативного» прошлого научного знания, и по логике будущей профессиональной деятельности, представленной в виде дифференцированной модели специалистов. К исходным положениям контекстного обучения А. А. Вербицкий относит принципы педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность, последовательного моделирования целостного и проблемного [169].

По мнению Э. А. Орловой, фактором эффективности управления качеством образования является внедрение иннова-

ционных 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 [165].

Все предложенные на настоящий момент подходы к оценке эффективности подготовки будущих педагогов в образовательном процессе вуза можно разделить на следующие категории:

1. Оценки и результаты тестирования, полученные в результате промежуточной аттестации.

2. Оценка эффективности обучения студентов посредством изучения определенных параметров процесса преподавания, в частности таких его характеристик, как степень включенности и вовлеченности, качество экспертизы и фасилитации. Оценка эффективности в данном случае ведется на основе данных самоанализа преподавателя, обратной связи от учащихся и заключений от кураторов курса.

3. Уровень удовлетворенности студентов процессом обучения в вузе. Основной формой для оценки данного параметра являются опросники и формы обратной связи от будущих педагогов.

4. Интегрированный подход, получивший широкое распространение в последнее время, предлагает определять эффективность подготовки как комплекс двух показателей: уровня полученных знаний, умений и навыков и удовлетворенности студентов.

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.

В работе В. Н. Каласьева мы находим, что качество образования специалистов зависит от фундаментальной подготовки, которая создает равные возможности для «образования через всю жизнь», способствует творческому развитию и самореализации личности. Однако, как утверждает автор, использование потенци-

ала 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» [99]. 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 [93].

Таким образом, в праксиологическом аспекте 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 [231]. Одновременно потребуется перейти от внутривузовских оценок эффективности менеджмента качества образования к более объективным механизмам общественной аккредитации вузов и сертификации систем менеджмента качества на федеральном и международном уровнях.

Праксиологическое направление, описывающие теоретические основы управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры, дополняет квалиметрическое.

Квалиметрия – область научного знания, изучающая методологию и проблематику разработки комплексных, а в некоторых случаях и системных количественных оценок качества любых объектов. Необходимо четко представлять себе соотношение между качественным и количественным описанием образовательного процесса. Количество и качество существуют в единстве между собой, в пределах которого данное качество модифицируется, варьируется в силу изменения количества и отдельных несущественных свойств, сохраняя при этом свои существенные характеристики.

Квалиметрическая составляющая образовательного процесса состоит из таких компонентов, как управление качеством образования; система обеспечения качества образования; оценка качества учебно-воспитательного процесса.

В педагогической квалиметрии раскрываются особенности измерений и оценки качества «процессов» и «результатов» обучения, образования и воспитания; показаны особенности измерения качества педагогических систем; даны квалиметрические основы процессов аттестации и аккредитации вузов и построения измерительных тестовых комплексов [189].

В исследованиях Г. А. Бордовского [34], Н. А. Селезневой [213] указывается, что понятие «качество высшего образования» обладает квалиметрическими характеристиками, так как это «совокупность иерархически организованных, социально значимых сущностных свойств (характеристик, параметров) высшего образования (результата, процесса, образовательной системы)» [213],

выстроенных в соответствии с государственными требованиями к подготовке (Г. А. Бородавский [34]) педагогов.

Квалиметрическое направление управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры направлено на оценку системообразующих факторов качества образования, которые включают цели и содержание образования; модели обучаемого и образовательного учреждения, технологии обучения; педагогический контроль и психодиагностику; педагогическое прогнозирование и образовательные стандарты [189].

Проектирование модели квалиметрического оценивания и оценочных средств для контроля уровня освоения профессиональных компетенций студентов является достаточно сложной задачей. Необходимость создания модели квалиметрического оценивания профессиональных компетенций студентов связано с тем, что при оценивании компетенций выпускников определяют их готовность к трудовой деятельности. Внедрение квалиметрического оценивания профессиональных компетенций позволяет повысить объективность, информированность оценки, определить ценность полученного результата для студента и преподавателя.

Разработка инновационной модели контроля качества образования для оценки эффективности образовательного процесса и мониторинга состояния системы образования является одним из приоритетных направлений фундаментальных исследований. Данная модель может включать следующие структурные компоненты:

- объекты оценивания и их предметные области;
- базы оценивания (нормы качества – система требований);
- критерии оценивания (признаки степени соответствия установленным требованиям, нормам, стандартам);

– субъекты оценивания (студенты, преподаватели, эксперты);

– средства и технологии (процедуры) оценивания.

Практическая реализация общей модели осуществляется через систему оценочных средств и технологий оценки качества подготовки выпускника, адекватно отражающей результаты освоения им основной образовательной программы (компетенции), приобретенные им в течение всего периода обучения.

С помощью квалиметрического подхода можно использовать математические модели, ориентированные на учет доступных количественных образовательных показателей. В настоящее время получила развитие синтетическая квалиметрия, которая изучает развитие связей и отношений, отражает единство качества и количества, определяет интервал количественных измерений, в пределах которого сохраняется качественная определенность фактора. Характер оценивания должен быть системным и циклическим, что повышает объективность. В результате оценивания преподаватель и студент становятся равными субъектами учебного процесса с разными задачами и ответственностью, но с единой образовательной целью [189].

В исследовании А. П. Беляева [170] обозначен подход к управлению качеством подготовки студентов, 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, квалиметрическая оценка реального качества управления осуществляется на основе эталонных характеристик качества подготовки специалистов.

А. В. Бодаков в качестве эталона качества предлагает использовать проектирование модели выпускника. Автор 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» [27, с. 15]. Г. Н. Сериков [215] 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. Однако самая большая трудность оценки качества образования на основе проектирования модели выпускника состоит в изменчивости оценки во времени. Поскольку многие результаты образования (а значит и «модельные характеристики») можно определить только через какое-то время после окончания обучения (конечно отдаленные результаты), в то время как корректировать свою работу с будущими педагогами необходимо уже в процессе обучения.

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 [295].

Ю. Т. Шестопал [291] 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 результатов (параметры выпускника в соответствии с прогнозированными результатами в рам-

ках выбранной парадигмы и образовательной практики) и отдаленных результатов образования («отсроченный» результат – теоретический уровень).

В. А. Федоров [265] 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 фундаментальность. В исследовании мы стремились обнаружить характеристики качества непрерывного образования, обеспечивающие новый качественный уровень в развитии личности на всех ступенях получения ею образования.

В ряде работ [102,123] 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 выпускников учебного заведения, их служебную карьеру, оценку с точки зрения работодателей, связи «вуз–производство», отсутствие/наличие рекламаций.

Вопросы стратегического, программно-целевого проектирования системы управления качеством образования в квалиметрическом аспекте все больше привлекают внимание ученых, в работах которых высказываются различные точки зрения о системе образования, обеспечивающей качество обучения [91]. Очевидно, что основным направлением квалиметрического направления в теории управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры является непрерывная диагностика и повышение образовательных достижений студентов. В этом смысле мы можем говорить о том, что на уровне единичного курса или дисциплины оценка качества реализуется как система мониторинга образовательных достижений студентов.

Базовым понятием, характеризующим отличие систем мониторинга образовательных достижений, функционирующих как квалиметрический аспект от традиционной «зачетно-экзаменационной системы», является понятие значимой оценки, функциями которой выступают:

- 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 [138].

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;

б) приобретение умений; 7) приобретение навыков. Иными словами, полноправным субъектом образовательного процесса выступает обучающийся, поэтому качество образовательного процесса является процессом взаимодействия условий, предоставляемых производителем образовательной услуги, и обучающегося. Качество конечного результата образовательного процесса или 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 [161]. 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.

В качестве **выводов** выделим основные теоретические положения проблемы управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры:

1. Подготовка педагогов физической культуры осуществляется в условиях сложных взаимосвязей педагогики и физической культуры, физической культуры и спорта, затрагивая другие сферы и области общественной жизни. В этой сложной системе взаимосвязей качество подготовки играет роль одного из важнейших факторов и резервов саморазвития педагога физической культуры, поэтому современная система подготовки будущих педагогов физической культуры должна отражать актуальные тенденции рынка труда.

2. С позиции педагогической праксиологии управление качеством подготовки будущих педагогов физической культуры мы рассматриваем как целенаправленный процесс оценки результативности и продуктивности подготовки будущих педагогов и определения эффективности организационных форм управления качеством этого процесса.

3. В праксиологическом аспекте 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.

4. В педагогической квалиметрии раскрываются особенности измерений и оценки качества «процессов» и «результатов» обучения, образования и воспитания; показаны особенности измерения качества педагогических систем; даны квалиметрические основы процессов аттестации и аккредитации вузов и построения измерительных тестовых комплексов.

5. В квалиметрическом аспекте задачи управления качеством включают формирование эталона качества; сравнение достигнутого уровня подготовки с эталоном и на этой основе оценка качества; выработка управляющих воздействий с целью минимизации обнаруженных отклонений.

Выводы по главе I

1. В качестве основных тенденций развития современного высшего образования выделяются идеи «эргономичного обучения», «смешанного» обучения, что говорит о развитии идей

экономической эффективности и гибкости, которое, по мнению авторов, обладает высокой гибкостью, адаптивностью и сочетает в себе сверхсовременные синхронные форматы обучения.

2. Методические, организационно-педагогические, юридические и личностные предпосылки развития системы высшего образования заключаются в описании методов, средств, форм обучения и воспитания, которые наилучшим образом обеспечивают взаимодействие между обучающимися и обучающими в соответствии с учебной ситуацией, предусматривают создание условий для психолого-педагогической поддержки и сопровождения обучающихся и имеют принципиально важное влияние на качество образовательного процесса, поскольку именно они в значительной степени определяют успехи и достижения обучающихся.

3. Социально-исторические предпосылки проблемы педагогического управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры, включает три исторические тенденции, отражающие: 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).

4. В качестве основных направлений исследований, описывающих теоретические основы управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры, выделены праксиологическое и квалиметрическое.

5. С позиции педагогической прaksiологии управление качеством подготовки будущих педагогов физической культуры рассматривается как целенаправленный процесс оценки результативности и продуктивности подготовки будущих педагогов и определяет эффективность организационных форм управления качеством этого процесса.

6. Квалиметрическое направление управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры направлен на оценку системообразующих факторов качества образования, которые включают цели и содержание образования; модели обучаемого и образовательного учреждения, технологии обучения; педагогический контроль и психодиагностику; педагогическое прогнозирование и образовательные стандарты.

ГЛАВА 2. Методологические основания концепции управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза

2.1 Понятийно-терминологический аппарат концепции управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза

Разработку концепции управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза следует начинать с характеристики ее понятийного аппарата, так как именно он отражает трактовку используемых в рамках стратегии и концепции терминов, а также взаимосвязи между ними в соответствии с ведущей идеей. В задачи педагога физической культуры входит не только обучение физическим умениями и навыкам, но и формирование физической культуры личности обучающихся, воздействие на телесность человека. Для решения этих задач необходимо внедрение современных концепций управления процессом подготовки будущих педагогов, а также методик оценки ее качества.

Педагогический аспект исследуемой проблемы заключается в проектировании концепции управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры пространством реализации которой является образовательный процесс вуза. В решении данной проблемы педагогика опирается на знания ряда

других наук: философии, психологии, биологии, физиологии, социологии и т.д. Теоретическое исследование проблемы управления качеством будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза предполагает изучение ее содержания и структуры, экспликацию понятий «подготовка будущих педагогов физической культуры», «концепция управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры», «управление качеством подготовки будущих педагогов физической культуры» выявление критериально-уровневых характеристик эффективности ее качества.

При разработке понятийного аппарата исследования мы опираемся на идеи А. В. Усовой [295], по мнению которой его систематизация в педагогических исследованиях выполняет важнейшую методологическую функцию, а именно: направляет развитие знаний по исследуемой проблеме через уточнение понятий, углубление и расширение их объема. Для упорядочения понятийного аппарата А. В. Усова предлагает разделять понятия на базовые (родовые), отражающие ключевые идеи исследования, и видовые (вспомогательные), которые позволяют выявить междисциплинарные связи, теоретические аспекты проблемы, особенности и нюансы строящейся теории [295]. В рамках нашего исследования базовыми (родовыми) понятиями выступают концепция, процесс, образование, управление, качество, подготовка, будущий педагог, физическая культура. К видовым мы отнесли понятия «образовательный процесс», «высшее образование», «управление образованием», «управление качеством», «управление качеством образования», «подготовка будущего педагога».

Структура понятийного поля проблемы управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза представлена на рисунке 3.

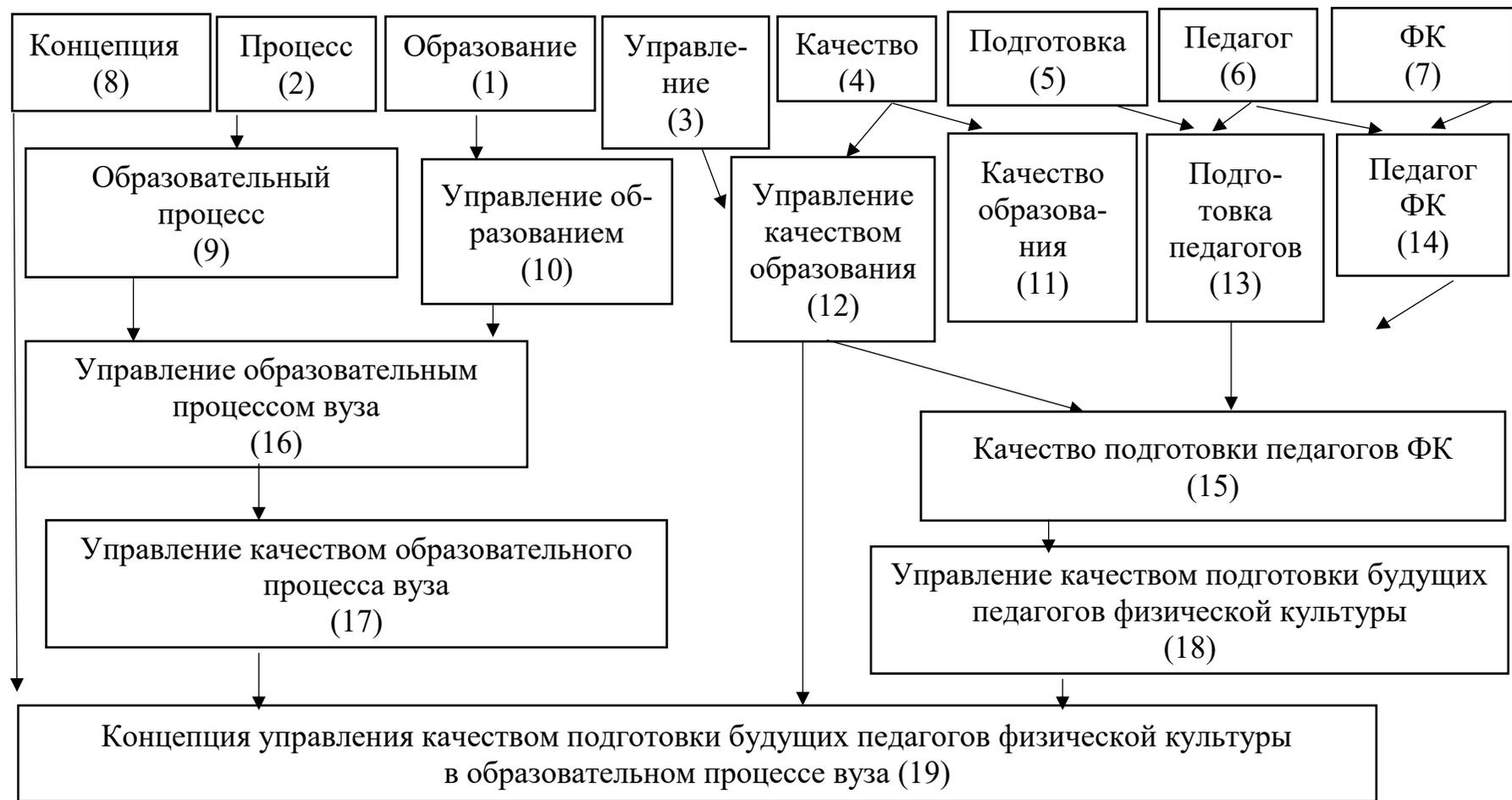


Рисунок 3 – Структура понятийного поля проблемы управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза

Перейдем к анализу понятийного поля, рассматривая каждое из представленных понятий.

1. Образование

Образование – базовая категория педагогики, терминосистема которой включает понимание образования как ценности, как системы, как процесса, как результата [132].

Включение в содержание категории «образование» аксиологических аспектов подчеркивает не только ценность образования для развития интеллектуального, научно-технического и культурного потенциала государства, но и ценность образования для развития личности. Так, В. А. Сластенин подчеркивает, что «под образованием понимается единый процесс физического и духовного становления личности, процесс социализации, сознательно ориентированной на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в сознании социальные эталоны» [168]. И. А. Соловцова и Н. М. Борытко, подчеркивая значимость образования как самостоятельной сферы социальной жизни, указывают, что образование как «средство социально-культурной наследственности» является фактором передачи социального опыта [231]. Б. Т. Лихачев видит в образовании «общественно-историческое явление, возникшее из практико-прагматической потребности людей в знаниях, способствующих жизнеобеспечению» [295]. Таким образом, образование – ценностно-смысловой предиктор развития общества, государства, личности в единой системе исторически зафиксированных аксиологических эталонов.

Образование как система – это определенная, взаимосвязанная иерархия, необходимая для оптимального функционирования системы образования важна не только определенная

целостность и стабильность каждого звена системы, взаимосвязь и преемственность ее ступеней «по вертикали», но и динамичность развития, стремление к вариативности и способность гибко реагировать на изменения образовательных потребностей и возможностей общества. Терминосистема категории «образование» в таком аспекте включает значимое для нашего исследования понятие «высшее образование». В ФЗ «Об Образовании» указывается, что «высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [116].

Высшее образование выступает как социальный институт в системе общества. Его роль и функции рассматриваются как в прямом, так и в опосредованном влиянии на развитие личности человека, будущего выпускника. Эти функции находят свое отражение в деятельности человека, социальных групп, слоев и классов. Целесообразно сосредоточить внимание на следующих функциях высшего образования:

- 1) подготовка высококвалифицированных специалистов (бакалавров, магистров), способных обеспечить научно-технический прогресс. Иначе можно назвать эту функцию образовательной, которая включает в себя и развитие личности;
- 2) научная функция: создание новых знаний;
- 3) повышение квалификации, переподготовка и доподготовка специалистов (бакалавров, магистров);

4) выступает как один из факторов формирования культуры и активности личности и как фактор формирования свободы личности. Высшее образование обеспечивает активную жизненную позицию;

5) является одним из важнейших каналов духовного формирования общества, основанного в конечном итоге на всестороннем развитии личности, которое носит непрерывный характер, следовательно, мера всесторонности подвижна.

Все функции высшего образования проявляются на протяжении длительного времени. Роль образования в организациях ВПО заключается в развитии знаний, навыков, мировоззрения, которые оказываются решающими во всей последующей жизнедеятельности выпускника. Следовательно, высшее образование должно включать совокупность систематизированных знаний и практических навыков, которые позволяют решать теоретические и практические задачи по профессиональному профилю.

Образование как процесс рассматривается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ, в котором указывается, что образование – «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [116].

Образование как результат определяется сформированными в сознании личности и общества представлениями о системе «грамотность – компетентность – образованность». Качественные изменения каждого уровня системы «грамотность – компетентность – образованность» становятся смысловыми индикаторами результатов образования. Таким образом, образование – базовая и многоаспектная категория. В исследовании мы опираемся на определение П. И. Пидкасистого, который рассматривает образование как педагогический процесс, состоящий из обучения, воспитания и развития человека. В результате этого процесса формируется образованность – интегративный результат образования [169].

2. Процесс

Процесс – категория философского дискурса, характеризующая совокупность необратимых, взаимосвязанных, длительных изменений как спонтанных, так и управляемых, как самоорганизованных, так и организуемых, результатом которых является некое новшество или нововведение (новые морфологические формы организмов, новые разновидности, социальные, научные, культурные и пр. инновации) [168].

Процесс определяет последовательность состояний естественных и искусственных систем, связность стадий их изменения и развития, течение человеческой совокупной деятельности, порождающее различные – ожидаемые и непредсказуемые результаты. Понятие процесс акцентирует момент направленности в изменении объектов и момент временности их бытия. В описаниях человеческой деятельности понятие процесс подчеркивает подчиненность пространственной распределенности или органи-

зованности человеческой совокупной деятельности ее временному развертыванию, ее ориентированности на достижение целей и результатов. В плане общих характеристик бытия это понятие конкретизируется через понятия движения, изменения, становления, развития, воспроизводства. Использование понятия процесс предполагает переход от абстрактных определений бытия к учету, исследованию, освоению его многообразия, т.е. к использованию различных научных и обыденных знаний.

3. Управление

Категория «управление» многозначное и разноплановое понятие, имеющее философские, психологические, педагогические аспекты и поэтому сущность данного понятия активно изучается представителями разных наук и научных направлений. Для нашего исследования важен анализ взаимосвязанной терминосистемы «управление – управление образованием».

Для проведения контент-анализа терминосистемы разработана кодировочная матрица. Выделение категорий анализа опиралось на результаты теоретического анализа исследований понятий «управление», «управление образованием». Матрица включала 5 категорий (см. таблицу 1). В качестве количественной единицы анализа принимались слова, словосочетания, фразы и короткие предложения. Массив текста был подвергнут количественно-качественному анализу с помощью составления матрицы и последующего частотного анализа.

Таблица 1 – Контент-анализ понятия «управление»

Понятие	Категория анализа	Наиболее часто встречающийся индикатор понятий
1	2	3
Управление	Содержание	«Функция, вид деятельности по руководству людьми» (М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури), отслеживание функционирования управляемого объекта относительно достижения заранее поставленных целей (В. П. Беспалько), стабилизация управляемой системы (В. Г. Афанасьев), непрерывная последовательность действий (В. С. Лазарев), совокупность целенаправленных и взаимосвязанных действий (Н. Д. Хмель)
	Структура	Механизм, обеспечивающий взаимодействие управляющего и управляемого объектов (В. П. Беспалько), управляющая и управляемая система (Н. Д. Хмель)
	Результат	Достижения заранее поставленных целей (В. П. Беспалько), перевод системы из одного состояния в другое (В. Г. Афанасьев), упорядочивание, сохранение качественной специфики (В. Г. Афанасьев), достижения определенной цели или запланированного результата (Т. И. Шамова)

Продолжение таблицы 1

1	2	3
	Объект управления	Разнообразные организации (М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури), система (В. Г. Афанасьев), управляющий и управляемый объекты (В. П. Беспалько), совместная деятельность людей (Н. Д. Хмель)
	Субъект управления	-

Анализируя результаты контент-анализа, мы делаем вывод, что, несмотря на многообразие подходов к определению данного термина, управление понимается как система, упорядоченная последовательность действий, эффективность функционирования которой определяется реализацией программы или достижением заранее намеченного результата. В классической теории «управление» представлено процессом реализации определенного набора управленческих функций. С точки зрения функций, управление понимается как процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы сформулировать и достичь цели организации. По мнению М. Х. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоури, «...управление – это функция, вид деятельности по руководству людьми в самых разнообразных организациях, область человеческого знания, помогающая осуществить эту функцию» [218].

4. Качество

«Качество» является полисемантической категорией и служит объектом изучения различных наук. Философские взгляды на категорию «качество» отражены в следующих 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 [168]. «Качество» как понятие неоднозначно, и даже противоречиво. Оно 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 способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности». При этом под объектом понимается все, что может быть индивидуально описано и рассмотрено [144].

Выделим характеристики понятия «качество»:

- 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, подвержены изменениям;

- дуализм категории «качество» заключается в диспозициях: идеальное – реальное, объективное – субъективное, единичное – всеобщее. Так, качество отражает реальные или 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;

- категория «качество» отражает комплекс, совокупность всех устойчивых и существенных признаков вещи, поэтому качество системно, комплексно и иерархично;

- 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 [73], «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 [114]. 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.

5. Подготовка

В энциклопедическом словаре подготовка определяется как «накопление индивидом запаса теоретических знаний, практических навыков, необходимых для выполнения какой-либо деятельности» [42]. Также понятие «подготовка» трактуется как создание условий для эффективного выполнения деятельности, накопление необходимого запаса теоретических знаний и практического опыта для дальнейшего выполнения поставленных задач [205].

Проанализировав взгляды ученых на подготовку педагогов к различным видам деятельности, мы пришли к выводу, что исследуемый феномен можно трактовать следующим образом:

– как процесс усвоения профессиональных знаний, умений, навыков [13, 55, 105, 115, 142];

– как процесс личностного роста, профессионального становления, формирования направленности на педагогическую деятельность [10, 68, 104, 129];

– как подготовку к решению типовых и нестандартных социальных, профессиональных и личностных задач, в различных, в том числе экстремальных ситуациях [31, 153];

– как процесс освоения социального опыта для последующего выполнения специфических воспитательных задач [64, 162, 184];

– как процесс освоения личностных и профессиональных качеств [124, 172].

Обобщив представленные точки зрения, под термином «подготовка» в исследовании мы понимаем целенаправленную

деятельность по формированию компетенций, личностных качеств и ценностных ориентаций обучающихся, необходимых для выполнения определенной деятельности.

6. Педагог

В энциклопедическом словаре русского языка педагог определяется как «специально подготовленное лицо, деятельность которого направлена на обучение и воспитание обучающихся» [42]. В исследовании мы опираемся на дефиницию, предложенную в педагогическом словаре [132], и обозначаем термином «педагог» лицо, ведущее практическую работу по воспитанию, образованию, обучению и развитию личностных качеств молодежи и имеющее специальную подготовку в этой области.

7. Физическая культура

Физическая культура – часть культуры, представляющая собой совокупность ценностей, норм и знаний, создаваемых и используемых обществом в целях физического и интеллектуального развития способностей человека, совершенствования его двигательной активности и формирования здорового образа жизни, социальной адаптации путем физического воспитания, физической подготовки и физического развития [18]. Для нас методологически значимым в определении физической культуры (концепция В. К. Бальсевича) являются два аспекта: первый – указание на ключевой признак физической культуры как результат физического образования – «на деятельность индивида по позитивному самопреобразованию»; второй – указание на ключевой признак результата этой деятельности - на «систему образуемых ею (деятельностью) ценностей» [19].

8. Концепция

В литературе существуют различные определения понятия «концепция». Концепция (от лат. *conceptio*) – «система взаимосвязанных и вытекающих один из другого взглядов на те или иные явления, процессы; способ понимания, трактовки явлений, событий; основополагающая идея какой-либо теории; общий замысел, главная мысль» [301]. «Концепция – система взглядов на что-нибудь; основная мысль» [168], совокупность идей и принципов научно-исследовательской деятельности в конкретной области науки [292]. Концепция – производное слово «концепт». «Концепт» – термин, отражающий представления «о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание результатов познания мира в виде неких «квантов» знания» [168]. В философском словаре концепт определяется как «формулировка, умственный образ, общая мысль, понятие» [223]. Концепты (отдельные смыслы) сводят разнообразие наблюдаемых (или воображаемых) явлений к чему-то единому, подводя их под одну рубрику, под определенные выработанные обществом категории и классы и являются строительными элементами концептуальной системы.

9. Образовательный процесс

Образовательный процесс – это динамическая характеристика получения систематизированных знаний и навыков предполагает образовательные цели, содержание образования, способы и средства получения результата, условия и формы организации обучения и воспитания, их результативность [139].

К базовым характеристикам современного образовательного процесса В. А. Стародубцев, О. М. Шепель, А. А. Кисилева [296] и др. относят незавершенность процесса образования,

многофакторность и нелинейность информационного обмена, индивидуализацию образовательного процесса. В системе высшего педагогического образования описанные учеными характеристики образовательного процесса находят выражение, во-первых, в непрерывности педагогического образования в течение всей жизни. Во-вторых, современный образовательный процесс включает «реальный» процесс как взаимодействие педагога и студентов, так и «виртуальный» процесс как использование контента цифровой образовательной среды, что обуславливает поливариативность и полисубъектность современного образовательного процесса в вузе. В-третьих, мобильность современных социально-экономических процессов требует вариативности и индивидуализации современного образовательного процесса вуза, обеспечивая предпосылки опережающего обучения в вузе.

Таким образом, под образовательным процессом мы будем понимать целенаправленную, полисубъектную характеристику получения знаний, умений, «владений» в условиях реального взаимодействия педагога и студентов и «виртуального» взаимодействия с использованием возможностей цифровой образовательной среды.

10. Управление образованием

Категория «управление образованием» многозначное и разноплановое понятие, имеющее философские, психологические, педагогические аспекты и поэтому сущность данного понятия активно изучается представителями разных наук и научных направлений. Для нашего исследования важен анализ взаимосвязанной терминосистемы «управление – управление образованием».

Для проведения контент-анализа терминосистемы разработана кодировочная матрица. Выделение категорий анализа опиралось на результаты теоретического анализа исследований понятий «управление», «управление образованием». Матрица включала 5 категорий (см. таблицу 2). В качестве количественной единицы анализа принимались слова, словосочетания, фразы и короткие предложения. Массив текста был подвергнут количественно-качественному анализу с помощью составления матрицы и последующего частотного анализа.

Таблица 2 – Контент-анализ понятия «управление образованием»

Понятие	Категория анализа	Наиболее часто встречающийся индикатор понятий
1	2	3
Управление образованием	Содержание	Регулирование и направление социальных процессов и явлений (М. Марков), формирование гуманитарных отношений в педагогическом процессе (Н. М. Борытко И. А. Соловцова), регулирование, контроль и регламентации деятельности (М. Б. Поляков)
	Структура	Управление образованием со стороны органов управления образованием (С. А. Репин Р. А. Циринг), действия федеральных органов государственной власти и органов управления образованием, направленные на определение и осуществление политики в области образования, на правовое регулирование

Продолжение таблицы 1

1	2	3
		отношений в области образования, на разработку и реализацию программ развития образования (Л. П. Зеленова)
	Результат	Упорядочение учебно-воспитательного процесса и его совершенствование (Ю. А. Конаржевский), реализация целенаправленности во взаимодействии участников образования при разрешении возникающих проблем (Г. Н. Сериков)
	Объект управления	Образовательное учреждение, образовательная система (В. С. Лазарев)
	Субъект управления	Участники общественных отношений в области образования (М. Б. Поляков), участники образования (Г. Н. Сериков)

Сравним понятия «управление» и «управление образованием». Общим для двух понятий является включение в дефиниции признаков управления: это структурность, упорядоченность и иерархичность элементов этих структур, а также ожидаемые результаты (упорядочение системы, обеспечение целостности, взаимосвязь компонентов организационных систем), наличие объектов управления. Так, В. П. Беспалько в исследованиях характеризует управление как механизм, обеспечивающий взаимодействие управляющего и управляемого объектов, при котором первый отслеживает функционирование второго относительно достижения заранее поставленных целей [22]. Однако субъектность – признак современного процесса управления образованием, поэтому

П. И. Третьяков вводит в определение понятия управление категорию «субъект, подчеркивая, что «управление – это целенаправленная деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающая оптимальное функционирование и развитие управляемой системы, перевод ее на новый, качественно более высокий уровень по достижению целей с помощью необходимых педагогических условий, средств и воздействий» [296].

Различия в содержании понятий «управление» и «управление образованием» также определяются «субъектностью» как признаком управления образованием. Если управление как полимодальная категория ориентировано в большей степени на достижение поставленной цели, то в содержание и цели управлением образования помимо «достижения», «регламентации», «контроля» включаются социально-психологические феномены взаимодействия и отношения [50].

Таким образом, в нашей работе категорию «управление образованием» мы рассматриваем как понятие, включающие основные характеристики базового понятия «управление» и объединяющее представления об управлении образованием как виде деятельности (В. С. Лазарев, М. М. Поташник, Ю. А. Конаржевский и др.), как целенаправленном воздействии на объекты управления с целью планирования, регулирования и контроля (В. П. Беспалько), как управление взаимодействием субъектами образовательного процесса с целью оптимизации деятельности и повышения качества образования.

11. Качество образования

Понятие «качество образования» [134] 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.

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 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 [21].

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 достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания [116, 273].

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 [168].

Анализ работ позволил нам выявить различные точки зрения на определение зависимостей между качеством образования и факторами, его обуславливающими. Ряд авторов [98, 252] 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. 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.

12. Управление качеством образования

«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» [254, 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 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 (контроль, оценка, анализ) в соответствии со сформулированными целями, нормами, стандартами.

В работе Л. И. Васильевой понятия «обеспечения качества» и «управления 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 гарантирует качество через управление соответствующими процессами и операциями» [43].

13. Подготовка педагогов

Подготовка педагогов – специально организованный процесс приобретения педагогических знаний и навыков, результатом которого является готовность личности к решению задач обучения и воспитания. Содержание подготовки педагогов представлено в квалификационной характеристике – нормативной модели компетентности педагога, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений, навыков, необходимых для осуществления профессиональных функций педагога. Сущность процесса подготовки определяется через понятие системы, которая характеризуется единством содержания, форм и методов, образующих систему подготовки. С точки зрения функционирования этой системы, «определяющим фактором является взаимосвязь мотивов педагогической деятельности, личностных качеств, знаний, педагогических умений». Если рассматривать профессиональную подготовку педагогов как многостороннюю систему (С. И. Архангельский, Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, К. М. Дурай-Новакова, А. Г. Пашков, В. А. Слостенин и др.), то можно отметить, что

исследователи выделяют в ней две относительно самостоятельных, но взаимосвязанных и взаимообусловленных составляющих – теоретическую и практическую подготовку. Теоретическая составляющая профессиональной подготовки будущих специалистов, по мнению А. М. Кузьмина [295], определяется следующими параметрами: знание основных специальных и профессиональных понятий, понимание связи между явлениями, умение доказывать и обосновывать теоретические положения, применять их для анализа явлений в условиях самостоятельной практической деятельности. Результатом теоретической подготовки является формирование системы научных знаний и профессионально-личностных качеств: ответственность за дело и перед коллегами, добросовестность, общекультурная грамотность и т.д. Практическая составляющая профессиональной подготовки будущих специалистов включает учет таких элементов, как потребность, цель, мотив, целесообразная деятельность в виде ее отдельных актов; предмет, на который направлена эта деятельность; средства, с помощью которых достигается цель.

14. Педагог физической культуры

Педагог физической культуры – педагог, осуществляющий физическое воспитание детей, подростков и молодежи в процессе реализации основных общеобразовательных программ и организации физкультурно-спортивной деятельности в учреждениях образования [14, 72, 109, 111]. Профессиональная педагогическая деятельность педагога физической культуры есть интегральная система субъект-субъектных отношений педагога и учащихся, целью которой является коррекция физического развития, формирование культуры здоровья, потребности в

здоровом образе жизни; при этом цель реализуется посредством овладения учащимися специальными двигательными умениями и навыками (физическими упражнениями).

15. Качество подготовки педагогов физической культуры

Под качеством подготовки будущего педагога понимаем системную совокупность свойств интеллектуального и профессионального развития человека, приобретенных им в ходе получения определенных знаний, умений и навыков, адекватно отображающих требования квалификационной характеристики. Качество подготовки будущего педагога – степень соответствия уровня его подготовки требованиям профессиональной среды и образовательного стандарта, как обязательной государственной нормы [261], поэтому качество подготовки педагогов физической культуры понимается как сбалансированное соответствие качеством высшего педагогического образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам, социальному заказу государства. Его достоинством является полный охват всех аспектов подготовки педагогов физической культуры, 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. Будущему педагогу необходим комплекс знаний о педагогической деятельности, сознании и личности учителя, о законах и нормах педагогической деятельности, о профессиональном поведении, о профессионально важных качествах педагога. Следовательно, качество подготовки педагогов физической культуры определяется уровнем владения методологией и технологией

проектирования профессиональной деятельности, сформированными способностями к проектированию оригинальных методик своей работы.

16. Управление образовательным процессом вуза

Формирование понятия «управление образовательным процессом вуза» включает интеграцию базовых структурных признаков из концепта «управление», выделение общих и частных значений понятия «управление образованием» и концептуализацию дефиниции «образовательный процесс вуза». Такой подход к проектированию понятия позволил нам рассматривать управление образовательным процессом вуза как целенаправленную деятельность на основе прогнозирования, планирования, регулирования, контроля, анализа эффективности, обеспечивающую функционирование вуза как образовательной организации [150].

Обобщая подходы к исследованию современных систем управления университетами, А.К. Ключева, О. Б. Томилин, И. М. Фадеева, О. О. Томилин и др. отмечают, что «исследователи сходятся в нескольких ключевых тезисах:

– настоящий период развития университетов связан с укреплением централизованного воздействия на них со стороны государства, стремящегося повысить управляемость вузами в условиях новых вызовов формирующейся экономики знаний;

– традиционное для университетов «мягкое» управление заменяется сильной вузовской властью, происходит повышение роли администраторов в системе управления развитием вуза, «перехват» инициативы и лидерства в изменениях;

– вместе с тем централизация управления и возрастание его проактивности должно сопровождаться углублением

вузовской автономии, формированием корпоративной культуры стремления к изменениям и превосходству; – в современном университете должен быть обеспечен баланс между вузовской бюрократией и академическим персоналом. Однако принципы «прямой демократии» или «вертикали власти» здесь не работают. Задача может быть решена за счет смешения различных форм управления, которые должны учитывать, как разделение труда и стандартизацию, так и наличие сильной и автономной профессиональной группы. Режим «участия в управлении университетом» является инструментом достижения такого баланса» [150].

17. Управление качеством образовательного процесса вуза

Управление качеством образовательного процесса вуза – это сложная целенаправленная скоординированная деятельность образовательной организации, включающая контроль качества, повышение качества, обеспечение качества в единой системе управления этими процессами.

Выделим основные системные свойства управление качеством образовательного процесса вуза:

- система управления качеством образовательного процесса вуза охватывает все компоненты процесса профессиональной подготовки – цели, содержание, технологии и результат;
- система управления качеством образовательного процесса вуза имеет целенаправленный характер, что определяет необходимость вычленять основные цели ее деятельности. Так, целью внутривузовской системы управления качеством является обеспечение соответствия результатов деятельности вуза

установленным требованиям стандарта на всех этапах профессиональной подготовки выпускников с учетом потребностей общеобразовательных учреждений, личности, общества в целом.

Разработка и совершенствование системы управления качеством образовательного процесса вуза осуществляется на основе стандартов серии ISO 9000-2008 [235], характерными чертами которых являются применение процессного подхода, управление документацией, внедрение принципов TQM, построение организационной структуры, проведение внутренних аудитов, самооценки вуза и его структурных подразделений.

Управление качеством образовательного процесса вуза осуществляется в следующих направлениях:

1 контроль качества: количественное измерение определенных, строго описанных атрибутов качества, ориентированных на обеспечение того, чтобы продукт или услуга, предоставляемые вузом, соответствовали заданному стандарту качества;

2 обеспечение качества: реализация системы процедур, предназначенных для поддержания соответствия определенному уровню качества образовательного процесса вуза;

3 повышение качества: реализация системы средств и методов последовательного достижения все более высоких (улучшенных) уровней качества;

4 система управления качеством: система управления всеми процессами, которые относятся к контролю, обеспечению и повышению качества образовательного процесса вуза.

Управление качеством образовательного процесса вуза представляет многокомпонентный педагогический феномен сложной природы, представляющий собой интегративную целостность и имеющий структурные уровни ее организации. На

этой основе можно выделить функциональную и организационную структуру внутривузовской системы управления качеством образования. Функциональная структура представляет динамическую целостность, интегрирующую взаимодействие двух подсистем: процессуальной (целевое, содержательное, технологическое, организационное, ресурсное обеспечение) и результирующей (контроль и оценка качества подготовки выпускников).

18. Управление качеством подготовки педагогов физической культуры

Управление качеством подготовки педагогов физической культуры – процесс оценки последовательности и логическое усложнение смысла и содержания компетенций. В таком случае объектом управления становится трансформация процесса формирования компетенций в форму субъектности как качественно новой особенности личности будущего педагога физической культуры (субъекта деятельности и субъекта отношения с окружающими).

Управление качеством подготовки педагогов физической культуры – 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.

19. Концепция управления качеством подготовки педагогов физической культуры

Концепция управления качеством подготовки педагогов физической культуры – целостная, структурированная и целе-

направленная система знаний, на стратегическом уровне раскрывающая обобщенное видение этой проблемы, а на понятийно-категориальном, описывающая терминологический аппарат, закономерности, принципы, модель исследуемого педагогического процесса.

Подводя итоги параграфа, отметим, что при разработке понятийного аппарата мы учитывали специфику управления качеством педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза, современные требования к выпускникам, а также необходимость проектирования системы управления качеством в контексте реализации программ педагогического бакалавриата.

2.2 Общие положения концепции управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза

Трансформация образовательной парадигмы в современных условиях подготовки будущих педагогов физической культуры обуславливает необходимость разработки и внедрения принципиально новых теоретических и практических подходов к управлению учебным процессом, качеством деятельности всех звеньев образовательной системы.

Анализ понятия «концепция» в современной науке позволяет сделать вывод о его компонентах. Так, субъективная семантика понятия включает значения «система взглядов и представлений», «теоретическая конструкция», «разностороннее определение предмета», «базовая идея». В абстрактно-логическом

плане понятие «концепция» включает такие конструктивные компоненты, как «сущность», «структура», «цели и задачи», «движущие силы» образовательного процесса.

На основе представленного анализа мы делаем вывод, что педагогическая концепция – это целенаправленная модель изучаемого педагогического феномена, раскрывающая его содержание, процессуальные характеристики, особенности формирования и развития в условиях современной системы образования.

Необходимость разработки любой научной концепции диктуется социально-историческими предпосылками, недостаточностью теоретических исследований, потребностями практики. Исходя из этого, выделим **факторы**, определяющие необходимость разработки концепции управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном процессе педагогического вуза.

Первый фактор – социально-исторические предпосылки проблемы управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры [3, 30, 54].

На фоне современных преобразований особое место отводится профессиональной подготовке специалистов в области 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.

Второй фактор – потребности практики. Деятельность педагогов физической культуры в условиях социально-экономических преобразований связана с постоянным решением проблемных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности. Особенно это актуально для молодых педагогов в период профессиональной адаптации [104, 136, 191]. 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 будущих педагогов физической культуры 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, В. В. Кузин, В. С. Лазарев, А. М. Моисеев, М. М. Поташник, В. П. Симонов, П. И. Третьяков, Л. И. Фишман, Т. И. Шамова), управленческой деятельности педагога (А. Г. Бермус, Г. М. Галуцкий); ученического самоуправления (И. Г. Барсуков, П. Капустин, М. И. Рожков); изучать управленческие функции в сфере физической культуры и спорта (В. Н. Бобрешов, А. С. Горшков, В. Г. Камалетдинов), управление качеством подготовки специалиста (В. М. Мишин, Э.А. Орлова, М. В. Прохо-

рова, Л. А. Рапопорт), 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, 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, А. А. Вербицкий, С. Г. Вершловский, В. Г. Воронцова, Л. П. Матвеев, А. М. Новиков), выдвигающую на первый план в управленческом контексте процессы демократизации, соуправления, государственно-общественного управления (М. К. Бочаров, Е. П. Каргаполов, 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, А. Л. Свенцицкий), социологии организации (А. И. Пригожин), субъект-субъектного взаимодействия (А. А. Бодалев), что в педагогике развивает исследования в области рефлексивного управления (П. И. Третьяков, Т. И. Шамова), системы качества образовательной деятельности вуза (В. Н. Ушаков), управленческой компетентности (М. В. Прохорова), рассмотрение деятельности педагога как менеджера – самоменеджмент, менеджмент в сфере физической культуры и спорта (Б. А. Прудковский). Анализ факторов, обуславливающих необходимость разработки концепции управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном пространстве педагогического вуза, 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 управления качеством подготовки специалиста по физической культуре;
- практический опыт управления качеством подготовки специалиста по физической культуре на базе Высшей школы физической культуры и спорта Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета;
- результаты проведенного исследования качества подготовки специалиста по физической культуре в образовательном пространстве 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 по физической культуре – 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 по физической культуре, 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 Государственной программе развития образования до 2025 года, в Национальном проекте «Образование» до 2024 года, внутренними закономерностями педагогического образования и перспективными потребностями развития личности, общества и государства. Цель развития педагогического образования – создать механизм эффективного и динамичного функционирования педагогического образования, соответствующего требованиям современного социально ориентированного развития Российской Федерации.

Концепция управления качеством подготовки будущего педагога по физической культуре в образовательном процессе вуза представляет собой систему теоретико-методологических

и методико-технологических знаний о подготовке педагогов физической культуры, базирующуюся:

- на компетентностно-ориентированном (В. И. Байденко, М. А. Бочарникова, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, В. Д. Шадриков), экспертационном, трансдисциплинарном подходах;
- на теориях целостного педагогического процесса, педагогических систем, профессиональной деятельности (В. П. Беспалько, Ю. А. Конаржевский, В. А. Сластенин, В. А. Якунин и др.);
- на теории управления образовательными системами (Ю. К. Бабанский, А. Г. Бермус, Б. С. Гершунский, Ф. Н. Дударова, В. И. Загвязинский, В. С. Лазарев, М. М. Поташник, В. И. Третьяков, Т. И. Шамова);
- на теории управления качеством подготовки специалистов отраслей экономики и социальной сферы (В. Н. Бобрешов, А. В. Бодаков, Г. М. Галуцкий, А. В. Гличев, В. Н. Каласьев, В. А. Качалов, Г. А. Салимова).

Таким образом, под концепцией управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры мы будем понимать сложную, целенаправленную систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний о подготовке будущих педагогов физической культуры, базирующуюся на идеях компетентностного, экспертационного и трансдисциплинарного подходов.

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 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 пространстве педагогического вуза характеризуется целенаправленностью и динамичностью.



Рисунок 4 – Концепция управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном процессе педагогического вуза



Рисунок 4 – Продолжение. Концепция управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном процессе педагогического вуза

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. 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

управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном пространстве педагогического вуза, сущностью которой является развитие профессиональной компетентности, автономности личности специалиста по физической культуре, результатом – качество образования выпускника вуза, соответствие модельных характеристик выпускника требованиям потребителей.



Рисунок 5 – Декомпозиция цели концепции

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 пространстве педагогического вуза. Подцели первого уровня декомпозированы в цели второго уровня.

Представляя нашу цель через систему подцелей, мы взяли за основу методику Ю. А. Конаржевского [170], который выдвигает следующие правила декомпозиции, ставшие в современной науке традиционными:

- формулировка главной цели должна давать операциональное описание итогов педагогического проектирования;
- магистральная цель должна быть трансформирована в иерархическую систему подцелей, в которой каждая цель верхнего уровня декомпозируется последовательно не менее чем на две подцели нижнего уровня;
- семантика всей системы целеполагания должна содержать описание необходимых заданных результатов, а не действия, совершаемые для их достижения;

- цели нижнего уровня должны быть сформулированы конкретнее целей верхнего уровня;
- цель должна содержать указание на возможные варианты ее достижения и оценку вероятности этого;
- цели каждого уровня должны быть сопоставимы по масштабу и значению, но независимы друг от друга;
- построение «дерева целей» заканчивается, когда невозможно или нет смысла продолжать декомпозицию, после чего начинается перечисление мероприятий по достижению целей.

Проектирование и последующее развертывание концепции управления качеством будущего педагога физической культуры в образовательном процессе вуза осуществлялось с позиций актуальных представлений теории познания на основе базовых положений философии образования. Заявленный подход обеспечил проектирование целостной теории педагогического процесса и сделал возможным представление содержания концепции в логике ее пространственно-временного развертывания.

Фиксация *границ применимости* педагогической концепции делает возможным выделение области ее максимально эффективного функционирования, а также позволяет установить объекты, в рамках которых возможно распространение ее дальнейшего действия. Процесс прогнозирования применения новой теории в других областях знания обуславливается также наличием границ применимости концепции. Исходя из сущности исследуемого нами феномена, к границам применимости педагогической концепции мы относим:

- объекты качества подготовки будущего педагога, на которые распространяется действие концепции;

– особенности подготовки будущих педагогов в образовательном процессе вуза как субъекта, на которого направлен процесс формирования;

– существующий уровень развития науки о подготовке будущих педагогов физической культуры и управления качеством с позиций основных положений компетентностно-ориентированного, экспектационного и трансдисциплинарного подходов.

К **объектам процесса** управления качеством подготовки будущего педагога физической культуры мы относим следующие:

- экспектации будущего педагога физической культуры;
- профессионально-педагогическая компетентность будущего педагога физической культуры.

Понятийный аппарат концепции.

Концепция управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном пространстве педагогического вуза 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 синтезируют ключевые характеристики понятий высокого уровня. Наглядно понятийный аппарат нашей концепции отражен на рис. 6.

Мы понимаем термин «понятие» традиционно для педагогических исследований, а именно: как специфический способ обобщения предметов и явлений [168]. В связи с тем, что педагогическое понятие представляет собой абстрактное обобщение

представлений о процессе или явлении, это способ теоретического закрепления его базовых концептуальных характеристик; следовательно, проектирование всего категориального аппарата должно содержать и обоснование ключевых категорий, и их поэтапную систематизацию. На основании анализа теории педагогического проектирования обозначим базовые требования к терминам, составляющим основу концепции: строгая фиксация содержания и единство трактовки; единство понятийной и лексической систем; выстроенная передача содержания лексическими, морфологическими средствами, четкая передача смысла; способность их к словообразованию и др. При проектировании концепции управления качеством будущего педагога физической культуры мы основывались на том, что понятийный аппарат концепции содержит комплекс понятий, относящихся к объекту и предмету исследования, в которых отражаются ключевые сущностно-функциональные положения и векторы анализируемого педагогического процесса. Таким образом, предлагаемый понятийно-категориальный аппарат должен соответствовать главным структурным составляющим изучаемого объекта, а также его теоретическим концептуальным аспектам, что предполагает введение специфических категорий [159].



Рисунок 6 – Терминологическое поле понятия «управление качеством подготовки специалиста»

На основании этого мы включаем в данный раздел вспомогательные понятия, расширяем терминологическое поле категориями смежных научных направлений. Таким образом, осмысление основных исходных оснований концепции управления качеством подготовки будущего педагога физической культуры позволяет представить ее системное целостное содержание в соответствии с требованиями логичности изложения, ясности представлений, достаточной полноты.

Резюмируем сказанное в параграфе:

1. Концепция управления качеством подготовки будущего педагога физической культуры представляет собой сложную, целенаправленную систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний о процессе подготовки будущего педагога физической культуры, базирующуюся на идеях компетентностно-ориентированного, экспектационного и трансдисциплинарного подходов.

2. Общие положения концепции включают ее определение, целевые установки в декомпозированной форме, правовое и методическое обеспечение, концептуальное пространство, место в педагогической науке и теории управления образовательными системами, основную характеристику понятийного аппарата.

3. Основными источниками создания концепции управления качеством подготовки будущего педагога физической культуры являются теоретические исследования и существующий опыт профессиональной подготовки педагогов в России и за рубежом, опыт в управлении качеством образования, фиксируемые на сегодняшний момент тенденции его развития; приоритет компетентностной парадигмы и сложившиеся требования к уровню подготовки педагогов физической культуры; научные

концепции, отражающие современный уровень развития профессионального педагогического образования, практический опыт управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры.

2.3 Методологический регулятив концепции управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза

Понимая методологию как «учение об организации деятельности» (А. М. Новиков [160]), «о принципах построения, формах, способах научного познания», ученые выделяют методологии различных уровней: философскую методологию и специально-научную методологию, в которую могут быть включены общенаучные принципы исследования, конкретно-научная методология, а также механизмы организации научного исследования. На основании специально-научной методологии, согласно многоуровневой концепции методологического знания и идеи комплексной разработки методологических подходов, мы будем выделять общенаучную основу исследования, теоретико-методологическую стратегию и практико-ориентированную тактику.

Теоретико-методологические основания являются основополагающей частью педагогической концепции потому, что способствуют упорядочению и расширению терминологического пространства науки, установлению новых свойств и особенностей процессов, явлений и объектов, входящих в проблемное поле

исследования, выявлению системы закономерностей и принципов становления и развития исследуемого педагогического явления, определению перспектив его развития и науки в целом.

Понятие подхода в педагогической деятельности включает в себя широкий спектр значений. В классическом понимании, отраженном в трудах И. В. Блауберга [24], В. С. Швырева и др., подход находит отражение в мировоззренческих позициях автора исследования, в совокупности принципов, принимаемых за основу, и стратегий, решения изучаемой проблемы. И. В. Блауберг и Э. Г. Юдин [296] трактуют данную категорию «как принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [24, с. 74]. Согласно такому пониманию, подход является специфической формой познания и практической организации деятельности, которая позволяет увидеть педагогическое явление под заданным подходом углом зрения. Мы видим в нем также стратегию исследования педагогического процесса, ведущую магистральную ценностную ориентацию, своей направленностью определяющую позицию педагога-исследователя.

Теоретико-методологическими основаниями проектирования концепции управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры выступает комплекс методологических подходов, что обеспечивает систематизацию терминологии; выявление ключевых особенностей и ранее не изученных свойств объекта, фиксация системы закономерностей и принципов развития, определение перспектив развития изучаемого направления.

Термин «подход» является полисемичным и может рассматриваться как:

- логико-гносеологическое и методологическое образование, предельно строго выражающее только направленность научного исследования, ограничивающее ее только одним аспектом, но, в отличие от метода принципиально лишенное какого бы то ни было ограничения и даже фиксации тех средств, которыми ведется исследование (В. И. Загвязинский [168]);

- комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании, практике, характеризующий конкурирующие между собой стратегии и программы в науке, политике или организации жизнедеятельности человека (В. П. Никифоров-Казарин);

- мировоззренческая категория, отражающая социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания;

- принципиальная методологическая ориентация исследования, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования (Н. И. Загузов, Н. А. Вершинина, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына [296]);

- совокупность принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности (Б. С. Гершунский [58]);

- базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с обучаемым и коллективом (А. В. Хуторской).

С нашей точки зрения, управление качеством подготовки будущих педагогов физической культуры является сложным

педагогическим феноменом, что требует применения комплекса теоретико-методологических подходов, обеспечивающих получение разноплановых характеристик исследуемого явления. Правомерность такой позиции обуславливается органической связью научных подходов между собой, которая вытекает из внутренней взаимосвязи категорий, составляющих семиотическое ядро каждого подхода [128]. Взаимодополняющая разработка теоретико-методологических подходов предполагает установление диалектической связи между ними, взаимосвязанное использование при выявлении характерных свойств исследуемого феномена, определение сильных и слабых сторон каждого подхода для решения поставленной проблемы с позиции продуктивности его использования, установление функционального назначения каждого из них и раскрытие результатов их использования в соответствии с иерархической значимостью для изучения педагогического сопровождения самореализации личности студентов. Реализация последнего положения предполагает определение роли каждого подхода в исследовании. Как правило, на роль общенаучной основы исследования выбирается подход высокого уровня методологии, применяемый во многих дисциплинах.

Проанализировав с точки зрения процесса управления качеством потенциал культурологического, синергетического, междисциплинарного (П. Я. Гальперин, И. Д. Зверев, В. Н. Келбакиани, Ю. А. Самарин), семиотического (Р. Карнап, Ч. С. Пирс, Ф. де Сосюр, Н. С. Трубецкой, Р. О. Якобсон и др.) и других подходов, принимая во внимание тот факт, что общенаучная основа обеспечивает идентификацию противоречий и позиций, отражающих логику научного поиска, мы пришли к следующим

выводам: 1) каждый из перечисленных подходов общенаучного уровня способен реализовать концептуальную модель педагогического сопровождения самореализации личности студентов, отбирая в качестве исходных положений все лучшее; 2) в статусе общенаучной основы будет продуктивен экспектационный подход, так как управление качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в современных условиях невозможно без осмысления сущности ценностных ожиданий личности.

В качестве практико-ориентированной тактики чаще выбирают подходы, составляющие конкретно-научную методологию, специально разработанные для решения проблем в образовательной сфере. Отметим, что семантическим ядром любого подхода выступает соответствующая категория, фиксирующая ту сторону образовательного процесса, которая признается ключевой для исследования, поэтому каждый подход сводится к изучению в определенном ракурсе с проекцией в ту или иную теоретическую область. Изучение перспективных подходов – задачного, партисипативного, модульного – позволило в качестве теоретико-методологической основы конкретно-научного уровня, фиксирующих общий план исследования, выбрать компетентностно-ориентированный подход. Его назначение заключается в раскрытии особенностей практического использования педагогической концепции, определении механизмов и процедур педагогического сопровождения самореализации личности студентов.

Таблица 3 – Соотношение уровней методологии

Уровень методологии	Специфика уровней	Теоретико-методологический подход	Сущность подхода
1	2	3	4
Общенаучный	Исследует общенаучные концепции, воздействующие на большую часть научных дисциплин	Экспектационный	Основа исследования, формирование и прогнозирование системы управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры, ориентированный на развитие мотивации качества, профессионально-педагогическую рефлексия, ценностное отношения к педагогической деятельности
Конкретно-научный	Описывает методы, принципы исследования и процедуры, применяемых в той или иной научной	Компетентностно-ориентированный	Теоретико-методологическая основа исследования, направленная на актуализацию системы подготовки будущих педагогов физической культуры в контексте опережающей профессиональной подготовки, что предполагает создание условий для освоения студентами прогрессивных, современных методик и

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4
	дисциплине		технологий обучения и воспитания, самовоспитания и саморазвития, формирование профессионально-педагогических, soft-skills компетенций и цифровых компетенций
Методико-технологический	Разрабатывает набор процедур, обеспечивающих получение эмпирического материала и его первичную интерпретацию	Трансдисциплинарный	Практико-ориентированной тактикой организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает субъектность как «ядро» трансдисциплинарности, а в качестве формы организации обучения используется трансдисциплинарный образовательный контент

Технологический уровень методологического анализа научного знания связан с выделением технологий познания, преобразования объекта и представлен текстоцентрическим (А. А. Веряев, О. И. Кучеренко и др.), технологическим (В. П. Беспалько [22], Т. А. Ильина [95] и др.), праксиологическим (М. С. Каган, И. А. Колесникова и др.) и другими подходами. Для исследования проблемы управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры на базе анализа структуры и динамики современной системы высшего образования адекватным методико-технологическим основанием выступает трансдисциплинарный подход.

Таким образом, выбранные нами подходы относятся к общенаучному (экспектационный), конкретно-научному (компетенстно-ориентированный) и методико-технологическому (трансдисциплинарный) уровням методологии, что определяет многоуровневость и иерархический характер педагогического сопровождения самореализации личности студентов.

Рассмотрим названные подходы применительно к специфике нашего исследования.

Экспектационный подход к проблеме педагогического управления качеством подготовки специалиста физической культуры в образовательном процессе вуза. 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 экспектации 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 [296].

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 [296].

Контекстуальная синонимия терминов «экспектация», «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. Контекстуальная синонимия понятий «экспектация» и «антиципация» усиливает признак «отражение будущего» в системе ожиданий 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 [9]. Механизм возможного прогнозирования действует на уровне операций, которые соотнесены с условием развертывания 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.

Эспектации 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» [247]. 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» [247].

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 [296].

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.

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

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 нереалистичных 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 конструкты 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 [296]. В теории приобретенных потребностей Д. Мак-Клелланда ожидания связаны с потребностью в успехе, власти и причастности [296]. Экспектации обуславливают принятие ответственности и отношения с окружающими и влияние на других людей.

Экспектационный 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 обеспечивает 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.

Теоретическое обоснование использования экспектационного подхода к управлению качеством подготовки будущих педагогов физической культуры основано на теории «ожидаемой ценности» Х. Хекхаузена. Если считать, что ценности – это устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведе-

ния 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» [296].

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 [135].

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. 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. Сластенина, Г. И. Чижиковой, – внутренняя позиция личности, отражающая взаимосвязь личностных и общественных значений. Ценностное отношение – это субъективное отражение объективной действительности. Объектами ценностного отражения 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 [170].

Природа ценностного отношения эмоциональная, так как она 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 (личностный смысл) объективных значений. 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 направленность 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.

В то же время экспектационный подход позволяет анализировать подтекст процессуальности в системе управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры, что отражают 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.

Эспектации как субъективная оценка вероятного результата оказывают влияние на приоритетные ориентации (векторы) подготовки будущих педагогов 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

образовательного процесса вуза, могут происходить в специально организованной образовательной деятельности как социокультурной деятельности, предполагающей соотнесение собственных ценностно-смысловых позиций субъектов 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 [173]. С этих позиций подготовка будущих педагогов физической культуры соотносится не только с новыми методами и иным содержанием обучения, но и с личностным характером педагогического взаимодействия, поэтому к необходимым условиям обучения с позиции экспектационного подхода 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, открытости, поддержки, признания и подчеркивания достижений [295].

Современный образовательный процесс помимо формирования знаний, умений и навыков, компетенций оказывает влияние на развитие профессиональных ожиданий, поэтому 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 [296]. Таким образом, экспектационный подход предлагает рассматривать педагогическое управление качеством подготовки специалиста физической культуры как процесс изменения и формирования профессиональных ожиданий субъекта образовательного процесса.

Компетентностно-ориентированный подход к проблеме управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном процессе педагогического вуза. Внедрение компетентностного подхода к подготовке специалиста по физической культуре 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 проблеме повышения профессиональной компетентности уделяют такие ученые, как В. И. Байденко [14], А. А. Вербицкий [47], И. А. Зимняя [90], О. Е. Лебедев [173], Н. А. Лызь [170], М. В. Самсонова [295], Н. А. Селезнева [213], А. И. Субетто [296], В. Д. Шадриков [286] и др. Исследователи отмечают, что проблема повышения профессиональной компетентности специалиста требует внедрения в образовательный процесс компетентностного подхода. Повышенный интерес исследователей к теоретико-методологическим вопросам компетентностного подхода вызван необходимостью реформирования и модернизации системы высшего профессионального образования. Данный подход рассматривается как своего рода инструментарий усиления социального диалога высшего образования с потребителями образовательных услуг. Компетентностный подход в настоящее время занимает особое место среди других подходов, определяя результативно-целевую направленность образования.

Природа компетентности такова, что будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее следствием саморазвития индивида, не столько его технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Компетент-

ность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующей личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире. В. Д. Шадриков [286] считает, что при всем многообразии подходов к определению компетенции и компетентности авторы не выходят за устоявшиеся определения. Компетентность понимается как владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющими судить о чем-либо, делать или решать что-либо. Различия наблюдаются в понимании:

- компетентности как актуальных качеств личности или скрытых психологических новообразований;
- предметной наполненности компетенций как системных новообразований, качеств личности.

Когда речь идет о компетентности как следствии овладения знаниями, навыками, опытом, акцент делается на том, какими должны быть эти знания, навыки, опыт. В русле компетентно-ориентированного подхода процесс подготовки педагога по физической культуре следует рассматривать как формирование системы компетенций: социально-личностных, общепрофессиональных, специальных. Социально-личностные компетенции определяют не только взаимодействие будущего специалиста с другими людьми, но и обуславливают умение учиться. Общепрофессиональные компетенции связаны с получением и обработкой информации, способностью решать профессиональные задачи, умением быть востребованным на рынке труда. Кроме того, выпускник должен обладать специальными компетенциями или профессионально-функциональными знаниями и умениями, которые обеспечивают привязку к конкретному объекту, предмету труда. Они обеспечивают

конкретизацию общепрофессиональных компетенций. В таком случае цель профессионального образования состоит не только в том, чтобы приобрести профессиональную квалификацию, но и в том, чтобы дать будущему специалисту возможность справляться с различными деловыми и жизненными ситуациями и работать в группе.

Профессионально педагогическая подготовка должна способствовать целостному развитию и саморазвитию личности студентов, личностному росту студентов, овладению ими необходимыми компетенциями. Компетенция – это «личностно-осознаваемая, вошедшая в субъективный опыт, имеющая личностный смысл система знаний, умений и навыков, которая имеет универсальное значение», то есть может быть использована в разных видах деятельности» [202].

Компетентностный подход, как показано, предполагает разработку профилей компетенций – наборов парциальных компетенций для разных направлений деятельности. Общие правила составления профилей таковы: каждая парциальная компетенция должна быть сформулирована предельно конкретно, в профиле должны быть четко расставлены приоритеты, каждая компетенция, указанная в профиле, должна иметь свой «эталон» и быть достижимой и диагностичной, поэтому возникают объективные противоречия между необходимостью независимой оценки компетенций и определением состава компетенций, между значимостью развития системного мышления студентов и «подменой» компетентности педагога способностью к творчеству, или креативностью, уровнем развития критического мышления. С одной стороны, данное противоречие регулярно пытаются преодолеть разработчики профессиональных стандартов,

которые качественно перерабатывают состав компетенций будущих педагогов. С другой стороны, индикаторы сформированности компетенций сужают процесс практико-ориентированной подготовки будущих педагогов физической культуры, поскольку не отражают специфику предметной области «Физическая культура». Таким образом, в современном образовательном процессе понятие «компетенции» становится системообразующим фактором деятельности педагогического вуза, поэтому центральными тенденциями обеспечения высокого уровня подготовки студентов педагогического вуза становится ориентация на формирование «новых» компетенций как методологической «идеологии» в подготовке будущих педагогов физической культуры [118].

Так, *soft skills* компетенции становятся индикаторами не только успешности, но и показателем дивергентности мышления, обуславливающим способность личности эффективно функционировать в условиях многозадачности современной педагогической деятельности. Именно *soft skills* компетенции способны обеспечить не «обучение, а творческое самоисследование» в процессе профессионального саморазвития. Универсальные компетенции в федеральных государственных образовательных стандартах 3 поколения (3++) возможно рассматривать как контекстуальные синонимы *soft skills* компетенций, поскольку предполагается, что именно универсальные компетенции должны быть сформированы у обучающихся в результате освоения образовательных программ различных ступеней образования, поэтому *soft skills* компетенции определяют уровень личностной эффективности в конкретной ситуации, выступая

контекстуальными синонимами гибкости, адаптивности, дивергентности, способности к многозадачности.

«Новые» компетенции включают и метапредметные компетенции, под которыми А. В. Золотарева понимает «способность и готовность педагога к решению универсальных профессиональных задач, связанных с ключевыми умениями и навыками работать с информацией, проводить исследование, выстраивать эффективную коммуникацию, реализовывать функции управления и самосовершенствоваться» [295]. Таким образом, метапредметные компетенции обладают такими свойствами, как:

– разносторонность знаний и широта кругозора, позволяющие личности выходить за рамки своей профессиональной деятельности;

– универсальность, полипредметность и полифункциональность умений и навыков, применимых в разных сферах и областях;

– качества личности нового типа, характеризующие ее как гибкого, мобильного, конкурентоспособного индивида, способного быть успешным и эффективным в динамично развивающемся обществе.

Кроме того, овладение адаптивной компетенцией играет ключевую роль в превращении обучения в деятельность, которая совершается в течение всей жизни, и эта компетенция представляет собой важную составляющую так называемых навыков XXI в. Исключительно важное значение адаптивной компетенции объясняется тем, что она выходит далеко за рамки механического выполнения привычных операций: сформированная адаптивная компетенция означает желание и способность

изменять базовые компетенции и непрерывно расширять границы собственного опыта. Кроме того, она служит необходимым основанием для приобретения способности переносить полученные знания и навыки в новые условия и применять их для решения новых учебных задач в новом контексте. Адаптивная компетентность направлена на присвоение структурированных знаний, владение эвристическими способами анализа информации, метакогнитивное знание, позитивное мышление, поэтому преодоление психологических проблем в обучении будущих педагогов физической культуры возможно именно в процессе формирования адаптивных компетенций [270].

На основании вышеизложенного сделаем вывод: компетентностный подход – теоретико-методологическая основа исследования, которая позволяет рассматривать педагогическое управление качеством будущих педагогов физической культуры как процесс формирования компетенций педагога, индикаторами которых становится переход от модели управления к самоуправлению посредством изменения единиц содержания образования и способов оценки эффективности процесса обучения.

Трансдисциплинарный подход к управлению качеством подготовки будущих педагогов физической культуры. Трансдисциплинарный подход к управлению качеством подготовки будущих педагогов физической культуры представляет собой систему теоретико-методологических и методико-технологических знаний, базирующихся на положении, что трансдисциплинарный подход – это способ расширения научного мировоззрения в направлении единого образа объекта исследования, формирующий у выпускника вуза и практикующего специалиста осознаваемую моральную ответственность за

результаты и последствия своей профессиональной деятельности на основе объективного долженствования и обязательности элементов-фрагментов единого мира [104]. Трансдисциплинарное исследование объектов разного уровня действительности как элементов-фрагментов единого мира исключает субъективную интерпретацию результатов и, соответственно, консенсус и компромиссы исследователей – представителей разных научных дисциплин. Интерпретация результатов научного исследования на основе объективного долженствования и обязательности объектов способно обоснованно разделять результаты исследования на «те, которые есть в реальности» и «те, которые должны быть в действительности» [104]. Иными словами, объектам недостаточно просто существовать. Их собственное состояние и результаты жизнедеятельности и взаимодействий должны поддерживать единство мира.

Этот принцип играет роль единого смыслового контекста, в рамках которого происходит интерпретация результатов трансдисциплинарного исследования объектов исследователями – представителями разных научных дисциплин [263], поэтому отличительными признаками трансдисциплинарного подхода являются наличие универсальной трансдисциплинарной методологии, языка и единого смыслового контекста исследования, исключающего необходимость консенсуса и компромиссов между исследователями – представителями разных научных дисциплин в оценке результатов трансдисциплинарного исследования сложного объекта или решения многофакторной проблемы.

Структура подхода определяет логику рассмотрения общего содержания. Общие положения и понятийно-категориальный аппарат подхода – выбор ее теоретико-методологических

оснований. Содержание подхода строится исходя из закономерностей, принципов, составляющих ядро, а также теоретико-методологических оснований, представляющих практический аппарат для исследования объекта и сущности выбранных категорий.

Следует подчеркнуть, что наша позиция по отношению к проблеме не может быть совершенно законченной и неизменной. Система знаний, составляющих трансдисциплинарный подход, обоснована, но в дальнейшем предполагается ее дополнение и корректировка, что и составляет суть свойства динамичности. Трансдисциплинарный подход к управлению качеством подготовки будущих педагогов физической культуры [245] построен на основе специфического понятийного аппарата, позволяющего определить онтологическую сторону научного знания, язык теоретической стороны исследования.

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

Первый уровень понятийно-категориального аппарата трансдисциплинарного подхода отражает виды трансдисциплинарности [245]:

Трансдисциплинарность-1 (мультидисциплинарность) – наиболее общий вид трансдисциплинарности, который основывается на формальной взаимосвязи научных монодисциплин и часто используется в работе экспертных групп.

Трансдисциплинарность-2 (плюродисциплинарность) основывается на личном опыте и предполагает, что исследование только физической сути объекта без учета его ментального уровня не позволяет составить полное представление об объекте.

Трансдисциплинарность-3 использует метафоры, имеющие фундаментальное познавательное значение, способствует развитию системного подхода и его терминологии, что дает возможность развивать познание новых сторон сложного объекта и реальности в целом.

Трансдисциплинарность-4 использует универсальную картину мира, в которой мир выступает в роли единой упорядоченной среды, являясь самостоятельным научным направлением, обладающим своим подходом и языком, единицами измерения и моделями действительности, методом анализа информации и анализа риска принимаемых решений, позволяющим осуществить общенаучную классификацию и систематизацию дисциплинарных знаний.

Ко второму уровню понятийно-категориального аппарата мы отнесли понятия, описывающие смыслы и структуру системно-трансдисциплинарных моделей [104]:

- «ядро» трансдисциплинарности;
- трансдисциплинарный образовательный контент;
- векторы трансдисциплинарности.

«Ядро» трансдисциплинарности – концепт, обладающий относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющий собой результат трансформации содержания деятельности и несущий комплексную, информацию о предмете или явлении, об интерпретации данной информации в контексте преподаваемых дисциплин [245].

Выделим функции «ядра» трансдисциплинарности как концепта:

1 обеспечивает ценностно-смысловое единство процесса подготовки будущих педагогов физической культуры;

2 отражает динамическую структуру процесса подготовки будущих педагогов физической культуры, поскольку позволяет реагировать на изменчивость критериев эффективности подготовки;

3 реализует многомерность педагогической действительности, так как в «ядре» трансдисциплинарности находит отражение как коллективный (содержательно-смысловое единство образовательных стандартов), так и индивидуальный опыт педагогов;

4 открывает перспективы, моделируя новые возможности для трансдисциплинарных взаимосвязей.

Концептуальное пространство трансдисциплинарности определяется и поддерживается соотносительностью образующих его концептов («ядер» трансдисциплинарности). Как концепты, «ядра» трансдисциплинарности проходят стадии эволюции от зарождения, укрепления и усиления, до ослабления и затухания, исчезновения и регенерации, а затем развития на новых витках эволюции (обогащения новыми смыслами). В то же время следует отличать концептное пространство от концептуального, однако в отечественных исследованиях отмечается некоторое смешение терминов «концептуальный» и «концептный» [292], при этом высока частотность употребления термина «концептуальный» в значении «концептный». Совершенно очевидно, что концептное пространство сопряжено с концептуальным, в то

время как концептное пространство – это среда бытования концептов, концептуальное пространство – среда бытования идей и концепций, формулируемых с опорой на концепты. Ю. Е. Прохоров [296], придерживаясь термина «концептуальное пространство», указывает, что это «совокупность исторически сложившихся базовых структурных элементов организации человеческого бытия, закрепленных в наборе семиотических сфер, именованных в наборе семантических сфер и обеспечивающих существование человека в реальном пространстве».

В роли такого контекста, «ядра трансдисциплинарности», в наших исследованиях выступает субъектность.

Рассмотрим второй компонент – трансдисциплинарный образовательный контент – это структурируемое предметное содержание дисциплины, используемое в образовательном процессе [51]. В качестве варианта представления образовательного контента можно выделить полосы тем, отобранных на материале научных монографий, статей, диссертаций, и предлагаемых обучающимся для изучения в определенном, систематизированном порядке. Используя принцип трансдисциплинарной детализации дисциплин на содержательном уровне, необходимо отметить целесообразность использования метода контент-анализа при отборе учебного материала и в соответствии с требованиями стандарта, образовательной программы и учебного плана. Использование метода контент-анализа позволяет создать на процессуальном уровне образовательный контент как продукт, готовый к практическому применению. Для педагогического проектирования образовательного контента необходимо использовать конкретные, четко прописанные алго-

ритмы, а для проведения контент-анализа с целью отбора учебного материала необходимо наличие основного подхода, объекта проектирования контента. Таким образом, образовательный контент будет иметь универсальный характер [59].

Моделирование трансдисциплинарного образовательного контента предполагает:

1) определение соответствия содержания подготовки будущих педагогов физической культуры целям и задачам трансдисциплинарности;

2) последовательное распределение управленческих действий от «ядра» к периферии трансдисциплинарности;

3) определение тематического и текстового трансдисциплинарного образовательного контента;

4) определение целей, задач, средств, методов и технологий реализации трансдисциплинарного образовательного контента;

5) обеспечение мониторинга образовательного контента.

Трансдисциплинарное проектирование образовательного контента позволяет унифицировать, обобщить и систематизировать образовательный контент на каждом из этапов эволюции «ядра» трансдисциплинарности, что является важным фактором повышения качества образования современного дидактического материала: учебников, учебно-методических комплексов, хрестоматий и т.д.

В качестве третьего компонента трансдисциплинарности нами выделены векторы трансдисциплинарности. Анализ теоретических позиций А. Г. Асмолова [9], В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьева [128], Б. С. Братуся [37], Ф. Е. Василюка [295], В. Е. Ключко

[106] и др. послужил основанием для гипотетического определения ряда компонентов, составляющих векторы трансдисциплинарности как ценностно-смысловую сферу личности будущего учителя физической культуры, где понятие «ценности» является базовым: ценности-знания, ценности-мотивы, ценности-цели, ценности-смыслы [188]:

- ценности-знания, или «знаемые» ценности, отражены в сознании человека в виде представлений, образов, знаний о содержании различных ценностей, однако, не определяют характера жизнедеятельности человека, особенностей его личности, например, «Я знаю, что это важно»;

- ценности-мотивы, которые, будучи осознанными, осмысленными, «принятыми» личностью, становятся побудителями ее активности и составляют основу ее ценностных ориентаций, определяют характер ее отношения к миру. Например, «это важно для меня, потому что...»;

- ценности-цели лежат в основе реального осуществления деятельности, реальных поступков личности и обеспечивают возможность действовать в направлении достижения результата, преодолевая внутренние препятствия, например, «я стремлюсь к ..., и поэтому...»;

- ценности-смыслы отражают личностную значимость мира для человека, когда знание о существовании его как ценности превращается в «пристрастное» отношение к нему, – это «смысло-жизненные ориентации» личности в единстве жизненных целей, эмоциональной насыщенности жизни и удовлетворенности самореализацией. Например, «без этого я не мыслю своей жизни».

Выделенные компоненты можно рассматривать не только как структурные составляющие ценностно-смысловой сферы

личности [76], но и как стадии трансдисциплинарного освоения ценностей индивидом, т.е. вначале возникает представление о чем-либо, оно трансформируется в знание, понятие, принимается человеком, побуждает его активность, становится целью его стремлений, в итоге становится для человека смыслом жизни.

Решение задачи управления качеством подготовки будущего учителя физической культуры осуществлялось через развитие способности студентов к поиску ценностей через использование «личностно-ориентированных ситуаций» (В. В. Сериков) к оцениванию через создание оценочных трансдисциплинарных ситуаций, к рефлексии через создание ситуаций морального и ценностного выбора. В аспекте трансдисциплинарности для нас представляет интерес точка зрения Д. А. Леонтьева [128], который определяет ценность в качестве источника образования смысла, т.е. ценности выполняют смыслообразующую функцию и находятся на «наддеятельностном» и, как следствие, трансдисциплинарном уровне. Субъект, находясь на деятельностном уровне, соотносит свои действия с наддеятельностным уровнем, в результате чего появляются смыслы. Он представляет ценностно-смысловую сферу как целостную систему и предлагает для ее анализа следующие понятия: «смысловые структуры» и «смысловые системы». Смысловые структуры являются «превращенной формой жизненных отношений субъекта» и представляют собой личностный смысл, смысловой конструкт, смысловую установку, смысловую диспозицию, мотив, личностные ценности. Данные структуры действуют в совокупности, что обеспечивает целостность ценностно-смысловой сферы субъекта, где основным связующим звеном является личностный смысл как «ядро трансдисциплинарности». Личностный смысл [186] в данном случае

определяется как отношение, связывающее объективные измененные отношения субъекта, предметное содержание, ценности в том числе, сознание и предмет его деятельности. Смыслы упорядочивают объективный мир для человека, обеспечивая избирательный доступ и сознание тех элементов среды, которые соответствуют текущему состоянию человека как открытой системы, оставаясь сверхчувственными качествами предметов, отражаются не органами чувств, а эмоциями. Содержание смысла связано с отражением взаимосвязи человека с миром [186], а свою форму он приобретает в деятельности (жизнедеятельности, контексте) и конкретном поведении человека. В процессе регуляции ценности, смыслы и мотивы взаимовлияют друг на друга, оформляются и изменяются благодаря процессам интеграции и дифференциации, становятся основой самореализации личности.

Подведем итоги осмысления методологических основ проблемы управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры:

1. Понимая управление качеством подготовки будущего педагога физической культуры как сложный системный процесс управления, осмысление которого должно происходить на основе различных современных методологических положений, в качестве методологических подходов к процессу ее формирования мы выбрали экспектационный, компетентностный и трансдисциплинарный подход.

2. Экспектационный подход предлагает рассматривать педагогическое управление качеством подготовки будущего педагога физической культуры как процесс изменения и формирования профессиональных ожиданий субъекта образовательного процесса. Данный подход открывает возможности изучения

проблемы с позиции реализации ожиданий будущих педагогов физической культуры, позволяет обосновать ведущие экспектации в системе профессиональной подготовки педагога, выстроить педагогическую концепцию управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры, основываясь на экспектациях как субъективных оценках эффективности процесса обучения в вузе.

3. Компетентностный подход – теоретико-методологическая основа исследования, которая позволяет рассматривать педагогическое управление качеством будущих педагогов физической культуры как процесс формирования компетенций педагога, индикаторами которых становится переход от модели управления к самоуправлению, что позволяет трансформировать единицы содержания образования и способы оценки эффективности процесса обучения.

4. Трансдисциплинарный подход к управлению качеством подготовки будущих педагогов физической культуры представляет собой систему теоретико-методологических и методико-технологических ориентиров, направленных на формирование метапредметных знаний, осознанности профессиональной деятельности, расширение субъектного поля практико-ориентированной подготовки.

2.4 Педагогические закономерности и принципы концепции управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза

Всякая научная теория включает в себя ключевые положения, фундаментальные законы, допущения, аксиомы, которые составляют основу теоретических изысканий. Указанные категории (законы, принципы, теоремы и т.п.) в научных исследованиях высокого уровня образуют ядро концепции. Ядро стабильно по своей природе: изменения внутри него коренным образом меняют структуру всего научного знания. Данный конструкт в структуре концепции делает возможным представление наиболее значимых характеристик анализируемого явления, создает основу для понимания его структуры и сущности, а также грамотного оперирования с ним на эмпирическом уровне. Следовательно, представление ядра любой научной теории является обязательным и чрезвычайно важным.

Рассматривая закономерность как результат научно-педагогического исследования, А. И. Кочетов отмечает, что она должна характеризоваться следующими особенностями: раскрывать взаимодействие и движение исследуемого явления как «самодвижение»; фиксировать качественную устойчивость и повторяемость явления не только в коротком, но и длительном периоде времени; отражать существенные признаки явления и его структуры в четко оформленных выражениях, в определенных понятиях [116].

Закономерности определяют основную линию управления качеством будущего педагога физической культуры.

Проведенный нами анализ научных исследований показал достаточное количество способов выявления закономерностей на основе:

- 1) выбранных методологических подходов;
- 2) внешних и внутренних движущих сил исследуемого процесса;
- 3) атрибутивных характеристик с учетом определенных смысловых установок рассматриваемого процесса, объекта или явления;
- 4) критерия повышения эффективности исследуемого процесса, объекта или явления.

На основе анализа содержания и структуры управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры, анализа научной и методической литературы, нормативных документов нами выявлены следующие закономерности: 1) детерминантные (раскрывающие причинно-следственные связи педагогического управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры с факторами, оказывающими на него непосредственное влияние); 2) атрибутивные (отражающие содержание и особенности управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры); 3) эффективности (представляющие возможности повышения эффективности управления качеством как исследуемого феномена).

В процессе выявления закономерностей управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры мы пришли к выводу, что эти они должны быть выявлены исходя из сущности и содержания педагогического управления, а именно: с выделения субъектно-деятельностного и рефлексивно-оценочного аспектов, которые в совокупности указывают

на особенности педагогического управления качеством. Данный способ группировки мы считаем эффективным в связи с тем, что он:

- гарантирует одинаковое рассмотрение и преемственность в исследовании рассматриваемого вида педагогического управления при помощи установления связей с существующими теоретическими и эмпирическими данными о его сущностных характеристиках;

- делает возможным понимание внутренней сущности описываемых процессов и явлений;

- позволяет сохранить баланс между многообразием форм управлением качества и существованием большого набора обобщенных связей, которые достаточно полно отражают его специфику, позволяющую грамотно и эффективно реализовывать его в реальных условиях подготовки будущих педагогов.

Таким образом, состав ядра концепции управления качеством должен включать закономерности, связанные с его субъектно-деятельностным и рефлексивно-оценочными аспектами, а также с соответствующими данным закономерностям теоретическими принципами. Мы согласны с утверждением, что закономерности педагогического процесса выражают базовые и обязательные зависимости между условиями и результатом, в то время как принципы определяют базовые векторы достижения целей. Значение закономерностей представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Значение закономерностей, составляющих ядро концепции управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры

Закономерность	Субъектно-деятельностный аспект	Рефлексивно-оценочный аспект
Атрибутивная	Раскрывает основные характеристики управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры с позиции субъектов педагогического управления	Представляет сущность процесса управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры с точки зрения анализа и самоанализа качества деятельности
Детерминантная	Отражает обстоятельства, непосредственно влияющие на процесс управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры как субъектов деятельности	Выявляет факторы, определяющие особенности управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза
Эффективности	Характеризует условия, при которых управление будущих педагогов физической культуры происходит наиболее эффективно	Представляет условия управления будущих педагогов физической культуры в контексте педагогического физкультурно-спортивного совершенствования

Систему закономерностей в структуре ядра педагогической концепции дополняют принципы – базовое исходное положение определено теоретического направления. В. И. Загвязинский понимает под принципом «инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это методологическое отражение познанных законов и закономерностей; это знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики» [97]. На основе данной трактовки принцип видится как система знаний о сущности образовательного процесса, которую возможно применять в качестве организационно-регулирующих основ деятельности.

Принципу полагается содержать в своей структуре научно-теоретическое обоснование, включать характеристику способов реализации поставленных целей на основе учета объективных закономерностей. В то же время носить обобщенный характер, а точнее, быть применимым к исследованию всех ситуаций в данной сфере деятельности. Принципы традиционно определяются закономерностями. «Поскольку каждая закономерность является результатом совокупного действия множества законов, она отражает многие связи и отношения. Акцентируя внимание на каких-либо отдельных аспектах, мы приходим к формулировке конкретных принципов» [247]. Проанализированный нами научный опыт позволил сформулировать следующие требования к выявлению принципов: «объективности (принцип должен формализовываться на основе объективно существующей педагогической закономерности); системности (реализация принципом системообразующей функции в комплексе выявленных принципов); дополнительности (последовательное дополнение выявленного

принципа рядопологающими принципами); ориентированности (ориентация принципа на нейтрализацию определенного педагогического противоречия при решении проблемы); аспектности (предоставление принципом возможностей совершенствования исследуемого процесса); теоретической и практической значимости (принцип должен иметь существенное значение для педагогической теории» [245, 246, 247].

Анализ современных педагогических исследований показал, что ученые по-разному классифицируют принципы. На основе распространенной точки зрения исследователей, разделяющих принципы на общие и частные (специфические), мы включаем в группу общих принципов те, которые носят обобщенный характер и находятся в непосредственной связи с системой закономерностей. Необходимость выделения общих принципов связана с тем, что все закономерности имеют единое методологическое основание и делают возможной целостность любой теории. На основе выявленных общих принципов фиксируются основополагающие правила организации практической деятельности, что позволяет констатировать завершенность и полноту системы закономерностей. Специфические принципы основаны на выявленных закономерностях исследуемого педагогического феномена. Опираясь на философскую, психолого-педагогическую и специальную литературу, а также учитывая опыт формирования информационной культуры будущего педагога, мы выявили следующий комплекс закономерностей и принципов, конкретизированный в таблице 5. Характеристику данного комплекса целесообразно начинать с анализа общих, к которым мы относим принципы гуманизма, культуросообразности, синергичности, системности, непрерывности.

Таблица 5 – Значение закономерностей концепции управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры

Аспект закономерности	Закономерность	Специфический принцип	Общий принцип
Субъектно-деятельностный	<p style="text-align: center;">Атрибутивная</p> <p>Управление качеством подготовки будущих педагогов физической культуры осуществляется в соответствии с особенностями развития субъектной позиции студентов педагогического вуза</p>	<p style="text-align: center;">Пропорциональность</p>	<p>Гуманизм, культуросообразность, синергичность, системность, непрерывность</p>
	<p style="text-align: center;">Детерминантная</p> <p>Качество проектирования индивидуальных образовательных траекторий практико-ориентированной подготовки студентов педагогического вуза обуславливают субъектно-деятельностную ориентацию управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры</p>	<p style="text-align: center;">Сегментирование</p>	

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4
	<p>Эффективности</p> <p>Управление качеством подготовки будущих педагогов физической культуры осуществляется в практико-ориентированной трансдисциплинарной среде педагогического вуза</p>	<p>Интегративность</p>	
<p>Рефлексивно-оценочный</p>	<p>Атрибутивная</p> <p>Целевыми ориентирами процесса управления качеством подготовки будущего педагога физической культуры является формирование нового интегративного качества личности – сензитивность к профессиональным дефицитам</p>	<p>Толерантность к неопределенности</p>	
	<p>Детерминантная</p> <p>Управление качеством подготовки будущих педагогов физической культуры вза-</p>	<p>Прогнозирование</p>	

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4
	<p>имосвязано и взаимообусловлено с эвалюацией содержания основной профессиональной образовательной программы по направлению «Педагогическое образование»</p>		
	<p>Эффективности Эффективность управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры определяется включением студентов педагогического вуза в рефлексивную деятельность, направленной на формирование системного мышления</p>	<p>Реализации обратной связи</p>	

Охарактеризуем выявленную систему общих принципов.

Принцип гуманизма

Принцип гуманизма в педагогике предполагает признание ценности личности, создание условий для развития творческого потенциала личности, сопровождение профессионального самоопределения. Принцип гуманизма реализуется через гуманистическое мировоззрение и гуманность. С содержательной стороны реализация принципов гуманизма в образовании и воспитании означает проявление общечеловеческих ценностей, которые необходимо рассматривать в двух взаимодополняющих друг друга смыслах. Реализация принципов гуманизма не снимает задачу подготовки человека как высококвалифицированного специалиста. Без высокой квалификации невозможно реализовать себя как личность в полной мере. Основной характеристикой гуманизма при всех его изменениях в историческом развитии была и остается человечность, и при этом центральным моментом в ней выступают устремленность в будущее к свободной реализации своих творческих потенций (Г. Олпорт [162], А. Маслоу [142]), вера в себя и возможность достижения «Я-идеального» (К. Роджерс [203]). Следует также отметить особый контекст, характеризующий гуманность личности в процессе повышения педагогического мастерства, которая проявляется в качествах, связанных со способностями к сопереживанию, содействию, соучастию.

Среди гуманистических тенденций функционирования и развития системы образования можно выделить главную - ориентацию на развитие личности. Чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более свободным и творческим будет

человек. Гуманизм сегодня – это совокупность идей и ценностей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности [52].

Гуманистическая ориентация повышения педагогического мастерства учителя физической культуры может быть реализована только в соответствующих формах образовательного процесса, которые предполагают высокую степень индивидуализации и дифференциации обучения, акцент на формирование активности и инициативности учащегося, формирование отношений педагогов и учащихся на основе принципов сотрудничества.

Принцип культуросообразности

Принцип культуросообразности в педагогике сформулировал А. Дистервег, который утверждал, что в воспитании необходимо учитывать условия места и времени, в которых родился и живет человек, т.е. всю современную культуру в широком смысле слова и конкретной страны, являющейся родиной ребенка. Современная трактовка принципа культуросообразности предполагает, что педагогический процесс должен основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учётом особенностей этнической и региональной культур, решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры (бытовая, физическая, материальная, духовная, политическая, экономическая, интеллектуальная, нравственно и др.). Цели, содержание, методы профессиональной подготовки культуросообразны в том случае, если учитывают исторически сложившиеся в конкретном социуме традиции и стиль социализации [246].

В соответствии с принципом культуросообразности в процесс обучения вводится понятие «физическая культура личности». Раскрывая содержание физической культуры личности,

В. К. Бальсевич и Л. И. Лубышева [135] выделяют в ее структуре три основные составляющие: 1) знания (физкультурная образованность); 2) двигательные достижения и 3) мотивацию двигательной активности. Все перечисленные элементы системы физической культуры личности имеют тесную взаимосвязь и определяют содержание физкультурного воспитания. В физической культуре личности каждого отдельного человека В. К. Бальсевичем выделены и поставлены на первое место уровень, глубина, полнота и основательность знаний о сущности и правилах физической подготовки, методах организации физической активности, о путях и средствах физического совершенствования, о законах функционирования своего организма в процессе физической активности и т. д. Физическая культура личности определяется совокупностью его личных физических двигательных достижений (физические качества, двигательные умения и навыки, работоспособность и т.д.). И, наконец, уровень физической культуры личности определяется структурой и направленностью мотиваций физической активности человека, в основе которой лежит физкультурная образованность [195]. По мнению В. М. Выдрина, физическая культура личности включает в себя все то, что использовал и чего достиг человек сверх того, что дала ему природа. Другими словами, все то, что стало в этом плане результатом его собственной деятельности, физической и духовной активности, направленной на самосовершенствование [55].

Принцип синергичности.

Процесс повышения профессионального мастерства позволяет проектировать не результат этого процесса, а сам процесс. Новизна и суть синергетического принципа заключается в следующих положениях:

– сложноорганизованным системам, в частности процессу повышения педагогического мастерства нельзя навязывать пути развития. Необходимо понять, как способствовать их собственным тенденциям развития, как выводить систему на эти пути;

– всегда существует несколько альтернативных путей повышения педагогического мастерства учителя; настоящее состояние педагогического мастерства определяется не столько прошлыми достижениями, сколько будущими возможностями;

– синергетика раскрывает закономерности, условия протекания процессов саморазвития и самоизменения [233].

Синергетический принцип повышения педагогического мастерства учителя основывается на признании субъективности человеческого знания и интересов личности, которые являются потенциалом саморазвития и самоорганизации личности. Мера способности человека к саморазвитию – важнейший признак его культуры.

Самодвижение, саморазвитие являются характеристиками любых открытых самоорганизующихся системам. Синергия в обучении дает эффект повышения педагогического мастерства за счет взаимосвязи и взаимодействия различных воздействий в предметном обучении, поэтому условиями реализации принципа синергичности являются: 1) способность учителя видеть в процессе повышения педагогического мастерства источник саморазвития личности, способный трансформироваться в личностные качества субъектов педагогического процесса; 2) уважать права участников педагогического процесса на свою альтернативную позицию.

Принцип системности – выявление, понимание, управление взаимосвязанными процессами как системой [216], что

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 [221].

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.

Представленные принципы не являются исчерпывающими: безусловно, существует возможность дополнения их принципами, отражающими требования к процессу профессиональной подготовки в современном университете.

Рассмотрим выявленные закономерности и соответствующие им специфические принципы.

Атрибутивные закономерности.

Управление качеством подготовки будущих педагогов физической культуры осуществляется в соответствии с особенностями развития субъектной позиции студентов педагогического вуза (атрибутивная закономерность, субъектно-деятельностный аспект).

Содержательно-динамические характеристики процесса управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры определяют мотивационные установки субъектов образовательного процесса педагогического вуза. Субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента как двух заинтересованных сторон в повышении качества образования постепенно переходит в полисубъектное взаимодействие, позволяющее включать процесс обучения в смысловую систему субъектной позиции будущих педагогов.

Ю. Л. Блинова выделяет дихотомические признаки субъектной позиции как активной реализации ценностного отношения к себе и другим субъектам образовательного процесса [25]. Субъектная позиция в контексте «отношение к другому» проявляется как в умении отстаивать свое мнение, свою точку зрения, обосновать ее, например, при реализации научно-исследовательской деятельности, так и в автономности как качестве личности. Так, по мнению Р. К. Сержниковой, «субъектная позиция студента проявляется через следующие функции: критериальную (как показатель готовности к профессиональной деятельности); развивающую (инициирует саморазвитие личности

студента); преобразовательную (стимулирует переход на все более высокий уровень осуществления деятельности – познание себя); профессионально-творческую (обеспечивает творческую направленность профессиональной деятельности – научный потенциал)» [295].

Следовательно, управление качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в соответствии с развитием субъектной позиции студентов педагогического вуза предполагает эксплицитность педагогического управления, которое включает открытые, целенаправленные действия, направленные, во-первых, на обеспечение качества обучения, во-вторых, на формирование осмысленности и осознанности процесса обучения, в-третьих, реализацию потенциальных возможностей. Поэтому данная закономерность управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры предполагает глубину и качество обучения, «логическое постижение воспринятого и практическое использование осмысленного, что приводит к объединению эмоционального, рационального и действенного начал, обеспечивающих освоение матрицы компетенций, повышение эффективности учебно-профессиональной деятельности студента, актуализацию его собственного «Я» [77]. 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 формирования субъектной позиции студентов.

С данной закономерностью связан *принцип пропорциональности*, который предполагает соразмерное сочетание совокупности подсистем и элементов системы управления

качеством подготовки будущих педагогов физической культуры. Совершенствование одной подсистемы или элемента системы управления качеством может привести к изменению пропорций не только в целостной системе управления, но и в процессе формирования субъектной позиции. Пропорциональность отражается и в сочетании процесса обучения и управления в осуществлении имплицитных переходов:

- анализ ситуации – самоанализ деятельности – преобразование субъектных смыслов обучения;
- интуитивность оценки качества подготовки – выбор рациональных способов оценки эффективности процесса обучения – преобразование ситуации обучения.

Кроме того, важную роль при этом играет развитие внутренней мотивации и внутренних источников контроля за качеством подготовки. Пропорциональность во всех частях и на всех ступенях системы управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры является необходимым условием эффективности деятельности педагогического вуза. Таким образом, реализация принципа пропорциональности означает, что система управления качеством стремится сохранить все необходимые элементы субъектной позиции студентов, обеспечивая стабильность и жизнеспособность системы подготовки будущих педагогов физической культуры.

Целевыми ориентирами процесса управления качеством подготовки будущего педагога физической культуры является формирование нового интегративного качества личности – сензитивность к профессиональным дефицитам (атрибутивная закономерность, рефлексивно-оценочный аспект).

Профессиональный дефицит в теории и практике педагоги рассматривается, с одной стороны, как переживание субъектом состояний напряжения, тяжести, неудовлетворенности в педагогической профессии, а с другой – как осознанные или неосознанные недостатки (ограничения) в профессиональной компетентности, которые препятствуют реализации профессиональных действий. Возникают такие состояния в результате действия внешних факторов деятельности и зависят от характера самих факторов, степени подготовленности педагога к деятельности и отношения к ней.

Б. Г. Ананьев писал о двух фазах сензитивности. «На первой из них происходит общий, фронтальный прогресс функций в ходе созревания и в ранние эволюционные изменения зрелости (в юности, молодости и начале среднего возраста). В этой зоне обычно располагается пик той или иной функции в самом общем (еще не специализированном) состоянии. На второй фазе эволюции тех же функций совершается их специализация применительно к определенным объектам, операциям деятельности и более или менее значительным по масштабам сферам жизни. Эта вторая фаза наступает только на наиболее высоком уровне функциональных достижений в первой фазе и «накладывается» на нее» [5]. У. Д. Скоттом было предложено несколько вариантов развития психических функций. Формирование большинства сложных психических функций, по У. Д. Скотту, характеризуется скачкообразным течением, сензитивные периоды повторяются через определенные временные отрезки [235]. Здесь тоже имеется биологическая основа сензитивности – достигнутый уровень зрелости нервной системы и головного мозга, высокие скорости обработки информации головным мозгом.

Б. Г. Ананьев указывает наличие именно в этом возрасте пиков оптимума ряда психофизиологических функций [5]. Если экстраполировать идеи Б. Г. Ананьева о сензитивности на теорию профессиональных дефицитов, то сензитивность к профессиональным дефицитам, по нашему мнению, связана, во-первых, с трудностями в сфере целеполагания. М. Г. Янова, З. Г. Рязанова отмечают, что «педагоги испытывают затруднения при постановке цели занятия, задач для педагога и обучающегося; согласовании действий участников; дезориентированы в ожиданиях результатов образовательного процесса и часто подходят к решению данной проблемы формально» [296]. Объяснение этому факту мы сформулировали, опираясь на исследование А. Е. Фомина, который отмечает, что постановка учебно-воспитательной цели не выступает как «специальная, сложная, мыслительная задача», поэтому значимость формулировки и постановки цели зачастую нивелируется. Однако педагогически грамотно поставленные цели занятия должны быть диагностируемыми, конкретными, четкими, осознанными, представляющими желаемый результат, реальными, побуждающими мотивацию, точными [296].

Во-вторых, сензитивность к профессиональным дефицитам определяется и осознанием не только результатов образовательного процесса, но и чувствительностью к личностным смыслам и ценностям, которые формирует изучаемый материал. Проблемой конструирования содержания образования, детерминирующей возникновение профессиональных дефицитов в этой сфере, по мнению А. Г. Бермуса, В. В. Серикова, Н. В. Алтыниковой является разрыв проектирования современного содержания и техно-

логий педагогического образования и фундаментальных исследований в этой области [21]. Исследователи в качестве аргумента своей точки зрения приводят пример. «Компетенции», представленные в образовательных стандартах и программах педагогического образования, явно недостаточно исследованы в некоторых случаях на предмет возможностей их формирования у овладевающих профессией и, соответственно, диагностики их сформированности. Это создает условия для формализма в «прохождении» программ, в оценке профессиональной готовности выпускников. К тому же для определения самого набора компетенций и состава каждой из них нужна основательная теория, определяющая состав профессиональных действий педагога, индикаторы их эффективности» [21].

В-третьих, анализируя профессиональные дефициты и трудности в профессии, М. Г. Янова и З. Г. Рязанова отмечают, что «педагоги испытывают серьезный дефицит средств и способов оценки метапредметных результатов, не готовы к самостоятельной разработке инструментов и процедур оценки предметных грамотностей и метапредметных результатов, не способны корректно использовать имеющиеся средства оценки» [296].

Профессиональные дефициты могут быть как осознанными, так и неосознанными педагогами, что отражает не столько «способы оценки профессиональной несостоятельности», сколько способность «увидеть» новую профессиональную задачу, что нашло отражение в принципе толерантности к неопределенности.

В отечественной психологии аспекты феномена неопределенности у затрагиваются в таких направлениях исследований, как вероятностное прогнозирование (И. М. Фейгенберг,

Г. Е. Журавлев, Д. А. Ширяев), психология мышления (А. В. Брушлинский, Б. М. Теплов, Г. Б. Мазилова), психология принятия решений (М. А. Котик, А. М. Емельянов), исследование феномена антиципации (С. Л. Рубинштейн, Б. Ф. Ломов, Е. К. Сурков, В. А. Ядов).

В зарубежной литературе феномен неопределенности рассматривается в исследованиях целеустремленных систем (Р. Акофф, Ф. Эмери), в теории принятия рациональных решений и в психологической теории принятия решений (Ю. Козелецкий), в исследованиях мотивации (М. Apter, D. E. Berlyne, J. Kagan и др.).

Д. А. Леонтьев, рассматривая мнения зарубежных и отечественных авторов, представляет следующее определение: «Толерантность к неопределенности – нейтральное или позитивное отношение субъекта к неопределенным ситуациям – незнакомым, сложным, изменчивым, неоднозначным» [128]. Толерантность к неопределенности просматривается нами как психологическая установка, возможность охарактеризовать личную саморегуляцию, реакция на эмоции, перцептивный феномен, возможность, свойство личности или склонность, когнитивный стиль, одно из проявлений толерантности. И. Н. Леонов выделяет, что исследование толерантности к неопределенности через личностные черты подразумевается «взгляд на данный конструкт как стабильный во времени, изменяющийся лишь под воздействием нового опыта или целенаправленной активности самого субъекта» [161]. Толерантность – это не только черты личности индивида, его поведение, также участвует в меняющихся процессах, связанных с созданием и преодолением неопределенности.

Рассматривая процесс управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры с позиции принципа толерантности к неопределенности, следует отметить, процесс управления качеством предполагает поиск решения в ситуации изменения и противоречивости контекста, что обеспечивает гибкость, вариативность оценочных и диагностических процедур. Интолерантность, напротив, сужает процесс управления качеством подготовки будущих педагогов, стремясь уменьшить непредсказуемость и противоречивость поступающей информации. Таким образом, реализация принципа толерантности к неопределенности в значительной степени обеспечит устойчивость не только системы управления качеством, но и системы подготовки педагогов в целом.

Детерминантные закономерности.

Качество проектирования индивидуальных образовательных траекторий практико-ориентированной подготовки студентов педагогического вуза обуславливают субъектно-деятельностную ориентацию управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры (детерминантная закономерность в субъектно-деятельностном аспекте).

Практико-ориентированная подготовка будущих педагогов физической культуры связана с осознанием телесности как границы между «субъектным» и «объектным», внутренним и внешним в самости личности [194]. Критериями освоения предметной области «Физическая культура» в таком случае становятся понимание образа тела как экстерииоризированной субъектности, готовность к педагогическому физкультурно-спортивному совершенствованию. Вследствие этого основой практико-ориентированной подготовки становится физическое

совершенствование, а объектом – человеческая телесность. Процесс физического совершенствования направлен не только на актуализацию потенциальных возможностей будущих педагогов физической культуры, но и предполагает «законченность», «завершенность», «цель» в форме знаний, умений и способов деятельности, направленных на способность «развивать» телесность Другого, что возможно только в контексте индивидуальных образовательных траекторий. Большинство авторов в качестве основных выделяют следующие характеризующие признаки персональной траектории развития обучающегося:

- персонализация пути реализации личностного потенциала на основе самоопределения;

- определение последовательности элементов учебной деятельности обучающегося по реализации собственных образовательных целей;

- целенаправленность и процессный характер индивидуального свободного выбора и поэтапной реализации обучающимся индивидуальной образовательной программы;

- создание оптимальных условий для развития обучающихся в ходе взаимодействия, педагогической поддержки со стороны педагога [176].

Индивидуальная образовательная траектория, с точки зрения Т. М. Ковалевой, имеет пространственно-временную характеристику [170]. Это траектория индивидуального образовательного движения, «след» линии движения учащегося, формируемый фиксациями содержания его проб и опыта, образовательных достижений и характеристик индивидуального образовательного пространства, дающий возможность педагогического прогнозирования и реализации тьюторского проекта [152, с. 229].

С. М. Бочкарева вводит понятие «индивидуальная траектория развития», понимая под ней «линию движения студента в саморазвитии личности с присущими ей своеобразными, неповторимыми чертами» [36, с. 320]. Этим определением автор подчеркивает связь процесса обучения с изменениями в личности студента. Они проявляются в изменении структуры учебной мотивации и иерархии мотивов; в формировании таких ценностных ориентаций, как интересная работа, познание, продуктивная жизнь, образованность, ответственность, эффективность в делах; в формировании готовности к саморазвитию и адекватной самооценки.

Мы рассматриваем процесс проектирования индивидуальных образовательных траекторий практико-ориентированной подготовки будущих педагогов физической культуры в контексте эксплицитных и имплицитных паттернов. Стремление к прогрессивным изменениям деятельности (эффективности и продуктивности), что выражается в нахождении более короткого пути достижения целей и минимизации затрат, отражает эксплицитность индивидуальных образовательных траекторий в предметной области «Физическая культура». Имплицитный паттерн не находит «явного» отражения в процессе проектирования индивидуальных образовательных траекторий, но оказывает влияние на «психологическое самочувствие» студента, так как основан на ассоциативных представлениях об успешной личности, многократном повторении ситуации успеха или неуспеха в процессе обучения. Следовательно, детерминантная закономерность в субъектно-деятельностном аспекте определяется не только психологическими особенностями проявления

субъектности, но трансформацией внутреннего мира путем рефлексирования отношений с миром, собственных переживаний, актуализации субъективного опыта в процессе, что отражает принцип сегментирования.

Принцип сегментирования означает ориентацию практико-ориентированной подготовки будущих педагогов физической культуры на опережающую подготовку студентов в контексте сегмента «физическая культура» в целом, группы потребителей услуг в сфере физической культуры, характеризующихся однотипной реакцией на предлагаемые продукты и набор маркетинговых стимулов. Качество подготовки в контексте сегментирования – это прежде всего новое качество практико-ориентированных знаний, умений и способов действий, обладающей такими свойствами, которые могли соответствовать компетенциям опережающего уровня.

Управление качеством подготовки будущих педагогов физической культуры взаимосвязано и взаимообусловлено с эвалюацией содержания основной профессиональной образовательной программы по направлению «Педагогическое образование» (детерминантная закономерность в рефлексивно-оценочном аспекте).

Отличительными особенностями эвалюации являются объективность, высокая информативность и прогностичность, что достигается путем перехода к использованию педагогических измерений и мониторинга [106]. В процессе эвалюации осуществляется перенос центра внимания контроля с результата на анализ и коррекцию процесса обучения, рефлексию достижений и проблем обучения. Именно это формирует ответственность субъектов образования за результаты учебного труда и

обеспечивает активизацию познавательной деятельности обучающихся. Эффективность самооценки заключается в том, что она включает в себя не только механизм оценочных и аналитических действий, но и обуславливает механизм самоуправления и самоорганизации, позволяющий осуществлять рефлексию своего отношения к обучению, воспитание уверенности в возможности достижения планируемого результата. При этом эвалюация выступает как разновидность не только внешней, но и внутренней экспертизы, которую каждый субъект образования осуществляет в своем развитии по итогам внешней оценки. Как компонент образовательной деятельности эвалюация создает соответствующие условия для самоанализа и саморазвития, рефлексии и мотивации: получение результата, анализ достижений, поиск причин состояния, анализ причин отклонений от нормы и прогноз тенденций в изменении, планирование дальнейших действий по повышению достижений, формирование уверенности в своих возможностях.

Принцип оценивания системы управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры является важным для обеспечения ее эффективности, так как позволяет постоянно обновлять и совершенствовать установленные показатели и критерии, процедуры оценки и т.д. Процедуры экспертизы и апробации являются важнейшими в обеспечении надежности результатов эвалюации. В процессе системного анализа и использования результатов эвалюации выявляются не только подготовленность обучающихся в данной предметной области (знания, умения, навыки, опыт творческой деятельности, предметные, межпредметные и транспредметные компетенции), но и степень развития личностных качеств (ценностно-смысловое

отношение к обучению, ориентация в окружающей действительности, самоорганизация, самоконтроль, самоподготовка, усидчивость, собранность, умение мобилизоваться на достижение планируемого результата), что очень важно в условиях перехода к опережающему обучению в вузе. К числу такого рода показателей качества обучения могут быть отнесены характеристики, подтверждающие познавательную активность, рост компетентности, совершенствование креативных решений, умение делать суждения и выводы о своей деятельности, решать нестандартные задачи, а также выявлять другие характеристики, значимые для целей обучения. Это обеспечивает условия для организации оперативной диагностики состояния образовательных систем, а также для организации многоуровневого мониторинга качества подготовленности.

Данная закономерность осуществляется через реализацию принципа прогнозирования, который предполагает формирование плана будущего, определение цели. Л. А. Регуш считает, что будущее представлено жизненными целями, планами, ориентациями и перспективами. Посредством постановки значимых целей оно оказывает решающее влияние на настоящее и прошлое, обеспечивая их качественной деятельностью и информативными воспоминаниями. «Будущее – это своеобразное психологическое образование, результат внутренней работы личности, направленной на создание непрерывной личной истории, целостности «Я», перспективы жизненного пути» [199]. Представляя будущее «началом индивидуального времени», ученый обосновывает его потенциальную изменяемость и свободу построения: «человек не властен над объективным временем, зато свое психологическое время он структурирует свободно».

Механизм психологического прогнозирования будущего как более общий вид вероятностного прогнозирования включает в себя и механизм его проектирования личностью. Это позволяет во временной перспективе будущего более точно определить поле действия личного будущего в той его части, которую человек может преобразовывать. Проектирование предполагает применение различных форм активности по построению образа себя в будущем, гибкому планированию своей будущей жизни. Проектирование себя в будущее (построение своего личного будущего) как активный процесс работы воображения, самосознания является важнейшим механизмом повышения педагогического мастерства учителя.

Закономерности эффективности.

Управление качеством подготовки будущих педагогов физической культуры осуществляется в практико-ориентированной трансдисциплинарной среде педагогического вуза (закономерность эффективности в субъектно-деятельностном аспекте).

Образовательная среда рассматривается как новый тип системы, как самоорганизующаяся социальная система, представляющая собой циклично связанные самоорганизующиеся подсистемы, где предыдущая создает условия для последующей, причем последняя система в цикле поддерживает первую так, что, сохраняя друг друга, подсистемы защищают весь цикл.

Основываясь на позиции И. А. Зимней [90], определяющей «образовательное (воспитательное) пространство как ряд встроенных (от межгосударственного уровня до индивидуально-типической основы «Я»)» образовательных уровней и позиции В. А. Явина [301], рассматривающего образовательную среду в качестве совокупности взаимопроникающих образовательных

сред различного уровня: от макросреды (общекультурная, федеральная и др. образовательные среды) до микросреды (локальные образовательные среды – семейная, школьная и др. образовательные среды), моделирование трансдисциплинарной среды следует рассматривать «как целостность, объединяющую две составляющие: внешнее (по отношению к образовательному учреждению) образовательное пространство и внутреннюю образовательную среду образовательного учреждения» [223]. При этом внешнее образовательное пространство интегрирует в процесс управления качеством подготовки будущего педагога физической культуры влияние органов управления, научных учреждений, учреждений культуры и спорта, учреждений, осуществляющих профессиональную практику студентов, других профильных вузов и т.д. Внутреннюю трансдисциплинарную среду определяет «процесс взаимодействия ее элементов, пространственно-временной аспект формирования, развития и угасания, создание условий и механизмы развития и саморазвития субъектов среды, наличие средств для удовлетворения целей субъектов, имеющихся в ее арсенале» [222]. При этом физическая культура выступает как «культурная среда», как часть социальной среды, является пространством, создающим, в свою очередь, взаимодействие личности будущего педагога физической культуры и образовательной среды.

В трансдисциплинарной среде субъект понимается не как абстрактная категория, а как человек, когнитивная способность которого детерминирована его телесной, социальной, коммуникативной природой. Субъект и объект не противостоят друг другу, а дополняют, доопределяют друг друга. Во-первых, субъект предстает не как изначально данный, а как конструируемый

в пространстве сетевых социальных и междисциплинарных взаимодействий воплощающий и на уровне индивида, и на уровне научных сообществ черты коллективного субъекта познания. Во-вторых, деятельность субъекта направлена не только на познание объективной реальности, но и на то, как мы познаем эту реальность, какими способами «сознание зацепляет мир». В-третьих, субъект, понимаемый как сложная целостность, выполняет не только когнитивные функции, но и ценностно-целевые, моральные действия. В-четвертых, субъект есть не фиксированная данность, а постоянно самоопределяющаяся в процессе коммуникативного действия целостность, характеризуемая физиологическими, биологическими, социальными, когнитивными, этическими и прочими параметрами порядка.

Таким образом, трансдисциплинарная образовательная среда вуза рассматривается нами как сложное явление, многокомпонентная совокупность, определяемая как пространство индивидуальной траектории деятельности субъектов образовательного процесса, взаимодействие которых обеспечивает содержание образования организационными формами, методами и средствами обучения и воспитания. Совокупность этих элементов и составляет трансдисциплинарную образовательную среду вуза, обеспечивающую качественное освоение образовательной программ.

Данная закономерность связана с принципом интегративности, который предполагает органичное слияние содержания, методов и форм организации учебного процесса в целях повышения его эффективности [75]. Интеграция в управлении качеством подготовки будущих педагогов физической культуры представляет

собой одно из направлений решения сложнейшей проблемы формирования целостного представления о практико-ориентированной подготовке будущих педагогов 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. В-третьих, практико-ориентированная подготовка рассматривается как ориентация учебного процесса на конечный продукт профессионального обучения в котором конкретизированы виды действий, усвоенные студентами в ходе работы с учебной информацией в виде опыта. По своей сути он является перечнем конкретных практических действий, опыт применения которого возможен в результате интеграции теории и практики. Так активная форма организации профессиональной подготовки, предназначена для применения в теоретическом и практическом компонентах, реализуется с помощью насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности [63]. Следовательно, в условиях практико-ориентированной подготовки роль преподавателя существенно отличается от роли педагога в педагогическом «классическом» образовании. В таком контексте реализация практико-ориентированной подготовки позволяет моделировать предметное содержание профессиональной деятельности, тем самым обеспечивая условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. Воспроизведение реальных профессиональных ситуаций в академической и практической фазе подготовки специалистов является основной характеристикой

внедрения практико-ориентированного подхода при перераспределении для студентов соотношения теоретической, практической и методической информации.

Эффективность управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры определяется включением студентов педагогического вуза в рефлексивную деятельность, направленную на формирование системного мышления (закономерность эффективности в рефлексивно-оценочном аспекте)

Значимость проблемы развития системного мышления как одного из компонентов закономерностей эффективности управления качеством рассматривается на стратегическом уровне как ответ глобальным вызовам человечеству, а на перспективном уровне – как компетенция или субъектно значимое качество, определяющее успешность и эффективность деятельности.

Системное мышление оказывается наиболее объемной и многогранной проблемой современной науки. Как отмечает Дж. Пурдехнад, «системное мышление порождает перспективное видение мира, позволяя видеть в новом свете события и их сплетения (образы), происходящие в нашей жизни, и реагировать на них более адекватно, т.е. успешнее достигать цель» [183]. Влияние системного мышления на прогрессивные изменения деятельности, эффективности и продуктивности, что выражается, с одной стороны, в нахождении более короткого пути достижения целей и минимизации затрат, а с другой, позволяет «ответить» на глобальные вызовы современности и отражает значимость этого понятия для процесса обучения.

В качестве признаков системного мышления выделим:

- движение от незнания системных понятий и терминов к знанию на досистемном уровне;

- мышление как «понимании». Например, поверхностное понимание, неполное понимание (эмпирико-системный уровень), глубокое понимание (интегративно-системный уровень);
- узнавание, дифференциацию, определение структуры, способность конструировать.

Таким образом, системное мышление обеспечивает эффективность управления качеством практико-ориентированной подготовки через стимулирование рефлексирования и принципа реализации обратной связи.

Реализации обратной связи является одним из основных принципов повышения педагогического мастерства учителя. В науке имеются различные точки зрения на категорию «обратная связь». Как считает И. Н. Решетень [201], принцип обратной связи предусматривает информационное обеспечение образовательного процесса. С ее точки зрения, «трансляция информации о воздействии результатов обучения должна быть стабильной, а ее использование – оперативным». Таким образом, реализация обратной связи придает управляемому процессу педагогического сопровождения устойчивость, так как в случае отрицательной обратной связи сопоставление информации о ходе или результате того или иного процесса с заранее известной нормативной моделью дает основание для оценки и коррекции управляемого процесса.

Актуальность принципа реализации обратной связи в процессе повышения педагогического мастерства обусловлена также тем, что по сути осуществление обратной связи является альтернативой традиционному педагогическому воздействию, определяющему сущность авторитарно-императивного,

лично-отчужденного педагогического процесса. В то же время отсутствие обратных связей между обучаемой и обучающей сторонами не дает возможности внести своевременные изменения в педагогический процесс, что может привести к получению побочных и незапланированных результатов и снижению эффективности деятельности учителя.

Управление качеством подготовки будущих педагогов физической культуры проявляется в организации контекстного обучения, детерминированного спецификой предметной направленности профиля «Физическая культура».

Контекстное обучение содержит огромные ресурсы для адаптации будущих педагогов физической культуры к профессиональной деятельности в условиях имитационного моделирования. Контекстное обучение, автором которого является А. А. Вербицкий [47], по своему определению предполагает учет контекста профессии в осуществлении учебно-профессионального обучения будущего педагога. Оно интегрирует учебную и профессиональную сферы в некий общий поступательно развивающийся процесс на основе использования сначала учебной, после квазипрофессиональной, а затем учебно-профессиональной деятельности, благодаря чему происходит усвоение как понятийной, так профессиональной и социальной сторон трудовой деятельности.

Среди преимуществ контекстного обучения отмечается его интегративный характер, сочетающий в себя ряд других технологий; его ресурсные возможности в формировании адаптационных механизмов личности к профессии [147], соответствие результатов обучения запросу современного общества; универсальным средством в подготовке к профессиональной деятельности.

Как отмечает А. А. Вербицкий, контекст – это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. Внутренний контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешний – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует [47].

Особые смыслообразующие контексты образуют содержание практико-ориентированной подготовки в сфере физической культуры на процессы психики, сознания и деятельности человека. Благодаря контексту педагогического физкультурно-спортивного совершенствования студенты обучаются сверять возникающие экспектации с реальными возможностями организма, обучаются мысленно представить физической действие, приобретают умения формирования навыков физических действий у обучающихся. Важно отметить, что без сохранения в памяти контекста, в котором протекает целенаправленное поведение в сфере физической культуры, оно нарушается, и организм находится во власти мгновенных состояний, которые он не может регулировать.

Таким образом, внутренний и внешний мир практико-ориентированной подготовки в сфере физической культуры реализуется в четко регламентируемом предметном и социальном контекстах; объяснение любого психического явления требует его изучения в контексте физической культуры. Поэтому моделирование предметного и социального (социокультурного) контекстов будущей профессиональной деятельности придает

личностный смысл подготовки будущих педагогов, порождает интерес к «присвоению» содержания профессионального образования. Данная закономерность наиболее полно реализуется через принцип проблемности.

Принцип проблемности в обучении ориентирован на развитие самостоятельности и продуктивной деятельности, благодаря чему в основу контекстного обучения заложено обязательное формирование не только субъектной позиции педагога, но и поиск реализации себя в контексте профессии. Такая позиция требует от будущего педагога физической культуры включения мышления, очень важного для любой профессии [14]. Проблема – это осознание пробела в своих знаниях, получение «информации о незнании» [292]. Образно говоря, проблема – это «дыра» в познании, которая закрывается вопросами, заданными самому себе, другим людям, природе. Центральным звеном проблемы является неизвестное [207], раскрытие которого требует от человека выдвижения гипотез относительно сущности неизвестного и области его поиска, а также организации исследования, подтверждающего или опровергающего эти гипотезы.

Появление проблемы в сознании человека обусловлено вероятностным характером, избытком или недостатком каких-то условий в проблемной ситуации, наличием двух или больше альтернатив выбора, дефицитом времени для принятия решения, множественностью или неопределенностью его критериев, наличием разных точек зрения на ситуацию при совместном принятии решения.

Таким образом, избранные нами принципы многомерны и задают идеалы и цели повышения педагогического мастерства учителя, а также систему координат в движении по проведению

этих целей в жизнь. В конечном итоге, цель, превращаясь в средство, становится детерминирующим принципом по реализации цели. Все эти принципы взаимосвязаны, дополняют друг друга, раскрывая основные грани исследуемого процесса.

Выводы по главе II

1. Понятийный аппарат содержит также понятия исследования, для которых сформулированы авторские определения: качество подготовки будущего педагога; управление образовательным процессом вуза; управление качеством образовательного процесса вуза; управление качеством подготовки педагогов физической культуры; управление качеством подготовки педагогов физической культуры; концепция управления качеством подготовки педагогов физической культуры.

2. Целью разработанной нами концепции является методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение эффективности управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном пространстве педагогического вуза, сущностью которой является развитие профессиональной компетентности, автономности личности специалиста по физической культуре, результатом - качество образования выпускника вуза, соответствие модельных характеристик выпускника требованиям потребителей.

3. Методологические основы концепции управления качеством подготовки педагогов физической культуры в образова-

тельном процессе вуза составляют экспектационный (общенаучный уровень методологии), компетентностно-ориентированный (конкретно-научный уровень методологии), трансдисциплинарный (методико-технологический уровень методологии) подходы.

4. Экспектационный подход является общенаучной основой исследования, детерминирующей формирование и прогнозирование системы управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры, ориентированной на развитие мотивации качества, профессионально-педагогическую рефлексию, ценностные отношения к педагогической деятельности на основе профессиональных ожиданий.

5. Компетентностно-ориентированный подход является теоретико-методологической основой исследования, направленной на актуализацию системы подготовки будущих педагогов физической культуры в контексте опережающей профессиональной подготовки, что предполагает создание условий для освоения студентами прогрессивных, современных методик и технологий обучения и воспитания, самовоспитания и саморазвития, формирование профессионально-педагогических, soft-skills компетенций и цифровых компетенций.

6. Трансдисциплинарный подход выступает практико-ориентированной тактикой организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает субъектность как «ядро» трансдисциплинарности, а в качестве формы организации обучения используется трансдисциплинарный образовательный контент.

7. В состав ядра концепции управления качеством педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза

входят шесть выявленных нами закономерностей, каждая из которых относится к одной из трех выделенных групп: атрибутивности, детерминированности, эффективности.

8. Общие принципы имеют методологическое основание и обеспечивают целостность разрабатываемой концепции, объединяя все группы закономерностей. Общими в нашей концепции являются принципы гуманизма, культуросообразности, синергичности, системности, непрерывности. Специфические принципы связаны с выявленными нами закономерностями.

ГЛАВА 3. Содержательно-смысловое наполнение концепции управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза

3.1 Концептуальная модель управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза

Модель определяется как некий объект (система), исследование которого служит средством для получения знаний о другом объекте (оригинале) [132]. Понятие «моделирование» является производным от понятия «модели». Познавательную ценность моделирования рассматривали З. В. Андреева, В. Н. Васильева, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, В. А. Штофф [293] и др. Модельное представление отдельных сторон и структур обучения нашло отражение в исследованиях Н. Ф. Талызиной [237], Л. М. Фридмана [272] и др.

Модель должна достоверно отображать исследуемую сторону функционирования оригинала. Так, говоря о роли модели в процессе познания, анализа ситуации, обращаем внимание на ее свойства замещать «реальный объект (систему), сохраняя некоторые наиболее важные для исследования его черты и позволяя получить новую информацию об объекте в процессе изучения» [212]. Это означает, что определяющую роль всегда играет цель, в интересах достижения которой строится модель: именно она влияет на то, какие свойства моделируемых явлений и

процессов оказываются существенными, а какие – нет. В частности, модель может служить средством выявления закономерностей развития объекта исследования (в таком случае особого внимания заслуживает учет тех факторов, которые это развитие определяют), может играть роль эталона (определяя желаемые для субъекта моделирования свойства оригинала), или концентрироваться на представлении особенностей осуществления динамических процессов. Кроме того, при разработке модели необходимо учитывать и множество иных аспектов и параметров (область ее применения, используемые средства выражения, длительность периода, на протяжении которого модель должна быть актуальной).

В качестве основных методологических характеристик моделирования отметим, что моделирование в психолого-педагогической литературе представлено как процесс, как цель, как результат. Процессуальность как свойство моделирования представлена в исследованиях Г. В. Суходольского [236]. Так, моделирование включает элемент прогнозирования, оценки эффективности, процесс «отражения оригинала», визуализацию компонентов. 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.

Как цель педагогического исследования моделирование и модель как продукт моделирования рассматривается в работах В. В. Давыдова и А. И. Уемова [71]. Так, модель рассматривается как способ действий, направленных на достижение цели, инструмент достижения цели. Как результат моделирование

рассматривается в аспектах повышения качества подготовки будущих педагогов физической культуры. Следовательно, существенными признаками модели являются: адекватность изучаемому объекту относительно выбранной системы ее характеристик (простота, оптимальность, наглядность, 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.

Методологические основы моделирования подготовки будущих педагогов физической культуры заложены в исследованиях В. К. Бальсевича [51], М. Я. Виленского [48], В. М. Выдрина [55], И. А. Зимней [90], Е. П. Каргополова [101], А. В. Лотоненко [134], Л. И. Лубышевой [135], В. Н. Магина [138], Э. А. Орловой [165], И. Д. Свищева [204], В. Г. Тютюкова [248], Н. Ш. Фазлеева [295] 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.) [90]. В. Н. Магин [138], В. Г. Тютюков выделяют социально-значимые качества, которыми 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. [248].

Л. К. Гребенкина проектирует модель личности педагога-профессионала как совокупность компонентов, включающих: 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 [68].

Актуальные для современной подготовки будущего педагога физической культуры аспекты когнитивных моделей обработки информации отражены в разработанной И. Д. Свищевым «информационно-наглядной модели содержания профессиональной подготовки студентов институтов физической культуры». В качестве практической значимости модели выделим направленность обучения на интеграцию учебной информации, что позволяет включать в единый образовательный процесс и научные знания, и методы обучения, и опыт спортивной практики [204].

Для нашего исследования представляет интерес интегративная параметрическая модель профессиональной подготовки

специалиста отрасли «Физическая культура и спорт», разработанная В. К. Бальсевичем [189] и Л. И. Лубышевой [135]. Прогрессивность идей Л. И. Лубышевой и В. К. Бальсевича заключается в гуманизации и гуманитаризации процесса подготовки как педагогов, так и тренеров в пространстве физической культуры. Эффективная реализация современных технологий физического воспитания невозможна не только без знаний психологии, педагогики, методики, но и без осознания потребностей и мотивов физкультурно-спортивной деятельности.

В. Г. Тютюков [248] 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 [134] 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. Выдрин [55], А. В. Лотоненко предлагает структуру физической культуры студенческой молодежи и модель управления двигательной активности студентов. Предлагаемые структура и модель управления двигательной активности студентов предусматри-

вают 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 [134].

Основу модели физической культуры личности учителя, по М. Я. Виленскому [48], составляет профессионально-педагогическая деятельность, к структурным компонентам которой автор относит:

- мотивационно-ценностные ориентации (знания, мотивы, интересы, установки, убеждения, потребности);
- физическое совершенство личности (двигательные умения, двигательные навыки, физическое развитие, физическую подготовленность);
- физкультурно-спортивную деятельность (познавательная, пропагандистская, инструктивно-педагогическая, судейская, самосовершенствование).

Представленные модели по своей сути преследуют общую цель – повышение качества подготовки специалиста в области физической культуры через оптимизацию структуры деятельности, компонентов подготовки будущих педагогов физической культуры, что недостаточно для повышения качества подготовки будущих педагогов физической культуры в современных условиях.

Модель управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры разработана на основе экспектационного, компетентностно-ориентированного, трансдисциплинарного подходов, закономерностей и принципов управления качеством.

Содержательно-функциональная модель управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном процессе педагогического вуза 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 будущих педагогов физической культуры.

Эффективное управление качеством подготовки будущих педагогов 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 будущих педагогов физической культуры, 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 будущих педагогов физической культуры.

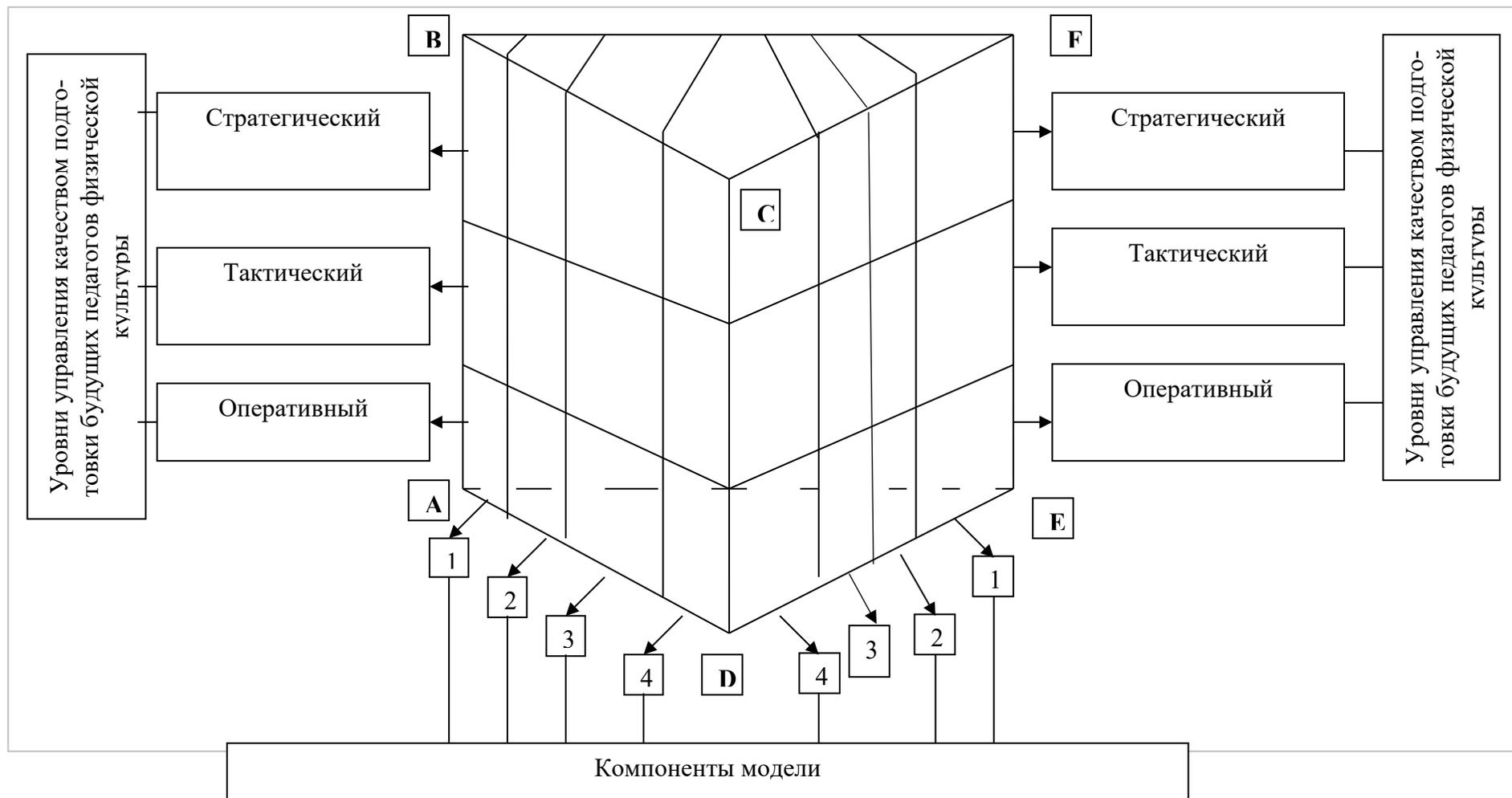


Рисунок 7 – Концептуальная модель управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры

Функции 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 пространстве педагогического вуза отражают осуществление определенного назначения, долговременной цели или задачи с достижением определенных результатов, заданной совокупности последствий, которые обеспечивают полезность, необходимость, устойчивость существования объекта. 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 способность 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, создание ситуации успеха.

Функции управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном пространстве

педагогического вуза отражают осуществление определенного назначения, долговременные цели или задачи с достижением определенных результатов, заданные 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 будущих педагогов физической культуры.

Компоненты управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры с позиции экспектационного, компетентно-ориентированного и субъектно-деятельностного подходов мы рассматриваем как относительно законченные элементы деятельности – действия. В качестве компонентов управления качеством подготовки специалиста по физической культуре рассматриваем мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный, информационно-аналитический, диверсификационный. Уровни управления качеством подготовки специалиста по физической культуре рассматриваем как степень удовлетворенности потребителей образовательных услуг, который выражается в количественных и качественных показателях подготовки педагога. В содержательно-функциональной модели управления качеством подготовки специалиста по физической культуре мы выделили стратегический (потенциальный) уровень, тактический (оптимальный) уровень, оперативный (предметно-операциональный) уровень.

Концептуальная модель управления качеством подготовки специалиста по физической культуре выступает как форма пред-

ставления реальности исследуемого процесса с целью ее упрощения и абстрагирования, имеет достаточно обобщенный характер и вносит реальный вклад в построение теоретических положений, определяющих содержание и структуру управления качеством и их реализацией в педагогической вузовской практике.

Компоненты модели управления качеством подготовки специалиста по физической культуре

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

Стратегический анализ и формирование стратегии 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 повышения качества по принципу «здесь и сейчас».

Таблица 6 – Характеристика уровней управления качеством подготовки специалиста по физической культуре

Компонент	Уровень 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;	Целенаправленное воздействие на телесность, внутренняя автономность
Содержательно-процессуальный	Выработка и реализация решений и мер по систематическому управлению качеством; выработка мер по улучшению качества; наличие дополнительных специальностей и специализаций	Ориентация в отборе содержания материала на культурные ценности; осваивание инновационных педагогических технологий; наличие различных образовательных уровней; развитие способностей студентов в сфере личностного и профессионального познания	Самостоятельная познавательная деятельность по профилю специальности;

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4
Информационно-аналитический	Выявление состояния системы управления качеством; определение соотношения достигнутого и планируемого качества;	Обеспечение оценки способностей и профессиональной компетентности студента; измерение индивидуальных достижений студента	Самооценка уровня образования; участие в опросах и оценке качества учебно-воспитательного процесса;
Диверсификационный	Многоуровневость и ступенчатость профессионального образования (основание классификаций – уровни и подуровни профессионального образования); вариативность, гибкость	Диверсификации содержания образовательных программ; углубление теоретической, общеобразовательной, общенаучной, общепрофессиональной подготовки учащихся и расширение профиля их профессиональной подготовки в отличие от узкоспециализированной.	Широта общего и профессионального кругозора выпускника, способность быстро ориентироваться в новых экономических, технологических и организационных ситуациях, осваивать новые содержание, формы и способы труда

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, согласно которой рассматривается категория «цель» в связи с описанием элементов процесса выбора (представление об альтернативах, набор релевантных представлений) [189].

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 качестве 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.



Рисунок 8 – Функциональные цели вуза

Для эффективной деятельности современного образовательного учреждения требуются ответственные и инициативные работники, высокоорганизованные и стремящиеся к трудовой самореализации личности. Трудовые мотивы определяют эффективность профессиональной деятельности, включая материальные и нематериальные средства мотивирования участников трудовых отношений. В работах В. В. Глухова, В. А. Дятлова, В. В. Травина [295], 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) [257].

Отечественные и зарубежные исследователи к систематизации мотивов эффективной деятельности относятся по-разному [151]. Так, по мнению отечественных социологов [17, 24, 36], к добросовестному отношению деятельности преподавателей могут побуждать следующие мотивы:

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

С точки зрения западных специалистов, мотивами эффективного поведения являются:

- среда;
- вознаграждение;
- безопасность;

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

Один 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, стимулирует самореализацию, то он, как правило, мотивирован не только на эффективное трудовое поведение, но и на стратегии личностного роста.

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 сопоставлении, 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 [291].

Педагогический процесс – 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 ра-

боты по апробации новых идей, концепций, инновационных педагогических систем, технологий; на 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 жизни 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, обеспечивающее последовательность, единство, логическую преемственность элементов содержания учебного курса, учет связей с другими дисциплинами рабочего учебного плана по специальности. Результатом процесса являются знания, умения, навыки, получаемые студентом, и используемые им в дальнейшем при изучении других дисциплин [300].

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 являются учебно-методические издания, 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 [249].

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.

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 образования, 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.

Индикаторы качества подготовки будущих педагогов физической культуры должны соответствовать содержанию основной профессиональной образовательной программе и отражать

специфику направления подготовки «Физическая культура». 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 будущих педагогов физической культуры включает рефлексивно-оценочный, диверсификационный, самоактуализационный компоненты.

Диверсификационный компонент

Разработка 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 потребности 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 физической культуре позволит обеспечить гибкость, вариативность, индивидуализацию процесса управления качеством.

В качестве **выводов** выделим основные теоретические положения, определяющие содержание и структуру модели управления качеством:

1. Структура модели построена на единстве и взаимосвязи составляющих ее структуру компонентов, уровней, стратегий, функций управления качеством подготовки специалиста по физической культуре.

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

3. Компоненты управления качеством подготовки специалиста по физической культуре с позиции системного и деятельностного подходов – относительно законченные элементы деятельности.

3.2 Содержательно-целевые условия реализации концепции управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза

Эффективность реализации трансдисциплинарной модели управления качеством подготовки будущего педагога физической культуры зависит от выявленных, научно-обоснованных и реализованных педагогических условий. Условие – это

философская категория, под которой понимается совокупность объектов (вещей, процессов, отношений и т.д.), необходимых для возникновения, существования, изменения какого-либо объекта. Следовательно, суть категории «условие – это отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых его существование невозможно. Условия образуют ту среду, в которой они возникают, существуют и развиваются» [132]. Поскольку предметом нашего исследования является пространство педагогической деятельности, следовательно, мы должны выявить именно педагогические условия. Мы согласны с В. А. Беликовым, что под категорией «педагогические условия» следует понимать объективные возможности содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленные на решение поставленных задач, которые целенаправленно создаются в системе педагогического сопровождения самореализации личности студентов, а их реализация обеспечивает успешное протекание этих процессов [18].

Комплексность этих условий обеспечивается соблюдением следующих положений: 1) комплекс – качественное соединение отдельных компонентов в единое целое, отличное от простой суммы своих частей; 2) взаимодействие и взаимоотношение отдельных компонентов приобретают характер взаимодействия, направленное на получение фокусированного результата; 3) исключение любого условия из комплекса позволяет оставшимся функционировать с меньшей эффективностью, но не приводит к распаду процесса развития системы педагогического сопровождения самореализации личности студентов.

В данной работе мы определяем комплекс педагогических условий как совокупность взаимосвязанных мер, обстоятельств,

обеспечивающих успешность трансдисциплинарной модели управления качеством подготовки специалиста физической культуры. Исходя из вышесказанного, нами выявлен следующий комплекс педагогических условий, содержащих два блока и реализующих компонентный состав разработанной модели:

1) содержательно-целевые условия – актуализация опережающей практико-ориентированной подготовки будущего педагога физической культуры; реализация ценностно-смыслового потенциала личности будущего педагога физической культуры;

2) организационно-процессуальные условия – готовность преподавателей вуза к реализации модели управления качеством подготовки будущего учителя физической культуры в условиях трансдисциплинарной образовательной среды, трансдисциплинарная модификация компетенций будущего педагога физической культуры;

3) рефлексивно-квалитативные условия – мониторинг качества на основе системы формирующего оценивания; введение менторинга и педагогической супервизии как форм реализации наставничества.

Выявленные педагогические условия учитывают назначение и профессиональной подготовки педагога физической культуры, социальный заказ и социально-экономические требования, возможности методологических подходов, являются необходимыми и достаточными для эффективной реализации модели управления качеством подготовки будущего педагога физической культуры.

В философском словаре под необходимыми и достаточными условиями понимаются условия правильности утверждения, без

выполнения которых утверждение заведомо не может быть верным (необходимые условия) и, соответственно, при выполнении которых утверждение заведомо верно [168]. Следовательно, необходимые условия эффективной реализации концептуальной модели – это условия, без которых она не может работать в полной мере, а достаточные условия – это условия, которых достаточно для ее нормальной работы. Необходимость выведенных нами педагогических условий должна в первую очередь следовать из анализа психолого-педагогической литературы, опыта работы образовательного учреждения, путей построения концептуальной модели и результатов констатирующего этапа опытно-поисковой работы. Невозможность получения желаемых результатов без обеспечения предлагаемых педагогических условий и будет означать их необходимость. Достаточность выводится из опытно-экспериментальной работы. Таким образом, именно комплекс педагогических условий управления качеством подготовки будущего педагога физической культуры учитывает ряд объективных и субъективных факторов, характеризуется совокупностью праксеологических мер по оптимизации оперирования исследуемым феноменом в условиях профессиональной подготовки будущего педагога физической культуры, что, в конечном счете, повышает качество подготовки. Данный подход позволил выделить нам содержательно-целевые условия, способствующие эффективности функционирования трансдисциплинарной модели управления качеством подготовки будущего педагога физической культуры.

Рассмотрим первое содержательно-целевое условие, в качестве которого мы выделяем актуализацию опережающей практико-ориентированной подготовки будущего педагога физической культуры. На современном этапе развития образования

особенно важно организовать процесс обучения так, чтобы его результаты были направлены на актуальные потребности педагогической практики. Как отмечает А. В. Савицкая [295], в современном педагогическом образовании должен преобладать способ академического образования, предполагающий акцент не на учебных дисциплинах, а на подлинных проблемах, с которыми могут и сталкиваются будущие специалисты. При этом на первый план выходит тесная интегративная связь практико-ориентированной подготовки с наукой как предиктора опережающего отражения для социальной системы.

Во-вторых, практико-ориентированная подготовка направлена не только на формирование системы знаний, умений, навыков, но и на получение опыта практической деятельности с целью достижения социально и профессионально-значимых компетенций. Подобное понимание сущности практико-ориентированной профессиональной подготовки, по мнению Ф. Г. Ялалова [296], обеспечивает активное вовлечение студентов в учебную деятельность. Одной из концептуальных тенденций опережающего педагогического образования представляется как активное использование в образовательном процессе вуза современных технологий, основанных на принципах контекстного обучения, форм и методов интерактивного обучения, внедрение эвристических методов и увеличения практической составляющей подготовки будущих педагогов. Следовательно, практико-ориентированная профессиональная подготовка будущих педагогов понимается как система поэтапного вовлечения студентов в процесс познания фундаментальных предметных знаний через освоение технологий их качественного и количе-

ственного отбора, систематизацию и оценивание их достоверности, через использование комплекса профессионально-ориентированных технологий, форм и методов обучения, способствующих формированию универсальных и профессиональных компетенций (выработке индивидуальных стратегий и тактик принятия решений в ситуациях профессиональной деятельности), способность к рефлексии и профессиональной самоактуализации. В таком случае снимается вопрос «устаревания» знания, что обуславливает актуализацию компетенций опережающего педагогического образования.

В-третьих, опережающая практико-ориентированная подготовка рассматривается как ориентация учебного процесса на конечный продукт профессионального обучения, в котором конкретизированы виды действий, усвоенные студентами в ходе работы с учебной информацией в виде опыта. По своей сути он является перечнем конкретных практических действий, опыт применения которого возможен в результате интеграции теории и практики. Так, активная форма организации профессиональной подготовки, предназначена для применения в теоретическом и практическом компонентах, реализуется с помощью насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности [126]. Следовательно, в условиях опережающей практико-ориентированной подготовки роль преподавателя существенно отличается от роли педагога в педагогическом «классическом» образовании. Отличие традиционной и опережающей практико-ориентированной подготовки заключается в изменении направленности содержания профессиональной подготовки на конечный продукт обучения и методах достижения по-

ставленных целей. Переход к опережающим практико-ориентированным технологиям профессиональной подготовки формирует конкретные требования к содержанию подготовки будущих педагогов.

Содержание практико-ориентированного обучения должно включать теоретическую часть (лекции, семинары, самостоятельную работу, курсовое проектирование, работа с СМИ); прикладную или практическую часть (практические и лабораторные работы, игровые формы подготовки, учебную и производственную практики, выполнения проектов совместно с преподавателями вузов и специалистами-практиками). Формирование содержания учебных дисциплин при традиционном подходе осуществляется по принципу: студенты должны быть знакомы со всеми теоретическими выкладками. Поскольку учебный план ограничивает время на изучение каждой дисциплины, встает вопрос выбора наиболее важной по содержанию информации. Эта проблема решается произвольно – на усмотрение преподавателя-разработчика учебной программы по соглашению кафедры, приводит к перегруженности теоретической подготовки информации, ориентированной на формирование у студентов общего представления о специальности. При проектировании опережающей практико-ориентированной подготовки основное влияние на выбор содержания информации оказывает конечный продукт профессионального обучения – конкретизированные виды действий, что составляет основу профессиональных компетенций. Это определяет выбор методов обучения и создает структуру учебного процесса. Формирование содержания учебных дисциплин в условиях практико-ориентированной подготовки требует наличие практических сведений, что превращает цели и задачи каждой учебной

дисциплины в конкретизированный конечный продукт обучения и подчиняет выбор методов обучения дидактическим закономерностям практико-ориентированного подхода, выстроенным в соответствии с этапами достижения конечного продукта подготовки студентов. Следовательно, опережающая практико-ориентированная подготовка обуславливает возможность высокой вариативности под индивидуальный запрос каждого обучающегося с учетом имеющихся у него образовательных потребностей и мотивов, видения линии профессионального обучения, индивидуально-психологических особенностей.

В таком контексте реализация опережающей практико-ориентированной подготовки позволяет моделировать предметное содержание профессиональной деятельности, тем самым обеспечивая условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность педагога. Таким образом, сущность опережающей практико-ориентированной подготовки в вузе состоит в создании для студентов таких условий, чтобы они могли погрузиться в профессиональную сферу, реализовать себя творчески и проявить свою самостоятельность, в формировании фундаментальной научной базы знаний у студентов параллельно с получением компетенций.

Рассмотрим второе содержательно-целевое условие – реализацию ценностно-смыслового потенциала личности студента. Ценностно-смысловая сфера в психолого-педагогической литературе исследуется многими авторами и рассматривается как функциональная система, формирующая смыслы и цели жизнедеятельности человека и регулирующая способы их достижения (Б. С. Братусь [37], А. Н. Леонтьев [127], Н. И. Непомнящая, С. Л. Рубинштейн [205]); исследуются структурные компоненты

ценностно-смысловой сферы личности: ценностные ориентации, личностные смыслы и установки (А. Г. Асмолов [9], Б. С. Братусь [37]), ценностно-смысловые образования (ценностное отношение (Ф. Е. Василюк [44], Б. И. Додонов, Д. А. Леонтьев [128]), смыслообразование (А. Г. Асмолов [9], Б. С. Братусь [37])).

Д. А. Леонтьев в исследовании динамических аспектов функционирования ценностей предлагает понимание личностных ценностей как центральной структуры смысловой сферы личности, являющейся источником смыслообразования наряду с другими обобщенными смысловыми ориентациями. Автор выделяет в схеме функциональных взаимосвязей смысловых структур личностные ценности, обладающие «транситуативным и надеждательностным характером» как «высший (иерархический) уровень систем смысловой регуляции <...>, выступающие смыслообразующими по отношению ко всем остальным структурам» [128]. Понятие «личностный смысл» в контексте проблемы воспитания личности рассматривает А. Г. Асмолов, по мнению которого в личностных смыслах действительность открывается со стороны жизненно значимых для человека знаний, мотивов, целей и обладает свойствами осознанности, относительной устойчивости, положительной окрашенностью, реализуются в действиях и поведении [9]. Теория смысла как базовая составляющая отечественной общепсихологической теории ценностей рассматривается в исследовании А. В. Абакумовой, которая обращает внимание на механизмы развития ценностно-смысловой сферы человека и выделяет ряд этапов в становлении теории смысла [2]. Первый этап – постановка проблемы смысла как психологической категории; второй – развитие идей, связанных с проблемой смыслообразования, накопление

опыта фактических исследований смысловой сферы в разных областях психологии, подтверждающих существование различных смысловых образований, их различных видов, систем и структур, а также расширение соответствующего понятийного аппарата, использование данных в практической психологии и регистрацию случаев, не вписывающихся в рамки принятой в тот период парадигмы; третий, вслед за Д. А. Леонтьевым, Б. С. Братусем, А. Г. Асмоловым, – как этап «возникновения классификации смысловых образований» [9].

Как видим, в различных концепциях ценностно-смысловая сфера рассматривается как компонент личности, выполняющий определенные функции и связанный с другими компонентами (когнитивным, мотивационным, аффективным) и с определенными отношениями. Так, М. Рокич выделяет: «непосредственные функции», связанные с решением задач самоопределения, выбором идеологической или религиозной направленности и т.д., и «отдаленные функции»: адаптивную, и эго-защитную, необходимую для самооправдания [204]. Ю. М. Кузнецова [97] предлагает систематизировать существующие разнообразные представления о функциях ценностей личности следующим образом: адаптивная, эгозащитная, функция ценностного изъяснения, системообразующая, смыслообразующая, функция контроля, побуждающая (активизирующая) функция. При этом ведущей функцией личностных ценностей признается регулятивная. По положению в структуре жизнедеятельности человека С. С. Бубнова описывает три уровня ценностных ориентаций: ценности-идеалы, наиболее общие, абстрактные: духовные и социальные; ценности-свойства, проявляющиеся как свойства личности; ценности – способы поведения, наиболее характерные средства реализации и закрепления ценностей-свойств [161].

Понятие «ценности» в психологии чаще всего связывается с понятием «личностный смысл». Д. А. Леонтьев, отмечая необходимость различения «объективного значения какого-либо явления и его значения для субъекта» – «личностного смысла», предупреждает об ошибочности понимания ценностей как порождений сознания и понимает смысл как субъективную значимость объектов и явлений действительности, которая проявляется в их эмоциональной окраске и в понимании субъектом их роли и места в собственной жизнедеятельности, удовлетворении определенных потребностей, в реализации тех или иных ценностей, а решая проблему динамики смыслов, выделяет процессы: смыслообразование, смыслознание, смыслостроительство [128].

Д. А. Леонтьев [128] определяет ценностные ориентации как осознанные представления субъекта о собственных ценностях, о ценном для него – как то, что выявляется с помощью любых вербальных методов, как социологических, так и психологических. Ценностные представления, однако, по его мнению, не могут быть полностью сведены к ценностным ориентациям даже с учетом всех возможных несовпадений между ними и истинными ценностями личности. Уже поверхностный феноменологический анализ позволяет увидеть, что в сознании любого человека наряду с ценностными ориентациями присутствуют и другие самые различные ценностные представления. К таким представлениям относятся: ценностные стереотипы, отражающие ожидания, предъявляемые человеку теми или иными социальными группами или обществом в целом и осознаваемые им; ценностные идеалы, смысл которых состоит в том, что человек способен оценивать собственные ценности и проектировать

(экстраполировать) в воображении собственное движение к ценностям, отличающимся от сегодняшних, которые выступают конечными ориентирами развития ценностей субъекта; ценностная перспектива, или представления человека о своих ценностях в конкретном будущем (через 5, 10, 20 лет), которая и является своеобразной промежуточной точкой между ценностными ориентациями и ценностными идеалами. В структуре зрелой, развитой личности ценности характеризуются высокой осознанностью и выполняют функцию перспективных стратегических жизненных целей и мотивов жизнедеятельности, но в ценностно-смысловой сфере личности, как полагает Д. А. Леонтьев, отражается также широкий круг социальных ценностей, признаваемых личностью, но не всегда принимаемых ею в качестве собственных жизненных целей и принципов.

Ценностные ориентации, определяющие жизненные цели человека, выражают то, что обладает для него личностным смыслом. К. А. Абульханова-Славская [1] и А. В. Брушлинский [38] описывают роль смысловых представлений в организации системы ценностных ориентаций, проявляющуюся в следующих функциях: принятии (или отрицании) и реализации определенных ценностей; усилении их значимости; удержании (или потере) этих ценностей во времени.

Б. С. Братусь [37] понимает личностные ценности как осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни. Он проводит разделение личных ценностей как осознанных смыслов жизни и декларируемых, «назывных», внешних по отношению к человеку ценностей, не обеспеченных соответствующим смысловым и эмоционально-переживаемым отношением к жизни.

Анализ теоретических позиций, представленных выше, послужил основанием для гипотетического определения ряда компонентов, составляющих ценностно-смысловую сферу личности будущего учителя физической культуры, где понятие «ценности» является базовым: ценности-знания, ценности-мотивы, ценности-цели, ценности-смыслы.

- ценности-знания, или «знаемые» ценности, отражены в сознании человека в виде представлений, образов, знаний о содержании различных ценностей, однако, не определяют характера жизнедеятельности человека, особенностей его личности, например, «Я знаю, что это важно»;

- ценности-мотивы, которые, будучи осознанными, осмысленными, «принятыми» личностью, становятся побудителями ее активности и составляют основу ее ценностных ориентаций, определяют характер ее отношения к миру. Например, «это важно для меня, потому что...»;

- ценности-цели лежат в основе реального осуществления деятельности, реальных поступков личности и обеспечивают возможность действовать в направлении достижения результата, преодолевая внутренние препятствия, например, «я стремлюсь к ..., и поэтому...»;

- ценности-смыслы отражают личностную значимость мира для человека, когда знание о существовании его как ценности превращается в «пристрастное» отношение к нему, – это «смысложизненные ориентации» личности в единстве жизненных целей, эмоциональной насыщенности жизни и удовлетворенности самореализацией. Например, «без этого я не мыслю своей жизни».

Выделенные компоненты можно рассматривать не только как структурные составляющие ценностно-смысловой сферы

личности, но и как стадии трансдисциплинарного освоения ценностей индивидом, т.е. вначале возникает представление о чем-либо, оно трансформируется в знание, понятие, принимается человеком, побуждает его активность, становится целью его стремлений, в итоге становится для человека смыслом жизни.

Смыслы, наряду с ценностями, являются одними из основных составляющих ценностно-смысловой сферы человека. Смыслы выступают как бы примиряющим звеном в противопоставлении субъекта и объекта. Они выражают субъективное, личностное отношение человека к миру, решают проблему взаимосвязи культуры и человека (А. Г. Асмолов [9], В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьев [128] и др.). В онтологическом плане рассмотрения смыслы выступают как «координаты многомерного мира человека его жизненного пространства» (Б. С. Братусь [37], Ф. Е. Василюк [44], В. Е. Ключко [106] и др.). Система личностных смыслов является конституирующей характеристикой личности.

Смыслы упорядочивают объективный мир для человека, обеспечивая избирательный доступ тех элементов среды, которые соответствуют текущему состоянию человека как открытой системы, оставаясь сверхчувственными качествами предметов, отражаются не органами чувств, а эмоциями. Содержание смысла связано с отражением взаимосвязи человека с миром, а свою форму он приобретает в деятельности (жизнедеятельности, контексте) и конкретном поведении человека.

Изучая смыслы и ценности, исследователи, так или иначе, выходят на проблему их взаимосвязи. Например, с позиции Б. С. Братуся, ценности и смыслы динамично взаимосвязаны между собой и определяют отношение человека к жизни, его

нравственную позицию. По его мнению, «ценности – это осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни. Они являются основными образующими его личности, непосредственно определяют главные и относительно постоянные отношения человека к основным сферам жизни – к миру, к другим людям, к самому себе. Определяют единство и самоидентичность личности, ее стержень, ее мораль» [37]. Смысл представляется «единицей», «живой клеточкой» личности, смысл – это то, ради чего совершается жизнедеятельность человека. Смысл, как отмечает Б. С. Братусь, является образующим ценности, т.е., обобщенные «кристаллизованные» смыслы образуют ценности человека. Такой характер взаимосвязи смыслов и ценностей является более оправданным с точки зрения их генезиса, а вот в жизнедеятельности взрослого человека наиболее оправдано «отправной точкой» считать ценность, и эта позиция находит свое выражение в работе ряда авторов [37].

Так, в ряде исследований, напротив, ценность представляется источником смыслообразования. «Ценность является источником смыслообразования. Смыслообразование происходит на основе ценностей, обладающих жизнеутверждающим, эмоциональным потенциалом» [187]. По мнению Р. Х. Шакурова, источниками образования смысла являются ценности и деятельность человека, причем аффективный их аспект, который выражает отношения субъекта, его эмоциональную напряженность. Данную ситуацию он объясняет с позиции психологических барьеров, которые представляют собой «внешние и внутренние препятствия, сопротивляющиеся проявлениям жизнедеятельности субъекта, его активности». Для актуализации или образова-

ния элементов ценностно-смысловой сферы необходимы барьеры и, как следствие, эмоциональная напряженность, причем ценностные барьеры являются первичными и определяют дальнейшую активность субъекта. Ценностный барьер характеризуется дефицитом или отсутствием ценности у человека для удовлетворения какой-либо потребности. Ценность он определяет как объект, вызывающий пристрастное, неравнодушное отношение со стороны субъекта [287].

Решение задачи управления качеством подготовки будущего учителя физической культуры осуществлялось через развитие способности студентов к поиску ценностей через использование «личностных-ориентированных ситуаций» (В. В. Сериков), к оцениванию через создание оценочных трансдисциплинарных ситуаций, к рефлексии через создание ситуаций морального и ценностного выбора. В аспекте трансдисциплинарности для нас представляет интерес точка зрения Д. А. Леонтьева [128], который определяет ценность в качестве источника образования смысла, т.е. ценности выполняют смыслообразующую функцию и находятся на «наддеятельностном» и, как следствие, трансдисциплинарном уровне. Субъект, находясь на деятельностном уровне, соотносит свои действия с наддеятельностным уровнем, в результате чего появляются смыслы. Он представляет ценностно-смысловую сферу как целостную систему и предлагает для ее анализа следующие понятия: «смысловые структуры» и «смысловые системы». Смысловые структуры являются «превращенной формой жизненных отношений субъекта» и представляют собой личностный смысл, смысловой конструкт, смысловую установку, смысловую диспозицию, мотив,

личностные ценности. Данные структуры действуют в совокупности, что обеспечивает целостность ценностно-смысловой сферы субъекта, где основным связующим звеном является личностный смысл как «ядро трансдисциплинарности». Личностный смысл в данном случае определяется как отношение, связывающее объективные измененные отношения субъекта, предметное содержание, ценности в том числе, сознание и предмет его деятельности.

В работах Ф. Е. Василюка отмечается взаимосвязь ценностей и смыслов в связи с их ролью в регуляции жизнедеятельности. Ценность он определяет как источник смысла, «совокупность эмоции и правил», которые представляют собой «внутренний смысловой свет» на уровне сознания. Смысл же возникает в особом «пограничном образовании, «доме смысла», где сходятся сознание и бытие, ценности и возможности их реализации. Смысл возникает в процессе переживания человеком своей жизни, кризиса своей жизнедеятельности. Переживание с позиций деятельностного подхода рассматривается как особого рода деятельность субъекта по преодолению критических ситуаций, в результате которого у человека образуются смыслы [44].

Вышеперечисленными авторами указывается на взаимосвязь элементов ценностно-смысловой сферы, отмечаются пути их взаимопереходов и участие в регуляции жизнедеятельности человека. В данных исследованиях обозначается проблема целостности ценностно-смысловой сферы и того, что эту целостность создает, что объединяет ценности и смыслы человека [52].

Элементы ценностно-смысловой сферы представлены ценностями, смыслами и мотивами, которые в субъективной картине мира являются не изолированными компонентами, а

единой системно-структурной и динамической организацией. Ценности, смыслы и мотивы всегда связаны со значимостью, с тем, что для человека важно и ценно в жизни, что выражает зависимость человека от мира как представителя культуры. Значимость – это есть направленная напряженность, которая задается ограничением, границами, то есть значимость всегда ограничена. Ограниченная значимость может преобразовываться в тот или другой элемент ценностно-смысловой сферы в зависимости от условий проявления, функций жизнедеятельности человека.

В процессе регуляции ценности, смыслы и мотивы взаимовлияют друг на друга, оформляются и изменяются благодаря процессам интеграции и дифференциации, становятся основной самореализации личности.

Таким образом, реализация содержательно-процессуальных условий направлена на приобщение будущих учителей физической культуры к ценностям, с организацией ценностно-ориентационной в контексте субъективного опыта деятельности и с поиском ценностей в процессе освоения системы ценностных отношений к миру, к людям и к себе. Методами реализации содержательно-процессуальных условий являются групповые дискуссии: обсуждение, диспут, решение проблемной трансдисциплинарной педагогической ситуации. Актуализация субъективного опыта студентов происходит в контексте освоения трансдисциплинарного содержания педагогической деятельности, в личностных-ориентированных ситуациях этой деятельности. Формирование субъективного опыта, происходящее на проблемных лекциях, лекциях с комментариями, лекциях-беседах, рецензируемых лекциях, лекциях-вдвоем, осуществляется с помощью «информации – наведения на идею», «информации-обоснования», «информации-размышления».

3.3 Организационно-процессуальные условия реализации концепции управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза

Преподаватель является центральной фигурой образовательного процесса, поэтому новый по природе трансдисциплинарный процесс обучения может организовать и оценить только высококвалифицированный педагог, находящийся в процессе постоянного профессионального поиска и самосовершенствования.

Долгое время считалось, что ключевым показателем результата работы преподавателя являются его академические достижения. Однако в своей деятельности преподаватель не только передает знания, но и формирует мировоззрение обучающегося. Главный результат учебной деятельности проявляется в успешности формирования теоретического сознания и мышления, а целеполагающей функцией выступает необходимость обучающегося к творческому освоению и использованию знаний. Играет свою роль и недостаточная мотивированность педагогической деятельности преподавателя высшей школы, напрямую связанная с оплатой его труда.

Центральная проблема формирования научно-педагогического коллектива связана с тем, что подавляющее большинство преподавателей либо не хотят, либо не способны переосмыслить сущность учебного процесса в контексте технологических инноваций. Это приводит к тому, что, освоив информационные технологии на уровне пользователей, основная масса преподавателей крайне неэффективно использует их в учебном

процессе. Многие навыки преподавателей, работающих в рамках традиционных моделей образовательного процесса, оказались невостребованными при организации обучения с использованием дистанционных технологий. Вместе с тем стала очевидной потребность в навыках и приемах, которыми преподаватели традиционного склада просто не владеют.

Между тем руководству вуза гораздо легче пригласить преподавателя «старой» школы, чем выбрать и длительное время готовить педагогов, например, из числа одаренных студентов. Тем более, как известно, уровень компетентности преподавателя по формальным признакам определяется базовым образованием, последующим самообразованием, наличием ученой степени и звания, стажем педагогической работы и опытом практической деятельности. Большинство преподавателей сформировалось еще в советское время, поэтому не обладают достаточной компетентностью к реализации современных технологий обучения.

Проблема профессионального уровня педагогических кадров является ключевой во всех вузах в мире, поскольку без квалифицированных, образованных, увлеченных своим делом преподавателей ни один университет не может успешно работать. Ведущие исследовательские университеты формируют свой научно-педагогический контингент путей привлечения талантливых людей со всего мирового сообщества. С начала XXI века развитые страны формируют новый, социально-экономический общественный уклад, основанный на экономике знаний. Это обусловлено тем, что основными стратегическими ресурсами сегодня являются научные знания, с использованием которых решаются как глобальные, так и локальные энергетические,

экологические и другие проблемы. Достижение этих целей обеспечивают высококвалифицированные специалисты, способные не только эффективно работать, но и продуцировать новые идеи. В связи с этим происходит пересмотр роли вузов в обществе, поскольку технологическая революция привела к пониманию, что высшее образование становится одной из базовых отраслей экономики развивающихся стран.

Действующая российская система высшего образования не в полной мере отвечает современным реалиям, поскольку выпускники вузов еще не приобретают весь комплекс компетенций, соответствующих требованиям экономики. Актуальной проблемой является и слабая адаптация образовательных программ к задачам подготовки специалистов, способных принять активное участие в научно-техническом прогрессе. В числе объективных причин того, что вузы выпускают специалистов «вчерашнего» дня, указывается постоянное отставание учебного процесса от реалий практики. А постоянное отставание от практики современного образования приводит к подготовке «узкого» специалиста, не способного к эффективной профессиональной деятельности в условиях перемен [41]. Образование должно быть ближе к реальной жизни, к процессам, происходящим в сфере физической культуры и спорта.

Работодатели справедливо отмечают, что содержание программ высшего образования не всегда является актуальным, поэтому профессиональные навыки выпускников вузов в значительной мере начинают формироваться не в учебном заведении, а на рабочем месте.

Качество и эффективность педагогической деятельности зависят от многих факторов, одним из которых является

профессиональная готовность педагога, которая рассматривается как первичное, обязательное условие и предпосылка успешного выполнения любого вида деятельности, поэтому в качестве технологически емкого условия реализации модели управления качеством подготовки будущего учителя физической культуры мы рассматриваем готовность педагога к деятельности в контексте трансдисциплинарной образовательной среды.

Понятие готовности рассматривается с разных точек зрения. Под готовностью понимается определенный уровень развития личности, временное ситуативное состояние, отношение, механизм регуляции деятельности, особое длительное или кратковременное психическое состояние, концентрация сил личности, направленных на осуществление определенных действий. Готовность может быть интерпретирована на уровне ценностных ориентации, это и качество, и состояние, и динамический процесс [118].

Выделяют два подхода в рассмотрении проблемы профессиональной готовности. Первый базируется на утверждении, что основу профессиональной готовности составляет психологическая готовность как особое психическое состояние, которое постепенно переходит в свойства и качества личности. Согласно второму готовности определяется как устойчивая характеристика личности, синтез ее свойств и психическое состояние, превращающееся в устойчивое качество личности в процессе деятельности. Как процесс готовности имеет свои закономерности, особенности, структурные элементы, критерии и уровни сформированности. Основными компонентами готовности к педагогической деятельности в контексте трансдисциплинарной образовательной среды выступают теоретические и методические знания, профессиональные прикладные умения, положительное отношение к

данному виду деятельности, которое, опираясь на принцип о ведущей роли мотивов в активизации деятельности личности, выделяется в качестве основного [273]. Выделяются и такие компоненты профессиональной готовности, как психологическая, научно-теоретическая, практическая, а также мотивационная, ориентационная, волевая и оценочная готовность.

Помимо перечисленных выше компонентов включают психофизиологическую готовность, показывающую наличие соответствующих предпосылок для овладения педагогической деятельностью и сформированность значимых для профессиональной деятельности качеств, а также физическую готовность, выраженную в состоянии здоровья и физического развития в соответствии с требованиями профессии [248].

Профессиональная готовность как особое психическое состояние личности может появляться как на функциональном уровне, выражающем состояние готовности, так и на личностном в виде установки на деятельность, представляющую собой неосознанное внутреннее состояние, которое предшествует деятельности и определяет ее осуществление. Установка как готовность формируется под влиянием внешних и внутренних условий, осознанного или неосознанного восприятия информации.

Готовность, помимо установки, определяется внутренним настроением на определенное поведение в процессе профессиональной деятельности, поэтому различают такие компоненты психического состояния готовности, как:

– познавательный, благодаря которому происходит понимание педагогических задач, оценка их значимости, прогнозирование результатов;

– эмоциональный, выраженный в чувстве ответственности, эмпатии педагога;

– мотивационный как потребность показать себя с лучшей стороны, стремление добиться успеха в деятельности;

– волевой как мобилизация сил и преодоление неуверенности [230].

Личностный уровень готовности выражает разные характеристики временной устойчивости и представляется как сложное психическое состояние. Это состояние, длительное или кратковременное, проявляется у человека непосредственно перед деятельностью и зависит от ее характера, а также от личностных свойств педагога, его убеждений, взглядов, черт характера.

Динамическую структуру состояния психологической готовности к деятельности в контексте трансдисциплинарной образовательной среды составляют следующие взаимосвязанные и взаимозависимые элементы:

- осознание целей, решение которых приводит к выполнению трансдисциплинарной задачи;

- оценка реальной образовательной среды, в которой будут осуществляться планируемые действия, актуализация трансдисциплинарного опыта;

- определение оптимальных способов решения задач на основе имеющегося опыта и точной оценки предстоящей деятельности в контексте трансдисциплинарности;

- мобилизация своих интеллектуальных и эмоционально-волевых ресурсов, самовнушение в достижении цели.

В целостной системе готовности преподавателя к педагогической деятельности в контексте трансдисциплинарной образовательной среды выделяют две подсистемы.

1. Долговременная готовность представляет собой устойчивую систему личностных качеств, позволяющих успешно осуществлять деятельность в разнообразных ситуациях. Такая готовность действует постоянно, выполняя роль регулятора педагогической деятельности. Структуру длительной готовности составляют: положительное отношение к педагогической деятельности; адекватные требованиям профессии черты характера, способности, мотивации; соответствующие профессии знания, умения и навыки.

2. Ситуативная готовность представляется как характеристика педагогической деятельности, которая реализуется через активно-действенное состояние личности, возникающее в тесной связи со структурой внешнего взаимодействия, а не само по себе.

Содержание потребностей и мотивации деятельности педагога, степень осознания ответственности за результаты педагогической деятельности и установок на педагогическую деятельность в контексте трансдисциплинарной образовательной среды обуславливают выделение уровней готовности.

Так, опираясь на исследования Н. Д. Хмель, уровни готовности включают [274]:

1. Житейский уровень, для которого характерна апелляция к здравому смыслу. Внимание педагога сосредоточено на содержании преподаваемого предмета. Он полагает, что если хорошо знает материал, то получит от учащихся хорошие результаты, а если нет, то причина в самих учащихся, ведь они недостаточно учат заданный материал.

2. Низкий профессиональный уровень определяется видением педагога отдельных педагогических явлений, но остаются незамеченными связи между ними. Преподаватель организует

свои действия на основе неполной информации об отдельных педагогических явлениях, полученной путем наблюдений и бесед.

3. Ситуативный уровень характеризуется тем, что преподаватель понимает суть педагогических явлений, стремится найти их причины, однако уровень обобщения невысок из-за того, что педагог считает планирование работы пустой формальностью. Его старания поддержать познавательную активность учащихся проявляются через опору на тех, кто уже проявил себя.

4. Предмоделирующий уровень определяется четким пониманием взаимосвязи и взаимозависимости явлений, стремлением их установить, объяснить возникновение появившейся педагогической ситуации, наметить характер воздействия на ее развитие. Действует педагог как бы вслед за событиями, стремится к развитию, проявляет активность, но результат не достигается из-за нечеткого представления о функциях совместной деятельности.

5. Моделирующий уровень предполагает, что педагог устанавливает причинно-следственные связи, правильно выбирает средства педагогического воздействия, поэтому студенты отличаются высокой познавательной активностью, а в учебном процессе преобладают творческие задания. Педагогический процесс у педагогов на этом уровне отличается устойчивостью нарастания качества учебно-воспитательной работы по основным показателям; коллективным, кооперированным характером деятельности студентов на учебных занятиях; активным участием учащихся во всех сферах деятельности педагогического колледжа; устойчивостью развития и формирования студенческого коллектива [274].

Иногда понятие профессиональной готовности отождествляется с понятием профессиональной подготовки, которая в самом общем плане представляет собой формирование готовности

к профессии, устойчивую ориентацию на выполнение трудовых заданий. Профессиональная готовность есть не только результат, но и цель профессиональной подготовки, которая реализуется за счет трансдисциплинарного структурирования содержания деятельности педагога и имеет четыре компонента:

- профессионально-педагогические знания, овладение которыми происходит последовательно на четырех этапах: восприятие, понимание, запоминание профессионально значимых знаний и соответственно применение их в знакомой и новой педагогической ситуации;

- опыт осуществления профессионально-педагогической деятельности, который выражается в овладении практическими умениями и навыками в ходе эмпирической практики, в деятельности по образцу в типичных ситуациях, в совершенствовании способов профессиональной деятельности в незнакомых ситуациях;

- опыт творческой педагогической деятельности, процесс овладения которым проходит такие этапы, как выявление педагогической проблемы, ее осознание и формулировка, частично-поисковая и исследовательская деятельность;

- опыт ценностно-эмоциональной ориентации в процессе педагогической деятельности, который включает в себя три этапа: формирование внутренней мотивации поведения преподавателя, профессионально-педагогическое поведение на основе этой модели, творческую направленность педагогической деятельности.

Таким образом, совокупность критериев готовности педагога к реализации целостного педагогического процесса можно выразить следующей схемой: теоретическая готовность;

практическая готовность; опыт творческой деятельности; опыт мотивационно-ценностного отношения к педагогической профессии. Итак, профессиональная готовность является комплексным явлением, осуществляемым в контексте трансдисциплинарной образовательной среды, характеризует его умение четко и оперативно принимать решения, проявлять высокий интерес к своей работе.

В качестве метода, формирующего готовность педагога к деятельности в контексте трансдисциплинарной образовательной среды, мы рассматриваем педагогическую супервизию. Процесс супервизии в условиях трансдисциплинарной образовательной среды представляет собой процесс влияния, при котором профессионально супервизор предлагает супервизируемому возможности трансдисциплинарного обучения в форме консультаций, инструкций или контроля, связанных со специфическими профессиональными задачами, с целью расширения или углубления личной, социальной и профессиональной компетенции. Возможности обучения, которые супервизируемый при этом получает, ориентированы на собственную личность или на его взаимодействие в условиях трансдисциплинарной образовательной среды, поскольку в качестве методов супервизии применяются профессиональная подготовка, обучение, воспитание, передача знаний и умений, тренинг (упражнение методов и способов), указания к саморефлексии, конструктивная обратная связь, профессиональная социализация, развитие профессиональной идентичности и т.п. [201].

Основа педагогического супервизорства как метода сопровождения определяется реальным содержанием профессиональной деятельности и правилами анализа и систематизации

профессионального опыта. Поскольку в основе процесса лежит личный профессиональный опыт педагога, постольку данный метод позволяет осуществлять индивидуальный подход в решении уникальных, личностно-значимых проблем, не «нагружая» избыточным объемом информации, которая полезна, но неактуальна для решения круга обозначенных вопросов в конкретный момент времени. Следовательно, содержание индивидуального плана супервизорского сопровождения будет отличаться для каждого отдельного профессионала [80].

Результатом супервизорства является приобретение необходимых компетенций, нового опыта и осознание новых возможностей в педагогической деятельности. Педагогическую супервизию можно характеризовать как процесс сопровождения, который имеет определенную динамику: направление и протяженность. То есть, в конечном счете, оно помогает добиться субъектам деятельности поставленных перед собой целей.

Предметом супервизии в условиях трансдисциплинарной образовательной среды выступает анализ потенциальных возможностей преподавателя вуза к модификации системы преподавания из монодисциплинарной к трансдисциплинарной, знания в которой определяют стратегию идентификации и синтеза дисциплинарных знаний, в процессе выделения объекта и границ связанной с ним проблематики. В этом случае супервизию можно рассматривать как систему профессиональной поддержки специалистам помогающих профессий.

Основная функция супервизора в условиях трансдисциплинарной образовательной среды заключается в поддержке и консультировании обучающегося коллеги, предоставлении ему возможности рефлексировать свои профессиональные действия

и свое профессиональное поведение. Итак, супервизию можно назвать методом личностного и эмоционального роста, подготовки и повышения готовности педагогов к деятельности в условиях трансдисциплинарной образовательной среды. Основной его целью является сопровождение преподавателя вуза в процессе конструирования «зон трансдисциплинарности».

Второе условие – трансдисциплинарная модификация компетенций будущего педагога физической культуры. Понятие трансдисциплинарности пересекает дисциплинарные границы. В узком смысле она означает интеграцию различных форм и методов исследования, включая специальные приемы научного познания, для решения научных проблем. В широком смысле это понятие означает модификацию как процесс преобразования, видоизменения чего-либо с приобретением новых свойств.

При трансдисциплинарной модификации компетенций будущего педагога физической культуры происходит процесс оценки последовательности и логическое усложнение смысла и содержания указанных компетенций, поэтому необходимо определить контекст, который будет сохранять единство образовательного пространства. В роли такого контекста, «ядра трансдисциплинарности», может выступить субъектность.

Е. Н. Волкова [52] рассматривает субъектность как свойство личности, раскрывающее сущность человеческого способа бытия, заключающегося в осознанном и деятельном отношении к миру и себе в нем, способности производить взаимообусловленные изменения в мире и человеке. А. К. Осницкий [166] считает, что субъектность выражается в волеизъявлении в процессе жизнедеятельности на основе накопленного опыта, личностно значимых целей, ценностей и сформированности образа мира.

Формированию субъектности способствует регуляторный опыт человека, целостную структуру которого составляют пять основных компонентов опыта: опыт рефлексии, ценностно-мотивационный опыт, опыт привычной активизации, операциональный опыт, опыт сотрудничества. Е. Ю. Коржова [111] полагает, что человек, выступая в качестве субъекта жизнедеятельности, взаимодействует с жизненными ситуациями (как ее объектами) и реализует потенциал субъектности на основе субъект-объектных ориентаций.

Формирование субъектности будущего педагога физической культуры возможно через осуществление трансдисциплинарных моделей обучения. Акты самоопределения, саморазвития и самополагания выступают в контексте специальным образом организованного обучения как условия реализации образовательного процесса. В таком случае уровень сформированности учебной деятельности, а именно; умение будущего педагога физической культуры ставить и понимать учебную задачу, уровень сформированности мотивации, целеполагания, действий контроля и оценки может служить основанием для определения превращения деятельности в форму субъектности как качественно новой особенности личности будущего педагога физической культуры (субъекта деятельности и субъекта отношения с окружающими).

Контент-анализ универсальных и общепрофессиональных компетенций стандарта 3++ по направлению подготовки «Педагогическое образование» позволяет сделать вывод, о наличии признаков субъектности в компетенциях.

В качестве первого критерия субъектности выделим контекстуальную реализацию субъект-субъектных отношений

личности в формулировках компетенций. Так, в УК-1 (способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения задач), УК-2, (способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений), УК-6 (способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни), УК-7 (способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности) субъект-субъектные отношения проявляются в форме экстерииоризированной субъектности и направлены на формирование взаимодействия с жизненной ситуацией в рамках профессиональной деятельности. Например, компетенцию УК-1 (способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения задач) следует рассматривать как системообразующий фактор профессионализма, способствующий преодолению стереотипов профессионально-личностного опыта и разрешению проблемных ситуаций, возникающих в процессе решения профессионально-педагогических задач на основе экстерииоризированной субъектности.

Потенциал субъектности на основе субъект-объектных ориентаций в субъективной форме внутренней картины жизнедеятельности (интериоризованная субъектность) и объективной форме выбора стратегий поведения (экстерииоризованная субъектность) в большей степени заложен в контекст общепрофессиональных компетенций. Так, на формирование интериоризованной субъектности направлены такие общепрофессиональные

компетенции, как ОПК-2 (способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий), ОПК-4 (способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей) , ОПК-8 (способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний).

Экстериоризованная субъектность формируется в компетенциях ОПК-3 (способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных стандартов), ОПК-6 (способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями). Таким образом, анализ контекста компетенций стандарта 3++ направления подготовки «Педагогическое образование» позволяет сделать вывод, что в содержание компетенций, как универсальных, так и общепрофессиональных, заложено формирование системы внутренних и внешних условий поведения и деятельности будущих педагогов, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования субъектом конкретной ситуации профессиональной педагогической деятельности, обуславливающей смысл и значение этой ситуации как профессионально значимой.

Трансдисциплинарная модификация компетенций образовательного стандарта 3++ направления подготовки 44.03.05.

Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) осуществлялась в таких модулях, как предметно-содержательный, методический. Трансдисциплинарная модификация была проведена как для компетенций по дисциплинам обязательной, так и вариативной части.

Первый блок трансдисциплинарной модификации компетенций мы условно назвали концептуальный. Дисциплины того блока: история физической культуры, основы научно-методической деятельности, педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование, повышение спортивного мастерства, спортивный менеджмент, педагогика физической культуры, психология физической культуры объединены общей трансдисциплинарной мировоззренческой позицией, в которой приоритет отдан объективным и интерсубъективным научным знаниям. Именно такая мировоззренческая позиция будет позволять осмысливать профессиональные проблемы и предлагать решение профессиональных задач в рамках соответствующей трансдисциплинарной картины мира. Такая позиция должна обуславливать осознаваемую моральную ответственность за результаты профессиональной деятельности, проявляющуюся и закрепляющуюся у будущего педагога физической культуры как один из важных признаков личности.

Результаты трансдисциплинарной модификации компетенций по дисциплинам первого блока представим в виде таблицы 7.

Таблица 7 – Трансдисциплинарная модификация компетенций (блок 1)

Компетенция до модификации	«Ядро трансдисциплинарности»	Компетенция после модификации
Универсальная компетенция		Трансдисциплинарная универсальная компетенция
1	2	3
<p>УК-1: способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения задач</p>	<p>Субъектность как формирование субъектной позиции, включающей проявление себя как субъекта целеполагания, проявление себя как субъекта действия</p>	<p>ТУК-1: способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез научно-методической информации, обуславливающей формирование субъектной позиции в освоении исторического развития ФК, системы менеджмента в сфере ФКС, применять системный подход для решения задач профессиональной деятельности.</p>

Продолжение таблицы 7

1	2	3
<p>УК-2: способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений</p>		<p>ТУК-2: способен определять круг задач педагогического физкультурно-спортивного совершенствования в рамках поставленной цели формирования субъектной позиции и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений проявления себя как субъекта деятельности</p>
<p>Общепрофессиональная компетенция</p>	<p>Субъектность как развитие способности выбирать способ репрезентации активности и способность нести ответственность за результаты сво-</p>	<p>Трансдисциплинарная общепрофессиональная компетенция</p>
<p>ОПК-7: способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ</p>	<p>ность</p>	<p>ТОПК-7: способен взаимодействовать с субъектами трансдисциплинарной образовательной среды рамках реализации образовательных программ ТОПК 6: спо-</p>

Продолжение таблицы 7

1	2	3
<p>ОПК-6: способен использовать психолого-педагогические технологии в образовательной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями ФГОС</p>	<p>его выбора</p>	<p>способен использовать психолого-педагогические технологии в образовательной физкультурно-педагогической деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями ФГОС к профессиональной деятельности спортивного педагога</p>
<p>ОПК-8: способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний</p>		<p>ТОПК-8: способен осуществлять педагогическую деятельность на основе трансдисциплинарных научных знаний, отражающих развитие физической культуры и спорта</p>

Субъектность будущего педагога физической культуры связана с его способностью превращать собственную жизнедеятельность, свое образование, процесс профессионального становления в предмет практического преобразования и совершенствования телесности как основы физической культуры личности. Субъектно-профессиональный потенциал формируемой телесности будущего учителя физической культуры аккумулируется в его формирующихся профессиональных способностях (компетенциях) к практической реализации в учебно-воспитательном процессе вуза индивидуальных траекторий и программ личностного физкультурно-спортивного самосовершенствования; осуществлении их необходимой коррекции; самоанализе учебно-профессиональных и жизненных достижений; усилении роли профессионально и субъектно-ориентированных компетенций, поэтому второй блок мы условно назвали – субъектно-ориентированная телесность.

Во втором блоке трансдисциплинарная модификация компетенций осуществлялась в процессе реализации таких практико-ориентированных дисциплин, как бодибилдинг и фитнес, зимние виды спорта, летние виды спорта, новые виды физического воспитания и спорта подвижные игры, сложнокоординационные виды спорта, игровые виды спорта, юношеский спорт, спорт высших достижений, спортивная подготовка в игровых видах спорта, спортивная подготовка в циклических и ациклических видах спорта. Логически дисциплины объединены универсальной и общепрофессиональной компетенциями.

Преломляясь через «ядро трансдисциплинарности», конкретизированное как субъектно-ориентированная телесность, УК-7 (способен поддерживать должный уровень физической

подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности) и ОПК-5 (способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении) модифицируется в ТУК-7 и ТОПК-5 через осмысленность телесности как эпифеномена человеческого бытия. В процессе освоения практико-ориентированных дисциплин телесность связана с теми конкретными ситуациями, в которых будущий педагог физической культуры узнает себя как тело, и в этом смысле телесность это уже задача, а не данность, поэтому в модифицированное содержание ТУК-7 и ТОПК-5 мы включили исследование телесности И. М. Быховской [40].

И. М. Быховская [40] выделяет три ипостаси человеческой телесности – природное, социальное и культурное тело человека. Под «природным телом» она понимает биологическое тело, подчиняющееся законам существования, развития и функционирования живого организма. «Социальное тело» – результат взаимодействия, естественно, данного человеческого организма («природного тела») с социальной средой. И, наконец, «культурное тело» – продукт культуросообразного формирования и использования телесного начала человека, являющийся завершением процесса от «безличных», природно-телесных предпосылок к собственно человеческому, не только к социально-функциональному, но и личностному бытию телесности. В таком контексте содержание ТУК-7 представляет собой следующий результат модификации: способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельно-

сти учителя физической культуры, реализующего индивидуальные траектории и программы личностного физкультурно-спортивного самосовершенствования в контексте социально-функциональных и личностных особенностей телесности учащихся.

Трансдисциплинарная модификация ОПК-5 основана на синтезе социальной и культурной телесности и представляет собой следующую формулировку ГОПК-5: способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования телесности обучающихся, выявлять и корректировать трудности в процессе культуросообразного формирования телесности человека в процессе освоения практико-ориентированных дисциплин.

Для нашего исследования важно, что тот или иной уровень проявленности субъектности находится под влиянием внешних (реакция на профессиональную инициацию, на знакомство с условиями профессиональной деятельности, специфику профессиональной среды, рынок труда, методы достижения целей в профессиональном становлении по пути индивидуальной педагогической траектории) и внутренних условий жизни и деятельности субъекта познания. При этом в качестве механизма его «встречной активности», оказывающей смыслообразующее влияние на любые рода образовательные воздействия, выступает единство процессов антиципации и рефлексии.

Эти факторы, с одной стороны, образуют общественно-образовательный контекст, с другой – обуславливают специфику проявляемой активности в процессе изучения дисциплин третьего – методического блока. Трансдисциплинарное объединение таких дисциплин, как проектирование урока по требованиям

ФГОС, методика обучения физической культуре, теория и методика гимнастики, теория и методика спортивных игр, теория и методика физической культуры осуществлялось в пространственно-временном контексте формирования субъектности, так как будущий педагог физической культуры, опираясь на прошлые образцы общей и профессиональной культуры, выступает субъектом не только текущей учебной, но и будущей профессиональной деятельности. Следовательно, модифицированные компетенции должны быть направлены на формирование субъектности как осознания процессуальности своего развития и профессионального самоопределения.

Представим трансдисциплинарную модификацию компетенций методического блока УК-2, ОПК-5:

- ТУК-2: способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения в профессионально значимых ситуациях методического сопровождения деятельности педагога физической культуры, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений;

- ТОПК-5: ОПК-5 способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся в сфере физической культуры и спорта, выявлять и корректировать трудности в обучении, реализуя возможности достижения определенного уровня личностного и физического развития.

Таким образом, трансдисциплинарная модификация компетенций представляет собой процесс, который способствует развертыванию когнитивного диалога в системе высшего образования между определенным и неопределенным, отделимым и

неотделимым, логикой и металогики, заложенными в компетенции образовательного стандарта. Несмотря на простоту дисциплинарного подхода и его относительную разработанность при формировании компетенций в процессе подготовки будущего педагога физической культуры, этот подход не позволяет соотнести в полной мере универсальные и общепрофессиональные компетенции с системой управления качеством образования в сфере физической культуры. В трансдисциплинарном подходе единство и внутренняя организация является основным признаком системы. При трансдисциплинарной модификации компетенции становятся единой упорядоченной системой, позволяющей сформировать интегральную целостность процесса обучения.

3.4 Рефлексивно-квалитативные условия реализации модели управления качеством подготовки будущего педагога физической культуры

Методологической основой архитектоники рефлексивно-квалитативных условий реализации модели управления качеством подготовки будущего педагога физической культуры является теоретическое предположение, что эффективность управления качеством подготовки будущего педагога физической культуры оказывает влияние процесс оценки качества как основы педагогического мониторинга, так и рефлексивное отношение к этому процессу через систему интеракций, направ-

ленных на повышение эффективности модели управления качеством. Поэтому в качестве рефлексивно-квалитативных условий нами выделены следующие: 1) внедрение в образовательный процесс вуза системы мониторинга качества на основе принципов формирующего оценивания; 2) введение методов наставничества и педагогической супервизии как форм реализации рефлексивного отношения к процессу оценивания качества подготовки будущих педагогов физической культуры.

Рассмотрим первое условие – внедрение в образовательный процесс вуза системы мониторинга качества на основе принципов формирующего оценивания. Управление качеством подготовки будущих педагогов физической культуры невозможно без педагогического мониторинга, к специфике которого можно отнести продолжительность, систематичность, периодичность. По результатам мониторинга возможно принятие как тактических, так и стратегических решений. Данные мониторинга могут использоваться не только как выводы и рекомендации, но и как сведения об экспериментальной работе, основанной на внедрении в образовательный процесс новых средств и технологий.

В широком смысле мониторинг основывается на получении и переработке информации. Буквально мониторинг понимается как «постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям» [204]. В Толковом словаре русского языка «мониторинг» понимается как «регулярное наблюдение за развитием и изменением какого-либо процесса, состояния, явления, их оценивание и прогнозирование» [223]. В Большом толковом психологическом словаре понятие «мониторинг» трактуется

как «осмотр или наблюдение. Мониторинг может проводиться в отношении ... людей, чтобы наблюдать за их поведением, или в отношении себя, чтобы оценить свои собственные внутренние процессы когнитивного или эмоционального плана» [195]. Попытки определить содержание понятия «мониторинг» предпринимают практически все авторы, поднимающие проблемы, связанные с мониторингом, в связи с чем, представляется необходимым сопоставить мнения исследователей, определяющих содержание понятия «мониторинг».

А. Н. Майоров в книге «Мониторинг в образовании» предлагает наиболее «точное и универсальное», с его точки зрения, определение данного понятия. Он пишет, что «мониторинг – это система сбора, обработки, хранения и распространения информации о какой-либо системе или отдельных ее элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления данной системой, позволяющая судить о ее состоянии в любой момент времени и дающая возможность прогнозирования ее развития» [139]. Для А. Н. Майорова мониторинг – это комплекс мероприятий, направленных на получение полной информации, ориентированной на предметную область, о функционировании сложной системы в целях управления ею [139].

По мнению Т. А. Строковой, мониторинг выступает как последовательное осуществление сбора, обработки, систематизации, анализа, оценки и интерпретации собираемой информации о состоянии необходимого объекта; прогноза его дальнейшего функционирования и развития и выработки коррекционных мер» [204]. Т. А. Стефановская пишет, что «педагогический мониторинг – это диагностика, оценка и прогнозирование со-

стояния педагогического процесса (отслеживание его хода, результатов, перспектив развития)» [234].

Ученые, изучавшие данное понятие, по-своему видят функциональную направленность педагогического мониторинга (А. С. Белкин, Т. И. Боровская, И. А. Морев, Т. А. Строкова и др.). Рассмотрим существующие в настоящее время подходы к определению функций педагогического мониторинга. А. С. Белкин, описывая функции мониторинга в гуманитарной области, выделяет: ориентировочную, конструктивную, организационно-деятельностную, коррекционную, оценочно-прогностическую функции мониторинга [19].

Т. И. Боровкова подчеркивает, что функции педагогического мониторинга могут быть как общие, так и частные, в зависимости от уровня и профиля образования [35]. Так, к числу основных функций они относят следующие: 1) интегративную, благодаря которой педагогический мониторинг выступает одним из системообразующих факторов развития системы образования и обеспечивает тем самым комплексную характеристику процессов, происходящих в этой системе; 2) диагностическую, позволяющую «сканировать» состояние системы образования и фиксировать происходящие в ней изменения с целью оценки данных явлений; 3) компаративистскую, создающую условия для состояний системы образования в целом или различных ее элементов как во времени – состояние системы в разные периоды времени, так и пространстве – возможность сравнения с системами образования или элементами этих систем в других регионах и странах; 4) экспертную, дающая возможность осуществлять экспертизу состояния, концепции, форм, методов развития системы образования, ее компонентов и подсистем;

5) информационную, согласно которой педагогический мониторинг является способом регулярного получения сопоставимой информации о состоянии и развитии системы образования, необходимой в данном случае для анализа и прогноза ее состояния и развития; 6) прагматическую, заключающуюся в использование мониторинговой информации при принятии максимально обоснованных и адекватных требованиям ситуации решений, прежде всего управленческих [46].

Т. А. Строкова основными функциями педагогического мониторинга считает информационную, аналитико-оценочную, стимулирующе-мотивационную, контролирующую, прогностическую и корректирующую, которые исчерпывают спектр предназначений мониторинга и раскрывают его полифункциональный характер [204]. Автор отмечает, что игнорирование какой-либо из этих функций приводит на практике к снижению эффективности управленческих воздействий, предпринимаемых на основе мониторинговой информации, так как она теряет в зависимости от упущенной функции системность, свою прогностическую или стимулирующую силу. Кроме того, она подчеркивает, что педагогический мониторинг только в единстве всех выполняемых им ролей может в полной мере реализовать свое назначение: существенно влиять на эффективность управленческой деятельности, наполняя содержанием основные управленческие функции – планирование, организацию, регулирование и контроль.

Можно утверждать, что одной из важнейших задач мониторинга в условиях образовательного процесса вуза является предупреждение о том или ином неблагополучии, опасности для эффективного функционирования управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры.

Отдельно рассмотрим функции мониторинга в контексте управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры:

- констатирующая (диагностическая) функция является основной функцией мониторинга, так как констатация факта появления изменений, представляющих опасность, а именно: предупреждение о ней до того, как ситуация может стать необратимой. Тем самым создается возможность предотвратить или минимизировать возможное деструктивное развитие событий на основе использования экстраполяции к результатам полученной оценки;

- прогностическая функция предполагает использование полученной в ходе мониторинга информации для построения достоверного, научно обоснованного прогноза успешности будущей профессиональной деятельности обучаемых;

- информационно-аналитическая функция предполагает выявление текущего состояния педагогической системы и тенденций ее развития, анализ информации и доведение ее до сведения субъектов образовательной деятельности;

- плановая функция, представляющая собой соотнесение целей мониторинга с основными этапами процесса мониторинга качества образовательного процесса в вузе;

- организационно-исполнительская функция предполагает построение моделей мониторинга качества образовательного процесса, которые соответствовали бы поставленным целям, и их реализацию через систему программ и технологий, педагогически целесообразных решений и действий;

- обучающая функция, осуществляемая как деятельность, ориентированная на формирование у субъектов мониторинга специфических компетенций;

- регулятивно-коррекционная функция, осуществляемая как деятельность, ориентированная не только на внесение корректив с помощью оперативных способов и средств в процесс управления образовательным процессом как системой для поддержания ее на заданном уровне, но и на осуществление опережающего управления на основе использования экстраполяции к результатам оценки.

Анализ содержания понятия и анализ функций мониторинга качества подготовки будущих педагогов физической культуры позволяют сделать вывод, что мониторинг качества следует рассматривать как научно-обусловленную и практико-ориентированную квалиметрическую технологию образования.

Рассмотрим основные направления мониторинга качества подготовки будущих педагогов физической культуры. Мониторинг условий реализации подготовки будущих педагогов физической культуры включает анализ результатов оценки следующих объектов:

- потенциал абитуриентов вуза;
- кадровый потенциал;
- учебно-методическое и дидактическое обеспечение образовательных программ (основной и дополнительных);
- информационный и библиотечный ресурсы;
- социальные условия для студентов и сотрудников;
- материально-техническое обеспечение;
- научный и инновационный потенциал.

Мониторинг реализации образовательных программ подготовки будущих педагогов физической культуры включает анализ следующих объектов:

- качество подготовки студентов вуза (промежуточные результаты);
- качество подготовки выпускников (итоговые результаты);
- осуществление связей «образовательный процесс – научно-инновационная деятельность субъектов образовательного процесса – производство».

Обогащение мониторинга качества подготовки будущих педагогов связано с введением принципов формирующего оценивания. Под формирующим оцениванием понимается оценивание в процессе которого устанавливается обратная связь, осуществляется мотивирование студентов на профессиональное педагогическое саморазвитие, на планирование целей и путей достижения образовательных результатов. Согласно мнению зарубежных исследователей П. Блэка, Д. Вилиама, основной чертой формирующего оценивания является применение приемов и методов, улучшающих качество знаний обучающихся. Формирующее оценивание будет являться таковым только в том случае, если его результаты будут немедленно использоваться для определения новых путей и форм обучения (Л. Шепард). Для проведения формирующего оценивания неважно, какие формы, приемы и методы используются.

Формирующее оценивание характеризует не применение определенных заданий, а цель проведения – личный прогресс будущих педагогов физической культуры в обучении, поэтому формирующее оценивание качества подготовки будущих педагогов физической культуры мы выстроили, опираясь на характеристики формирующего оценивания, описанные М. А. Пинской [179], которая считает, что формирующее оценивание

«встраивается в процесс преподавания и учения и является их существенной частью; предполагает обсуждение и общее признание учебных целей учителями и учениками; помогает обучающимся осознавать те учебные стандарты, которых они должны достичь; вовлекает субъектов обучения в самооценивание или партнерское оценивание; обеспечивает обратную связь, которая помогает осознать, какие следующие шаги в учении предстоит сделать; укрепляет уверенность в том, что он может достичь прогресса в учебе; вовлекает и учителя, и учеников в процесс рассмотрения и рефлексии данных оценивания».

Внедрение в систему мониторинга качества принципов формирующего оценивания предполагает модификацию стратегии и методов организации мониторинга и педагогических условий организации оценки качества с позиции субъектов образовательного процесса. Английские ученые Д. Вилиам и П. Блэк [296] предлагают следующие этапы реализации процесса формирующего оценивания:

- 1 определение намерения обучающихся и критерии успеха;
- 2 создание условий для обратной связи, которая обеспечит продвижение обучающихся вперед;
- 3 активизация работы обучающихся в группах и парах для проведения взаимооценки;
- 4 объяснение обучающимся, что они являются организаторами своего собственного обучения.

Отечественные ученые И. С. Фишман и Г. Б. Голуб предлагают следующий план работы [269]:

- 1 определить планируемые результаты обучения учащихся;

2 организовать деятельность учащихся по достижению планируемого результата;

3 создать обратную связь для контроля процесса достижения учащимися поставленных образовательных целей.

По мнению М. А. Пинской, стратегия формирующего оценивания включает трансформацию целей в измеряемые учебные результаты; определение необходимого уровня достижения; отбор техник оценивания; реализацию соответствующих методов обучения [179].

Таким образом, мониторинг качества подготовки будущих педагогов физической культуры с позиции принципов формирующего оценивания позволяет рассмотреть процесс контроль качества подготовки как часть системы обеспечения качества в образовательном процессе вуза. Такой подход позволяет установить развитие отношений, предполагает взаимосвязь и взаимодействие участников образовательного процесса, дает возможность проследить динамику развития компетентностной структуры личности будущих педагогов физической культуры, скорректировать процесс управления качеством с учетом индивидуально-психологических особенностей, обеспечить рефлекссию и саморефлексию участников образовательного процесса.

Управление качеством подготовки педагогов физической культуры реализуется в таком случае на основе субъект-субъектных отношений (диалогическое взаимоотношение преподавателей и студентов как равноправных партнеров образовательного процесса); целесообразности (цели достижения высокого качества подготовки педагогов); интеграции и дифференциации квалиметрических измерений (обеспечение взаимосвязи между

группами компетенций и сохранение их идентификации в процессах декомпозиции); технологичности (возможность проведения квалиметрических процедур по определенному алгоритму), а также рефлексии участников образовательного процесса (самореализация субъектов, развитие креативных способностей и творческого решения проблем).

Рассмотрим технологию мониторинга качества подготовки будущих педагогов физической культуры, включающего принципы формирующего оценивания. Технология мониторинга представляет собой совокупность взаимосвязанных элементов: цели его проведения, объект, субъекты организации и осуществления мониторинга, комплекс критериев и показателей оценки и оценочных процедур.

Цель является системообразующим элементом мониторинга качества подготовки педагогов физической культуры. Исходя из цели, определяются объект мониторинга, выделяется комплекс критериев и показателей качества учебных достижений, подбираются оценочные процедуры. Объект мониторинга, как правило, представляет собой сложное целое и имеет определенное строение.

Рассматривая качество подготовки педагогов физической культуры в качестве основного результирующего показателя образовательного процесса, подлежащего измерению, мы обращаемся к пониманию проблемы результативности в педагогическом образовании (Б. С. Гершунский [58], И. А. Колесникова [108], Н. В. Кузьмина [161], А. К. Маркова [141] и др.). Ученые, говоря о результате педагогического образования, выделяют в нем две стороны: предметные и личностные изменения, кото-

рые получают свое развитие на разных этапах обучения. Предметная, деятельностная сторона включает в себя умения, знания, навыки и компетенции, приобретенные студентами в вузе. Личностная же сторона связывается с изменениями в поведении, отношении студентов к будущей профессии, учебным дисциплинам, детям и самому себе в образовательном процессе. Как объект мониторинга, качество подготовки будущих педагогов физической культуры представляется в виде следующих компонентов: когнитивный (знания, полученные студентом в ходе учебной деятельности); деятельностный (умения и навыки); мотивационно-ценностный (готовность и отношение) и интегративный (освоенные общекультурные и профессиональные компетенции). Такое представление о качестве подготовки педагогов физической культуры соотносится, на наш взгляд, с современными представлениями о результатах освоения образовательных программ, требования к которым изложены во ФГОС ВО третьего поколения.

Субъектами мониторинга качества подготовки студентов педагогического вуза выступают все участники образовательного процесса (преподаватели, студенты, руководители разных уровней). Степень их участия различна, но все они получают информацию, анализируют ее. Основным субъектом организации мониторинга учебных достижений студентов является преподаватель. Преподаватель на основе учебной программы дисциплины прогнозирует основные результаты, которые могут быть получены студентами после освоения дисциплины, выбирает в соответствии со спецификой изучения дисциплины оценочные методики, которые позволяют судить о степени достиже-

ния учебных целей, проводит регулярную диагностику и анализирует полученные результаты, в соответствии с которыми принимает решение о коррекции учебных заданий для конкретных студентов или корректировке всей учебной программы. Студенты как субъекты мониторинга получают информацию о личных учебных достижениях для ликвидации пробелов в освоении дисциплины, а также благодаря рефлексивным оценочным методикам самоактуализируют смыслы своей профессиональной подготовки. Рефлексивные оценки студентов способствуют функционированию обратной связи, т.к. преподаватель получает информацию о возможных затруднениях студентов, вызванных содержанием, средствами и методами, используемыми преподавателем в ходе учебного процесса. Руководители различного уровня (деканаты, заместители деканов, заведующие кафедрами) на основе данных мониторинга качества подготовки педагогов физической культуры (в основном в рамках показателей рубежных срезов) имеют возможность определять общее состояние успеваемости в учебной группе, курсе, проследить успехи конкретного студента.

Следующий элемент мониторинга – оценочные процедуры. По мнению А. Н. Майорова [139], эффективность мониторинга для решения задач управления качеством профессиональной подготовки зависит от того, насколько правильно подобраны методы измерения по отношению к объектам. Мониторинг качества подготовки будущих педагогов физической культуры должен ориентировать участников образовательного процесса в направлениях работы по закреплению успехов и восполнению пробелов в освоении учебной дисциплины. Обратная

связь, постоянно обеспечиваемая мониторингом, позволяет студентам адекватно и целенаправленно планировать свою учебную деятельность, вносить в нее необходимые коррективы и улучшать деятельность преподавателя на основе данных, полученных в ходе мониторинга. И наконец, обязательно включение в мониторинг оценочных процедур, которые развивают готовность и способность студентов к рефлексии собственных учебных достижений, что будет также способствовать становлению студента в качестве субъекта управления качеством своей подготовки. Поэтому для успешного мониторинга качества подготовки педагогов физической культуры должны использоваться, с одной стороны, адекватные методы измерения, с другой – эти методы должны быть реализованы в рамках образовательного процесса. С учетом уточненного объекта, критериев и показателей оценивания. В качестве оценочных процедур нами проанализированы методы формирующего оценивания в системе мониторинга качества подготовки педагогов физической культуры (Рисунок 9).



Рисунок 9 – Характеристика методов формирующего оценивания

Таким образом, реализация разработанной нами технологии мониторинга качества подготовки педагогов физической культуры не только позволяет эффективно управлять качеством подготовки специалистов через диагностирование достижения целей образовательного процесса, охватывая все полученные результаты, но и способствует повышению субъектности студентов, задавая тем самым вектор постоянного профессионально-личностного развития, профессионального роста будущих специалистов через достижения.

Специфика использования формирующего оценивания заключается в том, что в этой системе мониторинга объектом оценивания, в первую очередь, является не качество знаний, «приобретенных» учеником, а оценка индивидуальной траектории образовательных достижений, что требует высокого уровня профессионализма от учителя и качественного преподавания, поэтому в качестве второго рефлексивно-квалитативного условия нами выделено введение методов наставничества и педагогической супервизии как форм реализации рефлексивного отношения к процессу оценивания качества подготовки будущих педагогов физической культуры.

В настоящее время существует множество определений понятий «наставничество». По мнению современного российского педагога, профессора С. Г. Вершловского, понятие «наставничество» приобрело современное значение, прочно вошло в жизнь с середины 60-х гг. XX в. и рассматривались как действенная форма профессиональной подготовки, политического и нравственного воспитания молодежи [161].

Наставничество – это процесс, в котором один человек (наставник) ответственен за овладение профессиональными навыками другим человеком «новичком» (наставляемым), его должностное продвижение и развитие вне рамок обычных взаимоотношений непосредственного начальника и подчиненного [42]. В качестве специфического обучения персонала на рабочем месте процесс наставничества рассматривают такие ученые, как С. Я. Батышев, Ю. О. Канева, И. В. Зимина, А. Р. Масалимова. Ученые отмечают, что преимущество института наставничества перед другими средствами и методами воспитания, профессионального обучения и работы с кадрами заключается в

том, что наставничество – это институт, не требующий материальных затрат (по сравнению с курсами повышения квалификации, переподготовкой, тренингами, стажировками и т.п.). При этом он способствует минимизации периода адаптации молодого специалиста к службе, процессу профессионального становления молодых специалистов, развитию их способности самостоятельно, качественно и ответственно выполнять возложенные функциональные обязанности в соответствии с занимаемой должностью. Наставничество также положительно влияет на состояние служебной дисциплины и формирование позитивных ценностей. Кроме того, оно является действенным инструментом не только в закреплении кадров, но и в профессиональной подготовке для дальнейшего продвижения. Однако при всех положительных моментах институт наставничества в работе с кадрами развивается крайне низкими темпами.

В теории образования за рубежом наставничеству как методу и способу адаптации и профессионального становления молодого специалиста придается большое значение. Особого внимания заслуживает позиция знаменитого американского ученого Г. Льюиса, который рассматривает понятие «наставничество» как систему отношений и ряд процессов, когда один человек предлагает индивидуализированную помощь, руководство, совет и поддержку другому. Г. Льюис определяет наставника как человека, обладающего определенным опытом и знаниями, высоким уровнем коммуникации, стремящимся помочь своему подопечному приобрести опыт, необходимый и достаточный для овладения профессией, выполняющему особые социальные роли, например, проводник, источник знаний, учи-

тель, друг, советник, помощник, эксперт, инструктор, катализатор, образец для подражания, стимулятор, источник энергии, специалист по распределению времени, специалист по диагностике, постановщик цели, надзиратель, планировщик, специалист по решению проблем [137].

Традиционная модель наставничества – это взаимодействие между более опытным специалистом и начинающим сотрудником в течение определенного периода времени (3-6-9-12 месяцев). Обычно проводится отбор наставника и его подопечного по определенным критериям: опыт, навыки, личностные характеристики и др. Как правило, между наставником и подопечным устанавливаются тесные личные отношения, которые помогают обеспечить заинтересованный индивидуальный подход к сотруднику, создавая комфортную обстановку для его развития. Наставник может оперативно реагировать на отклонения в ходе подготовки, поощрять достижения. Практика показывает, что программы развития молодых сотрудников с высоким потенциалом в сочетании с такой моделью наставничества не только позволяют более полно раскрыть их способности, но и содействуют удержанию будущих лидеров компании.

В качестве одной из современных форм наставничества, наиболее продуктивной, по нашему мнению, является менторинг, который выполняет консультативную, сопровождающую и поддерживающую функции. Менторинг выступает неким инструментом личного и кадрового развития, благодаря которому ученик становится в процессе «образования равным среди равных». Этот процесс характеризуется взаимным доверием и доброжелательностью, его цель – содействие обучению и разви-

тию, а также продвижение менти (ученика ментора). Это понимание поддержки в отношении молодых специалистов можно отнести к третьему этапу, «критически-конструктивному подходу». Роль ментора заключается в том, чтобы выступать мотиватором и партнером на пути к изменению, следя за общим профессиональным развитием ученика. Менторство в современной трактовке в большей степени соответствует отечественному пониманию наставничества, при этом наставничество выступает более обобщённым понятием и трактуется очень широко.

Менторинг и наставничество употребляются как синонимы, однако, осмысляя элементы технологии менторинг и наставничества становится очевидным, что это является заблуждением. Наставничество более широкое понятие по отношению с менторингом, так как типы наставничества могут быть абсолютно разнообразны, и менторинг является одной из его разновидностей. Менторинг может осуществляться лишь на добровольном согласии менти и ментора, когда наставничество не предполагает наличие этого признака как обязательного. Ключевым элементом менторинга является менторская сессия, в ходе которой отрабатывается один из навыков специалиста. Наставничество может не иметь конкретных специфических менторских сессий, решая задачи по развитию специалиста разнообразными способами – ученичество (*job shadow*), стажировка, менторинг, экспертная консультация и др. Таким образом, анализ понятий менторинг и наставничество показал, что термины находятся в родовидовых отношениях, что необходимо учесть в исследованиях менторинга и проектирования наставнических практик на производствах и в организациях.

Рассмотрим модели менторинга, которые, по нашему мнению, будут эффективны в процессе управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры.

Модель партнерского наставничества (Peer Mentoring). Эта модель может быть реализована в двух формах. Первый вариант, когда друг с другом взаимодействуют пары молодых преподавателей, один из которых уже имеет небольшой опыт работы в вузе и становится наставником, а другой только приступает к работе. Такая модель очень эффективна в плане привлечения и закрепления талантливой молодежи в сочетании с программами интеграционного обучения. Однако опыта и компетентности начинающего наставника для более глубокого развития подопечного недостаточно, поэтому необходимо программу наставничества дополнять другими формами. Второй вариант основан на взаимодействии двух преподавателей, занимающих одинаковые позиции, при этом наставником становится тот, кто имеет больший опыт, обладает знаниями или навыками в определенной предметной области, которые требуются другому сотруднику.

Модель группового наставничества (Group Mentoring) – модель, в которой один наставник работает с группой из 2-4-6 молодых педагогов одновременно. Непосредственное общение происходит периодически (один или два раза в месяц). Однако следует учитывать, что недостаток личного общения может неблагоприятно сказаться на мотивации подопечных и, как следствие, результатах программы развития, поэтому рекомендуется сочетать групповое наставничество с другими его формами.

Модель скоростного наставничества (Speed Mentoring) – это однократные встречи сотрудников с наставником более

высокого уровня или специалистом по развитию персонала с целью построения взаимоотношений с другими людьми, объединенными общими проблемами и интересами. Такие встречи помогают формулировать и устанавливать цели индивидуального развития и карьерного роста на основе информации, полученной из авторитетных источников, обменяться мнениями и личным опытом, а также наладить отношения наставник - подопечный («равный - равному»).

Модель виртуального наставничества (Virtual Mentoring) – это менторинг через формат видеоконференции, электронной почты для наставничества людей. Это выгодно для тех, кто не может покинуть свое рабочее место, и для тех, кто живет в сельских или отдаленных районах. Даже при виртуальном наставничестве рекомендуется, чтобы наставник и протеже встретились лицом к лицу хотя бы один раз.

Модель реверсивного наставничества (Reverse Mentoring) предполагает менторинг «старших» сотрудников, которые испытывают трудности, когда им приходится осваивать новые технологии и приемы работы. При этом опытный, высококвалифицированный профессионал, старший по возрасту, опыту или позиции, становится подопечным младшего по этим параметрам сотрудника, который считается его наставником по вопросам новых тенденций, технологий и т.д. Для многих организаций такая модель наставничества помогает решить проблему недостаточной компетентности сотрудников старших возрастов в области информационных технологий и интернет-коммуникаций, повысить их мотивацию и нейтрализовать опасения по поводу своего будущего в организации, наладить взаимопонимание и дружеские отношения между разными поколениями.

Реализация описанных моделей позволяет нивелировать несоответствие между теоретической подготовкой и практической деятельностью. Система наставничества может и должна стать основой для создания новейшей методики и дидактики профессионального образования и обучения. Однако наставничество иногда осуществляется без должного понимания задач этого направления работы, лишь «для галочки». Когда система наставничества не увязана с показателями эффективности деятельности, а другие программы обучения и оценки не связаны между собой, компания не получает нужного результата. Для того чтобы определить эффективность работы наставников, необходимо формирование системы педагогической супервизии.

Особенность содержания педагогической супервизии отражают ее формы: неформальная консультация, беседа, семинар-практикум, вебинар, демонстрация опыта коллег, тренинг, педагогическая мастерская, методическое совещание и др. Также можно выделить виды супервизии - это очная и заочная. В процессе очной супервизии субъекты взаимодействуют лично. Во время заочной – супервизор работает с текстом или видеозаписью проблемного вопроса супервизируемого. Вместе с этим, можно выделить индивидуальную и групповую формы в зависимости от объекта супервизии (один педагог или группа специалистов, родительский коллектив и т. д.).

Структура процесса супервизии отражена в последовательности, которая состоит из следующих этапов [8]:

1 этап – диагностический: определение проблемы, с которой столкнулся супервизируемый, выявление путей ее решения и подбор методов;

2 этап – проектировочный: разработка индивидуального плана супервизорского сопровождения, а также необходимых учебно -методических средств сопровождения;

3 этап – практический: наблюдение, контроль и коррекция деятельности супервизируемого;

4 этап – рефлексивный: оценка достижений и обобщение полученного опыта.

Основа педагогического супервизорства как метода сопровождения определяется реальным содержанием профессиональной деятельности и правилами анализа и систематизации профессионального опыта. Поскольку в основе процесса лежит личный профессиональный опыт педагога, постольку данный метод позволяет осуществлять индивидуальный подход в решении уникальных, личностно-значимых проблем, не «нагружая» избыточным объемом информации, которая полезна, но неактуальна для решения круга обозначенных вопросов в конкретный момент времени. Следовательно, содержание индивидуального плана супервизорского сопровождения будет отличаться для каждого отдельного профессионала.

Результатом супервизорства будет являться приобретение необходимых компетенций, нового опыта и осознание новых возможностей в педагогической деятельности. Педагогическую супервизию можно характеризовать как процесс сопровождения, который имеет определенную динамику: направление и протяженность. То есть, в конечном счете, оно помогает добиться субъектам деятельности поставленных перед собой целей.

В ходе совместного с педагогами обсуждения их супервизорской деятельности выявлено, что результатом деятельности супервизора является новый опыт, полученный студентом,

сформированность определённых компетенций, проявившихся при решении возникающих проблем, но самым главным достижением деятельности супервизора является понимание студентами возможности личностно-профессионального продвижения и уверенность в собственных силах. По мнению педагогов, есть ещё один значимый результат: супервизорская деятельность открывает и самим педагогам возможности собственного личностно-профессионального роста, подтверждением этому является приобретаемый ими новый опыт сопровождения людей в освоении «помогающих профессий» [295].

Итак, супервизию можно назвать методом личностного и эмоционального роста, подготовки и повышения квалификации педагогов. Основной его целью является сопровождение специалистов, имеющих затруднения в своей профессиональной деятельности, а точнее, выявление проблем в профессии, обмен мнениями, проведение анализа своей деятельности и оказание помощи в детекции собственных ресурсов развития, нахождение путей решения затруднительных профессиональных задач, рефлексия.

Выводы по главе III

1. Модель управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры, которая разработана на основе экспертного, компетентностно-ориентированного, трансдисциплинарного подходов, закономерностей и принципов управления качеством.

2. Содержательно-функциональная модель управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном пространстве педагогического вуза основана на интеграции понятий, организующих систему управления в педагогическом вузе: педагогическая деятельность; личность; управление; качество; физическая культура.

3. Структура данной модели построена на единстве и взаимосвязи составляющих ее структуру компонентов, уровней, стратегий, функций управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры.

4. Эффективное управление качеством подготовки будущих педагогов 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 будущих педагогов физической культуры, 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 будущих педагогов физической культуры.

5. В качестве компонентов управления качеством подготовки специалиста по физической культуре рассматриваем мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный, информационно-аналитический, диверсификационный.

6. Уровни управления качеством подготовки специалиста по физической культуре рассматриваем как степень

удовлетворенности потребителей образовательных услуг, который выражается в количественных и качественных показателях качества подготовки.

7. В содержательно-функциональной модели управления качеством подготовки специалиста по физической культуре мы выделили стратегический (потенциальный) уровень, тактический (оптимальный) уровень, оперативный (предметно-операционный) уровень.

8. Концептуальная модель управления качеством подготовки специалиста по физической культуре 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, определяющих содержание и структуру управления качеством и их реализацией в педагогической вузовской практике.

9. Комплекс педагогических условий как совокупность взаимосвязанных мер, обстоятельств, обеспечивающих успешность трансдисциплинарной модели управления качеством подготовки специалиста физической культуры, включает содержательно-целевые, организационно-процессуальные и рефлексивно-квалитативные условия.

Заключение

Актуальность и значимость проблемы определяется противоречиями на социально-педагогическом уровне между объективной потребностью российского общества и государства к качеству подготовки будущих специалистов физической культуры, способных к самостоятельной, ответственной, продуктивной профессиональной деятельности и недостаточно глубокой и гибкой системой педагогического управления данным процессом в современном вузе; на теоретико-методологическом уровне: между необходимостью научного осмысления сущности, содержания, структуры и типа педагогического управления качеством профессиональной подготовки будущих специалистов физической культуры и слабой теоретико-методологической представленностью данных аспектов в теории высшего профессионального образования; на методико-практическом уровне: между необходимостью прикладного использования ресурсного потенциала образовательного процесса вуза для обеспечения качества подготовки специалиста по физической культуре в реальной образовательной практике и фрагментарной представленностью механизмов проектирования и технологий внедрения новейших образовательных систем управления качеством подготовки специалистов в вузах физкультурно-спортивного профиля.

Решение первой задачи предполагало проведение проблемно-ориентированного анализа современного состояния исследуемой проблемы и определения исходных теоретических

предпосылок, детерминирующих необходимость разработки концепции управления качеством подготовки педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза.

В результате анализа мы установили, что основными тенденциями развития современного высшего образования являются идеи «эргономичного обучения», «смешанного» обучения, что говорит о развитии идей экономической эффективности и гибкости, которые, по мнению авторов, обладают высокой гибкостью, адаптивностью и сочетают в себе сверхсовременные синхронные форматы обучения.

Нами определены 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).

В качестве исходных теоретических предпосылок, детерминирующих необходимость разработки концепции управления качеством подготовки педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза, выделены методические, организационно-педагогические и личностные предпосылки развития проблемы управления качеством. Так, методические предпосылки заключаются в применении таких методов, средств, форм

обучения и воспитания, которые наилучшим образом обеспечивают взаимодействие между обучающимися и обучающими в соответствии с учебной ситуацией, позволяя учитывать индивидуальные и возрастные особенности обучающихся, предоставлять им возможность усваивать материал в приемлемом темпе. Организационно-педагогические предпосылки качества образовательного процесса предусматривают создание условий для психолого-педагогической поддержки и сопровождения обучающихся. Личностные предпосылки имеют принципиально важное влияние на качество образовательного процесса, поскольку именно они в значительной степени определяют успехи и достижения обучающихся.

Вторая задача предполагала обоснование и разработку концепции управления качеством подготовки педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза, включающую теоретико-методологические основания, понятийный аппарат, ядро (закономерности, общие и специфические принципы).

Осмысление понятийного аппарата исследования с учетом выявленных нами ранее ключевых особенностей управления качеством подготовки педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза позволило сформулировать авторские определения понятий: качество подготовки будущего педагога, управление образовательным процессом вуза, управление качеством образовательного процесса вуза, управление качеством подготовки педагогов физической культуры, управление качеством подготовки педагогов физической культуры, концепция управления качеством подготовки педагогов физической культуры – целостная, структурированная и целенаправленная система знаний, на стратегическом уровне раскрывающая

обобщенное видение проблемы управления качеством подготовки педагогов физической культуры, а на понятийно-категориальном – описывающая терминологический аппарат, закономерности, принципы, модель исследуемого педагогического процесса.

Каждый раздел разработанной 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 управления качеством подготовки специалиста по физической культуре. Целью разработанной нами концепции является методологическое, теоретическое и методико-технологическое обеспечение эффективности управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном пространстве педагогического вуза, сущностью которой является развитие профессиональной компетентности, автономности личности специалиста по физической культуре, результатом - качество образования выпускника вуза, соответствие модельных характеристик выпускника требованиям потребителей. Методологические основы концепции управления качеством подготовки педагогов физической культуры в обра-

зовательном процессе вуза составляют экспектационный (общенаучный уровень методологии), компетентностно-ориентированный (конкретно-научный уровень методологии), трансдисциплинарный подходы (методико-технологический уровень методологии). Экспектационный подход является общенаучной методологической основой исследования, формирование и прогнозирование системы управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры, ориентированный на развитие мотивации качества, профессионально-педагогическую рефлексию, ценностное отношение к педагогической деятельности на основе профессиональных ожиданий. Компетентностно-ориентированный подход является теоретико-методологической основой исследования, направленной на актуализацию системы подготовки будущих педагогов физической культуры в контексте опережающей профессиональной подготовки, что предполагает создание условий для освоения студентами прогрессивных, современных методик и технологий обучения и воспитания, самовоспитания и саморазвития, формирование профессионально-педагогических, soft-skills компетенций и цифровых компетенций. Трансдисциплинарный подход выступает практико-ориентированной тактикой организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает субъектность как «ядро» трансдисциплинарности, а в качестве формы организации обучения используется трансдисциплинарный образовательный контент.

В состав ядра концепции управления качеством педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза входят шесть выявленных нами закономерностей, каждая из которых относится к одной из трех выделенных групп: атрибутивности,

детерминированности, эффективности. Общие принципы имеют методологическое основание и обеспечивают целостность разрабатываемой концепции, объединяя все группы закономерностей. Общими в нашей концепции являются принципы гуманизма, культуросообразности, синергичности, системности, непрерывности. Специфические принципы связаны с выявленными нами атрибутивными, детерминантами закономерностями и закономерностями эффективности.

Решение третьей задачи было связано с разработкой и апробацией модели управления качеством подготовки педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза.

Концептуальная модель управления качеством подготовки специалиста по физической культуре 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, определяющих содержание и структуру управления качеством и их реализацию в педагогической вузовской практике.

Модель управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры, которая разработана на основе экспектационного, компетентностно-ориентированного, трансдисциплинарного подходов, закономерностей и принципов управления качеством. Содержательно-функциональная модель управления качеством подготовки специалиста по физической культуре в образовательном пространстве педагогического вуза основана на интеграции понятий, организующих систему управления в педагогическом вузе: педагогическая деятельность; личность; управление; качество; физическая культура. Струк-

тура данной модели построена на единстве и взаимосвязи составляющих ее структуру компонентов, уровней, стратегий, функций управления качеством подготовки будущих педагогов физической культуры. Эффективное управление качеством подготовки будущих педагогов 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 будущих педагогов физической культуры, 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 будущих педагогов физической культуры. В качестве компонентов управления качеством подготовки специалиста по физической культуре рассматриваем мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный, информационно-аналитический, диверсификационный. Уровни управления качеством подготовки специалиста по физической культуре рассматриваем как степень удовлетворенности потребителей образовательных услуг, который выражается в количественных и качественных показателях качества подготовки. В содержательно-функциональной модели управления качеством подготовки специалиста по физической культуре мы выделили стратегический (потенциальный) уровень, тактический (оптимальный) уровень, оперативный (предметно-операциональный) уровень.

Решение четвертой задачи направлено на выявление и апробацию педагогических условий реализации модели управления качеством подготовки педагогов физической культуры в образовательном процессе вуза.

Мы определяем комплекс педагогических условий как совокупность взаимосвязанных мер, обстоятельств, обеспечивающих успешность трансдисциплинарной модели управления качеством подготовки специалиста физической культуры. Нами выделены содержательно-целевые условия (актуализация опережающей практико-ориентированной подготовки будущего педагога физической культуры; реализацию ценностно-смыслового потенциала личности будущего педагога физической культуры), организационно-процессуальные условия (готовность преподавателей вуза к реализации модели управления качеством подготовки будущего учителя физической культуры в условиях трансдисциплинарной образовательной среды, трансдисциплинарная модификация компетенций будущего педагога физической культуры) и рефлексивно-квалитативные условия (мониторинг качества на основе системы формирующего оценивания; введение менторинга и педагогической супервизии как форм реализации наставничества).

Полученные результаты открывают перспективы дальнейших исследований в области подготовки будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности: формирование гибких и устойчивых компонентов готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности, разработка соответствующего критериально-диагностического инструментария.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с. – Текст : непосредственный.

2. Абакумова, И. В. Новодидактика. Книга 1. Методология и технологии обучения: в поисках развивающего ресурса / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко. – М. : КРЕДО, 2013. – 162 с. – Текст : непосредственный.

3. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М., 1990. – 208 с. – Текст : непосредственный.

4. Акмеология физической культуры и спорта : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. И. Хозяинов, Н. В. Кузьмина, Л. Е. Варфоломеева. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с. – Текст : непосредственный.

5. Ананьев, Б. Г. Избранные труды по психологии: развитие и воспитание личности / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. унта. – Т. 2. – 2007. – 548 с. – Текст : непосредственный.

6. Андреев, В. И. Педагогика / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с. – Текст : непосредственный.

7. Анохин, П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1970. – 200 с. – Текст : непосредственный.

8. Аристов, О. В. Управление качеством: учебник для вузов / О. В. Аристов. – М.: Инфра-М, 2006. – 238 с. – Текст : непосредственный.

9. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник для студентов высших

учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл : Academia, 2007. – 526 с. – Текст : непосредственный.

10. Афанасьев, В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М.; Политиздат, 1980. – 134 с. – Текст : непосредственный.

11. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с. – Текст : непосредственный.

12. Бабушкин, Г. Д. Психологические основы воспитания профессионального интереса и педагогической деятельности / Г. Д. Бабушкин. – Омск : ОГИФК, 1990. – 186 с. – Текст : непосредственный.

13. Бавтрюков, И. А. Формирование психолого-педагогической компетентности у будущих специалистов по физической культуре и спорту: специальность 13.00. 08 : дисс. ... канд. пед. наук / Бавтрюков, Иван Алексеевич. – Ульяновск. – 196 с. – Текст : непосредственный.

14. Байденко, В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 128 с.

15. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : Методическое пособие / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с. – Текст : непосредственный.

16. Балдин, К. В. Управленческие решения: учебник / К. В. Балдин, С. Н. Воробьев, В. Б. Уткин. – 3-е изд. – М. : Дашков и К, 2007. – 494 с. – Текст : непосредственный.

17. Батаршев, А. В. Психология индивидуальных различий: От темперамента – к характеру и типологии личности / А. В. Батаршев. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с. – Текст : непосредственный.
18. Беликов, В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: моногр. / В. А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с. – Текст : непосредственный.
19. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. / А. С. Белкин. – Челябинск : ОАО «Юж. –Урал. кн. изд-во», 2004. – 176 с. –Текст : непосредственный.
20. Белов, В. Г. Управление и общественные отношения / В. Г. Белов. – М. : Мысль, 1985. – 173 с. – Текст : непосредственный.
21. Бермус, А. Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования: Монография. – Ростов – н/Д: РГПУ, 2002. – 288 с. – Текст : непосредственный.
22. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько – М.: 1995. – 336 с. – Текст : непосредственный.
23. Библер, В. С. Диалог культур и школа XXI века / В. С. Библер // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово: «Алеф», 1993. – 162 с. – Текст : непосредственный.
24. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с. – Текст : непосредственный.
25. Блинова, В. Л. Психологические основы самопознания и саморазвития: учебно-методическое пособие / В. Л. Блинова, Ю. Л. Блинова. – Казань: ТГГПУ, 2009. – 222с. – Текст : непосредственный.
26. Бобрешов, В. Н. Управление физкультурно-спортивным движением : учебно-методическое пособие. – Вып. 1. – Правовые и

организационные основы / В. Н. Бобрешов, В. И. Жолдак, В. Г. Камалетдинов / Под ред. В. А. Хопочнина. – М. : Советский спорт, 1990. – Текст : непосредственный.

27. Бодаков, А. В. Формирование всесторонне развитой личности / А. В. Бодаков. – Минск: Нар. асвета, 1987. – 142 с. – Текст : непосредственный.

28. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 168 с. – Текст : непосредственный.

29. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович / Под ред. Д.И. Фельдштейна, Воронеж: 1995. – 352 с. – Текст : непосредственный.

30. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 379 с. – Текст : непосредственный.

31. Большой энциклопедический словарь. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1980. – 1597 с. – Текст : непосредственный.

32. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с. – Текст : непосредственный.

33. Бордовский, В. А. Методы педагогических исследований педагогических процессов в школе и вузе: учебно-методическое пособие / В. А. Бордовский. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 169 с. – Текст : непосредственный.

34. Бордовский Г. А. Модели и методы внешнего и внутреннего оценивания качества образования в вузах: Научно-методические материалы / Г. А. Бордовский, О. А. Граничина, С. Ю. Трапцын. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. – 340 с. – Текст : непосредственный.

35. Боровкова, Т. И. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты: Учебное пособие / Т. И. Боровкова, И. А. Морев. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 150 с. – Текст : непосредственный.

36. Бочкарева, С. М. Методы, средства и технологии в тьюторском сопровождении индивидуальной траектории развития студента // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: сб. ст. 2-й Междун. науч.-практ. конф. (Рязань, 7–9 окт. 2010 г.). Рязань, 2010. С. 320–325. – Текст : непосредственный.

37. Братусь, Б. С. Русская, советская, российская психология : Конспект. рассмотрение : Учеб.-метод. лит. / Б. С. Братусь; Акад. пед. и соц. наук. Моск. психол.-соц. ин-т. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 2000. – 85 с. – Текст : непосредственный.

38. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с. – Текст : непосредственный.

39. Бухарова, Г. Д. Системы образования: учеб. пособие / Г. Д. Бухарова, О. П. Арефьев, Л. Д. Старикова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. – 312 с. – Текст : непосредственный.

40. Быховская, И. М. Человеческая телесность в социокультурном измерении: традиции и современность / И. М. Быховская. – М.: РИО ГЦОЛИФК, 1993. – 168 с. – Текст : непосредственный.

41. Валицкая, А. П. Образование в России: стратегия выбора / А. П. Валицкая. – СПб: РГПУ им. Герцена, 1998. – 126 с. – Текст : непосредственный.

42. Варданян, Ю. В. Развитие студента как субъекта овладения профессиональной компетентностью : (На материале изучения психологии) : Монография / Ю. В. Варданян, Т. В. Савинова, А. Н. Яшкова; М-во образования Рос. Федерации. Мордов. гос. пед.

ин-т им. М. Е. Евсевьева. – Саранск, 2002. – 100 с. – Текст : непосредственный.

43. Васильева, Л. И. Процессная модель обеспечения качества образовательной деятельности в вузе: 13.00.08 дисс. ... канд. пед. наук / Людмила Ивановна Васильева. – Нижний Новгород, 2006. – 144 с. – Текст : непосредственный.

44. Василюк, Ф. Е. Психология переживания : Анализ преодоления критич. ситуаций / Ф. Е. Василюк; [Предисл. В. П. Зинченко]. – Москва : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с. – Текст : непосредственный.

45. Ватолкина, Н. Ш. Оценка качества образовательной деятельности в высшей школе: 08.00.05 : дисс. ... канд. экон. наук / Наталья Шамилевна Ватолкина. – Саранск, 2003. – 200 с. – Текст : непосредственный.

46. Введение в научное исследование по педагогике: учеб. пособие для студентов пед. институтов / Под ред. В. И. Журавлева. – М. : Просвещение, 1988. – 239 с. – Текст : непосредственный.

47. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий: Монография. – М., 1999. – Текст : непосредственный.

48. Виленский, М. Я. Формирование физической культуры личности учителя в процессе его профессиональной подготовки: 13.00.0: автореферат дисс. ... д-ра пед. наук / Михаил Яковлевич Виленский. – М., 1990. – 42 с. – Текст : непосредственный.

49. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с. – Текст : непосредственный.

50. Виноградов, Б. А. Некоторые аспекты реформы высшей школы: взгляд из провинции / Б. А. Виноградов, Л. В. Торопчина, Т. А. Владыкина. – Благовещенск: Изд-во АмГУ, 1997. – Текст : непосредственный.

51. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика: словарь / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с. – Текст : непосредственный.
52. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога : Теория и практика : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук : 19.00.07 / Елена Николаевна Волкова. – Москва, 1998. – 308 с. – Текст : непосредственный.
53. Войнар, Ю. Подготовка физкультурных кадров. Традиции, реалии, перспективы: Монография / Ю. Войнар. – СПб.: РГПУ им А. И. Герцена, 2000. – 228 с. – Текст : непосредственный.
54. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2002. – 1008 с. – Текст : непосредственный.
55. Выдрин, В. М. Физическая культура – вид культуры личности и общества (Опыт историко-методологического анализа проблем): монография / В. М. Выдрин. – Омск: Изд-во СибАДИ, 2003. – 142 с. – Текст : непосредственный.
56. Вьюнова, Н. И. Теоретические основы интеграции и дифференциации психолого-педагогического образования студентов университета: дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.07/ Наталья Ивановна Вьюнова. – Москва, 1999. – 539 с. – Текст : непосредственный.
57. Галуцкий, Г. М. Управляемость культуры и управление культурными процессами / Г. М. Галуцкий. – М., 1998. – 464 с. – Текст : непосредственный.
58. Гершунский, Б. С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры (прогностическая гипотеза образовательного триумфа) / Б. С. Гершунский. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 1997. – 120 с. – Текст : непосредственный.
59. Гличев, А. В. Основы управления качеством продукции / А. В. Гличев. – М.: РИА «Стандарты и качество», 2001. – 424 с. – Текст : непосредственный.

60. Глухов, В. В. Менеджмент : основы, принятие решений, управление персоналом, самоменеджмент : учебник для студентов экономических специальностей вузов / В. В. Глухов. – 3-е изд. – Москва [и др.] : Питер, 2008. – 600 с. – Текст : непосредственный.

61. Головятенко, Т. А. Образовательные технологии как средство модернизации в высшей школе / Т. А. Головятенко / Дивинизация знаний: глобальный кризис и инновационный выбор России: Труды десятой международной научной конференции, 24-25 апреля. В 2-х ч. Ч. 1. – М.: РосНОУ, 2009. – С. 70-75. – Текст : непосредственный.

62. Голубков, Е. П. Технология принятия управленческих решений / Е. П. Голубков. – М.: Дело и Сервис, 2005. – 543 с. – Текст : непосредственный.

63. Горбунов, Г. Д. Психодиагностика спорта / Г. Д. Горбунов. – М. : ФиС, 1988. – 208 с. – Текст : непосредственный.

64. Горшков, А. С. Управление региональной системой высшего образования: монография / А. С. Горшков. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 215 с. – Текст : непосредственный.

65. ГОСТ Р ИСО 9000-2001 Система менеджмента качества. Основные положения и словарь. – М.: Изд-во стандартов, 2001. – 21 с. – Текст : непосредственный.

66. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1997. – 156 с. – Текст : непосредственный.

67. Гранатов, Г. Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении (самопознание, диалектика и жизнь) / Г. Г. Гранатов. – Челябинск: ЧГПИ, 1991. – 126 с. – Текст : непосредственный.

68. Гребенкина, Л. К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования : Монография / Л. К. Гребенкина; М-во образования Рос. Федерации.

Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 2000. – 201 с. – Текст : непосредственный.

69. Громько, Ю. В. Проектирование развития образования / Ю. В. Громько. – М.: Моск. акад. разв. образования, 1996. – 545 с. – Текст : непосредственный.

70. Гусинский, Н. Э. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода / Н. Э. Гусинский. – М., 1994. – 184 с. – Текст : непосредственный.

71. Давыдов, В. В. Учебная деятельность и моделирование / В. В. Давыдов, А. У. Варданян. – Ереван: Луйс, 1981. – 220 с. – Текст : непосредственный.

72. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000 – 440 с. – Текст : непосредственный.

73. Деминг, У. Э. Выход из кризиса. Новая парадигма управления людьми, системами и процессами = Out of the Crisis. М.: «Альпина Паблишер», 2011. – Текст : непосредственный.

74. Дробницкий, О. Г. Проблемы нравственности / О. Г. Дробницкий; АН СССР, Ин-т философии. – Москва : Наука, 1977. – 333 с. – Текст : непосредственный.

75. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с. – Текст : непосредственный.

76. Елистратова, И. В. Система управления качеством образовательного процесса: моногр. / И. В. Елистратова. – Нижний Тагил : Нижнетагил. гос. соц. – пед. акад., 2008. – 167 с. – Текст : непосредственный.

77. Елшанский, С. П. Об оценке эффективности образования в вузе / С. П. Елшанский. – Текст : электронный // Проблемы современного образования. – № 5. – 2017. – URL:.

78. Ермаков, В. А. Теория и технология дифференцированного физического воспитания детей и учащихся молодежи: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.04 / Ермаков Вячеслав Александрович. – Тула, 1996. – 40 с. – Текст : непосредственный.

79. Жабиков, В. Е. Педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование: учебное пособие для студ. 3 курса пед. вузов / В. Е. Жабиков. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006. – 123 с. – Текст : непосредственный.

80. Жабиков, В. Е. Педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование: учебное пособие для студ. 4 курса пед. вузов / В. Е. Жабиков. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006. – 130 с. – Текст : непосредственный.

81. Жабиков, В. Е. Теория и методология процесса подготовки специалиста в области физической культуры: Монография / В. Е. Жабиков. – Челябинск: ИЦ «Уральская Академия», 2008. – 180 с. – Текст : непосредственный.

82. Жабиков, В. Е. Управление качеством подготовки специалиста по физической культуре в условиях педагогического вуза: монография / В. Е. Жабиков. – Москва: Изд-во МГОУ, 2009. – 226 с. – Текст : непосредственный.

83. Железняк Ю. Д. Методика обучения физической культуре : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Ю. Д. Железняк, И. В. Кулишенко, Е. В. Крякина ; под ред. Ю. Д. Железняка. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 256 с. – Текст : непосредственный.

84. Жидких, В. П. Концепция педагогического воспитания студентов педагогического института / В. П. Жидких. – Воронеж: ВГПУ, 1992. – 11 с.

85. Жмарев, В. Н. Системный подход и целевое управление в спорте / В.Н. Жмарев. – К.: Здоровье, 1984. – 144 с. – Текст : непосредственный.

86. Зайцева, В. В. Методология индивидуального подхода в оздоровительной физической культуре на основе современных информационных технологий : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04; 03.00.13 / ВНИИ физической культуры и спорта / Зайцева, Валентина Викторовна. – Москва, 1995. – 47 с. – Текст : непосредственный.

87. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Российская газета. – 1992. – 31 июля. – С. 3-6. – Текст : непосредственный.

88. Залевский, Г. В. Психическая ригидность в норме и патологии / Г. В. Залевский; Рос. акад. образования, Том. науч. центр, Ин-т образования Сибири, Дал. Востока и Севера. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1993. – 271 с. – Текст : непосредственный.

89. Зеер, Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2002. – 124 с. – Текст : непосредственный.

90. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с. – Текст : непосредственный.

91. Ивлиева, И. А. Концептуальные основы построения системы качества профессионального образования: Моногр. / И. А. Ивлиева, В. П. Панасюк, Е. К. Чернышева. – СПб.: Институт профтехобразования РАО, 2001. – 152 с. – Текст : непосредственный.

92. Игнатьев, А. С. Теоретико-методологические аспекты физической культуры студентов/ А. С. Игнатьев, А. В. Лотоненко. – Воронеж: ВГПУ, 1999. – 167 с. – Текст : непосредственный

93. Идентичность: хрестоматия / Под ред. Л. Б. Шнейдер. – М.: МПСИ, 2008. – 272 с. – Текст : непосредственный.

94. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Спб. : Изд-во «Питер», 2000. – 512 с. – Текст : непосредственный.

95. Ильина, Т. А. Педагогика: учеб. пособие для пед. ин-тов / Т. А. Ильина. – М.: Просвещение, 1969. – 574 с. – Текст : непосредственный.

96. Исаев, И. Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход / И. Ф. Исаев, М. И. Ситникова. – Москва – Белгород: Изд-во БГУ, 1999. – 224 с. – Текст : непосредственный.

97. Каджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Каджаспирова, А. Ю. Каджаспиров. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 176 с. – Текст : непосредственный.

98. Кайнова, З. Б. Критерии качества образования: основные характеристики и способы измерения / З. Б. Кайнова: М-во образ. и науки Рос. Федерации. – М.: Изд-во АПК и ППРО, 2005. – 78 с. – Текст : непосредственный.

99. Каласьев, В. Н. Интегративная концепция человека / В. Н. Каласьев. – СПб., 1992. – 208 с. – Текст : непосредственный.

100. Камалетдинов, В. Г. Педагогические аспекты развития культуры управления ФСД : Монография / В. Г. Камалетдинов. – М. : Советский спорт, 2002. – 240 с. – Текст : непосредственный.

101. Каргаполов, Е. П. Организационно-управленческие основы непрерывного физкультурного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Каргаполов Евгений Павлович / ГЦО-ЛИФК. – М., 1992. – 49 с. – Текст : непосредственный.

102. Карпов, А. В. Психология менеджмента: учеб. пособие / А. В. Карпов. – М., 1999. – 582 с. – Текст : непосредственный.

103. Качалов, В. А. Стандарты ИСО и проблемы управления качеством в вузах (записки менеджера качества) / В. А. Качалов. – М. : Изд. АТ, 2001. – 128 с. – Текст : непосредственный.

104. Киященко, Л. П. Событие. Личность. Время (К философии трансдисциплинарности) / Л. П. Киященко; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М.: ИФ РАН, 2017. – 113 с. – Текст : непосредственный.

105. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с. – Текст : непосредственный.

106. Ключко, В. Е. Приемы и методы психологической реконструкции жизненного мира человека: постнеклассический ракурс / В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцева, Д. Ю. Баланев ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Национальный исследовательский Томский государственный университет. – Томск : Издат. Дом Томского гос. ун-та, 2016. – 167 с. – Текст : непосредственный.

107. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 192 с. – Текст : непосредственный.

108. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 288 с.

109. Кондаков, И. М. Психология: иллюстрированный словарь / И. М. Кондаков. – СПб. : «Прайм – ЕВРОЗНАК», 2003. – 512 с. – Текст : непосредственный.

110. Корневский, С. А. Наука и образование (опыт методологического анализа): учеб. пособие / С. А. Корневский. – Смоленск: СГИФК, 1999. – Текст : непосредственный.

111. Коржова, Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека / Е. Ю. Коржова ; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург : Изд-во Русской христианской гуманитарной акад., 2006. – 383 с. – Текст : непосредственный.

112. Корнетов, Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2001. – 124 с. – Текст : непосредственный.

113. Коротков, Э. М. Качество образования: формирование, факторы и оценка, управление / Э. М. Коротков. – М., 2002. – 84 с. – Текст : непосредственный.

114. Котлер, Ф. Основы маркетинга / Ф. Котлер. – М.: Прогресс, 1990. – 733 с. – Текст : непосредственный.

115. Кофман, Л. Б. Педагогические принципы и модели организации физкультурно-спортивной деятельности детей и молодежи:

диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук в виде научного доклада: 13.00.04 / Кофман Лев Борисович. – М. : ВНИИФК. – 1988. – 72 с. – Текст : непосредственный.

116. Кочетов, А. И. Организация самовоспитания школьников : Кн. для учителя / А. И. Кочетов. – Минск : Нар. асвета, 1990. – 173 с. – Текст : непосредственный.

117. Краткий философский словарь / Под ред. А.П. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ПБОЮЛ М.А. Захаров, 2001. – 496 с. – Текст : непосредственный.

118. Кроль, В. М. Психология и педагогика: учеб. пособие для техн. вузов] / В. М. Кроль. – М.: Высш. шк., 2001. – 319 с. – Текст : непосредственный.

119. Кузин, В. В. Интегративная педагогическая антропология / В. В. Кузин, Б. А. Никитюк. – М.: ФОН, 1996. – 178 с. – Текст : непосредственный.

120. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования / Под ред. Исаева И.Ф. – Белгород : Изд-во БГУ, 1999. – 151 с. – Текст : непосредственный.

121. Курдюков, Б. Ф. Теория и методология модернизации процесса подготовки специалистов физической культуры в системе высшего образования: дисс. ... д-ра пед. наук : 13. 00. 08 / Курдюков, Борис Федорович. – Краснодар. – 2004. – 303 с. – Текст : непосредственный.

122. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов : учебное пособие : [в 3 ч.] / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина ; Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева ; Федеральное агентство по образованию, Алтайский гос. ун-т, Алтайский гос. технический ун-т им. И. И. Ползунова. Том 3. – [2-е изд., доп.]. – Барнаул : Алтайский государственный университет, 2009. – 166 с. – Текст : непосредственный.

123. Ладыженец, Н. С. Философия и практика университетского образования / Н. С. Ладыженец. – Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 1995. – 256 с. – Текст : непосредственный.

124. Лапыгин, Ю. Н. Управленческие решения: учеб. пособие для вузов / Ю. Н. Лапыгин, Д. Ю. Лапыгин. – М.: Эксмо, 2009. – 446 с. – Текст : непосредственный.

125. Левина, М. М. Технология профессионального педагогического образования: учебное пособие / М. М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с. – Текст : непосредственный.

126. Левченко, В. Г. Теория и технология подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта к реализации регионально-национального компонента : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Левченко, Виктор Григорьевич. – Адыг. гос. ун-т. – Майкоп, 2003. – 55 с. – Текст : непосредственный.

127. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1997. – 384 с. – Текст : непосредственный.

128. Леонтьев, Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 17 с. – Текст : непосредственный.

129. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 184 с. – Текст : непосредственный.

130. Лесгафт, П. Ф. О физическом воспитании школ // П. Ф. Лесгафт. Избранные педагогические сочинения / Сост. И. Н. Решетень. – М. : Педагогика, 1988. – С. 312-336. – Текст : непосредственный.

131. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: 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. – Текст : непосредственный.

132. Локтионов, М. В. Системный подход в менеджменте : автореферат дисс. ... д-ра философ. наук : 09.00.08 / Локтионов Михаил Вячеславович. Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2002. – 47 с. – Текст : непосредственный.

133. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М., 1984. – 444 с. – Текст : непосредственный.

134. Лотоненко, А. В. Физическая культура, оздоровительные технологии и экологическое образование студентов в XXI веке: учебная программа / А. В. Лотоненко, Л. И. Лубышева, К. К. Чуриков, В. И. Щербаков. – Воронеж: ВГУ, 2000. – 120 с. – Текст : непосредственный.

135. Лубышева, Л. И. Концепция формирования физической культуры человека / Л. И. Лубышева. – М. : ГЦОЛиФК, 1992. – 120 с. – Текст : непосредственный.

136. Львов, Л. В. Проектирование профессионально-образовательной среды: монография / Л. В. Львов, О. В. Башарина. – М. : Изд-во СГУ, 2014. – 271 с. – Текст : непосредственный.

137. Льюис, Г. Менеджер-наставник. Стратегия раскрытия таланта и распространения знаний /пер. с англ. А. В. Ирхин. – Мн.: Амалфея, 1998. – 283 с. – Текст : непосредственный.

138. Магин, В. А. Модернизация системы профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту на основе инновационных технологий : автореферат дисс. д-ра пед. наук : 13.00.08 / Магин Владимир Алексеевич / Всерос. науч.-исслед. ин-т физ. культуры и спорта. – Москва, 2006. – 45 с. – Текст : непосредственный.

139. Майоров, А. Н. Мониторинг в образовании / Майоров А. Н. – Москва : Интеллект-Центр, 2005 (ГУП ИПК Ульян. Дом печати). – 424 с. – Текст : непосредственный.

140. Макклелланд, Дэвид. Мотивация человека / Д. Макклелланд; науч. ред. пер. Е. П. Ильина; [пер. с англ. А. Богачев и др.]. – Москва [и др.] : Питер, 2007 (СПб. : Печатный двор им. А. М. Горького). – 669 с. – Текст : непосредственный.

141. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с. – Текст : непосредственный.

142. Маслоу, А. Самоактуализация. Психология личности / А. Маслоу. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – С. 115-120. – Текст : непосредственный.

143. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры: учебник для ин-тов физической культуры / Л. П. Матвеев. – М.: ФиС, 1991. – 544 с. – Текст : непосредственный.

144. Матушанский, Г. У. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы : автореферат дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Матушанский, Григорий Ушерович. – Калуж. гос. пед. ун-т им. К. Э. Циолковского. – Калуга, 2003. – 44 с. – Текст : непосредственный.

145. Маслова, Т. М. Психология общения : учебно-методическое пособие / Т. М. Маслова. – Биробиджан: Изд-во ФГБОУ ВО «ПГУ им. Ш-А», 2018. – 123с. – Текст : непосредственный.

146. Меерович, М. И Системное мышление: формирование и развитие: учебное пособие / М. И. Меерович, Л. И. Шрагина. – Москва : СОЛОН-Пресс, 2020. – 275 с. – Текст : непосредственный.

147. Менеджмент и экономика физической культуры и спорта: 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. – Текст : непосредственный.

148. Мескон, М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М., 1996. – С. 79. – Текст : непосредственный.

149. Методики психодиагностики в спорте: учеб. пособие / В. Л. Марищук, Ю. М. Блудов, В. А. Плахтиенко и др. – 2-е изд., доп. и испр. – М.: Просвещение, 1990. – 256 с. – Текст : непосредственный.

150. Методические рекомендации по применению стандартов серии ГОСТ Р ИСО 9000-2001 в высших учебных заведениях / Д. В. Пузанков, А. В. Олейник, В. С. Соболев, С. А. Степанов. – СПб. : СПбГЭТУ ЛЭТИ, 2003. – 220 с. – Текст : непосредственный.

151. Миронов, М. Г. Управление качеством: учеб. пособие / М. Г. Миронов. – М.: Проспект, 2007. – 286 с. – Текст : непосредственный.

152. Мишин, В. М. Управление качеством / В. М. Мишин. – М. : ЮНИТИ, 2000. – 303 с. – Текст : непосредственный.

153. Мокий, М. С. Методология научных исследований: учеб. для магистров / М. С. Мокий, А. Л. Никифоров. – М.: Юрайт, 2014. – 255 с. – Текст : непосредственный.

154. Мониторинг качества образования: Методическое пособие / Под общ. ред. В. П. Соломина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 261 с. – Текст : непосредственный.

155. Морозов, А. В. Креативность преподавателя высшей школы монография / А. В. Морозов. – М. : МГСУ, 2002. – 180 с. – Текст : непосредственный.

156. Мясищев, В. Н. Психология отношений : избранные психологические труды / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева ; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. – 4-е изд. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 398 с. – Текст : непосредственный.

157. Найн, А. Я Инновации в образовании / А. Я. Найн. – Челябинск: ГУ ПТО администрации Челяб. обл., Челяб. фил. ИПО МО РФ, 1995. – 288 с. – Текст : непосредственный.

158. Никандров, В. В. Экспериментальная психология. Учебное пособие / В. В. Никандров. – СПб. : Издательство «Речь», 2003. – 480 с. – Текст : непосредственный.

159. Никифоров, А. Д. Управление качеством: учеб. пособие для вузов / А. Д. Никифоров. – М. : Дрофа, 2006. – 720 с. – Текст : непосредственный.

160. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе / А. М. Новиков // Парадоксы наследия. Векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с. – Текст : непосредственный.

161. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования / Сост. Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 448 с. – Текст : непосредственный.

162. Олпорт, Гордон. Становление личности : Избр. тр. / Гордон Олпорт; [Пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева]; Под общ. ред. Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2002. – 461 с. – Текст : непосредственный.

163. Организация физической культуры в СССР / Под общ. ред. И. И. Никифорова и В. С. Польшанского. – М. : Физкультура и спорт, 1961. – 263 с. – Текст : непосредственный.

164. Орлов, А. И. Теория принятия решений: учеб. / А. И. Орлов. – М. : Экзамен, 2006. – 574 с. – Текст : непосредственный.

165. Орлова, Э. А. Организация и содержание управленческой подготовки студентов вузов физической культуры : автореферат дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Орлова, Эльвира Анатольевна. – Кубан. гос. акад. физ. культуры. – Краснодар, 2003. – 27 с. – Текст : непосредственный.

166. Осницкий, А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / А. К. Осницкий. – Москва : Знание, 1986. – 77 с. – Текст : непосредственный.

167. Пашковская, И. Н. Социально-педагогические основы профессионального самоопределения педагога : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Пашковская, Ирина Николаевна. – С.-Петербург. гос. ун-т пед. мастерства. – Санкт-Петербург, 2002. – 51 с. – Текст : непосредственный.

168. Педагогика : курс лекций / Б. Т. Лихачев ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 647 с. – Текст : непосредственный.

169. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Пед. об-во России, 1998. – 640 с. – Текст : непосредственный.

170. Педагогика: учебное пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исхаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с. – Текст : непосредственный.

171. Педагогика высшей школы: траектории развития: коллективная монография / Под ред. Е. Ю. Никитиной. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 314 с. – Текст : непосредственный.

172. Педагогические технологии : Учеб. пособие для студентов пед. специальностей / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, В. С. Кукушин, Г. В. Сучков; под общ. ред. В. С. Кукушина. – 2. изд., испр. и доп. – Москва ; Ростов н/Д : МарТ, 2004. – 334 с. – Текст : непосредственный.

173. Педагогический энциклопедический словарь. – М. : Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2003. – 527 с. – Текст : непосредственный.

174. Петров, П. К. Система подготовки будущих специалистов физической культуры в условиях информатизации образования : автореферат дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / Петров, Павел Карпович. – Удмурт. гос. ун-т. - Ижевск, 2004. – 40 с. – Текст : непосредственный.

175. Петров, Ю. Н. Региональная система непрерывного многоуровневого профессионального образования : Аспект управления : автореферат дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Петров, Юрий Николаевич. – Волжский инженерно-педагогический ин-т. – Казань, 1996. – 33 с. – Текст : непосредственный.

176. Петровский, А. В. Основы теоретической психологии : учебное пособие для студентов вузов / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Москва : ИНФРА-М, 1998. – 525 с. – Текст : непосредственный.

177. Петунин, О. В. Теоретические основы подготовки студентов к профессиональной деятельности учителя физической культуры : автореферат дисс.д-ра пед. наук : 13.00.04 / Петунин, Олег Владимирович. – Воронежский гос. пед. ун-т. – Санкт-Петербург, 1996. – 48 с. – Текст : непосредственный.

178. Пилюян, Р. А. Мотивация спортивной деятельности / Р. А. Пилюян. – М. : ФиС, 1984. – 104 с. – Текст : непосредственный.

179. Пинская, М. А. Оценивание для обучения : практическое руководство / М. А. Пинская. – Москва : Чистые пруды, 2009. – 32 с. – Текст : непосредственный.

180. Писачкин, В. А. Жизненное пространство социума как система : автореферат дисс. ... д-ра социол. наук : 22.00.04 / Писачкин, Владимир Александрович. – Мордовский ун-т. – Саранск, 1997. – 32 с.

181. Питюков, В. Ю. Основы педагогической технологии: учебно - метод. Пособие / В. Ю. Питюков. – М. : Изд-во «Гном и Д», 2001. – 192 с. – Текст : непосредственный.

182. Погудин, С. М. Научно-методические основы профессионального становления специалиста по физической культуре и спорту: Учебное пособие / С. М. Погудин. – Чайковский, ЧГИФК, 2002. – 67 с. – Текст : непосредственный.

183. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс: 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. – Текст : непосредственный.

184. Полак, Ф. Образ будущего / Ф. Полак // Мир нашего завтра: Антология современной классической прогностики. – М. : Изд-во Эксмо, 2003. – С. 220. – Текст : непосредственный.

185. Поллат, В. С. Новые технологические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / В. С. Поллат. – М.: Академия, 1999. – 224 с. – Текст : непосредственный.

186. Пономарев, Г. И. Развитие вариативной подготовки специалистов физической культуры в современных социокультурных условиях: дисс. д-ра пед. наук : 13.00.08 / Пономарев Геннадий Николаевич. – СПб., 2003. – 531 с. – Текст : непосредственный.

187. Пономарев, Н. И. Физическая культура как элемент культуры общества и человека / Н. И. Пономарев. – СПб., 1996. – 280 с. – Текст : непосредственный.

188. Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для высш. шк. / В. А. Попков, А. В. Коршуев. – М. : Академический проект, 2004. – 432 с. – Текст : непосредственный.

189. Праксиология : хрест. / Госстрой России ; ИОЦ ГП «Новый город». – М.: ГУП ЦПП, 1997. – 180 с. – Текст : непосредственный.

190. Проблемы научной организации труда в школе / Под ред. И. П. Раченко. – М. : Педагогика, 1987. – 151 с. – Текст : непосредственный.

191. Программа развития педагогического образования России на 2001-2010 годы. – Текст : электронный. – URL : .

192. Профессиональная педагогическая деятельность: содержание и организация / Под ред. А. В. Беляева. – Москва-Ставрополь, 2005. – 312 с. – Текст : непосредственный.

193. Прохорова, М. В. Теоретические и методические основы формирования управленческой компетентности специалистов по физической культуре и спорту в условиях высшего физкультурного образования : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Прохорова, Марина Валентиновна. – Санкт-Петербург, 1993. – 45 с. – Текст : непосредственный.

194. Пряжников, Н. С. Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Пряжников Николай Сергеевич. / МГУ. Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1995. – 39 с. – Текст : непосредственный.

195. Психология : Учеб. пособие для пед. ин-тов / Под ред. А. А. Смирнова и др. – М. : Учпедгиз, 1956. – 575 с. – Текст : непосредственный.

196. Психологические тесты / Сост. Э. Р. Ахметжанов. – М. : Светон, 1995. – 320 с. – Текст : непосредственный.

197. Пфейфер, Н. Э. Профессионально-педагогический потенциал специалиста по физической культуре и его формирование в условиях высшего педагогического образования : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Пфейфер, Нелли Эмилевна / Санкт-Петербургская акад. физ. культуры. – Санкт-Петербург, 1996. – 39 с. – Текст : непосредственный.

198. Рапопорт, Л. А. Педагогическое управление развитием студенческого спорта в университетах России: дисс. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Рапопорт Леонид Аронович. – Екатеринбург. – 2001. – 365 с. – Текст : непосредственный.

199. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб. : Речь, 2003. – 351 с. – Текст : непосредственный.

200. Редькин, В. В. Тотальный менеджмент качества в российских организациях (теоретико-методический аспект): дисс. ... канд. экон. наук : 08.00.05 / Редькин, Валерий Валерьевич. – Москва, 2006. – 141с. – Текст : непосредственный.

201. Решетень, И. Н. Проблемы спортивной педагогики : Особенности и воспитат. возможности спорт. коллектива : Метод. разраб. для студентов ин-тов физ. культуры / И. Н. Решетень,

М. И. Фролова. – Москва : ГЦОЛИФК, 1980. – 24 с. – Текст : непосредственный.

202. Рогов, Е. И. Эмоции и воля / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 240 с. – Текст : непосредственный.

203. Роджерс, К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / Карл Р. Роджерс; [Пер. с англ. М. Злотник]. – Москва : Эксмо-Пресс, 2001. – 414 с. – Текст : непосредственный.

204. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. / глав. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Рос. энцикл., 1993. – Т. 1. – 608 с. – Текст : непосредственный.

205. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: 1976. – 424 с. – Текст : непосредственный.

206. Руденко, В. Н. Культурологические основы целостности содержания высшего образования: дисс..... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Руденко, Владимир Николаевич. – Ростов – на -Дону, 2003. – 454 с. – Текст : непосредственный.

207. Рузавин, Г. И. Методология научного исследования: учеб. пособие для вузов / Г. И. Рузавин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с. – Текст : непосредственный.

208. Садовничий, В. А. Университетское образование / В. А. Садовничий, В. В. Белогуров, В. Г. Сумко, Е. В. Шипин. – М.: МГУ, 1995. – 350 с. – Текст : непосредственный.

209. Садовский, В. Н. Основания общей теории систем: логико-методол. анализ / В. Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 276 с. – Текст : непосредственный.

210. Салимова, Т. А. Диверсификация управления качеством / Т. А. Салимова. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2002. – 268 с. – Текст : непосредственный.

211. Сейранов, С. Г. Управленческие отношения в сфере ФКС в условиях перехода к рыночной экономике: автореферат дис. ... д-ра пед. наук / Сейранов Сергей Германович. – СПб., 1995. – 48 с. – Текст : непосредственный.

212. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : Учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г. К. Селевко; Проф. пед. б-ка. – Москва : Нар. образование, 1998. – 255 с. – Текст : непосредственный.

213. Селезнева, Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования : Лекция-доклад / Н. А. Селезнева ; М-во образования Рос. Федерации. Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та). Каф. упр. качеством высш. образования. – 3. изд. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подгот. специалистов, 2003 (ИПК МГУП). – 95 с. – Текст : непосредственный.

214. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: учеб. пособие / Ю. В. Сенько. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с. – Текст : непосредственный.

215. Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения: монография] / Г. Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с. – Текст : непосредственный.

216. Сеченов, И. М. Психология поведения / И. М. Сеченов. – М. : Изд-во ин-та практ. психологии. – 1997. – 318 с. – Текст : непосредственный.

217. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : «Речь», 2003. – 350 с. – Текст : непосредственный.

218. Силина, С. Н. Профессиографический мониторинг становления специалиста в образовательном процессе педагогического вуза : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : дисс. ... д-ра пед. наук / Силина Светлана Николаевна. – Екатеринбург, 2002. – 500 с. – Текст : непосредственный.

219. Сильченко, Т. В. Разработка систем управления качеством подготовки специалистов в техническом вузе : автореферат

дисс. ... д-ра тех. наук : 05.02.23 / Сильченко Тамара Васильевна; [Место защиты: Рос. гос. ун-т нефти и газа им. И. М. Губкина]. – Красноярск, 2007. – 51 с. – Текст : непосредственный.

220. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент : 50 НОУ-ХАУ в обл. упр. образоват. процессом : учеб. пособие / В. П. Симонов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Российское педагогическое агентство, 1997. – 264 с. – Текст : непосредственный.

221. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – 2-е изд. – Москва : Педагогика, 1984. – 95 с. – Текст : непосредственный.

222. Словарь иностранных слов / Под ред. И. В. Лехина и Ф. Н. Петрова. – М.: ЮНВЕС, 1996. – 832 с. – Текст : непосредственный.

223. Словарь философских терминов / Научная редакция профессора В. Г. Кузнецова. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 731 с. – Текст : непосредственный.

224. Смирнова, Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е. Э. Смирнова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1977. – Текст : непосредственный.

225. Собчик, Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. – СПб. : Издательство «Речь», 2008. – 624 с. – Текст : непосредственный.

226. Собянин, Ф. И. Профессиональная подготовка учителей физической культуры на основе культурологического подхода: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Собянин Федор Иванович. – СПб, 2001. – 297 с. – Текст : непосредственный.

227. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А. М. Прохорова, 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 1600 с. – Текст : непосредственный.

228. Соколов, В.М. Теоретические основы проектирования образовательных стандартов (общедидактический аспект):

автореферат дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Соколов Владимир Михайлович/ СФБРГПУ им. А.И. Герцена. – СПб., 1997. – 86 с. – Текст : непосредственный.

229. Соколов, Э. В. Культурология: очерки теории культуры / Э. В. Соколов. – М.: Интерпранс, 1994. – 269 с. – Текст : непосредственный.

230. Соколова, Н. А. Теоретико-методологические основы социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании: монография / Н. А. Соколова. – Челябинск: МГОУ, 2006. – 251 с. – Текст : непосредственный.

231. Соловцова, И. А. Общие основы педагогики: Учебник для студентов педагогических вузов/ И. А. Соловцова, Н. М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 60 с. – Текст : непосредственный.

232. Соловьев, Г. М. Физическая культура в образовательном пространстве вуза: Учебное пособие / Г. М. Соловьев. – Ставрополь : СГУ, 2003. – 263 с. – Текст : непосредственный.

233. Станкин, М. И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения / М. И. Станкин. – М. : Флинта, 1998. – 368 с. – Текст : непосредственный.

234. Стефановская, Т. А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций: учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов / Т. А. Стефановская. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 368 с. – Текст : непосредственный.

235. Субетто, А. И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации: Состояние, тенденции, проблемы и перспективы / А. И. Субетто. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – 2000. – 498 с. – Текст : непосредственный.

236. Суходольский, Г. В. Структурно-логический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. – 120 с. – Текст : непосредственный.

237. Талызина, Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н. Ф. Талызина. – М., 1987. – 175 с. – Текст : непосредственный.

238. Татур, Ю. Г. Обеспечение качества в высшем образовании РФ / Ю. Г. Татур. – М., ИЦПКПС, 2000. – 117 с. – Текст : непосредственный.

239. Тельманова, Е. В. Педагогические аспекты деятельности в области менеджмента качества: моногр. / Е. В. Тельманова, Н. Н. Тулькибаева. – Челябинск: ПИРС, 2009. – 131 с. – Текст : непосредственный.

240. Телятников, Г. В. Методология поиска путей повышения качества подготовки специалистов в современных условиях. / В кн. «Психолого-педагогические аспекты многоуровневого образования» / Г.В. Телятников. – Тверь, 1994. – С. 12-14. – Текст : непосредственный.

241. Тихомиров, О. К. Психологические механизмы целеобразования / О. К. Тихомиров. – М. : Наука, 1977. – 259 с. – Текст : непосредственный.

242. Толковый словарь спортивных терминов. Около 7.400 терминов / Сост. Ф. П. Суслов, С. М. Вайцеховский. – М.: ФиС, 1993. – 352 с. – Текст : непосредственный.

243. Томин, Н. А. Понятие модельно-модульного принципа в педагогике / Н. А. Томин // Вопросы методологии и методики формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов. – Челябинск: ЧГПИ, 1990. – Ч 1. – С. 32-33. – Текст : непосредственный.

244. Травин, В. В. Основы кадрового менеджмента / В. В. Травин, В. А. Дятлов. – [3. изд., испр. и доп.]. – Москва : Дело, 2001. – 331 с. – Текст : непосредственный.

245. Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы / Под ред. В. А. Бажанова, Р. В. Шольца. – М.: Навигатор, 2015. – 564 с. – Текст : непосредственный.

246. Тугаринов, В. П. О ценностях жизни и культуры / В.П. Тугаринов. – Л., 1960. – 154 с. – Текст : непосредственный.

247. Тышковский, А. В. Социально-психологические основы формирования и реализации ожиданий в профессиональном выборе и карьере : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Тышковский, Александр Владимирович. – Москва, 1999. – 481 с. – Текст : непосредственный.

248. Тютюков, В. Г. Дидактико-акмеологическое преобразование процесса освоения специального содержания высшего физкультурного образования: дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Тютюков Вячеслав Григорьевич. – Хабаровск, 2004. – 454 с. – Текст : непосредственный.

249. Уваров, В. Н. Правовые основы физической культуры и спорт: учеб. пособие для ин-тов физ. культуры / В. Н. Уваров. – М.: ФИС, 1978. – 144 с. – Текст : непосредственный.

250. Уемов, А. И. Логические основы метода моделирования / А. И. Уемов. – М.: Мысль, 1971. – 312 с. – Текст : непосредственный.

251. Управление качеством: учеб. пособие для вузов / Ю. Т. Шестопал, В. Д. Дорофеев, Н. Ю. Шестопал, З. А. Андреева. – М. : Инфра, 2010. – 330 с. – Текст : непосредственный.

252. Управление качеством образования: практико-ориентированная моногр. и метод. пособие / Под ред. М. М. Поташника. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 448 с. – Текст : непосредственный.

253. Управление эффективностью учебной деятельности студентов / Т. Н. Канашевич [и др.]. – Минск : БНТУ, 2019. – 228 с. – Текст : непосредственный.

254. Управление качеством психолого-педагогической подготовки студентов университета: [Методическое пособие] / Под ред. А. В. Беляева. – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 68 с. – Текст : непосредственный.

255. Усова, А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М. : Педагогика, 1986. – 186 с. – Текст : непосредственный.

256. Усынин, М. В. Проектно-аналитическая сессия: теория и практика подготовки к управлению: науч.-метод. пособие / М. В. Усынин, Л. В. Львов, И. И. Толкунова. – Челябинск: ЧОУВО РБИУ, 2017. – 84 с. – Текст : непосредственный.

257. Уткин, Э. А. Основы мотивационного менеджмента / Э. А. Уткин; ассоц. авт. и изд. «Тандем». – Москва : Изд-во ЭКМОС, 2000. – 351 с. – Текст : непосредственный.

258. Утин, Е. В. Негосударственные вузы в условиях модернизации российского образования: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01, 13.00.08 / Утин Евгений Викторович. – Кемерово, 2006. – 396 с. – Текст : непосредственный.

259. Ушаков, В. Н. Концепция построения системы оценки качества образовательной деятельности вуза / В. Н. Ушаков, Н. И. Кузьмин // Качество образования: достижения, проблемы. – Новосибирск, 2001. – Текст : непосредственный.

260. Файнбург, З. И. Самоутверждение личности в спорте / З. И. Файнбург. – М. : Молодая гвардия, 1979. – С. 203-212. – Текст : непосредственный.

261. Факторович, А. А. Теория и практика управления качеством образования в современном вузе / А. А. Факторович. – Ростов-на-Дону : ИПО ПИ ЮФУ, 2011. – 198 с. – Текст : непосредственный.

262. Фатхутдинов, Р. А. Управление конкурентноспособностью организации. Учебник / Р. А. Фатхутдинов. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 544 с. – Текст : непосредственный.

263. Федеральная программа развития образования. Организационная основа государственной политики Российской Федерации в области образования. – М, 1999. – 68 с. – Текст : непосредственный.

264. Федоров, А. В. Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. – Ростов н/Д: ЦВВР, 2001. – 708 с. – Текст : непосредственный.

265. Федоров, В. А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования: учеб. пособие для вузов / В. А. Федоров, Е. Д. Колегова. – М.: Академия, 2008. – 205 с. – Текст : непосредственный.

266. Фейгенберг, И. М. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека и поведении животных / И. М. Фейгенберг. – Москва : Изд-во Ньюдиамед, 2008. – 190 с. – Текст : непосредственный.

267. Фельдштейн, Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии : (Избр. психол. тр.) / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Междунар. пед. акад., 1995. – 366 с. – Текст : непосредственный.

268. Филимонова, С. И. Физическая культура и спорт как пространство формирования оптимальной самореализации личности: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Филимонова Светлана Ивановна. – М., 2004. – 492 с. – Текст : непосредственный.

269. Фишман, И. С. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся / И. С. Фишман, Г. Б. Голуб. – М. : Учебная литература, 2007. – 244 с. – Текст : непосредственный.

270. Формирование компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью средствами дополнительного профессионального образования : коллективная монография / [А. В. Золотарева, Н. П. Ансимова, Е. А. Горюшина и др. ; научные редакторы: Ангелина Викторовна Золотарева, Нина Петровна Ансимова] ; Министерство образования и науки РФ, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2016. – 382 с. – Текст : непосредственный.

271. Фрейд, А. Психология Я и защитные механизмы : [пер. с англ.] / А. Фрейд. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с. – Текст : непосредственный.

272. Фридман, Л. М. Наглядность и моделирование в обучении / Л. М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 80 с. – Текст : непосредственный.

273. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Под ред. Б. М. Величковского / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – 408 с. – Текст : непосредственный.

274. Хмель, Н. Д. Педагогический процесс в общеобразовательной школе / Н. Д. Хмель. – Алма-Ата : Мектеп, 1984. – 134 с. – Текст : непосредственный.

275. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск: 1997. – 392 с. – Текст : непосредственный.

276. Холодов, Ж. К. Технология теоретической профессиональной подготовки в системе специального физкультурного образования : автореферат дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.04, 13.00.01 / Рос. акад. физ. культуры. - Москва, 1996. – 60 с. – Текст : непосредственный.

277. Хоронько, Л. Я. Культурологические основания модернизации современного российского образования : автореферат дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Хоронько Любовь Яковлевна / Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2005. – 42 с. – Текст : непосредственный.

278. Хрестоматия по физической культуре: учебное пособие / Под ред. Ю. Ф. Курамшина, Н. И. Пономарева, В. И. Григорьева. – СПб: СПбГУЭФ, 2001. – 254 с. – Текст : непосредственный.

279. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М. : Интерпранс, 1995. – 288 с. – Текст : непосредственный.

280. Чепик, В. Д. Физическая культура в социальных процессах / В. Д. Чепик. – М. : ТЕИС, 1995. – 169 с. – Текст : непосредственный.

281. Чермат, К. Д. Высшее образование: реалии и перспективы / К. Д. Чермат. – Майкоп: АГУ, 2001. – 202 с. – Текст : непосредственный.

282. Чернов, К. Л. Теория индивидуального управления процессом спортивной подготовки / К. Л. Чернов, Ю. Ф. Юдин, С. В. Брянкин. – Смоленск : СГИФК; М. : МОГИФК, 1980. – 129 с. – Текст : непосредственный.

283. Черноусов, И. В. Становление социальной и профессиональной компетентностей личности в современном образовательном пространстве: дисс. ... канд. философ. наук : 09.00.11 / Черноусов Игорь Викторович. – Воронеж, 2007. – 174 с. – Текст : непосредственный.

284. Чирков, В. И. Мотивация учебной деятельности.: учеб. пособие / В. И. Чирков. – Ярославль : ЯрГУ, 1991. – 51 с. – Текст : непосредственный.

285. Шабалина, О. Л. Общепедагогическая подготовка учителя физической культуры в системе высшего профессионального образования: дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Шабалина Ольга Леонидовна. – Москва, 2003. – 320 с. – Текст : непосредственный.

286. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 320 с. – Текст : непосредственный.

287. Шакуров, Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. – Москва : Просвещение, 1990. – 206 с. – Текст : непосредственный.

288. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, И. И. Третьяков, Н. П. Капустин. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 319 с. – Текст : непосредственный.

289. Шашкин, Г. А. Организационно-педагогические аспекты системы подготовки специалистов вузами физической культуры Российской Федерации в условиях реформы высшего образования :

автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Шашкин Геннадий Анатольевич. / Санкт-Петербургская гос. академия физической культуры. – Санкт-Петербург, 1998. – 40 с. – Текст : непосредственный.

290. Швырев, В. С. Рациональность как ценность культуры : Традиция и современность / В.С. Швырев. – Москва : Прогресс-Традиция, [2003] (ПИК ВИНТИ). – 172 с. – Текст : непосредственный.

291. Шестопал, Ю. Т. Управление качеством : учеб. пособие / Ю. Т. Шестопал, В. Д. Дорофеев, Н. Ю. Шестопал, Э.А. Андреева. – М. : Инфра-м, 2019. – 331 с. – Текст : непосредственный.

292. Шиянов, Е. Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: дисс. ... д-ра пед. наук / Шиянов Евгений Николаевич. – М., 1991. – 400 с. – Текст : непосредственный.

293. Штофф, В. А. Современные проблемы методологии научного познания / В. А. Штофф. – Л. : Знание, 1975. – 40 с. – Текст : непосредственный.

294. Шумакова, Н. Ю. Педагогические технологии в системе подготовки специалиста по физической культуре / Н. Ю. Шумакова. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2004. – 106 с. – Текст : непосредственный.

295. Энциклопедия профессионального образования : В 3 т. Т. 3 – М.: АПО, 1998. – 568 с. – Текст : непосредственный.

296. Энциклопедия психологических тестов. – М. : ТЕРРА-Книжный клуб, 2000. – 400 с. – Текст : непосредственный.

297. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с. – Текст : непосредственный.

298. Ядов, В. А. Социологическое исследование: Методология, программа, методы / В. А. Ядов. – М.: Наука, 1987. – 245 с. – Текст : непосредственный.

299. Ямбург, Е. А. Управление развитием адаптивной школы / Е. А. Ямбург; Ин-т упр. образованием РАО. – Москва : Per Se, 2004. – 366 с. – Текст : непосредственный.

300. Ярошенко, Л. В. Педагогическое мастерство общения / Л.В. Ярошенко. – Краснодар, 1997. – 112 с. – Текст : непосредственный.
301. Ясвин, В. А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. 2-е издание / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с. – Текст : непосредственный.
302. Black P., Wiliam D. Developing the Theory of Formative Assessment // Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education). 2009. Т. 21. №. 1. С. 5-31
303. Black P, Wiliam D. Seven strategies of assessment for learning. Oxford, 2008.
304. Stotland E. The psychology of hope. San Francisco: Jossey-Bass, 1969
305. Vroom V.H. Work and Motivation. NY: Wiley, 1964. 216 p.

Научное издание

Жабакон Владислав Ермекбаевич

Управление качеством подготовки педагогов
физической культуры в образовательном процессе вуза

МОНОГРАФИЯ

Ответственный редактор

Е.Ю. Никитина

Компьютерная верстка

В.М. Жанко

План выпуска 2025г. Подписано в печать 14.03.2025.

Формат 60x80 1/16. Бумага для множительных аппаратов.

Печать на ризографе. Гарнитура Times New Roman.

Объем 20,00. усл. печ. л. 12,57 уч.-изд. л. Тираж 500 экз. Заказ № 233.

Оригинал макет изготовлен в Южно-Уральском научном центре

Российской академии образования

454080, г. Челябинск, проспект Ленина, 69, к.502

Телефон (351) 216-56-65

Отпечатано в типографии Южно-Уральского

гуманитарно-педагогического университета

454080, г. Челябинск, проспект Ленина, 69

Телефон (351) 216-56-16