

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ Государственное бюджетное образовательное  
учреждение  
высшего профессионального образования  
«Челябинский государственный педагогический университет»**

**Н.Н. ТУЛЬКИБАЕВА**

**В.М. РОГОЖИН**

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ:  
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

**Монография**

**Челябинск  
2009**

**УДК 373.7**

**ББК 74.4**

**Т 82**

ТУЛЬКИБАЕВА Н.Н., РОГОЖИН В. М. Обеспечение качества образовательного процесса в профессиональной школе: теория и практика: монография / Н.Н. Тулькибаева, В. М. Рогожин. – Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2009. – 183с.

**ISBN 978-5-85716-776-2**

В монографии изложены результаты исследования авторов по проблемам управления и обеспечения качества образовательного процесса в учреждениях профессионального образования, раскрываются теоретические основы повышения эффективности управления и обеспечения качества образования в современных условиях; предложена модель обеспечения качества образовательного процесса; обосновывается методика подготовки руководителей и преподавателей образовательных учреждений по обеспечению качества образовательного процесса.

Монография адресована научным и практическим работникам сферы образования, студентам и аспирантам педагогических вузов, профессионально-педагогическим работникам учреждений профессионального образования.

#### **Рецензенты:**

А.М. Баскаков, доктор пед. наук, профессор (ЧКАКИ)

Л.В. Трубайчук, доктор пед. наук, профессор (ЧГПУ)

**ISBN 978-5-85716-776-2**

© Тулькибаева Н.Н., 2009

© Рогожин В. М., 2009

© Челябинский государственный педагогический университет, 2009

## Оглавление

Введение.....	5
---------------	---

### ЧАСТЬ ПЕРВАЯ

#### ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

1.1. Состояние проблемы обеспечения качества образовательного процесса в педагогической теории и практике .....	9
1.2. К определению понятия «качество» .....	13
1.3. Закономерности и принципы управления качеством образовательного процесса в профессиональной школе .....	18
1.4. Методологические подходы к моделированию процесса управления качеством .....	25
1.5. Структурно-функциональная модель обеспечения качества образовательного процесса .....	30

#### ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

2.1. К определению понятия организационно-педагогических условий .....	43
2.2. Параметры и методики изучения качества управления образовательным учреждением .....	51
2.3. Критерии профессиональной готовности руководителей образовательных учреждений .....	67
2.4. Модель качества преподавания .....	72
Выводы по первой части.....	82

## ЧАСТЬ ВТОРАЯ

### ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

3.1. Цель опытно-поисковой работы .....	84
3.2. Технология опытно-поисковой работы .....	89
3.3. Критерии эффективности оценки опытно-поисковой работы.....	94
3.4. Профессионально-педагогические качества педагога и уровни их сформированности .....	101
3.5. Методика диагностики мотивационной сферы личности и методы обработки результатов экспериментального исследования.....	105

### ГЛАВА 4. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

4.1. Содержательные и процессуальные особенности опытно-поисковой работы .....	113
4.2. Семинар-практикум для руководителей образовательных учреждений .....	118
4.3. Формирование у преподавателей установки на эффективную профессиональную деятельность .....	124
4.4. Методика и результаты экспертизы деятельности руководителей и педагогов образовательных учреждений .....	131
4.5. Результаты обученности выпускников профессиональных образовательных учреждений .....	149
Выводы по второй части .....	159
Заключение.....	161
Библиографический список .....	167

## ВВЕДЕНИЕ

Изменения, происходящие в государственном устройстве и социально-экономической жизни страны, требуют коренных изменений в теории и практике обеспечения качества образовательного процесса. Обеспечение качества образовательного процесса – важная цель и одновременно средство реализации концепции модернизации российского образования. Сегодня, как отмечает академик РАО Е. В. Ткаченко, ключевым направлением деятельности образовательного учреждения является повышение качества образования. Ориентация на человека в образовании – процесс, соответствующий демократизации и гуманизации жизни общества, но нуждающийся в осуществлении на уровне государственной политики «гуманистической конверсии образования» и постепенного отказа образовательной системы от жесткой ориентации на обслуживание потребностей государства в ущерб интересам главного субъекта образовательного процесса – формирующейся личности.

Как отмечается в Концепции модернизации российского образования до 2010 года и Основных задачах очередного этапа реформы до 2010 года, основной целью дальнейшего реформирования и совершенствования образования является создание системы государственно-общественного обеспечения качества образования, ориентированного на динамическое развитие и удовлетворение запросов человека, общества и государства. Вышесказанное подтверждает актуальность исследования на *социально-педагогическом уровне*.

На *научно-теоретическом уровне* актуальность исследования возрастает в связи с потребностью образовательных учреждений в научно-теоретической разработке проблем повышения качества образования в учебных заведениях, нацеленной на подготовку работников различных профессий и педагогов к обеспечению качества образовательного процесса. Как показывают педагогические исследования, некоторые руководители образовательных учреждений и педагоги слабо подготовлены к деятельности по обеспечению качества образования, поскольку имеют низкий уровень теоретической подготовки. В этих условиях принципиальное значение приобретает поиск новых подходов к повышению эффективности организационной деятельности, ориентированной на повышение качества образования в процессе подготовки кадров.

На *научно-методическом уровне* актуальность исследования связана с пониманием специфики педагогической деятельности руководителей образовательных учреждений и педагогов по управлению учебно-познавательной деятельностью обучающихся. При этом под качеством развития профессионально значимых основ будущего специалиста

понимается особый вид субъект-субъектной целенаправленной деятельности, необходимой для выполнения профессиональной деятельности.

Ретроспективный анализ монографических работ многих авторов показывает, что на первый план сегодня выдвигаются проблемы обеспечения качества образования и оценки качества образовательных систем. Это обусловлено, как отмечает В.П. Панасюк, рядом сопутствующих факторов, а именно:

- Необходимостью соотношения целевых установок развития образовательного учреждения с государственной образовательной политикой, одной из доминант которой стал курс на создание государственной системы качества образования и государственной системы оценки качества образования.

- Высоким уровнем разработанности категорий «качества», «управления качеством» во многих отраслях научного знания и принципиальной возможностью их перенесения в педагогическую теорию и практику в целях уточнения дефиниций, употребляющихся в разрезе частных подходов и традиционных парадигм образовательных учреждений.

- Интеграцией наук о человеке, социальных системах, теории управления, системологии, системогенетики, эдукологии, квалиметрии и других наук в целях углубления процесса познания.

Различные аспекты педагогического обеспечения качества образовательного процесса отражены в работах С. Я. Батышева, Г. Г. Габдуллина, Л. М. Кустова, Ю. А. Конаржевского, А. Я. Найна, М. М. Поташника, Т. И. Шамовой и др.

Определению эффективности управления образовательными учреждениями посвящены публикации В. Н. Аверкина, А. П. Беляевой, М. М. Мехти-Заде, С. Т. Ступника, З. М. Уметбаева, Р. Х. Шакурова, И. К. Шалаева и др.

Исследования М. Н. Аплетаева, С. Г. Безруковой, Ю. К. Бабанского, Г. Г. Габдуллина, Г. И. Горской, В. И. Гречухина, Ю. Б. Зотова, Г. Д. Кирилловой, Ю. А. Конаржевского, В. А. Онищука, В. П. Симонова, И. Т. Сенченко, И. М. Старикова, Т. К. Чекмаревой, О. Ю. Шнырева и др. посвящены раскрытию специфики отдельных функций обеспечения качества образовательного процесса.

В изысканиях В. А. Беликова, Э. Ф. Зеера, И. О. Котляровой, Ю. Н. Колюткина, А. К. Марковой, С. Г. Молчанова, С. А. Репина, Т. И. Шамовой и др. раскрываются содержание и особенности управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений, повышение их управленческой компетенции по обеспечению качества образования.

К изучению вопросов эффективности педагогического процесса, деятельности педагога и обоснованию критериев и показателей эффективности обеспечения качества образовательного процесса обра-

щались В. П. Беспалько, Н. Н. Булынский, К. Я. Вазина, В. В. Ким, Г. С. Костюк, Е. А. Климов, П. У. Крейтсберг, А. К. Маркова, П. И. Пидкасистый, В. П. Симонов и др. ученые.

Анализируя степень разработанности изучаемой проблемы в педагогической теории, теории социального управления, квалиметрии, эдукологии, акмеологии и других науках, отметим, что наше исследование базируется на теоретической концепции, основой которой являются: общие принципы и закономерности (А. И. Берг); управления в обществе и социальных системах (В. Г. Афанасьев, Д. М. Гвишиани); программно-целевого управления (Б. З. Мильнер, Г. С. Поспелов, С. А. Репин, И. К. Шалаев); концепция синтетической квалиметрии и общественного интеллекта (А. И. Субетто, И. Я. Зимняя, Б. К. Коломиец); теория систем (И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин, М. С. Каган); принципы моделирования как всеобщего метода педагогического исследования (А. М. Новиков, В. В. Краевский, Л. М. Кустов, А. Я. Найн); таксономия уровней освоения учебного материала (М. К. Вульсон, С. В. Грамин, Ф. Крауф); системология образования (А. И. Субетто, М. Н. Вахнин, Ю. Крикер и др.).

Оценивая позитивно теоретический и практический опыт в области обеспечения качества образовательного процесса, в то же время нельзя не отметить недостаточную его нацеленность на персонафицируемую тенденцию в современной управленческой культуре в целом и в образовании в частности. Между тем исследовательские установки такого плана выводят на новые, с точки зрения ценностно-антропологического подхода к управлению, способы понимания и трактовки как самого образовательного процесса, так и его качества.

Однако в настоящее время в учебных заведениях не уделяется достаточного внимания созданию условий обеспечения качества обучения, развитию профессионально значимых основ будущего специалиста, необходимых для успешной практической деятельности в конкретных учреждениях.

В ходе исследования удалось установить следующие противоречия:

- между возросшими потребностями человека, общества в подготовке специалистов высокой квалификации, способных решать сложные повседневные задачи, и недостаточной разработанностью научно-педагогических основ обеспечения качества образовательного процесса в образовательных учреждениях;
- между требованиями к управленческой деятельности руководителей и педагогов, направленной на обеспечение качества образования, и невысоким уровнем их подготовленности для этого вида деятельности в образовательных учреждениях;
- между условиями образовательного процесса и условиями, обеспечивающими совершенствование качества обучения в образовательных учреждениях.

Разрешение данных противоречий определяет проблему исследования: выявление основных направлений совершенствования педагогических средств, влияющих на качество образовательного процесса.

Теоретико-методологической основой исследования явились общенаучные принципы системного, деятельностного подходов, а также корпус предпосылочного научного знания.

В значительной степени монография опирается:

- на философскую теорию деятельности (Г. С. Батищев, А. В. Брушлинский, Л. П. Буева, Г. Гегель, И. Кант, В. А. Лекторский, К. Маркс, И. И. Чангли, Э. Д. Юдин и др.); общепсихологическую теорию деятельности (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); теорию культурологического подхода (А. И. Арнольдов, В. С. Библер, В. Л. Бенин, М. Коул и др.); психолого-педагогическую концепцию теории управления (Ю. А. Конаржевский, А. А. Крылов, Н. В. Кузьмина, В. П. Панасюк, В. А. Петровский, Т. И. Шамова и др.); профессиографическую концепцию теории управления (В. А. Дымерский, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, К.К. Платонов и др.); педагогическую теорию исполнительного действия (В. П. Зинченко, В. Ю. Кричевский, М. Л. Портнов, Н.Н. Тулькибаева и др.);

- на методологию и теорию организации образовательного процесса (Г. И. Горская, А. Г. Гостев, А. Г. Лидере, М. А. Пинакис, . и др.); изучение передового опыта (Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлев, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин); внедрение результатов педагогических исследований в практику (В. И. Журавлев, В. М. Полонский, В. С. Черепанов, Г. И. Щукина); исследования педагогических систем (В. П. Беспалько, Б. И. Коротяев, Н. В. Кузьмина, Н. М. Таланчук, Г. П. Щедровицкий и др.); педагогический эксперимент (Г. В. Воробьев, В. И. Загвязинский, А. И. Пискунов); педагогическую прогностику (И. В. Бестужев-Лада, А. М. Гендин, Б. С. Гершунский, В. О. Кутьев и др.);

- на работы, освещающие специальные вопросы: системный подход (В. Г. Афанасьев, Э. Г. Юдин); программно-целевой подход (И. С. Ладенко, И. К. Шалаев и др.); целеполагание и регуляцию деятельности (О.А. Конопкин, О. К. Тихомиров и др.); системологическое моделирование личности (В. А. Богданов); управление качеством образовательного процесса (А. П. Беляева, В. А. Федоров, В. А. Якунин и др.); формирование познавательной деятельности (Н. Ф. Талызина, Г. И. Щукина и др.); теорию моделирования (Р. Шенон, В. А. Штофф и др.).

**Базой исследования** были учреждения начального профессионального образования, среднего профессионального образования Челябинска, Уральский юридический институт МВД России, Челябинский юридический институт МВД России, Челябинский военный автомобильный институт.

# ЧАСТЬ ПЕРВАЯ

## ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

### 1.1. Состояние проблемы обеспечения качества образовательного процесса в педагогической теории и практике

В современных условиях роль образования как важнейшего фактора общественно-политической жизни и устойчивого социально-экономического развития общества в целом существенно возросла. Это вызвано, прежде всего, современными тенденциями мирового развития, обуславливающими возникновение проблем, которые невозможно решить без существенных изменений в системе образования, к основным из них относятся:

- возникновение и рост *глобальных проблем*, которые могут быть решены лишь в результате международного сотрудничества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;
- ускорение темпов *общественного развития*, определяющее необходимость подготовки людей к жизни в условиях быстро меняющегося общества;
- переход к постиндустриальному, *информационному* обществу, в условиях которого существенно расширяются масштабы межкультурного взаимодействия;
- *демократизация* общества, расширение возможностей выбора в сфере политической жизни, вызывающие необходимость повышения уровня *готовности граждан* к сознательному политическому выбору;
- высокая *мобильность капиталов и рабочей силы*, рост конкуренции;
- динамичные структурные *изменения в сфере занятости*, обуславливающие потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности на фоне сокращения сферы применения неквалифицированного и малоквалифицированного труда.

Наряду с отмеченными тенденциями, произошедшие за последние десятилетия в России радикальные политические, экономические и социальные преобразования привели к необходимости серьезных изменений в системе образования. Ее основными задачами, закрепленными в Законе РФ «Об образовании» [74], стали обеспечение общей и профессиональной культуры, адекватной мировому уровню; формирование у обучающегося научной картины мира, соответствующей современному уровню научных знаний; интеграция личности в национальную и мировую культуру; воспитание человека-гражданина, интег-

рированного в современное ему общество и нацеленного на его совершенствование.

К настоящему времени определились основные тенденции преобразований в образовательной сфере, связанные с решением выделенных задач. Во-первых, это замена парадигмы образования, ведущая к смене классической модели системы образования, разработке новых фундаментальных идей в философии и социологии образования, в гуманитарных науках. Во-вторых, движение российского образования в направлении интеграции в мировую культуру, что приводит, в частности, к гуманитаризации и компьютеризации образования, к возникновению на основе самостоятельности образовательных учреждений сообществ преподавателей и обучаемых. В-третьих, восстановление российских традиций образования. В-четвертых, перенос усилий с проблем массовости образования к проблемам его качества. В-пятых, разработка систем обеспечения качества образования.

Следует подчеркнуть, что проблема качества образования стала на современном этапе одной из основных. Это вызвано не только особой ролью самой категории «качество образования» как центральной характеристики процесса и результата деятельности образовательной системы в целом и конкретного образовательного учреждения в частности. В связи с возросшими темпами общественного развития необходимым стала целенаправленная и эффективная деятельность администрации и педагогов образовательного учреждения по обеспечению качества образовательного процесса, направленная на гарантированное и своевременное достижение конкретных образовательных результатов, что обеспечивается только специально организованной деятельностью по обеспечению качества подготовки специалистов.

В этих условиях принципиальное значение приобрел поиск новых подходов к повышению эффективности организации и управления образовательными системами с ориентацией на качественные аспекты и реформирование на их основе системы образования.

Для того чтобы обеспечить требуемое качество подготовки специалистов, организовать работу по его повышению, способствовать развитию системы образования, необходимо иметь основную идею, ведущий принцип осуществления этой деятельности. Поиск такой идеи всегда был и остается в центре внимания ученых, исследователей, педагогов-практиков, общества в целом. Особенно интенсивно этот поиск осуществляется в последние годы. С начала 90-х годов XX века российская система образования стала объектом коренных преобразований, связанных с изменением общественного сознания, рынка труда и спроса на образовательные услуги. Острые противоречия между потребностями общества и возможностями их удовлетворения системой образования все более явно приводили к мысли о том, что контроль качества образования даже при всемерном его усилении,

увеличении масштабов, повышении действенности не может решить существующие проблемы. Стало очевидно, что подобное усиление контроля, рассмотрение его как главного звена в совершенствовании качества подготовки специалистов привело к тупиковой ситуации, когда стало формироваться убеждение, что контроль является чуть ли не единственным средством обеспечения высокого качества образования, рычагом развития самой образовательной системы. В профессиональном сознании и образовательной практике это привело к абсолютизации роли контроля, стремлению именно здесь искать пути выхода из кризиса современного образования.

Однако в педагогической науке возникла и все более начала укрепляться идея обратиться к принципам кибернетики и на их основе выяснить, не являются ли положения общей теории управления той методологической основой, на которой можно и нужно построить работу по улучшению качества образования. Так возник новый этап в организации исследований в области качества образования, связанный с проектированием и созданием систем обеспечения качества. Существуют различные подходы в описании принципов построения и функционирования таких систем, но в целом их объединяет одна общая мысль — на сегодняшний день назрела объективная необходимость в разработке теоретических основ обеспечения качества образования.

Вместе с тем, до сих пор ни в педагогической теории, ни в практике нет единого понятийного аппарата обеспечения качества образовательного процесса, т. е. сущность содержания понятий разными учеными раскрывается по-разному, что приводит к непониманию, так как одно и то же понятие приобретает разный смысл. Это, в свою очередь, приводит к ограниченности использования теоретических положений в педагогической практике.

Признание существования теории управления качеством образовательного процесса и его обеспечения как конкретной отрасли знаний со своим объектом, предметом и методами исследования позволяет утверждать, что она имеет не только свой понятийный аппарат, но и свою методологическую основу (свою сущность, свои закономерности, принципы, функции, методы и движущие силы) [75]. В педагогической литературе на сегодняшний день это направление раскрыто недостаточно полно. Отдельные публикации, являясь определенным шагом в развитии частных проблем теории педагогического обеспечения, не рассматривают данный процесс как целостную систему.

Задачи, стоящие перед теорией управления по обеспечению качества образовательного процесса в образовательном учреждении, состоят в том, чтобы, глубоко исследуя процессы обеспечения качества образования, выявить объективные закономерности, разобраться в механизме обеспечения, определить причинно-следственные связи, влияющие на конечный результат функционирования и развития обра-

зовательного учреждения как педагогической системы. Теоретическое и экспериментальное обоснование основных положений теории обеспечения качества образовательного процесса необходимо для вооружения всех его участников специальными знаниями и умениями, необходимыми для принятия управленческих решений по обеспечению качества образования в ходе реализации конкретных задач, возникающих в образовательной практике.

Как отмечает В. С. Пикельная, теория управления качеством образовательного процесса как целостная наука должна исследовать и разрабатывать следующие вопросы [158, с.12]:

- методологические аспекты управления и обеспечения качества образовательного процесса;
- принципы, на которых строится система управления и обеспечения качества образовательного процесса;
- статическую и динамическую структуры системы управления и обеспечения, при этом первая должна отразить коммуникативные связи в педагогической системе, вторая — движение функционально необходимой для устойчивого управления информации по прямым и обратным каналам связи;
- тенденции развития системы управления и обеспечения качества образовательного процесса в ближайшей и отдаленной перспективе;
- процессуальные аспекты управления и обеспечения качества образовательного процесса, его специальные и общие функции;
- технологию управления и обеспечения качества образовательного процесса, условия и способы взаимодействия управляющей и управляемой подсистем и т. д.

Теоретико-методологической основой, определяющей возможность создания системы управления и обеспечения качества образовательного процесса, стали успехи теории систем и оптимального управления, теории качества, теории педагогических систем, квалиметрии, прикладной кибернетики, экономические теории.

К настоящему времени в России и за рубежом достигнуты значительные успехи в разработке теории и методов управления и обеспечения качества в экономических системах. Фундаментальные основы этих разработок заложены в трудах [48; 64; 148; 195; 215; 219; 246; 247 и др.].

Основной идеей современного развития и совершенствования теории и методов управления качеством стал отказ от классического подхода, при котором регулирование процесса предполагалось по оценкам конечного результата (качества выпускаемой продукции). Современный подход ориентирован на создание всеобщей системы управления качеством, предусматривающей регулирование процесса на основании оценок специально выделенных критериев и показателей качества всех элементов самого процесса и факторов, оказывающих влияние на конечный результат. В настоящее время такие всеобщие системы управления качеством

вом созданы в экономике практически всех развитых стран. При этом эффективность управления, по оценкам экспертов, выросла с 52% (классическая схема) до 80% (всеобщая система управления качеством) [147, с.46]. Несмотря на определенную специфичность, экономическая теория управления качеством в достаточной степени универсальна и может быть с успехом применена для решения задач управления и в других организационных системах (в том числе и педагогических).

В педагогической науке изложены подходы к решению проблем анализа и управления сложными системами (в том числе педагогическими), которые могут быть использованы при описании структуры, целей, функций, связей систем обеспечения качества образовательного процесса [34; 83; 84; 172; 186; 224; 235].

Методологические вопросы моделирования как всеобщего метода исследования, которые могут быть положены в основу при разработке модели системы управления качеством образовательного процесса, рассмотрены в работах [26; 52; 62; 85; 98; 129; 234; 238].

Исследования по вопросам управления образовательными системами позволили глубоко раскрыть природу, закономерности и принципы педагогического управления, вплотную подойти к решению проблемы управления и обеспечения качества образовательного процесса [42; 71; 75; 93; 99; 163; 164; 228].

Теоретические идеи, раскрывающие вопросы управления качеством образования, качества преподавания, качества знаний и их оценки, сущность технологий обучения и управления педагогическими системами, создают объективные условия для прогнозирования и оптимального управления качеством образовательного процесса [5; 82; 113; 160; 189; 202; 242; 243; 250; 251; 253].

Критерии и показатели качества и технологического процесса образования описаны во многих трудах. Разработанные методы были с успехом применены при решении целого круга задач педагогической квалиметрии [2; 10; 30; 41; 115; 197; 202; 241; 255; 257; 258].

Для правильного понимания сути любой проблемы следует определить ее категориальный аппарат. Поэтому, прежде чем перейти к рассмотрению основных принципов построения системы обеспечения качества образовательного процесса в образовательном учреждении, необходимо уточнить ряд понятий и терминов, которые будут использоваться в дальнейшем.

## **1.2. К определению понятия «качество»**

Центральной категорией рассматриваемой проблемы является категория качества. Она впервые была подвергнута анализу еще Аристотелем в IV веке до н.э. В «Метафизике» он дает такое определение ка-

честву: «...качеством, с одной стороны, называется видовое отличие сущности, как, например, человек есть некоторое качественно определенное животное, потому что это животное двуногое, а конь — четвероногое; и круг — некоторая качественно определенная фигура, ибо это — фигура без углов, так что качеством является относящееся к сущности видовое отличие» [8, с.45-46]. В этом определении внимание обращается на множественность отличительных признаков предметов, а значит, и на вариативность способов воздействия на изменение их свойств (качества). В работе «Категории» Аристотель так дополняет определение качества: «...один предмет не является сходным с другим, поскольку он дается качественно определенным: поэтому отличительным признаком качества можно считать то обстоятельство, что о сходном и несходном говорится лишь в применении к нему» [8, с.47-48]. Отсюда можно сделать вывод о количественной выраженности качества, его мере, а значит, и о возможности управления им (изменения качества).

Глубокое понимание сущности категории качества обнаруживается в работах философов различных школ: немецкой классической философии — Кант [216, с.421], Гегель [50, с.184-185], механистической философии — Декарт [216, с.153], Локк [216, с.218], Гоббс [216, с.128] и др.

В представлении Гегеля понятие качества неразрывно связывается с такими понятиями, как количество и мера. Исследуя эту взаимосвязь на основе сформулированного закона о переходе количества в качество, Гегель сумел показать диалектическую природу качества и выйти на новый уровень его анализа — возможность измерения степени его выраженности [51, с.380, с.406-408, с.431].

Системное рассмотрение качества получило развитие в марксистской философии. Ф. Энгельсу принадлежит попытка нового взгляда на природу качества : «... существуют не качества, а вещи, обладающие качествами, и при том бесконечно многими качествами» [122, с.547]. Общепризнанна роль К. Маркса в открытии системных качеств и отношений [123, с.497-498].

Существует кроме этого целый ряд современных определений качества, развиваемых в рамках новых наук, — квалиметрии и квалитологии [148; 152; 197; 216]. Современные трактовки категории качества не исчерпываются единственным определением, что обусловлено, во-первых, чрезвычайной сложностью понятия качества, разнообразием его субстрактных носителей, а во-вторых, различиями в индивидуальном восприятии качества, его свойств разными людьми, группами, обществом. Один из основоположников отечественной теории качества А. В. Галичев исследовал более 100 различных толкований данного понятия [49]. Наиболее распространенным является следующее определение качества: качество — совокупность свойств и характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные или предполагаемые потребности [49]. Нам представляется, что

термин «совокупность свойств» не вполне отражает интегративную природу качества. Качество предмета (явления, процесса) не сводится к отдельным его свойствам, а характеризует его как целостный объект. Поэтому качество образовательного процесса мы определяем как интегральное свойство, обуславливающее способность педагогической системы удовлетворять существующим и потенциальным потребностям человека и общества, государственным требованиям по подготовке высококвалифицированных специалистов.

Анализ различных взглядов на категорию качества позволяет нам сделать обобщающий вывод о том, что категория качества с её существенными признаками присутствует в различных определениях:

1. Качество есть *существенная определенность* объекта, которая характеризует его как целостный (признак целостности качества).

2. Качество как *интегративное свойство* обладает сложной иерархической структурой. Возможна декомпозиция качества на составляющие его элементы (качества более низкого порядка, свойства). Для обеспечения качества это означает, что изменение одних свойств прямо или опосредованно приводит к изменению других. С точки зрения измерения (оценки) качества этот аспект означает, что по одним легко измеряемым свойствам можно давать оценку качеству более высокого порядка, непосредственное измерение которого не представляется возможным (признак иерархичности качества).

3. *Качество изменчиво*. Оно может улучшаться или ухудшаться под влиянием внешних условий или в результате деятельности. Другим фактором, обуславливающим неустойчивость качества, является изменчивость потребностей (признак изменчивости качества).

4. Качество обладает *свойством различного индивидуального восприятия*, т. е. пригодности и приспособленности к определенным целям, условиям, потребностям человека или организации (признак аксиологичности качества).

5. Качество определяется *возможностью удовлетворять определенным потребностям*. В процессе удовлетворения потребностей потенциальное (внутреннее) качество переходит в актуальное (внешнее) качество (признак внешне — внутренней обусловленности качества).

6. Изменение качества может происходить *стихийно или целенаправленно*. Во втором случае мы имеем дело с сознательным изменением внешних условий или специально организуемой деятельностью по изменению (улучшению) качества (признак управляемости качества).

7. Степень удовлетворения потребностей определяется *интенсивностью выраженности качества*, которая проявляется в качественно-количественной обусловленности объекта. Диалектическое единство качества и количества обнаруживается в категории меры как степени выраженности качества, определяет возможность его количественной оценки (признак измеряемости качества).

**Свойство**, так же как и качество, — философская категория. Свойство выражает такую сторону предмета (явления, процесса), которая обуславливает его различие или сходство с другими предметами (явлениями, процессами) и обнаруживается в его отношении к ним [216]. Свойство обычно обобщает ряд характеристик объекта.

**Характеристика** — это функциональная взаимосвязь между зависимыми и независимыми переменными, выраженная содержательно или аналитически [39].

**Управление** — достаточно распространенный в последнее время, но нестандартизованный в общем смысле термин. В различных источниках содержатся его многообразные определения. По мнению В. Ю. Кричевского [99], существует не менее 80 различных определений понятия управления. *Под управлением в широком смысле* понимается *общая функция организационных систем (биологических, технических, социальных, педагогических и др.), обеспечивающая сохранение их структуры, поддержание режима функционирования, реализацию целей развития системы. Управлением в узком смысле* называют *сами организационные структуры и административные органы, подразделения, осуществляющие управленческие функции*. В математической теории оптимальных процессов управление понимается как процесс целенаправленного перевода некоторой управляемой подсистемы (объекта управления) из одного (начального) состояния в некоторое другое (конечное, желаемое) состояние путем воздействия на нее управляющей подсистемы (субъекта управления) [75].

**Обеспечение качества образовательного процесса** мы определяем как целенаправленную, комплексную и скоординированную деятельность администрации, педагогов и обучаемых по организации взаимодействия в образовательном процессе с целью достижения соответствия уровня профессиональной подготовленности выпускников учебного заведения нормам, установленным квалификационными требованиями к соответствующему специалисту. В современной педагогической литературе имеется достаточно большое число других формулировок термина «взаимодействие», отражающих позицию исследователя на характер отношений между управляющей и управляемой подсистемами (воздействие, согласование, понимание, поддержка и т. п.). Наиболее удачным, на наш взгляд, является определение В.Ю. Кричевского [99], С.П. Машовец [125], рассматривающего управление в педагогических системах как *согласование* субъект-субъектных отношений и действий. Такое понимание управления наиболее близко нашему представлению о факторах определяющих выбор целей управления на основе *согласования* с целями вышестоящей организации, потребностях общества и личности, возможностях по их достижению и т. д. Вместе с тем, мы сознательно употребляем термин *взаимодействие* в определении

управления качеством образовательного процесса. Соображения, которыми при этом руководствуемся, следующие.

Во-первых, все вновь вводимые понятия (воздействие, согласование и т. д.) являются лишь *формами* организации обеспечения взаимодействия и обратной связи. Термин *взаимодействие* имеет в данном случае обобщающий, собирательный смысл.

Во-вторых, различные формулировки отражают видение исследователем *желательного* (идеального), но не всегда реализуемого на практике характера отношений между субъектом и объектом управления. Термин *взаимодействие* определяет все возможные реализации этих связей.

Кроме того, основным контуром обеспечения, в наибольшей степени определяющим его эффективность, является внутренний контур (саморазвитие обучаемых, самосовершенствование педагогов), где субъект обеспечения выступает одновременно и его объектом. В этом случае употребление термина *взаимодействие* также представляется более приемлемым.

Под системой обеспечения качества образовательного процесса в образовательном учреждении нами понимается как комплекс средств и способов организации деятельности управляющей и управляемой подсистем, который обеспечивает целенаправленное изменение образовательного процесса с целью придания ему свойств, гарантирующих удовлетворение общественных и личных потребностей и государственных требований по подготовке специалистов с заданными показателями качества.

Данное определение позволяет сформулировать перечень требований, без осуществления которых ни о каком обеспечении речь вообще не может идти.

1. Это наличие ясно сформулированной цели обеспечения и критериев ее достижения, определенные до начала процесса обеспечения.

2. Наличие достоверной информации обо всех состояниях, целях, средствах и условиях функционирования каждого элемента педагогической системы.

3. Возможность измерения показателей качества образовательного процесса на любом этапе управленческого цикла.

4. Наличие некоторого перечня альтернативных путей достижения целей — методов (технологии) обеспечения или формализованного способа построения и перебора этих альтернатив.

5. Возможность достаточно полной оценки последствий осуществления каждой из альтернатив, в том числе и с точки зрения ее соответствия или несоответствия существующим ограничениям.

В ходе опытно-поисковой работы по исследованию проблемы обеспечения качества образовательного процесса в учебном заведении нами было установлено, что для достижения желаемого результата в процессе учебы необходимо определить совокупность дополни-

тельных условий, обеспечивающие продуктивное функционирование образовательного процесса в образовательном учреждении. Такими условиями являются:

- научно-методическая обеспеченность системного обеспечения качества образовательного процесса, выявление закономерностей и принципов обеспечения и их реализованность в деятельности образовательных учреждений;
- изменение ведущих функций образовательного учреждения, усиление воспитательных и развивающих аспектов образования;
- расширение инновационной деятельности, внедрение в образовательный процесс современных педагогических технологий, приводящих к его качественному обновлению;
- включенность преподавателей образовательных учреждений в инновационную деятельность, стимулирование и организация административной и общественной поддержки стремления педагогов к совершенствованию профессионального мастерства, повышение личной ответственности педагога за качество результатов образования;
- создание государственных образовательных стандартов профессионального образования всех уровней, отражающих специфику подготовки специалистов и определяющих нормативные требования государства к качеству результатов образования;
- совершенствование механизмов аттестации преподавательского состава, педагогических коллективов и образовательных учреждений в целом.

### **1.3. Закономерности и принципы управления качеством образовательного процесса в профессиональной школе**

Разработка целостной системы действий по обеспечению качества образовательного процесса предполагает: выявление и объяснение основных закономерностей этого процесса, характера и механизмов формирования отношений между субъектами и объектами, возникающих в ходе обеспечения, организации их взаимодействия; формирование соответствующих целей и функций обеспечения; его принципов и методов, а также специфических особенностей реализации каждого из них; выявление характера их связей друг с другом и со всей деятельностью по обеспечению в целом.

В.В. Окрепилов сформулировал, в частности, следующие основные закономерности по обеспечению качеств [147]:

- единство системы управления;
- соотносительность управляющей и управляемой подсистем;
- оптимальное сочетание централизации и децентрализации в управлении.

Поясним значения основных категорий по обеспечению качества образовательного процесса (табл. 1).

Таблица 1

**Содержание основных категорий управления по обеспечению качества образовательного процесса**

<b>Категория</b>	<b>Содержание категории</b>
<i>Цели управления</i>	Желаемое, возможное и необходимое состояние объекта управления, которое должно быть достигнуто в результате управляющих действий. Процедура выделения и формулирования целей управления (целеполагание) является основным элементом процесса управления. Целеполагание связано с прогнозированием и планированием. Общая цель управления детализируется и конкретизируется в подсистемах управления в виде целевых функций, достижение которых жестко связано с выходными параметрами элементов этих подсистем
<i>Закономерности управления</i>	Общие, существенные и необходимые связи явлений, обуславливающие их упорядоченное изменение. Объективность закономерностей управления по отношению к субъективным факторам управления регламентирует взаимоотношения теории и практики управления. Знание объективных закономерностей управления дает возможность предвидения течения процессов управления
<i>Принципы управления</i>	Основные правила, требования, руководящие идеи, которым следует субъект управления при формировании и реализации управляющих воздействий. Основная форма сознательного использования законов управления в практике управления
<i>Функции управления</i>	Функции системы возникают как реализации ее системообразующих свойств при формировании элементов и их связей в системе. К функциям управления относятся: сбор и обработка информации, планирование, распорядительство, организация, контроль и оценка, коррекция и др.
<i>Методы управления</i>	Способы целенаправленного воздействия на объект управления в целях поддержания его устойчивости в заданных условиях функционирования или развития (процесса перевода из одного качественного состояния в другое)

В общенаучном смысле принципы есть центральное понятие, основание системы, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, из которой данный принцип абстрагирован [216].

Под принципами управления качеством образовательного процесса понимаем совокупность основных руководящих положений (правил), практическое выполнение которых обеспечивает выявление всех факторов, определяющих качество решения, а также количественную оценку решений в области управления образовательным процессом с помощью принятой системы критериев и показателей его качества.

Классификацию принципов управления качеством представим по целому ряду оснований [147]:

*Принципы формирования системы управления качеством:*

- системно-целевой;
- иерархичности;
- целостности;
- эволюционности.

Определяют требования к системе управления качеством (устойчивость, адаптивность, открытость, рациональность).

*Принципы управления качеством:*

- плановости;
- эффективности;
- оптимальности.

Определяют требования к качеству (соответствие требованиям потребителя, соответствие стандарту, измеряемость).

*Принципы формирования процесса управления качеством:*

- непрерывности;
- цикличности;
- динамичности;
- оптимальности.

Определяют требования к процессу управления (оперативность, эффективность, экономичность, прогностичность).

В системе обеспечения качества ключевой категорией является качество (интегральное свойство) объекта обеспечения. Поскольку свойства любой системы определяются в первую очередь ее структурой, а не свойствами отдельных элементов [198], постольку в ранг принципов целесообразно возводить такие требования, руководящие положения, выполнение (или невыполнение) которых можно выявить (обеспечить) при формировании структуры системы обеспечения качества. Следовательно, принципы обеспечения качества образовательного процесса представляют собой, по существу, наиболее общие требования к решению следующих взаимосвязанных задач:

- описание обеспечения качества образовательного процесса в образовательном учреждении как системы, а может быть как процессов, реализация системно-целевого подхода при формировании его структуры и функций;
- построение иерархической структуры системы (процесса) обеспечения качества образовательного процесса;
- построение структуры оценки обеспечения качества образовательного процесса (формирование критериально-оценочной базы);
- разработка технологии обеспечения качества образовательного процесса, определяющей основные требования к организации и методам обеспечения.

Основываясь на общих закономерностях системного подхода (Садовский В. Н. [176] и специфике образовательного процесса как системном явлении и опираясь на труды Конаржевского Ю.К. [94], Королева Ф.Ф. [96], Серикова Г.Н. [181; 182], сформулируем общие принципы обеспечения качества образовательного процесса в профессиональной школе:

⇒ *Принцип системности и целостности.* Он определяет такое построение системы управления качеством образовательного процесса, при котором управление рассматривается как комплекс взаимосвязанных, взаимообусловленных и согласованных по цели, месту и времени взаимодействий объектов и субъектов управления с учетом их принадлежности к системе.

⇒ *Принцип социальной обусловленности управления.* Реализация данного принципа предполагает рассмотрение образовательной системы как части системы более высокого порядка — социальной. Исходя из него, все общие и локальные цели и функции управления качеством образовательного процесса должны быть социально значимыми и обеспечивать соответствие результатов управления потребностям и ценностным ориентациям общества и личности. Практическое осуществление данного принципа требует усиления воспитательных и развивающих аспектов управляющих воздействий, формирования в образовательном процессе социальной активности руководителей, педагогов и обучаемых.

⇒ *Принцип перспективности и опережающего характера управления.* Одним из наиболее значимых недостатков существующей практики управления качеством образовательного процесса в образовательном учреждении является нереализованность именно этого принципа. Управление в нем строится преимущественно не с целью развития системы, перевода ее в качественно новое состояние, а на основе стремления к сохранению устойчивого состояния системы. Вследствие этого управляющие воздействия формируются как отклик на отклонение системы от исходного состояния и являются, по сути, корректирующими, а не развивающими. Вместе с тем, современные методы системного анализа, позволяющие моделировать деятельность исследуемого объекта, определять его характеристики и предполагаемое поведение, в полной мере обуславливают возможность перспективного проектирования процесса управления им. Такая возможность становится все более реальной, поскольку педагогическая наука получила в свое распоряжение мощный логико-математический аппарат, выработанный в кибернетике, теории информации, теории систем и оптимального управления, а также специальные методы исследования сложных системных объектов. Поэтому перспективное планирование (проектирование) управляющих действий, позволяющее на модели оценивать возможные результаты развития и способы их

достижения, становится основополагающим принципом построения системы управления качеством образовательного процесса.

⇒ *Принципы целостности, единства и иерархичности управления* предполагают рассмотрение управления качеством образовательного процесса как сложного целого, состоящего из ряда компонентов, находящихся в диалектическом единстве и соподчиненности. Эффективное управление возможно только на основе распределения функций между субъектами управления, оптимального сочетания централизации и децентрализации в управлении. Единство управляющих действий, подчиненность их общей цели управления, интегративный характер управления не исключают относительной самостоятельности субъектов управления в выборе конкретных средств и методов воздействия, позволяющей наиболее полно учесть особенности ситуации принятия решения и специфические условия его реализации.

⇒ *Принципы непрерывности, цикличности и динамичности управления.* Результативность управления качеством образовательного процесса в существенной мере зависит от того, по какой схеме — разомкнутой или замкнутой — оно осуществляется. Достаточно часто требование непрерывности управления понимается довольно однозначно и не совсем корректно — как отсутствие временного разрыва в непосредственном приложении управляющих действий к объекту управления. Вместе с тем, управленческий цикл состоит из целого ряда последовательно осуществляемых этапов — анализа ситуации, сравнения и выбора альтернатив, принятия решения, его реализации, контроля и коррекции. Поэтому, даже если мы находимся на этапе управленческого цикла, непосредственно не связанного с реализацией принятого решения, например на одном из этапов планирования, это вовсе не означает, что процесс управления прервался. При этом даже не обязательно, чтобы осуществлялось непосредственное взаимодействие объекта и субъекта управления (например, этап сравнения альтернатив).

Кроме того, в ряде случаев приложение управляющего действия вообще не требуется (целевая функция управления задана как поддержание устойчивого состояния системы, а результаты контроля свидетельствуют о стабильности ее характеристик), но и в этом случае в управлении реализуется принцип его непрерывности. Принцип цикличности управления подразумевает повторяемость этапов управления в каждом новом цикле. Для организации циклического управления необходимо наличие устойчивой обратной связи, что является одним из важнейших условий эффективности управления. Принцип динамичности управления означает, что время выработки, принятия и реализации управленческого решения должно быть соизмеримым с динамикой изменения качественных состояний объекта управления. В противном случае принятое решение может оказаться запоздалым, малоэффективным, а в некоторых случаях даже вредным для реализации целей управления. Данный принцип уточняется

и раскрывается в таких понятиях, как оперативность управления, критическое время принятия решения.

⇒ *Принцип технологичности и гибкости управления.* Принцип технологичности управления качеством образовательного процесса основывается на установлении объективных законов функционирования педагогической системы и общих законов управления и предполагает возможность построения определенных алгоритмов, инвариантных схем выработки, принятия и реализации управленческих решений. Этот принцип, так же как и принцип плановости управления, позволяет осуществлять проектирование управляющей деятельности, рассматривать управление как деятельность, организуемую по определенным правилам, что обеспечивает единство содержательной и процессуальной сторон управления.

Вместе с тем, необходимость учета специфических особенностей функционирования и развития объектов управления в образовательном процессе, наличие различных вариантов решения управленческих задач в зависимости от конкретных условий определяют требование обеспечения необходимой гибкости управления. Несмотря на наличие общих алгоритмов, технологических схем управления, оно не может строиться на основе готовых рецептов на все случаи жизни, а предполагает реализацию творческих подходов, позволяющих адекватно отражать вариативный характер возможных решений.

⇒ *Принцип эффективности управления.* Одним из главных результатов научного решения проблемы определения эффективности управления качеством образовательного процесса должно быть практическое приложение данного принципа, заключающееся в возможности предварительно, теоретически рассчитать наилучшие варианты организации образовательного процесса для определенных условий, минуя путь проб и ошибок.

Тем самым реализация принципа способствует созданию научно обоснованного, улучшенного проекта эффективной системы управления. При этом особое внимание должно быть обращено, с одной стороны, на то, как используются общенаучные методы выявления эффективности в образовательном процессе, а с другой — на содержательное описание педагогической эффективности, ее отличительных особенностей.

Применение на практике принципа эффективного управления качеством образовательного процесса предполагает оперирование не только качественными, но обязательно количественными характеристиками как мерой реализации некоторой теоретической возможности достижения целей управления по отношению к самим целям.

Следовательно, реализация данного принципа при создании системы управления качеством образовательного процесса должна обеспечивать возможность сравнения различных вариантов управления, в

ходе которого необходимо определить критерии, по которым будет осуществляться сравнение, и выполнить процедуры измерения. Поэтому принцип эффективности управления предполагает наличие такого требования к процессу управления, как измеримость его результатов и необходимость разработки критериев и показателей оценки педагогической эффективности управления.

⇒ *Принцип оптимальности.* Принцип эффективности, отражая определенную сторону качества принимаемых в управлении образовательным процессом решений, тесно связан с другим принципом управления - оптимальности, указывающим на способ получения результатов управления. Реализация данного принципа предполагает, что управление качеством образовательного процесса носит не только заранее спланированный характер и отвечает требованиям эффективности, но и то, что при проектировании управляющих действий должен происходить научный поиск наилучшего или единственно возможного в данных условиях решения, наиболее целесообразно приводящего к обеспечению требуемого качества образования. В образовательном процессе возникает множество задач, которые, по существу, являются задачами поиска оптимальных решений. В этих случаях требуется определить тот путь, выбор которого позволит достигать заданных целей образования с максимальными результатами при минимальных затратах. Выбор решения, в наибольшей степени удовлетворяющего этим требованиям, позволяет говорить, что найден оптимальный вариант управления.

Функции управления — особый вид управленческой деятельности, определенное разделение труда и специализация в сфере управления. Содержание обеспечения качества образовательного процесса раскрывается на основе выполнения определенных функций управления. Объективно функции определяются содержанием и структурой самого образовательного процесса. Одновременно они рассматриваются и как этапы управленческого цикла. В организационно-технологическом плане управления функции делятся по двум основным признакам:

- по принадлежности к сферам деятельности выделяются специальные (конкретные) функции управления [94];
- по стадиям (этапам) управления выделены общие (основные или технологические) функции управления [13].

Методы управления качеством образовательного процесса представляют собой совокупность способов взаимодействия управляющей и управляемой подсистем, при этом сами по себе являясь взаимосвязанной системой. Методы управления — это, по сути, воздействующие инструменты в руках администрации, педагогов и обучаемых. Они в значительной мере определяют успех управления [138; 186]. Проникновение в педагогику методов управления других наук с учетом спе-

цифики образовательного процесса и применительно к содержанию определенного вида педагогической деятельности вполне правомерно. Анализ педагогической литературы позволяет выделить следующие классы методов управления качеством образовательного процесса: организационные, педагогические, психологические. Иногда выделяют еще методы социального управления. Содержательное описание данных методов управления является в настоящее время актуальнейшей педагогической проблемой, требующей дальнейшего исследования и решения.

#### **1.4. Методологические подходы к моделированию процесса управления качеством**

Анализ научно-педагогических источников показывает, что в современных исследованиях моделирование – метод создания и исследования педагогических моделей, становится все более эффективным преобразующим средством. В основе моделирования лежит определенное соответствие между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью. Научное обоснование этого метода дано в работах В.Г. Афанасьева [13], В.П. Мизинцева [127], В. Н. Садовского [176], Р. Шенона [231], В.А. Штоффа [234] и др. Основным понятием в моделировании как методе является модель. В наиболее общем виде модель определяют как систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования. Опираясь на учебник педагогики И. П. Подласого, под научной моделью мы понимаем мысленно представленную систему, адекватно отображающую предмет исследования и способную замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом предмете [159, с. 66]. Педагогикой высшей школы выделены дидактические принципы, лежащие в основе моделирования педагогического процесса в профессиональной школе [156]. К ним относят: обучение на основе интеграции с наукой и производством; профессионально-творческую направленность обучения; ориентированность обучения на личность; ориентированность обучения на развитие опыта самообразовательной деятельности будущего специалиста.

Разработка и реализация структурно-функциональной модели обеспечения качества образовательного процесса в нашем исследовании основывалась на деятельностном, системном и структурно-функциональном подходах. Опора на деятельностный подход позволяет организовать работу основных субъектов образовательного процесса посредством включения их в различные виды деятельности. С точки зрения педагогики, организационные формы учения выступают как учебная деятельность. Несмотря на то, что учебная деятельность имеет

свою специфику, отличающую ее от других видов деятельности, и, прежде всего от профессиональной, она составляет основу любой деятельности. В процессе учебной деятельности происходит освоение любых видов деятельности. Поэтому учебно-познавательная деятельность выступает основным фактором формирования будущего специалиста. В общем виде ее организационно-психологическая структура включает в себя мотивацию, проблему (в виде учебной ситуации или учебной задачи, задания), выполнение (реализацию в форме учебных действий), контроль и оценку, переходящие на высоких уровнях усвоения в самоконтроль и самооценку выполняемой учебно-познавательной деятельности. Другими словами, учебно-познавательная деятельность с позиции руководства в качестве своего инварианта предполагает реализацию этапов организации учебной деятельности (исходный анализ и оценку учебной ситуации, проектирование учебной деятельности, реализацию учебной деятельности, итоговый анализ и оценку учебной деятельности), реализацию функций проектирования мотивирования, регулирования, контроля и оценки. Данные функции реализуются в процессе конкретных учебных ситуаций, решая при этом задачи, связанные с организацией учебно-познавательной деятельности.

В структуре учебной деятельности выделяют: предмет, продукт деятельности, ее исполнительные, ориентировочные и контрольные действия.

Предмет и продукт деятельности как опыт, которым овладевает учащийся, представляет собой знание об «объектах действительности, действиях и операциях преобразования этих объектов при решении различных практических и научных задач» [218, с. 39].

С позиции системного подхода, развитие образовательного процесса как системы правомерно представить в виде развития объектов образования в целом, а следовательно, в виде развития всех его составляющих:

- цели образовательного процесса (ближайшие и дальние установки в развитии образовательного процесса);
- условия образовательного процесса (социальный заказ, нормативная база, материально-техническая база, финансирование, связь с внешними организациями и т.д.);
- содержание образовательного процесса (обеспечение стандартов содержания образования: учебные планы, учебные программы, учебные материалы и т.д.);
- педагогического персонала (количественные и качественные показатели профессионального роста; способы, формы повышения квалификации и т.д.);
- контингента обучаемых (количественные и качественные показатели учебной деятельности, показатели диагностирования психофизиологического состояния и уровней развития и т.д.);

– форм, методов, средств, обеспечивающих развитие образовательного процесса.

Вместе с тем, обеспечение качества образовательного процесса должно отражать психолого-педагогическую специфику подготовки специалистов, в то время как общая теория управления – закономерности управляемого процесса, которые в общем случае не совпадают. Единицей анализа должна быть именно управляемая педагогическая ситуация – процесс (акт) проектирования, передач и усвоения знаний, формирования личности обучаемого, выступающая как момент взаимодействия объекта и субъекта управления качеством образовательного процесса [199]. Такая модель может быть построена на основе структурно-функционального подхода, наиболее полно позволяющего осуществить согласование целей образования со структурой, функциями, задачами, процедурами и взаимосвязями системы управления качеством и описать её как целостную [224]. При моделировании системы обеспечения качества образовательного процесса целесообразно учитывать следующие аспекты:

- реализация целостности системы подготовки как совокупность образовательного процесса в системе профессионального использования;

- определение свойств системы и её отдельных элементов, составляющих понятие качества образовательного процесса;

- определение объектов и субъектов управления, выявление условий, механизмов их взаимодействия, связей и отношений между ними;

- реализация основных принципов, требований к обеспечению качества образовательного процесса, предъявляемых общей теорией управления и теорией педагогических систем;

- разработка методов и средств, позволяющих осуществлять эффективное обеспечение и наиболее полно отвечающих специфическим особенностям подготовки конкретного специалиста.

Использование структурно-функционального подхода к моделированию и анализу системы обеспечения качества образовательного процесса в полной мере отвечает реализации этих требований, инвариантность по обеспечению к профилю подготовки специалистов, содержанию и этапам обучения. Структурно-функциональный подход ориентирован на выделение и формализацию характеристик (параметров и структуры задач обеспечения, результативных и процессуальных показателей качества), определяющих как качество образовательного процесса, так и успешность деятельности выпускников учебного центра в системе профессионального использования. При этом обеспечение качества образовательного процесса описывается с двух сторон: структурной —качественной характеристики образовательного процесса (параметры, показатели, критерии, описывающие качество образовательного процесса, методики их определения) и функцио-

нальной – характеристики решаемых задач обеспечения (технология обеспечения) с учетом целей и условий управленческой деятельности, которые обусловлены функционированием и развитием педагогической системы. Моделирование обеспечения целостного образовательного процесса предполагает поэтапное осуществление управленческих функций: проектирование, планирование, организацию, контроль, оценку результатов. Педагогическое проектирование – целенаправленная деятельность педагога по созданию проекта, который представляет собой модель направленной системы, ориентированную на массовое использование [239].

Планирование управленческих действий (процедур, операций, приемов) производится на основе опыта обобщения работы, анализа достижений педагогической науки в сфере управления образовательным процессом. Субъективные начала в планировании проявляются в потребностно-мотивационном личностном отношении к текущему и перспективному планированию, в собственном отношении к целеполаганию, при объективной оценке его значимости в обеспечении повышения качества образования. Цель и целенаправленный характер управленческих действий, направленных на повышение качества образования в педагогической системе учитель – учащиеся определяют основное направление ее функционирования, целесообразность деятельности.

Всякая педагогическая система — это система деятельностьная. Целеположенность этой деятельности на достижение полезного результата — повышение качества знаний и уровня образования в целом, проявляется через:

а) эффективное и планомерное использование сил, средств и времени педагогов и руководителей учебных подразделений образовательного учреждения и учащихся;

б) определение соответствия деятельности руководителей образовательного процесса конкретным целям и реальным планам социально-экономического и духовного развития общества;

в) непротиворечивость и реальная выполнимость целевых установок на повышение качества образования.

Опираясь на исследования О. Л. Назаровой [137], мы предлагаем в качестве условий, обеспечивающих эффективность процесса достижения образовательных целей рассматривать следующие основные положения:

- конкретизировать требуемый конечный результат;
- конкретизировать заданный срок достижения цели;
- конкретизировать максимальную величину допустимых затрат сил и средств, времени и энергии;
- давать, где возможно, количественную характеристику требуемого результата работ, необходимую для подтверждения факта достижения цели;

- оговаривать только то, «что» и «когда» должно быть сделано, не вдаваясь в детали, «как» и «почему» это должно быть сделано;
- отвечать непосредственно целевому назначению и функциональным обязанностям данного исполнителя;
- быть понятной всем, кто будет работать для ее достижения;
- быть реальной и достижимой, но не легкой;
- обеспечивать большую отдачу от затрат времени и ресурсов по сравнению с другими возможными целями;
- быть реализуемой в пределах наличного или ожидаемого бюджетам времени;
- исключать или делать минимальной возможность двойной ответственности за результат совместных работ;
- должна соответствовать основным принципам и методам научной организации труда;
- совпадать с интересами исполнителей и не вызывать конфликтов в организации;
- фиксироваться в письменном виде;
- быть согласованной менеджером в личной беседе с подчиненными.

Структурированная система целевых установок дает руководителю, менеджеру образовательного процесса увидеть ближайшие задачи и перспективы реализации управленческих решений. Основные задачи обеспечения качества образовательного процесса определяются следующими моментами:

- во-первых, отражают периодичность и последовательность как отдельных действий исполнителя, так и всей деятельности в целом;
- во-вторых, предусматривают методику и правила реализации отдельных процессов на конкретный отрезок времени;
- в-третьих, определяют требования к качеству результата деятельности и эффективности способов достижения намеченных целей с учетом оптимальности затраченных усилий, средств и времени;
- в-четвертых, устанавливают требования к составу и квалификации исполнителей, определенных для конкретной деятельности (в соответствии с их функциональными обязанностями);
- в-пятых, определяют количество необходимой информации и ее основные источники с позиций условия оптимальности (необходимости и достаточности);
- в-шестых, определяют и предусматривают основные правила контроля и учета и результатов деятельности исполнителей.

Как справедливо считает Н.В. Кузьмина [101, с.17], цели и задачи обеспечения образовательного процесса выражают сущность первого системообразующего фактора.

На втором и третьем местах находятся коммуникативный и содержательно-организационный систематизирующий факторы. Аналитико-

результативный фактор выделяется как четвертый системообразующий фактор.

Образовательный процесс как развивающийся и саморазвивающийся процесс рассматривается прежде всего под углом зрения целенаправленной управляющей деятельности руководителей учебных подразделений и педагогического коллектива, создающего локальную образовательную систему.

### **1.5. Структурно-функциональная модель обеспечения качества образовательного процесса**

Всякая образовательная система создается с целью обеспечения развития роста, качественного изменения в знаниях и развитии обучающихся, на основе межличностного общения с преподавателями, со сверстниками, на основе использования доступных средств обучения, включая новейшие его технологии. Как отмечают И. Н. Мошкова и С. Л. Малов [134], все структурные и функциональные компоненты, а также системообразующие факторы образовательной системы взаимосвязаны с конкретными функциями (компонентами) педагогического менеджмента (рис. 1).

Структура (организация) системы обеспечения качества образования — это и условия ее существования, как целостности, так и условия ее деятельности, обеспечивающей получение полезного результата — повышения качества образования, прогрессивного развития субъектов и объектов образовательного процесса.

Образовательный процесс, как система, имеет конкретные цели, функции и свойства, которые отличают его от целей, функций и свойств составляющих его объектов, отношений и атрибутов. Объекты всякой системы - это просто ее части и компоненты, а атрибуты — это свойства объектов (компонентов, составных частей) системы. Отношения — это то, с помощью чего система объединяется в одно целое [128, с.51].

В системе обеспечения качества образовательного процесса целостная система формируется в результате взаимодействия субъектов образовательного процесса с объектами обеспечения. Тесное взаимодействие субъектов обеспечения с объектами — основа перехода к субъект-субъектным отношениям является основой продуктивной деятельности по повышению качества образования. Применительно к образовательному процессу, как к педагогической системе правомернее говорить о субъект-субъектных отношениях, ибо главное требование, которое предъявляется к учащимся в учебно-познавательном процессе — это их активность и заинтересованность, а объект активным быть не может [128, с.52].



**Рис.1. Взаимосвязь функциональных, структурных компонентов менеджмента в обеспечении качества образовательного процесса в профессиональной школе**

В системной структуре обеспечения образовательного процесса выделяются не просто ее части (компоненты), а атрибуты системы (свойства ее объектов). В иерархии структурных элементов системы внутришкольного управления отмечается жесткая вертикальная соподчиненность. Прямые связи при этом значительно перекрывают по своей мощности (степени выраженности) обратные связи (от исполнителей к руководителю). Верхний уровень иерархии занимает целевая установка, принятие управленческих решений, ассоциируемые с руководителем образовательного учреждения.

Средний иерархический уровень образовательной системы — это подсистема управления «педагог-обучающийся», в которой реализуются субъект-объектные и субъект-субъектные отношения. Низший уровень иерархии в системе управления, на который накладывается одна из важнейших функций управления — функция контроля, составляют результаты управленческой деятельности. Заметим, что понятие «низший» означает не более, чем структурное положение на иерархической лестнице. По существу — это полезный результат обеспечения, который определяет целесообразность верхних ступеней управленческой деятельности. Получение отрицательного результата снимает сам смысл существования верхней ступени управленческой иерархии.

На этапе организации обеспечения качества образования осуществляется разработка дидактических основ учебной деятельности, ее организации на уровне образовательного учреждения, структурных подразделений, учебных групп, индивидуально-личностных потребностей и интересов обучающихся [169, с.71].

На этапе контроля качества образования осуществляется оценка результатов управленческой деятельности, ее соответствие целевой установке на повышение качества образования, корректировка управленческих решений. Отслеживание результатов управленческой деятельности — мониторинг образовательного процесса является органической частью образовательной системы, позволяющей объективно судить об эффективности управления.

Одна из существенных черт системного подхода к обеспечению состоит в системном видении руководителем самого объекта обеспечения как социально-педагогической системы.

А. Я. Найн считает, что теоретические основы моделирования обеспечения качества могут быть сгруппированы следующим образом [139, с.210-211]:

1. Управление становится реальной системой руководства школой, если оно основано на достоверной информации. Управляющая часть управления должна быть не менее сложной, чем получаемая ею информация о результатах управления («необходимо обеспечить информационную основу процесса управления школой»).

2. Необходимость педагогического анализа результатов обеспечения качества («если мы не научимся отвечать на вопрос «почему», никакие критерии не смогут избавить от формализма в оценке деятельности школы»).

3. «Не исправлять, а управлять процессом обучения и воспитания», следовательно, — качеством образовательного процесса.

4. Обеспечение — это решение проблемы, как несоответствия между желаемым и действительным о результатах образовательного процесса.

5. Четкое формулирование цели обеспечения и высокая управленческая культура.

6. Интеграция традиционных функций управления.

7. Соответствие управленческих действий системным принципам.

8. Организация обеспечения («организация — это план в действии»).

9. Четкая последовательность управленческих действий по обеспечению качества образования.

Наша точка зрения совпадает с утверждением Л.И. Фишмана о конструировании процесса обеспечения качества на основе «главного звена», под которым понимаем содержание образования. Если прочен костяк образования — умения и навыки, которые необходимо всегда хранить в памяти, прочно и все знание школы. Руководство процессом

обучения, построение на научном распределении важнейших умений и знаний во времени, дает возможность и педагогу, и руководителю предотвращать незнание, неуспеваемость. При таком руководстве обеспечивается условие, без которого немислимо образовательное учреждение: обучающийся не только усваивает определенный объем знаний, но и умственно развивается [217, с.206].

Системные основы моделирования предполагают, что:

- модель обеспечения представляет собой целенаправленную систему специально организованных воздействий на формирование ценностных ориентации;

- в системном подходе к моделированию реализуется примат функционирования;

- поведение системы обеспечения в основном определяется внутренней структурой и невыводимо из воздействий среды.

Моделирование обеспечения позволяет вместо выявления причинных возможностей немногих переменных выявлять причинные зависимости многообразия связей и отношений, имеющих место внутри исследуемого объекта и в его взаимоотношениях с другими объектами. Системное видение процесса обеспечения дает возможность установить причинно-следственные связи таких явлений, как уровень профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений и качество образования, управление процессом образования и качество знаний обучающихся.

Модель, построенная на системных основах, способствует более рациональному использованию возможностей обеспечения непрерывного повышения профессиональной компетентности специалистов, т.к. в ней выделяются наиболее существенные связи и отношения, рациональные пути достижения цели.

При моделировании целостного образовательного процесса в профессиональном образовательном учреждении мы опирались на работы отечественных и зарубежных ученых, выполненные в последние десятилетия, в течение которых наметились принципиально новые подходы к содержанию образовательного процесса [151-154]. Теоретический анализ научной литературы [4; 16; 43; 61; 81; 87; 133; 151; 184; 208; 229] позволил определить логику построения структурно-функциональной модели обеспечения качества образовательного процесса, включающую в себя:

- ◆ Формирование целей обеспечения. Выявление и анализ факторов, определяющих качество образовательного процесса. Определение множества целей обеспечения. Представление системы целей в виде обобщенных задач деятельности по обеспечению качества образовательного процесса (содержательный аспект целеполагания).

- ◆ Структурный синтез модели системы обеспечения качества образовательного процесса. Определение субъектов и объектов управления, выявление их взаимосвязей. Определение качественных

свойств (признаков) объектов управления (структуры качества образовательного процесса). Декомпозиция модели. Описание структурных элементов модели.

◆ Параметрический синтез модели. Выделение и оценка показателей качества образовательного процесса. Обоснование критериальных значений показателей качества. Определение параметров всех структурных элементов модели.

◆ Реализация обеспечения. Формирование структуры и содержания управляющей деятельности, обеспечивающих достижение показателями качества образовательного процесса требуемых значений. Идентификация — определение методов получения числовых значений показателей качества образовательного процесса. Планирование контроля — синтез системы контрольных мероприятий, позволяющих оценить степень достижения поставленных целей управления.

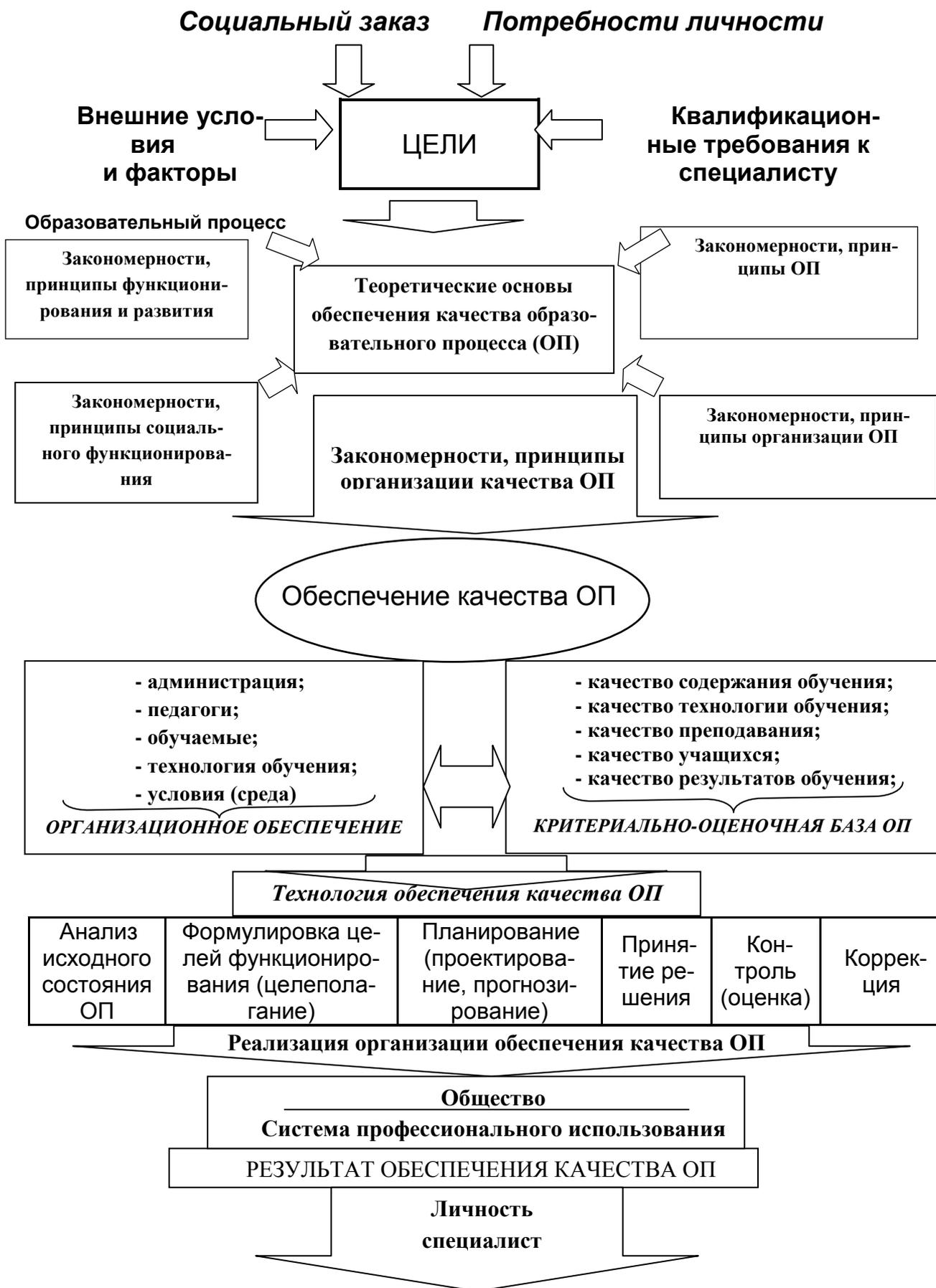
◆ Коррекция всех этапов обеспечения:

– параметрическая коррекция — позволяет подстраивать параметры модели на каждом шаге управления. Исходная информация — рассогласование между заданными и реально достигнутыми целями управления. Может быть получена по результатам оценки числовых значений показателей качества образовательного процесса;

– коррекция алгоритма обеспечения — выбор наилучшего варианта построения алгоритма обеспечения для данных условий;

– коррекция целей обеспечения — уточнение, выбор достижимых целей обеспечения для данных условий.

Сконструированная нами модель рассматривается как целостное образование, состоящее из взаимосвязанных компонентов: целеполагающего, организационного, технического, критериально-оценочного, диагностико-результативного (рис.2). Главным основанием моделирования обеспечения качества образовательного процесса выступают требования общества к качеству профессиональной подготовки специалистов, которые отражены в квалификационных характеристиках. Требования стандарта определяют социальный заказ на подготовку специалистов соответствующего уровня и выступают отправной точкой в подготовке специалистов. Целеполагающий компонент модели, как прогнозируемый результат, обуславливает организацию, направленность процесса, его стратегические и тактические цели, задачи, ожидаемые результаты, т.е. направлен на обеспечение методической, диагностической и прогностической функций. Организационный компонент модели (элементы педагогической системы – администрация, педагоги, обучаемые, содержание и технологии обучения) характеризуют используемые при обеспечении качества образовательного процесса основные факторы; принципы структурно-функционального, деятельностного и системного подходов; содержание, реализуемое в ходе профессиональной подготовки учащихся; этапы организации образовательного процесса.



**Рис.2.** Структурно-функциональная модель обеспечения качества образовательного процесса

Технологический компонент обеспечивает организацию и функционирование образовательного процесса. Критериально-оценочный определяет параметры, показатели, критерии качества образовательного процесса. Диагностико-результативный компонент модели устанавливает критерии и уровни обученности, подготовленности специалистов к практической деятельности. Все обозначенные компоненты модели обеспечения качества образовательного процесса и их содержательно-процессуальное наполнение взаимосвязаны, образуют целостную педагогическую систему, направленную на решение поставленных в исследовании задач.

Движущей силой педагогического процесса выступают факторы. В процессе формирования эффективного управления качеством образовательного процесса, в виду его сложности и многоаспектности, возникает множество связей между внутренним состоянием личности и внешними условиями, поэтому может появиться множество факторов, как основных (ведущих), так и не основных (частных). Исходя из того, что частные факторы носят субъективный характер, мы остановимся лишь на ведущих. Исходя из материалистической диалектики, мы приняли за исходное начало следующее положение: факторы, принципы, условия и методы диалектически связаны между собой; связь между ними выражается в многообразных взаимопереходах. Исследования М. Е. Дуранова [67], О. В. Лешер [114], Э.И. Моносзона [132] дают основания для утверждения, что при формировании эффективного обеспечения качества образовательного процесса мы можем опираться на взаимодействие четырех основных факторов: социальных, социально-педагогических, педагогических и психолого-педагогических. Выясним содержание, специфику и функции каждого из этих факторов в формировании эффективного обеспечения качества образовательного процесса.

1. Социальные факторы обучения и воспитания — предмет исследования социологии. В педагогике социальный фактор необходим как исходная база функционирования педагогических и психолого-педагогических факторов, интенсификации педагогического процесса на основе их взаимодействия.

Под социальными факторами мы понимаем социально-экономические отношения, общественный строй, социально-политическую надстройку, государственную политику в области качества образования, общественные потребности (социальный заказ на специалиста). Для того чтобы социальные факторы в полной мере могли интенсифицировать формирование качества образовательного процесса, необходимы соответствующие социальные условия. Опора на социальный фактор при формировании качества образовательного процесса выражается в учете: уровня взаимодействия социальных и других факторов; интегративных процессов, происходящих в обществе и системе образования; демократизации и гуманизации общественной жизни.

2. Социально-педагогические факторы – это такие движущие силы, которые функционируют как в социальном, так и педагогическом процессе. Своим происхождением они обязаны социальной базе, но реализуются в педагогической деятельности. Эти факторы выступают связующим звеном между общественной жизнью и педагогическим процессом. Социальные факторы связаны с общественно-политической, учебно-производственной и управленческой деятельностью. К ним относятся социальные институты, участвующие в формировании качества образования, специальные образовательные учреждения разных типов и их подразделения. Игнорировать взаимодействие социально-педагогических факторов, с одной стороны, с социальными и, с другой, с педагогическими, значит обрекать на неудачу всю работу по формированию эффективного обеспечения качества образовательного процесса.

Использование социально-педагогических факторов, как показывает наше исследование, связано:

во-первых, с предъявлением к будущим специалистам требований общества как к профессионалам своей области деятельности, квалифицированно решать профессиональные задачи;

во-вторых, с тем, что педагоги профессиональных школ должны внимательно изучать и своевременно реагировать на запросы практики и в соответствии с ними вносить изменения в содержание профессиональной подготовки будущих специалистов;

в-третьих, исходя из концепции психологии о том, что развитие личности происходит в деятельности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, К. А. Абульханова-Славская, Д. Н. Узнадзе), доминирующая роль в формировании профессиональной направленности личности у будущих специалистов принадлежит общественно-ценной преобразующей деятельности, повседневной социально-значимой практике. Чрезвычайно важное значение для нашего исследования имеет вывод о том, что «воспитание предполагает не простое включение личности в деятельность, а формирование отношения личности к ней, мировоззренческую позицию» [114, с.271]. Таким образом, реализация принципов деятельностного подхода предполагает не просто включение учащегося в деятельность, а такое включение, которое выступало бы не только как определенный источник, основа, но и как движущая сила формирования профессиональной направленности, развития личности.

На наш взгляд, социально-педагогические факторы могут оказать действенное влияние на формирование профессиональной направленности будущих специалистов, если они выступают в органическом взаимодействии с педагогическими факторами.

3. Педагогические факторы носят комплексный характер. Исходя из системного и деятельностного подходов к формированию эффек-

тивного обеспечения качества образовательного процесса, мы выделяем ряд педагогических факторов: учебно-воспитательный процесс как целостность, включающая в себя соответствующую направленность, взаимодействие учащихся с преподавателями и средствами обучения; осознание преподавателями происходящих в России перемен и включение их в работу по подготовке специалистов нового типа; овладение преподавателями педагогическим мастерством, использование ими новейших достижений науки, методики профессиональной подготовки, управление педагогическим процессом и качеством обучения. Естественно, что ведущими педагогическими факторами обеспечения качества образовательного процесса в условиях профессиональных школ являются управленческое взаимодействие преподавателей и учащихся в учебно-воспитательном процессе, учебный план и программы дисциплин профессиональной подготовки, выступающие его содержательной базой.

4. Психолого-педагогические факторы. Формирование качества обучения невозможно без сознательного отношения учащихся к процессу обучения. Будучи многосторонним процессом, оно включает в себя взаимодействие учащихся со средствами обучения и воспитания. Невозможно добиться каких-либо результатов без деятельностного участия учащихся, без включения психолого-педагогических факторов (интеллектуального, эмоционально-волевого, действенно-практического). В опытно-поисковой работе мы опирались на данные факторы, исходя из деятельностного подхода к педагогическому процессу. Раскроем кратко указанные психолого-педагогические факторы.

а). Интеллектуальный фактор. Под интеллектом в педагогике и психологии понимается владение личностью определенной системой знаний и умений, оперирование ими для решения конкретных задач. Действенность интеллектуального фактора в повышении качества обучения обуславливается: сознательным усвоением профессиональных знаний; степенью активности и самостоятельности мыслительного процесса по овладению этими знаниями; сочетанием и взаимосвязью понятийного и образного мышления, старых и новых знаний; осмысливанием сущности учебных задач, которые предстоит решать; осознанием логики изучаемого материала. Важнейшим условием усвоения названных выше знаний, «перевода» их в убеждения является наличие и решение мировоззренческих потребностей учащихся. Потребность, как известно, выступает как необходимость, определяющая развитие, поведение, всю деятельность человека. Осознание потребностей проявляется в форме мотивов поведения. Потребность побуждает учащегося к деятельности. Интеллектуальный фактор связан с учебным процессом, общественно-ценной деятельностью, самостоятельной работой по овладению знаниями, умениями и навыками. Эффективность использования интеллектуального фактора при повыше-

нии качества образовательного процесса обуславливается степенью осмысливания учащимися усваиваемых знаний по изучаемой проблеме; владением умениями и навыками самостоятельно мыслить; установлением связи получаемых знаний с практической деятельностью, со своим личным опытом; развитием интеллектуальных потребностей, имеющих гуманистическую, ценностную направленность на взаимодействие, сотрудничество.

б). Эмоционально-волевой фактор. Эмоция — это особая форма отражения человеком действительности. Эмоции связаны с волевыми усилиями личности, сознательным регулированием ею своих действий и поступков. Эмоциональный фактор связан с системой своеобразных откликов личности на действительность и ее активность. «Динамика этих откликов, заключающаяся в смене различных чувств и эмоциональных состояний в соответствии с выполняемой человеком деятельностью, с воспринятыми им воздействиями, и образует то, что можно назвать эмоциональной жизнью личности» [114, с.11]. Воля выступает психической формой отражения действительности. Волевой фактор связан с целью, стимулами и волевыми усилиями по достижению цели, являющимися составным компонентом в деятельности. Волевой фактор включает в себя: волевые свойства личности (сильная воля, податливость, упрямство, настойчивость, внушаемость, решительность, слабость), осмысливание личностью цели и стремление к ее достижению (осознание цели, интенсивное стремление к ней, нечеткое осознание, легко меняющееся, слабое стремление к достижению и т.д.), мотивированность действий (обоснованные, необоснованные, нечеткие, легко меняющиеся), решение и его осуществление (обоснованное, необоснованное, стойкое, легко меняющееся). Эмоциональный фактор непосредственно связан с волевым фактором, взаимодействует с ним. В нашем исследовании эмоционально-волевой фактор выступает как движущая сила, регулятор познавательной и практической деятельности учащихся по повышению качества знаний, формированию у них профессиональной направленности в процессе их профессиональной подготовки.

в). Действенно-практический фактор. Активность личности проявляется в деятельности. Деятельность включает саморегуляцию поведения личности и вместе с тем выступает средством познания мира, основой формирования личности, ее убеждений. Значимость деятельности в жизни человека чрезвычайно велика. А.Н. Леонтьев характеризует человеческую жизнь как систему сменяющих друг друга деятельностей. Но значимость деятельности не ограничивается: «В деятельности происходит переход объекта в его субъективную форму, в образ; вместе с тем в деятельности совершаются также переход деятельности в ее объективные результаты, в ее продукты» [110, с.81]. Иначе говоря, в деятельности происходит присвоение знаний, общественного опыта, «перевод» их

в личные убеждения. С.Л. Рубинштейн, рассматривая составные элементы и значение деятельности для формирования личности, отмечает, что деятельность связана с мотивами и целеполаганием. Сама деятельность состоит из действий, а действия — из операций. Значимость деятельности для формирующейся личности заключается в ее целенаправленности. Деятельность будущих специалистов как фактор формирования у них качества знаний, профессиональной направленности связана, во-первых, с волевыми усилиями личности; во-вторых, с мыслительной деятельностью; в-третьих, с эмоциональным отношением к цели деятельности. В процессе деятельности формируются потребности.

Действенно-практический фактор включает в себя деятельность, связанную с практикой, ведущую к формированию заданных качеств личности. В нашем понимании он позволяет реализовать целенаправленную деятельность учащихся, сделать усваиваемые знания воспитывающими, так как в процессе деятельности формируются отношения к ним, сделать деятельность основой развития качеств личности, являющихся базовыми при формировании развития качества обучения, профессиональной направленности будущих специалистов.

Итак, психолого-педагогические факторы отражают взаимодействие учащихся с преподавателями, коллегами, социумом. В учебно-воспитательном процессе «они субординированы между собой: интеллектуальный предшествует эмоциональному, действенно-практический связан с интеллектуальным и эмоциональным; эмоциональный действует на базе действенно-практического и интеллектуального; волевые устремления выступают связующим элементом всех факторов» [67, с.67-68]. Сила факторов зависит от их единства, взаимосвязи. Без взаимодействия, без комплексного использования факторов различного уровня работа по формированию качества обучения будущих специалистов будет малоэффективной.

Изложенное выше, на наш взгляд, дает основание утверждать, что в современных условиях успешное повышение качества обучения возможно на основе интенсификации учебно-воспитательного процесса, которая достигается при условии четкого взаимодействия социальных, социально-педагогических, педагогических и психолого-педагогических факторов. Образовательный процесс сложный и многогранный. Он функционирует на основе комплекса педагогических *принципов*. Принцип (от лат. слова *prin-cipium* — основа, первоначало) — руководящая идея, основное правило, основное требование к деятельности и поведению, вытекающие из установленных наукой закономерностей. Принципами педагогического процесса называют определенную систему исходных, основных требований к обучению и воспитанию, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность решения задач формирования и развития личности. Если закономерности выражают существенную, необходимую связь между причиной и следствием, то вытекающие из закономерностей

принципы являются основополагающими требованиями, которые определяют общее направление педагогического процесса, его цели, содержание и методику организации.

Важным вопросом работы по обеспечению качества образовательного процесса является определение ее критериев. В литературе, посвященной педагогическим исследованиям, фиксируются различные подходы к проблеме критериев, что связано со сложностью многообразием проявлений педагогических явлений. В качестве критериев обычно рассматривают какие-либо эталоны, показатели, признаки, свойства, качества, которые выступают в виде образца для сравнения или выделения чего-либо, с целью установить соотношение какого-либо объекта с принятым образцом (эталонном). Так, Г. М. и А. Ю. Коджаспировы под критерием понимают признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; меру суждения, оценки какого-либо явления [90, с.67]. В психолого-педагогической литературе существуют и другие подходы. Из наиболее значимых, с нашей точки зрения, можно назвать подходы, содержащиеся в работах В. А. Беликова, И. А. Зимней, Л. М. Фридмана [21; 79; 220].

Мы придерживаемся точки зрения А. А. Кыверялга, который считает, что основными требованиями к обоснованию и выделению критериев в педагогике выступают: воссоздание закономерностей формирования и развития личности; учет связей между всеми компонентами педагогического явления или процесса; воспроизводство динамики измеряемого качества во времени и пространстве [106, с.125-126].

В педагогической литературе при выделении критериев результативности какого-либо процесса часто используется уровневый подход, фиксирующий переход, последовательность некоторых этапов, ступеней развития. В этом случае критерии рассматриваются как этапы, ступени перехода от более низких уровней к более высоким, более сложным в количественном и качественном отношениях, что характеризует формирование, развитие какого-либо педагогического явления. Как отмечает А.М. Новиков, в качестве критериев того или иного педагогического явления используются или уровни сформированности каких-либо качеств, как правило, низкий, средний, высокий, или уровни принципиально, качественно отличающиеся друг от друга [143, с.63]. Критерии при таком подходе выступают как качества, свойства изучаемого объекта, которые дают возможность судить о его состоянии и уровне развития, а показатели характеризуют меру сформированности того или иного критерия [23]. Существует еще одна точка зрения, которой мы придерживаемся: критерии определяются исследовательскими техниками (методиками), методами первичной и вторичной статистической обработки полученных данных, особенностями исследования. Поэтому, рассматривая процесс формирования профессиональной направленности личности как сложный, многоуровневый процесс, пришли к выводу о необходимости использования нескольких пока-

зателей. Таким образом, критерии проявляют себя через показатели, в качестве которых обычно рассматривают количественные и качественные характеристики тех или иных признаков, используемых и обоснованных в исследовании.

К таким критериям эффективности управления качеством образовательного процесса относим:

а) успешность реализации социально обусловленных целевых установок образовательной деятельности;

б) качество образовательного процесса и уровень образованности учащихся;

в) степень готовности педагогического коллектива к реализации управленческих решений, обеспечивающих повышение качества образования;

г) рост профессиональной компетентности коллектива педагогов в целом и руководителей учебных подразделений, в частности.

Опытно-поисковая работа показала, что в качестве важнейших критериев функционирования системы обеспечения качества выступают эффективность, надежность, адаптивность, развернутость. К результатам деятельности профессионального учреждения отнесены: образованность выпускников, личностные достижения обучающихся, успешная сдача экзаменов, результаты аттестации учебного заведения органами управления образованием, профессиональные отличия педагогов, достижения в конкурсах, соревнованиях. Результаты, хотя и являются статичным элементом системы, но могут выступать объективной мерой ее эффективности и движения к совершенству.

Таким образом, все обозначенные компоненты модели обеспечения качества образовательного процесса, образуют целостную педагогическую систему.

## **ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

### **2.1. К определению понятия организационно-педагогических условий**

В выделении организационно-педагогических условий мы исходим из особенностей формирования личности, того, что процесс обучения и воспитания будущего специалиста есть процесс моделирования профессиональной деятельности с целью формирования знаний и умений, профессиональных качеств личности. Под процессом мы понимаем последовательную смену состояний, ход развития чего-либо, или совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата [194, с. 499]. Соответственно педагогический процесс представляет собой специально организованный, развивающийся во времени процесс, призванный привести к преобразованию личностных свойств и качеств учащихся.

Соотношение функций педагогического обеспечения учебной деятельности и этапов ее организации представляет особую модель, позволяющую рассмотреть деятельность администрации и педагогов по обеспечению качества образовательного процесса.

Исходя из принятой модели учебной деятельности, методика обеспечения качества образовательного процесса, на наш взгляд, должна основываться:

а) на выявлении и учете личностных качеств будущих специалистов для выбора наиболее эффективных методов и средств воздействия на мотивационную сферу личности;

б) на применении педагогических приемов, направленных на развитие профессиональной мотивации, познавательной активности на получение качественных знаний;

в) на разработке практических рекомендаций, позволяющих обучающимся самостоятельно совершенствовать свою профессиональную направленность.

Для обеспечения нужного качества образовательного процесса необходимы соответствующие условия. В философии под условием понимается то, от чего зависит нечто другое (обусловленное), что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса, в отличие от причины, которая с необходимостью, неизбежностью порождает что-либо (действие, результат действия), и от основания, которое является логическим условием следствия. Условие составляет ту среду, обстановку, в которой возникают, существуют и развиваются те или иные причины (факторы) [216]. В педагогике под условиями обычно пони-

мают составные части или характеристики среды, в которой развивается учащийся [155, с. 84].

В педагогической литературе имеется немало определений самой дефиниции «педагогические условия». Это понятие было предметом многих исследований А.П. Беляевой [24], К.Я. Вазиной [46], В.Н. Кеспинова [86], А.Я. Найна [139], Т. Новацкого [142], Е.Л. Осоргина [150], И.И. Проданова [168], В.П. Сергеева [179], З.М. Уметбаева [209] и др.

Нам же в большей мере импонирует определение, которое приводит в своей монографии А.Я. Найн, так как оно более наукоемко отвечает содержательным потребностям учреждения инновационного типа. Под «педагогическими условиями» автор понимает «совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании задач [139, с. 117—118].

В отечественной педагогике утвердилось положение о том, что процесс обучения зависит от внешних и внутренних условий. К внешним условиям относят: педагогическое мастерство, рациональное построение учебных программ, отбор оптимальных методов обучения, оснащенность учебного процесса и т.д. «Внешние условия всегда преломляются через индивидуальные особенности личности, ее деятельность и отношения с другими людьми, которые составляют внутренние условия обучения» [234, с. 111]. В соответствии с этим мы выделяем внешние и внутренние условия обеспечивающие качества образовательного процесса.

В теории и практике педагогики сложились разные подходы к выделению условий, обеспечивающих успешность осуществления той или иной деятельности. В педагогических исследованиях часто встречается использование в качестве основания для выделения педагогических условий готовности к предстоящей профессиональной деятельности. Условиями в этом случае выступают: установка и способность к полному включению в деятельность; установка и способность к творческой деятельности; установка и способность принятия обоснованного решения; установка и способность выдержать испытание ситуацией. Другим возможным основанием для выделения педагогических условий выступает сложившееся в педагогике понимание сущности процесса обучения. Так как в педагогической науке существуют разные подходы к пониманию сущности обучения, то в зависимости от того, какие концепции или теории привлекаются, меняется состав используемых в исследованиях условий. Используются и другие подходы: с позиции управления, используемых или фиксируемых в исследовании факторов и т.д.

Мы в выделении условий эффективного функционирования модели исходим из того, что структура педагогического процесса универсальна, присуща как в целом процессу формирования личности в ус-

ловиях определенной системы, так и любому локальному по целям и задачам процессу воспитательного взаимодействия [191, с. 335]. В соответствии с вышеизложенным к организационно-педагогическим условиям, необходимым для реализации модели обеспечения качества образовательного процесса, мы отнесли:

- подготовленность администрации и педагогов к обеспечению качества образовательного процесса в профессиональной школе;
- формирование у педагогов установки на эффективную профессиональную деятельность;
- диагностический подход к процессу обучения учащихся.

При определении подготовленности администрации и педагогов к обеспечению качества образовательного процесса нами была проведена диагностика готовности администрации и педагогов к обеспечению качества образовательного процесса, она проверялась на основании данных анкетирования, тестирования профессионально-значимых личностных качеств, оценки стиля взаимодействия, субъектов образовательного процесса. При этом нами учитывались следующие аспекты [136, с. 89]:

- степень соответствия управленческих решений и действий основам законодательства России в сфере образования;
- степень соответствия поставленных школой задач повышения качества образования;
- адекватность управленческих решений и действий социальным и культурным запросам социума;
- эффективность организации текущей деятельности образовательного учреждения;
- эффективность отношений в педагогическом коллективе;
- эффективность отношений между педколлективом в повышении качества знаний учащихся;
- личная профессиональная компетентность, квалификация педагогического персонала образовательного учреждения;
- создание условий для профессионального роста и стабильности педагогического состава образовательного учреждения;
- достаточность и эффективность работы по распределению обязанностей и ответственности между педагогами, обеспечивающими достижение поставленных целей;
- достаточность и эффективность работы по непрерывному повышению педагогической компетентности работников образовательного учреждения инновационного типа.

Объектом экспертной оценки готовности педагогов и учебных подразделений выступает конечный положительный результат, то есть совокупность продуктов управленческой деятельности (ее эффективность в повышении качества знаний обучающихся, в повышении квалификации функций, личностном росте, профессиональной компетентности). В

диагностике готовности администрации к обеспечению качества образовательного процесса принималась во внимание вся имеющаяся информация о теоретических знаниях и практических умениях в сфере управленческой деятельности. Эффективность обеспечения качества образовательного процесса, как показывает историографический анализ изучения проблемы [3; 32; 53; 66; 76; 86; 120; 137; 177; 192; 212; 226; 227; 229], тесно смыкается с развитием профессиональной компетентности руководителя учреждения. Профессиональная компетентность определяет уровень педагогической готовности к деятельности.

Согласно представлениям А. К. Марковой [120, с. 81], профессиональная компетентность — это совокупность качеств, приобретаемых в процессе профессиональной деятельности, сочетаемая с индивидуальной ориентацией на эту деятельность. В профессионально-педагогической управленческой компетентности руководителя образования наиболее важными элементами являются профессиональная деятельность по обеспечению качества образования и профессиональное общение. В профессиональной управленческой деятельности наиболее значимыми составными частями является прогнозирование и принятие решений, адекватных складывающейся ситуации и отвечающих интересам решения актуальной проблемы и умения реализовать принятое решение. В профессиональном общении, как пишет А. А. Бодалев, наиболее значимыми элементами являются его коммуникативная составляющая и субъект-субъектный его характер [37, с. 96].

*Соответствие управленческих решений социально-правовым нормам и тенденциям развития образования* в целом является ведущим принципом обеспечения качества образовательного процесса. Вторым по значимости является принцип *структурно-функционального единства обеспечения*. В нем отражаются основные требования, предъявляемые к повышению профессиональной компетентности в сфере обеспечения качества образования. Такими требованиями являются устойчивость, мобильность, оперативность управленческой деятельности, соответствие этой деятельности потребностям современной школе, правовое обеспечение состава управленческих функций. Повышение профессионально-педагогической компетентности в обеспечении качеством образовательного процесса включает в себя и развитие личностных качеств руководителя, как активного интегрирующего звена, которое обеспечивает выполнение управленческих функций только ему присущим способом (ориентация на выполнение целевой установки — повышение профессиональной компетентности при оптимизации управленческих функций, в соответствии с индивидуально-личностными качествами).

Руководитель образовательного учреждения выступает как главный организатор обеспечения качества обучения, творческая индивидуальность которого в значительной степени меняет содержание мо-

тивов деятельности по обеспечению качества образования (аксиомы и принципы Э. Деминга по Похолкову Ю. П. и Чучалину А.И. [126]). Вся деятельность администрации по обеспечению качества образовательного процесса в учебном центре осуществляется в рамках целевой программы региона и приобретаемых в каждом образовательном учреждении своих специфических особенностей. При этом сохраняются ведущие идеи образования, которые согласно утверждению Г.Н. Серикова, могут быть представлены как идеальные конструкты или координаты. Таких координат четыре [181, с. 210 - 211]:

- а) нормативно-регламентирующая образовательная;
- б) перспективно-ориентирующая;
- в) коммуникативно-информационная;
- г) деятельностно-стимулирующая.

Эти координаты являются основными элементами целостного образовательного пространства (рис. 3).

В обеспечении качества образовательного процесса в образовательном учреждении *нормативно-регламентирующая координата* реализуется в соблюдении условий обеспечения правовых основ инновационной деятельности. Эти условия составляют своеобразную законодательную основу осуществления инновационной деятельности. В образовательной системе страны имеются документы, регламентирующие инновационную деятельность в современной школе. К ним можно отнести пункты Закона «Об образовании»; Закон «О дополнительном образовании»; Положения об экспериментальных площадках; Программы развития образования в регионах и отдельных образовательных учреждениях. К их числу относятся и документы об аттестации работников образования.

Нормативно-регламентирующий аспект составляют правовые основы деятельности учреждения, законодательная база инноваций в образовательном учреждении, общественные моральные нормы, сложившиеся в образовательных учреждениях взгляды и отношения к новаторам и инновационной деятельности.

В этом плане играют особую роль условия, обеспечивающие положительный настрой в коллективе на инновации, подготавливающие общественное сознание к факту их возможного осуществления, значимости и неизбежности их ведения работниками образования и обучающимися (учащимися).

В соответствии с нормативно-регламентирующей координатой, целесообразно вычленив следующие условия этой группы, благоприятствующие становлению квалификации и препятствующие развитию профессиональных деформаций [181, с. 71]:



Рис. 3. Образовательное пространство и его ведущие элементы

а) правовые основы, законодательная база инновационной деятельности (на федеральном, региональном, внутриучрежденческом уровнях);

б) моральные нормы, благоприятные отношения к инновациям в образовательном учреждении;

в) требования к профессионально-педагогической квалификации, функциональным обязанностям;

г) нормативы профессиональной нагрузки, их корректировки в условиях и применительно к данной нагрузке;

д) требования к образованности и нормативы учебной нагрузки.

Перспективно-ориентирующая группа условий обеспечивается путем составления программы развития образовательного учреждения, базирующейся на диагностике состояния образовательной системы, учитывающей интересы, способности и личные цели самосовершенствования и построенной на индивидуально-синтезируемой основе.

Деятельностно-стимулирующие условия создаются для того, чтобы, с одной стороны, привлечь педагогов к участию в инновации, а с другой, — чтобы обеспечить саму возможность ее благоприятного протекания. Эти функции условий деятельностно-стимулирующей группы находят отражение в ее составе.

Каждая составляющая, как отмечает М.В. Горонович, в свою очередь, также охватывает большое число условий и характеризуется следующими аспектами [56, с. 10].

Во-первых, для осуществления инновации важна психологическая готовность субъектов.

Во-вторых, непременным условием является достаточность их квалификации (готовности к осуществлению инновации).

В-третьих, инновационная деятельность должна быть обеспечена оборудованием, литературой как научной, так и методической, помощью консультантов, наставников, методистов.

*Перспективно-ориентирующая координата* образовательного процесса — это форма реализации программно-целевой установки, в которой подчеркивается прежде всего ближайшая перспектива управленческой деятельности.

*Коммуникативно-информационная координата* обеспечивает адекватное восприятие новых тенденций и инноваций в сфере обеспечения качества образования, вычленение из них содержательных, полезных для образовательной деятельности элементов и выбраковку конъюнктурных, связанных со сменой руководителя или изменением психологического климата в коллективе единомышленников, положений.

Коммуникативно-информационная координата обеспечения деятельности реализуется в продуктивном общении между субъектами внутришкольного управления, в обмене информацией для повышения уровня профессионально-педагогической компетентности в сфере обеспечения качества образовательного процесса.

Анализ специальных работ по проблеме обеспечения качества образовательного процесса педагогическим коллективом в образовательном учреждении, реализующий инновационные проекты в образовательной деятельности, показывает, что его эффективность во многом определяется установлением доверительных, субъект-субъектных отношений между руководителями и исполнителями, между педагогами и обучающимися [1; 46; 58; 80; 109; 149; 187]. В субъектных отношениях реализуются индивидуально-личностные особенности субъектов управления, происходит становление свободной личности. В результате такого становления обучающийся формируется как субъект, для которого качество образования становится личностной потребностью.

Ориентация на личность ученика в практике означает прежде всего смену стиля педагогического общения — от авторитарного к демократическому, поощрение самостоятельности, самодостаточности личности.

По результатам функциональной деятельности, отмечает В.П. Симонов, руководители могут быть отнесены к одному из пяти уровней: репродуктивному, адаптивному, локально-моделирующему, инновационно-творческому [186, с. 120]. Каждому уровню соответствует своеобразный набор средств решения управленческой задачи,

стиль руководства. Для репродуктивного и адаптивного уровня руководства характерны действия в рамках приказов и инструкций, без попыток самостоятельных решений. В лучшем случае такой руководитель может приспособить эти требования к особенностям подчиненных.

Для руководителя локально-моделирующего уровня характерно владение стратегиями формирования у подчиненных системы знаний, умений, отношений по отдельным задачам. На уровне системно-моделирующего управления реализуется стратегия научно-обоснованных взаимодействий между субъектами образовательного процесса. Руководитель образовательного учреждения, учебного подразделения, поднявшийся до инновационно-творческого уровня, «мастерски владеет искусством руководства для оптимального задействования творческого потенциала субъектов труда, активно реализует авторские модели, алгоритмы и технологии, обеспечивая в нестандартных ситуациях реализацию адекватных управленческих мер» [186, с. 107].

Инновационно-творческий стиль руководства предполагает высокий профессионализм в управленческой деятельности, обеспечивающий принятие нестандартных, оптимальных решений и управленческих действий по повышению профессиональной компетентности педагогов в обеспечении качества образовательного процесса.

**Таблица 2**

**Уровни готовности педагогов к обеспечению инновационным образовательным процессом**

Уровни	Показатели		
	Компетентность	Инициативность	Мастерство
1	2	3	4
Нейтрально-низкий	Осведомленность об отдельных примерах инновации, некоторые сведения об инновациях, педагогическом исследовании	Активность к участию в инновациях отсутствует	Педагогическое мастерство соответствует первому уровню профессионально-педагогической квалификации
Пропедевтический	Владеют основами сведений об инновациях, условиях, технологиях инновационной, исследовательской деятельности; сведения не систематизированы и не подтверждены опытом	Педагог стремится к осуществлению инновационной деятельности, испытывает потребность в самосовершенствовании и в совершенствовании образовательных систем	Имеется опыт выполнения отдельных этапов исследования, использования методов исследования; участия в общем процессе инновации, педагогическое мастерство соответствует второму - третьему уровням

**Продолжение таблицы 2**

1	2	3	4
Продуктивно-зрелый	Педагог осведомлен в области теории инновации, знаком с технологиями, отдельными методами в инновационной деятельности, имеет опыт их применения	Педагог стремится к осуществлению инновационной деятельности, испытывает потребность в самосовершенствовании и в совершенствовании образовательных систем	Педагогическое мастерство соответствует пятому уровню профессиональной квалификации, педагог владеет методами и технологиями инновационной деятельности

## 2.2. Параметры и методики изучения качества управления образовательным учреждением

Оптимальность управленческой деятельности по обеспечению качества образования заключается в наиболее рациональном использовании средств и приемов управления в конкретных условиях и реальной педагогической ситуации. Оптимизация обеспечения качества образования имеет непосредственную связь с профессиональной управленческой готовностью руководителей образования. И.О. Котлярова [97, с. 112] предлагает оценивать готовность педагогов к обеспечению качества образовательного процесса по показателям компетентности, инициативности, мастерству, нравственности. Каждый из этих показателей может быть нейтрально-низким, пропедевтическим и продуктивным (табл. 2). Оценка готовности руководителей образовательного учреждения и руководителей учебных подразделений к обеспечению качества образования нами оценивалась по таким параметрам [137, с. 106-107]:

- а) теоретическая готовность;
- б) операционно-деятельностная (технологическая) готовность;
- в) личностная готовность.

Параметр «теоретическая готовность» (Т) включал в себя:

$$T = \frac{T.1+T.2+T.3+T.4+T.5+T.6}{6}, \text{ где}$$

T.1 — знание основ философии, культурологии, психолого-педагогических основ управления;

T.2 — владение системой знаний о человеке, как совокупности биологического, социального, духовно-нравственного начал;

T.3 — знание системной природы внутришкольного управления;

Т.4 — знание методики рефлексивного обеспечения качества образования;

Т.5 — владение теорией моделирования управленческих действий, обеспечивающих получение полезного результата;

Т.6 — знание законодательных и нормативных актов, регламентирующих управленческую деятельность.

По каждому из шести показателей производилось определение уровня теоретической подготовки руководителя к управленческой деятельности. Среднее арифметическое значение Т, равное 4,5—5 баллам, определяемое по вышеприведенной формуле, характеризовало оптимальную теоретическую готовность; 3—4 балла — допустимый уровень и 2—2,5 балла — критический (недопустимый) уровень готовности.

В параметр «операционно-деятельностной» технологической готовности руководителей образовательного учреждения и учебных подразделений (Д) входит:

Д.1 — владение технологией обеспечения деятельности в целом;

Д.2 — владение технологией внутришкольного управления;

Д.3 — владение технологией организаторской функции;

Д.4 — владение технологией коммуникативной функции;

Д.5 — владение технологией субъект-субъектного общения с учащимися;

Д.6 — умение стимулировать потребностно-мотивационную сферу личности учащихся.

Оценка результатов проводилась по формуле, аналогичной определению параметра теоретической готовности.

Параметр «личностной готовности» (Л) определялся в соответствии с разработанными И.К. Шалаевым показателями [226, с. 171]. В этот параметр были включены: Л.1 — гуманистическая направленность; Л.2 — уровень общей культуры, эрудиция; Л.3 — потребность работать с учащимися, позитивная мотивация к профессии; Л.4 — социальная зрелость, активность, ответственность; Л.5 — креативность; Л.6 — коммуникативные способности и качества; Л.7 — перцептивные способности; Л.8 — рефлексивно-аналитические качества; Л.9 — организаторские способности и качества; Л.10 — состояние психического и физического здоровья; Л.11 — эстетический вкус.

Следует оценить в количественных показателях проявления личностных качеств в профессиональной деятельности: 7—9 баллов (оптимальный уровень) — обладает данными качествами в большой степени; 6—8 баллов (допустимый уровень) — обладает, но не в достаточной степени; 4—5 баллов (критический уровень) — качества проявляются слабо, их недостаточность может создавать проблемы; 0—3 баллов (недопустимый уровень) — большинством указанных качеств не обладает, не считает необходимым их развивать.

По каждому из 11 показателей личностной готовности определяется средний показатель по следующей формуле:

$$\Pi = \frac{Л.1+Л.2+....+Л.11}{11}.$$

Оценка готовности руководителей образовательных учреждений и учебных подразделений к обеспечению качества образования, проведенная комиссией экспертов, показала, что до начала опытно-поисковой работы теоретическая готовность не выходила за пределы четырех баллов (пределы колебаний от 3,6 до 4,1 баллов). На завершающем этапе формирующего эксперимента теоретическая готовность по отдельным ее показателям оценивалась 4,8—5,1 баллами.

Оперативно-деятельностная готовность руководителей до начала опытно-поисковой работы оценивалась 3,6 — 4,1 баллами, на завершающем этапе опытно-поисковой работы повысилась до 4,6—5,2 баллов. Наиболее значительные сдвиги в оперативно-деятельностной готовности произошли в показателе владения технологией организаторской функцией и в овладении технологией субъект-субъектного общения.

В личностной готовности руководителей современных образовательных учреждений и учебных подразделений существенно изменились показатели креативности и социальной зрелости. Стабильными остались общий уровень культуры, эрудиция, гуманистическая направленность управленческой деятельности (табл. 3).

**Таблица 3**

**Оценка готовности руководителей к обеспечению качества образования (n = 83)**

№ п/п	Параметры готовности	До начала формирующего эксперимента		На завершающем этапе эксперимента		
		М	±m	М	±m	P
1	2	3	4	5	6	7
Теоретическая готовность						
1	Знание основ философии, культурологии, психолого-педагогических основ управления	4	0	5	0	>0,05
2	Владение системой знаний о человеке, как совокупности биологического, социального, нравственного начал	4	0	5	0	>0,05

**Продолжение таблицы 3**

1	2	3	4	5	6	7
3	Знание системной природы внутри школьного управления	4	0	5	0	<0,05
4	Знание методики рефлексивного управления качеством образования	4	0	5	0	<0,05
5	Владение теорией моделирования управленческих действий, обеспечивающих получение полезного результата	3	0	5	0	<0,05
6	Умение стимулировать потребностно-мотивационную сферу личности	4	0	5	0	>0,05
<b>Операционно-деятельностная готовность</b>						
1	Владение технологией управленческой деятельности в целом	4	0	5	0	<0,05
2	Владение технологией внутришкольного управления	4	0	5	0	<0,05
3	Владение технологией организаторской функции	4	0	5	0	<0,05
4	Владение технологией организаторской функции	4	0	5	0	<0,05
5	Владение технологией субъект-субъектного общения	4	0	5	0	<0,05
6	Умение стимулировать потребностно-мотивационную сферу личности	4	0	5	0	<0,05
<b>Личностная готовность</b>						
1	Гуманистическая направленность	8	0	8	0	>0,05
2	Общий уровень культуры, эрудиция	8	0	8	0	>0,05
3	Потребность работать с детьми, позитивная мотивация к профессии	8	0	8	0	>0,05

**Окончание таблицы 3**

1	2	3	4	5	6	7
4	Социальная зрелость, активность, ответственность	8	0	9	0	<0,05
5	Реактивность, творческое решение управленческих проблем	7	0	9	0	<0,05
6	Коммуникативные способности и качества	8	0	9	0	>0,05
7	Перцептивные способности	8	0	8	0	<0,05
8	Рефлексивно - аналитические качества	8	0	9	0	>0,05
9	Организаторские способности и качества	7	0	9	0	<0,05
10	Состояние психологического и физического здоровья	8	0	8	0	>0,05
11	Эстетические потребности и вкусы	8	0	9	0	<0,05

Группа профессионально-значимых качеств для управленческой деятельности определялась по методике, разработанной В.П. Симоновым [186]. Структура и содержание основных профессионально-значимых качеств личности и эффективности профессиональной деятельности руководителей образовательного учреждения и учебных подразделений по обеспечению качества образования были сведены в общую карту, которая заполнялась на основе тестовых и анкетных методик, адаптированных применительно к решению опытно-поисковой работы (табл. 4).

**Таблица 4**

**Карта профессионально-значимых личностных качеств руководителей по обеспечению качества образования**

№ п/п	Оптимальные значения	Допустимые значения	Критические значения
1	2	3	4
<b>1. Психологические черты личности как индивидуальности</b>			
1.1	Сильный уравновешенный тип нервной системы	Сильный неуравновешенный тип нервной системы	Слабый инертный тип нервной системы
1.2	Тенденции к лидерству	Властность	Деспотизм
1.3	Уверенность в себе	Самоуверенность	Самовлюбленность
1.4	Требовательность	Непримиримость	Жестокость

**Продолжение таблицы 4**

1	2	3	4
1.5	Добросердие и отзывчивость	Недостаточная самостоятельность	Чрезмерный конформизм
1.6	Гипертимность	Педантичность	Возбудимость и демонстративность
<b>2. Руководитель в структуре межличностных отношений</b>			
2.1	Преобладание демократического стиля общения	Преобладание авторитарного стиля	Преобладание либерального стиля общения
2.2	Только конструктивные конфликты по принципиальным вопросам	Полное отсутствие конфликтов с учащимися и коллегами	Постоянная деструктивная конфликтность по большинству вопросов
2.3	Стремление к сотрудничеству с коллегами	Стремление к соперничеству с коллегами	Постоянные приспособления и компромиссы
2.4	Нормальная самооценка	Заниженная самооценка	Завышенная самооценка
2.5	Уровень изоляции в коллективе, равный нулю	Уровень изоляции в коллективе в пределах 10 %	Уровень изоляции в коллективе более 10 %
<b>3. Профессиональные черты личности учителя</b>			
3.1	Широкая эрудиция и свободное изложение материала	Знание только своего предмета	Работа только по конспекту
3.2	Умение учитывать психологические и возрастные особенности учащихся	Знание возрастной и педагогической психологии	Отсутствие знаний по возрастной и педагогической психологии
3.3	Темп речи 120—130 слов в минуту, четкая дикция, общая и специфическая грамотность	Темп речи ниже 120 слов в минуту, "глухой" голос	Темп речи выше 150 слов в минуту, неразборчивость речи, "проглатывание" окончаний слов и т. п.
3.4	Элегантный внешний вид, выразительная мимика и жесты	Стандартный внешний вид, отсутствие мимики и жестов	Неряшливый внешний вид, чрезмерная жестикуляция и неадекватная мимика
3.5	Обращение к обучающимся по именам	Обращение к обучающимся по фамилиям	Постоянное безадресное или оскорбительное обращение к обучаемым
3.6	Мгновенная реакция на ситуацию, находчивость	Чуть замедленная реакция и находчивость	Отсутствие находчивости, слабая реакция
3.7	Умение четко формулировать конкретные цели	Умение определять только общие цели	Отсутствие умений четкого целеполагания

## Окончание таблицы 4

1	2	3	4
3.8	Умение организовать учебную работу всех обучающихся сразу	Умение организовать работу большинства учащихся	Работа только с отдельными обучающимися при пассивности большинства
3.9	Проверяет степень понимания учебного материала всегда	Проверяет степень понимания материала периодически	Никогда не проверяет степень понимания учебного материала в ходе объяснения
3.10	Объясняет новый материал до 25-й минуты урока	Объясняет новый материал до 35-й минуты урока	Объясняет новый материал перед звонком с урока
<b>4. Эффективность профессиональной деятельности</b>			
4.1	Эффективность учебных занятий 85% и выше	Эффективность учебных занятий 65-84%	Эффективность учебных занятий 45-64%
4.2	Работа на высшем уровне требований, фактический уровень обученности 64-100%	Работа на среднем уровне требований, фактический уровень обученности 36-63%	Работа на низшем уровне требований, фактический уровень обученности менее 36%
4.3	Рейтинг учителя 4,4 балла и выше	Рейтинг учителя 3,8—4,3 балла	Рейтинг учителя менее 3,8 балла
	Оценка за каждое качество по данной колонке 4 балла. Максимально возможная оценка по всей колонке 100 баллов	Оценка за каждое качество по данной колонке 3 балла. Максимально возможная оценка по всей колонке 75 баллов	Оценка за каждое качество по данной колонке 2 балла. Максимально возможная оценка по всей колонке 50 баллов

Все результаты диагностирования оцениваются по трем уровням: оптимальный, допустимый и критический. Отсюда следует простой вывод: предмет первоочередного внимания руководителя образовательного процесса являются все показатели, вышедшие на критический уровень, а затем уже на допустимый. Первая колонка — это модель идеального учителя, вторая — нормального, а третья — аномального. % по всей карте:

- общий оптимальный уровень 85—100 баллов;
- общий допустимый уровень 65—84 балла;
- общий критический уровень 50—64 балла.

Всего в карте четыре группы методик. Первая группа позволяет определить психологические черты личности учителя как индивидуальности. Вначале используется тест Г. Айзенка, который, помимо диагностирования темперамента, дает количественные характеристики эмоциональной стабильности или нестабильности личности, а также имеет шкалу социальной желательности (шкала лжи). Анализ резуль-

татов тестирования начинается с этой шкалы социальной желательности. Если Л больше 4, то результаты тестирования сомнительны в значительной степени. Затем следует опросник Т. Лири, который позволяет исследовать как самооценку человека, так и представления о нем других членов коллектива. Полученные результаты характеризуют направленность основных притязаний личности. Самооценку личности человека полезно сравнить с внешней оценкой по этой же методике.

Затем используется методика диагностики основных акцентуаций характера (по К. Леонгарду), которая позволяет выявить, какие черты характера у данной личности относятся к явной акцентуации, а какие - к скрытой.

Вторая группа методик характеризует учителя в структуре межличностных отношений. Вначале идет методика, которая позволяет диагностировать степень авторитаризма, демократизма и либерализма у него, а также определить доминирующую из этих составляющих.

После этого нами осуществлялась оценка способов реагирования на конфликтные ситуации. Это позволяет диагностировать, в какой степени тот или иной педагог склонен к сотрудничеству или соперничеству в группе, стремится к компромиссам, избегать конфликтов или наоборот, старается обострить их, а также его склонность либо к конструктивным, либо к деструктивным конфликтным способам решения управленческих задач.

Исследование О. Л. Назаровой [137] показало, что определение стиля управления имеет важное значение для конструктивного решения оценочных аспектов образовательного процесса.

Стиль управления представляет собой совокупность методов, систематически используемых субъектом управления в своей управленческой деятельности. Следовательно, основная характеристика стиля - это своего рода стратегия и тактика использования средств и методов управления для достижения положительного результата. Этому отвечает демократический стиль управления, в котором управленческие решения и действия не входят в противоречие с мнением педагогического большинства, отвечают интересам делового сотрудничества.

Третья группа методик характеризует преподавателя с позиций уровня его профессионализма, т. е. с позиций его управленческих умений и навыков, так как каждый учитель на занятиях выполняет целый ряд функций как руководитель учебно-образовательного процесса, он управляет, планирует, организует и контролирует учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Ниже приведем основные диагностические показатели управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения по целому ряду позиций (табл. 5).

Четвертая группа методик позволяет диагностировать эффективность профессиональной деятельности учителя в конкретных математических показателях.

Таблица 5

**Основные диагностические показатели обеспечения  
управленческой деятельности руководителя в образова-  
тельном учреждении**

Основные характеристики	Результаты диагностики		
	Оптимальный	Допустимый	Критический
1	2	3	4
По позиции 1.1			
Эмоциональная стабильность и нестабильность (по Г. Айзенку)	До 10 баллов	11-18 баллов	19-24 баллов
Шкала социальной желательности (шкала лжи)	Л=0	Л от 1 до 4	Л >4
По позиции 1.2 —1.5			
Направленность личных притязаний через самооценку (по методике Т. Лири)	До 5 баллов	6-10 баллов	11 баллов и выше
$K = \frac{\text{Доминирование}}{\text{Дружелюбие}}$	K < 1	K = 1	K > 1
По позиции 1.6— 1.7			
Типы акцентуаций характера (10 типов с их характеристиками по К. Леонгарду)	10-14 баллов	15-19 баллов	20-24 балла
По позиции 2.1			
Стиль взаимодействия с подчиненными (обучаемыми)	Д>А Д>Л А>Л	Д = А Д = Л А=Л	А>Д Л >Д Л > А
По позиции 2.2— 2.3			
Способы реагирования на конфликтные ситуации	Позиции 1,3,5	Позиции 4,7	Позиции 2,6,8
Основные характеристики	Результаты диагностики		
	Оптимальный	Допустимый	Критический
1	2	3	4
По позиции 2.4			
Профессиональная мотивация учителя по положительным ("+") и отрицательным ("—") мотивам выбора профессии	"+" от 0,4 до 0,5 "-" от 0,4 до 0,5	"+" от 0,5 до 0,6 "-" от 0,5 до 0,6	"+" от 0,6 до 1,0 "-" от 0,4 до 0,0

**Окончание таблицы 5**

1	2	3	4
Статус личности в коллективе (по Я. Л. Коломинскому)	C=+1	C=+0,25 -0,25	C=-1
Уровень эмоционального благополучия (Убл)	Убл > 0.5	Убл>0.3	Убл=0
Индекс изоляции (Ииз)	0%	До 10%	Больше 10%
По позиции 3.1— 3.9. и 4.1			
Эффективность учебных занятий	85% и выше	65-84%	Менее 64%
По позиции 4.2			
Уровень требований учителя и фактическая степень обученности	1-й (высший) 64—100%	2-й (средний) 36-63%	3-й (низший) менее 36%
По позиции 4.3			
Рейтинг учителя	4, 4 балла и выше	3,8-4,3 балла	Менее 3,8 балла

Вначале следует методика, позволяющая оценивать две важнейшие характеристики эффективности образовательного процесса: уровень требований учителя и фактическую эффективность его образовательной деятельности. За любой внешней характеристикой эффективности образовательной деятельности преподавателя скрывается ее внутренняя сторона — содержание. Внешняя сторона — процесс оценивания учебно-познавательной деятельности обучающихся и, соответственно, самооценка эффективности своего труда преподавателем — связана с содержательной стороной этого процесса — качеством и степенью обученности учащихся.

Диагностика степени эмоциональной стабильности и нестабильности личности осуществлена на основании результатов опроса по методике Г. Айзенка. Данный опросник позволяет определить выраженность экстраверсии и интроверсии, эмоциональной стабильности и социальной желательности (шкалирование лжи в ответах на вопросы-ловушки).

Для диагностики по позициям 1.2. – 1.6, т.е. для оценки направленности личностных притязаний нами применялся стандартный опросник Т. Лири, Р. Лафорга, Р. Сазена, который позволяет определить направление притязаний в межличностных отношениях.

Акцентуации характера определялись по методике К. Леонгарда, позволяющем выяснить основные типы акцентуаций (гипертимность, застреваемость, эмотивность, педантичность, тревожность, циклотимичность, демонстративность, дистимность). Стиль взаимодействия

субъектов обеспечения качества образования (позиция по карте профессионально-значимых личностных качеств — 2.1) определялся по известному опроснику «АДЛ». Эта методика позволяет диагностировать стиль взаимодействия субъектов образовательного процесса на уровне руководитель — педагог; педагог — учащийся.

Методика оценки способов реагирования на конфликтные ситуации (позиции 2.2. - 2.4. по карте профессионально-значимых личностных качеств специалиста) использовалась при индивидуальном и групповом исследовании субъектов управления. Вариант, примененный нами в эксперименте полностью соответствовал методике, разработанной В.П. Симоновым с учетом специфики образовательного учреждения начального профессионального образования (учебный центр) [186, с. 109-110].

Определение социального статуса преподавателя в коллективе (позиция 2.5.) проводилась по методике Я.Л. Коломинского.

Социальный статус личности в коллективе (S) определяется путем подсчета алгебраической суммы набранных положительных и отрицательных баллов (вычисляется отношение суммы баллов к числу N, подвергнутых анкетированию, выражаемое в %).

$$S = \frac{\sum n}{N-1}.$$

Чем выше индекс с отрицательным знаком, тем в большей степени данная личность является неприемлемой для коллектива, чем больше индекс с положительным знаком, тем в большей мере она авторитетна в коллективе. Индексы в пределах от «25 %» до «-25 %» означают срединное положение, чаще всего нейтральное с преобладанием безразличного к нему отношения. Значение социального статуса более 100 % расценивается как высокое, — меньше 20% соответствует категория «отвергнуты». Уровень эмоционального благополучия определяется процентом членов коллектива, имеющих значение социального статуса более 30%. Это число можно назвать степенью эмоциональной комфортности группы (Эк).

Особое внимание руководителя должны привлекать преподаватели, у которых отношения с коллегами сложились неблагоприятно. В социометрических исследованиях это неблагоприятие четко проявляется в том, что именно они получают минимальное количество выборов или совсем не получают. Относительная психологическая изоляция преподавателя в коллективе приводит к целому ряду отрицательных последствий. Дефицит в общении создает почву для возникновения таких черт личности, как недоверие людям, низкая общительность, что парализует общественную активность личности. Изоляция приводит и к возникновению уродливых форм самоутверждения — лицемерия, подхалимажа и т.д.

Существенным является то количество выборов, которое имеет право сделать каждый испытуемый. В большинстве случаев проводятся эксперименты с фиксированным количеством выборов. Так, напри-

мер, И.А. Колесникова указывает на обязательное соблюдение следующих правил [92, с. 101 — 102]:

а) необходимо точно указывать, для какой деятельности выбираются партнеры;

б) смысл и характер этой деятельности должны быть понятны опрашиваемым;

в) критерии выбора должны быть стабильными и устойчивыми.

Особое значение в социометрии придается количеству выборов, полученных каждым испытуемым. Количество выборов служит мерилем так называемого социального статуса индивидуума. В соответствии с количеством полученных выборов можно говорить о «звездах», «изолированных», «принятых», «пренебрегаемых», «отвергнутых» (табл. 6).

В ряде публикаций [47; 55; 88; 119; 193] показаны два взаимодополняющих друг друга способа представления результатов: матрицы и социограммы. Социограмма служит целям графического представления социометрических данных, она иллюстрирует структуру группы, дает наглядное представление о структуре взаимоотношений, о наличии в группе определенных замкнутых группировок и их составе, о взаимоотношениях между членами этой группы. Важными диагностическими показателями являются:

а) уровень благополучия взаимоотношений (Убв);

б) индекс изоляции, определенный процентом членов группы, лишенных выбора (Ииз);

в) коэффициент взаимности (Кв), определяемый как отношение числа взаимных выборов к общему числу выборов.

**Таблица 6**

**Методика определения количества выборов в опытно-поисковой работе (обработка данных)**

№ п/п	Кто выбирает	Кого выбирают														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	-	28	29	30
1	Андреев			*					+	+				+		
2	Борисов	+				+		-		+	-					
3	Волкова	*		-												
...		+									+					
30	Яковлев	+					-		+						+	
Число положительных выборов		4														
Из них взаимных		1														
Число отрицательных выборов																

Примечание: «\*» — взаимный положительный выбор,  
«—» — отрицательный выбор.

Коэффициент взаимности  $K_v$  служит показателем групповой сплоченности. Надо иметь в виду, что при наличии в группе так называемых социометрических трещин этот же показатель ( $K_v$ ) продиагностирует фактическую разобщенность группы исследуемых (членов педагогического коллектива).

Профессиональные черты личности преподавателя (позиции 3.1 — 3.10) выявляются при собеседовании руководителя образовательного учреждения с преподавателем по итогам проведенных им занятий (за модуль, полугодие, курс). Здесь же при анализе проведенных занятий оценивается и позиция 4.1 по карте профессионально значимых личностных качеств.

В динамике показателей управленческой деятельности руководителей современных образовательных учреждений и руководителей учебных подразделений, наиболее существенные изменения наблюдались по позициям 1.2—1.5. Направленность личных притязаний на самооценку до начала опытно-поисковой работы находилась на оптимальном уровне у 39% руководителей. На завершающем этапе опытно-поисковой работы оптимальный уровень самооценки наблюдался у 51% руководителей. Критический уровень самооценки снизился к окончанию опытно-поисковой работы с 24% до 12% (табл. 7). Значительно возросли возможности руководителей в разрешении конфликтов. Если до начала опытно-поисковой работы оптимальные способы реагирования на конфликтные ситуации были отмечены у 41% руководителей, то на завершающем этапе — у 60%. Критический уровень реагирования сохранился только у 14% руководителей (в исходных данных он наблюдался у 22% руководителей).

Высокий уровень психологического комфорта в коллективе был отмечен до начала опытно-поисковой работы у 43% руководителей. На завершающем этапе эксперимента у 60% руководителей опытно-поисковой работы отмечался оптимальный уровень эмоционального благополучия в коллективе. Критический уровень был отмечен у 27% руководителей до начала опытно-поисковой работы и у 16% — на завершающем его этапе.

Рейтинг руководителей образовательного учреждения до начала опытно-поисковой работы соответствовал оптимальному уровню у 41% руководителей, на завершающем этапе эксперимента — у 52%. Критический уровень был отмечен у 22 % руководителей в исходных данных и у 14% — на завершающем этапе эксперимента. Для эффективной управленческой деятельности руководителю по обеспечению качества образования необходимы не только знания и умения, но и такие личностные качества, как стремление к успеху, лидерству, властным полномочиям. Эти качества, по утверждению М. Х. Мескона, М. А. Альберта, Ф. Хедоури [126, с. 159] становятся высшей духовной потребностью личности. Их роль возрастает по мере освоения специ-

альных управленческих умений. Так, по данным анкетного опроса число руководителей, принимающих управленческие решения по личной инициативе к окончанию опытно-поисковой работы, увеличилось с 29% до 53% (табл. 8). Число руководителей, привлекающих своих коллег к определению стратегических целей обеспечения качества образования к окончанию эксперимента упало с 43% до 25%.

На завершающем этапе окончанию опытно-поисковой работы существенно возросло число руководителей образовательных учреждений и учебных подразделений, оценивающих высокий уровень теоретической подготовки, как фактор, оказывающий решающее влияние на эффективность обеспечения качества образования (29% до начала опытно-поисковой работы и 53% — на завершающем этапе). Напротив, только 26,5 % руководителей считают решающим фактором опыт управленческой деятельности, до начала опытно-поисковой работы – 39 %.

**Таблица 7**

**Изменение показателей обеспечения управленческой деятельности руководителей различного уровня учреждений профессионального образования  
(n=83, % от общего числа наблюдаемых)**

Оцениваемые показатели	Этапы исследований					
	До начала опытно-поисковой работы			На завершающем этапе поисковой работы		
	Оптимальный уровень	Допустимый уровень	Критический уровень	Оптимальный уровень	Допустимый уровень	Критический уровень
1	2	3	4	5	6	7
По позиции 1.1						
Эмоциональная стабильность (по Г. Айзенку)	53	30	17	68	18	
Шкала социальной желательности (шкала лжи)	46	33	22	53	37	
По позиции 1.2—1.5						
Направленность личных притязаний через самооценку	39	37	24	51	37	

**Окончание таблицы 7**

1	2	3	4	5	6	7
К= <u>Доминирование</u> <u>Дружелюбие</u>	49	35	19	55	34	11
По позиции 1.6—1.5						
Типы акцентуаций характера	53	33	14	70	18	12
По позиции 2.1						
Стиль взаимодейст- вия с обучаемыми	46	28	27	55	28	17
По позиции 2.2— 2.3						
Способы реагиrowa- ния на конфликтные ситуации	41	37	22	60	25	14
По позиции 2.4						
Профессиональная мотивация учителя по положительным моти- вам выбора профессии	31	47	22	53	30	17
Профессиональная мотивация по отрица- тельным мотивам выбора профессии	43	38	19	58	33	10
По позиции 2.5						
Статус личности в коллективе	41	36	24	51	28	22
Уровень эмоциональ- ного благополучия, ин- декс изоляции в кол- лективе	43	30	27	60	24	16
По позиции 3.1 — 3.9 и 4.1						
Эффективность управления учебным процессом	46	37	17	55	34	11
По позиции 4.2						
Соотношение уровня требовательности с ка- чеством образования	51	25	24	61	19	19
По позиции 4.3						
Рейтинг руководителя	41	3	22	51	35	14

Таблица 8

**Изменение значимости отдельных факторов  
эффективного обеспечения качества образовательного процесса  
в учебном заведении**  
(n = 83, % от общего числа опрошенных)

№ п/п	Содержание вопроса (утверждения)	Содержание ответа			
		Полное согласие		Полное несогласие	
		ИД	кд	ИД	кд
1	2	3	4	5	6
1.	Критерии, которыми Вы руководствуетесь в определении цели управления качеством образования: а) целесообразность б) необходимость выполнения указаний управления образованием	46 39	51 24	29 36	22 43
2.	При определении стратегических задач повышения качества образования Вы пользуетесь советами своих коллег	43	25	34	36
3.	Вы принимаете управленческие решения: а) коллегиально б) по личной инициативе	46 29	34 53	31 36	46 27
4.	Вы можете определить границы своего единоначалия	39	46	34	22
5.	Что мешает Вам в работе по принятию целесообразных управленческих решений: а) неясность стратегии образования б) неумение организовать управление	31 51	39 24	41 30	39 44
6.	Факторы, оказывающие решающее влияние на эффективность управления качеством образования: а) высокий уровень теоретической подготовки б) опыт управленческой деятельности	29 39	53 27	34 34	27 51

Приведенные результаты свидетельствуют о том, что по мере роста профессиональной компетентности в сфере управленческой

деятельности по обеспечению качества образовательного процесса потребность в повышении теоретической подготовки не падает, а напротив, становится все более актуальной. Вместе с тем актуализируются и личностные мотивации от самостоятельности в принятии управленческих решений к властным полномочиям. В этом проявляется и естественное стремление к самоутверждению, свойственное как руководителю образовательного учреждения, так и педагогу, наделенному чувством собственного достоинства и самоуважения.

Из изложенного выше видно, что самым важным условием функционирования модели является готовность руководителя образовательного учреждения, учебных подразделений и педагогов к обеспечению качества образовательного процесса.

Повышение профессиональной компетентности руководителей образовательных подразделений к обеспечению качества образовательного процесса рассматривается одним из главных направлений в деятельности учебных заведений.

### **2.3. Критерии профессиональной готовности руководителей образовательных учреждений**

При оценивании профессиональной готовности руководителей образовательных учреждений к обеспечению качества образовательного процесса в рамках нашего исследования учитывались объективные и субъективные критерии. Объективными критериями готовности руководителей образования к обеспечению качества образовательного процесса были результативные, нормативные и социальные. К результативным критериям были отнесены:

- а) образовательный уровень, эрудиция, информативность;
- б) целенаправленность и разнообразие педагогической технологии;
- в) умение с максимальной эффективностью применять накопленные знания, умения, мастерство в обеспечении качества образовательного процесса.

Нормативными критериями готовности руководителя к обеспечению образовательным процессом являются: знание нормативных актов, положений, инструкций, отражающих специфику работы, умение применять их в складывающихся социальных условиях. Они тесно увязываются с творческой активностью, перспективами профессионального роста.

Социальные критерии готовности педагогов к управленческой деятельности рассматривались нами с точки зрения приверженности (верности) профессии, степени профессионально-значимых управленческих качеств. Жесткие условия конкуренции на рынке труда в условиях современной жизни нашего общества сделали необходимым

включить в число социальных критериев и возможности профессиональной переориентации в случае перехода на другую работу в смежных с профессионально-педагогической деятельностью областях.

В качестве социальных критериев выступали конкурентоспособность педагога, его способность заинтересовать микросоциум в результате своего труда на рынке образовательных услуг, показывая новизну, преимущество избранных методов работы и организационно-педагогических условий, обеспечивающих максимальную их эффективность.

Субъективными критериями готовности руководителей к обеспечению качества образовательного процесса были профессионально-значимые личностные качества: мотивация к управленческой деятельности, интересы, отвечающие требованиям активизации познавательной деятельности обучающихся.

Анкетный опрос показал, что в качестве профессионально-значимых показателей эффективности обеспечения качества образовательного процесса педагоги называют личностные потребности и мотивации.

Результаты проведенного нами исследования по выявлению значимости профессиональных качеств и предпочтений в обеспечении качества образовательного процесса позволили сгруппировать и ранжировать их следующим образом:

- на первое место вышли профессиональные умения и навыки управленческой деятельности по обеспечению качества образования;
- на втором — способность к самостоятельному принятию решений и реализации инновационных начинаний в управлении качеством образования;
- на третьем месте оказались рационализм, высокая требовательность к учащимся.

Приведенные результаты таблиц 2,3,4,5,6 свидетельствуют о том, что необходимо повышать профессиональную компетентность в сфере обеспечения управленческой деятельности, потребность в повышении теоретической подготовки. Исходя из нашего исследования, для повышения профессионально-педагогической компетентности руководителей и преподавательского состава по обеспечению качества образовательного процесса необходимо:

- определить содержание специальной педагогической, психологической и управленческой подготовки;
- разработать программу подготовки руководителей и преподавательского состава образовательного учреждения в области обеспечения качества образовательного процесса;
- разработать методику оценивания профессионально-педагогической готовности к обеспечению качества образовательной деятельности;

- разработать методику и процедуру оценивания уровня квалификации в сфере управления качеством в образовательной сфере.

Проблема формирования установки на эффективную профессиональную деятельность относится к числу достаточно сложных. Это связано с тем, что сама установка рассматривается в литературе неоднозначно. Не вдаваясь в рассмотрение многочисленных трактовок, отметим, что традиционно установку определяют как предрасположенность индивида определенным образом оценивать других людей, различные объекты, явления или идеи, «готовность» к определенному поведению или деятельности. Важность изучения и формирования установок обусловлена тем, что они, так или иначе, влияют на поведение человека. Понятие «установка» используется, когда говорят о той или иной предрасположенности субъекта к каким-либо явлениям окружающей жизни [178]. «Установка, представляя собой готовность к деятельности, — отмечает А.С. Прангишвили, — выступает в этих процессах как особенность субъекта деятельности, существует постольку, поскольку он «организуется» не в момент деятельности, а предуготовлен к ней. Вместе с тем установка неразрывно связана с деятельностью: она, как готовность к деятельности, является моментом последней» [165, с. 15].

И.Г. Бжалава, сторонник целостного подхода к установке, считает, что сама установка — одна из форм проявления направленности личности, связана с достижением конкретной цели. Она объединяет в себе цели, активность, потребность, мотивы, то есть выполняет интегративную функцию [33]. Д.Н. Узнадзе к сказанному выше добавляет, что установка лежит в основе поведения личности, то есть она выполняет функцию мотивации [206].

В классической психологии XX века выделяли три различных компонента установки: когнитивный, аффективный или эмоциональный и поведенческий или конативный. В соответствии с таким трехкомпонентным подходом какая-либо наша установка представляет собой наше мнение об объекте, наши чувства о нем и наши поведенческие тенденции по отношению к нему. В последние годы многие исследователи отходят от такой трехкомпонентной модели к однокомпонентной, в соответствии с которой установка имеет только один параметр — оценочный, поэтому установка просто определяется как позитивная или негативная оценка объекта.

Основой установок личности являются ее социальные ценности, культура личности. Это объекты, явления, идеи, воплощающие в себе те или иные идеалы личности и потому выступающие в качестве ее руководящих принципов. Значимость, которую человек придает тем или иным ценностям, определяет, главным образом, насколько они будут влиять на его установки. Каждый индивид имеет определенную иерархию ценностей — от наиболее важной до наименее важной для себя.

То, как формируются установки, и в какой мере их можно изменить, рассматривается разными теориями. К основным из них относятся: теория научения; теория когнитивного соответствия; теория баланса; теория когнитивного диссонанса; концепция диспозиционной регуляции поведения личности и другие.

Мы разделяем концепцию диспозиционной регуляции поведения личности В. А. Ядова, которая наиболее технологична, позволяет рассматривать установку как необходимый компонент направленности личности. В этой концепции отношения личности рассматриваются как определенная система, которую человек конструирует как некоторую общую диспозиционную структуру личности – целостного субъекта деятельности. В качестве системообразующего признака выступают различные состояния и уровни предрасположенности индивида к восприятию условий деятельности. Условия деятельности, в которых могут быть реализованы те или иные потребности личности, образуют некоторую иерархическую структуру. За основание структуризации принимается длительность времени (основной критерий оптимизации), в течение которого сохраняется основное качество данных условий.

Низший уровень указанной структуры образуют «предметные ситуации». Их особенность состоит в том, что они создаются конкретной и быстро изменяющейся предметной средой. В течение короткого промежутка времени человек переходит из одной «предметной ситуации» в другую.

Следующий уровень — это условия группового общения. Длительность подобных ситуаций гораздо больше, чем на предыдущем уровне. Это объясняется тем, что основные особенности группы, в которой протекает деятельность человека, сохраняются неизменными.

Третий уровень характеризуется еще более устойчивыми условиями деятельности в той или иной социальной сфере (в нашем случае в процессе профессионального обучения).

Наконец, последний уровень представляет собой общие социальные условия жизнедеятельности человека. Это основные особенности (экономические, политические, культурные) образа жизни данного общества, класса, больших социальных групп.

Понимая диспозиции личности как своеобразный продукт столкновения потребностей личности и ситуаций их удовлетворения, В.А. Ядов предлагает следующую иерархию диспозиций.

Низший уровень диспозиционной структуры — элементарные установки (по Д.Н. Узнадзе). Они формируются на основе витальных потребностей, и в простейших ситуациях эти установки лишены модальности (переживания «за» или «против») и неосознаваемы (отсутствуют когнитивные компоненты).

Второй уровень данной структуры — социальные фиксированные установки. В.А. Ядов отмечает, что социальная установка содержит

три основных компонента: эмоциональный (или оценочный), когнитивный (рассудочный) и собственно поведенческий (аспект поведенческой готовности). Факторы, формирующие ее, это, с одной стороны, социальные потребности, связанные с включением индивида в первичные и другие контактные группы, а с другой — соответствующие социальные ситуации.

Наконец, высший уровень диспозиционной иерархии образует система ценностных ориентации на цели жизнедеятельности и средства достижения этих целей. Данная система ценностных ориентации формируется на основе высших социальных потребностей личности. Такова, например, потребность включения в соответствующую социальную среду в широком смысле.

Важнейшей функцией всей диспозиционной системы является психическая регуляция социальной деятельности или поведения индивида в социальной среде. Если соотнести с данной диспозиционной системой различные проявления деятельности человека, то можно выделить несколько иерархически расположенных уровней поведения.

Первый уровень относится к регуляции специфических реакций индивида на актуальную предметную ситуацию. Это поведенческие акты — ответы индивида на те или иные быстро сменяющиеся друг друга воздействия внешней среды.

Следующий уровень — поступок или привычное действие, которое komponуется из целого ряда поведенческих актов. Целенаправленная последовательность поступков составляет поведение в какой-либо сфере деятельности. Наконец, целостность поведения в различных сферах, которая регулируется высшим уровнем. «Целеполагание на этом высшем уровне представляет собой некий «жизненный план», важнейшим элементом которого выступают отдельные жизненные цели, связанные с главными социальными сферами деятельности человека — в области труда, познания, семейной и общественной жизни» [237, с. 112].

Концепция диспозиционной регуляции поведения личности предлагает определенную систему, объясняющую поведение личности в различных ситуациях. Ценность этой концепции состоит в том, что социальные установки вплетены в более широкую систему социальных связей личности. При этом логично показано, каким образом поведение личности, ее направленность может быть обусловлена ее диспозициями, с одной стороны, и определенными ситуациями (или условиями деятельности) — с другой.

Таким образом, установка, ее формирование выступают процессуальным элементом формирования направленности личности. Установочный уровень — более высокий этап развития педагогического процесса и личности, ибо «он связан с формированием представлений о направленной деятельности, мотивацией этой деятельности, выбором принципов достижения педагогических целей» [206, с. 32].

## 2.4. Модель качества преподавания

Центральное место в обеспечении качества образовательного процесса принадлежит педагогу. Это отмечают отечественные и зарубежные авторы работ по обеспечению качества образовательного процесса [20; 137; 170; 204; 222; 244; 245; 248; 249; 252; 254; 256]. Педагог является основным субъектом обеспечения познавательной деятельности обучаемых, создает условия для активизации профессионального и личностного развития и саморазвития учащихся, осуществляет отбор содержания обучения, обеспечивает реализацию соответствующей технологии.

При построении модели качества преподавания необходимо учитывать, что педагог представляет собой сложную интеллектуально-психологическую систему. Это определяет необходимость системного рассмотрения целей, функций, содержания и результатов профессиональной деятельности педагога, его психологического портрета во взаимосвязи с другими компонентами структуры качества образовательного процесса и внешними условиями, выявления и анализа характера внешних и внутренних связей.

Отправной точкой для проведения такого рода анализа должно быть описание структуры и содержания педагогической деятельности. Функциональная модель деятельности преподавателя достаточно полно представлена в работах Н.В. Кузьминой [101; 102; 103] и ряде других исследований [6; 14; 19; 121; 214; 326]. Она является отражением в деятельности педагога требований к качеству результатов образования и представляет собой совокупность следующих функциональных компонентов: гностического; проектировочного; конструктивного; коммуникативного; организаторского [102].

**ГНОСТИЧЕСКИЙ** (аналитико-познавательный) — изучение педагогом общих закономерностей образовательного процесса, накопление знаний о целях, средствах и методах педагогического воздействия, изучение предметной области знаний в преподаваемой дисциплине, изучение и диагностика состояния обучаемого в условиях педагогической ситуации, исследование затруднений в учебно-познавательной деятельности обучаемых, самооценка собственной деятельности и ее совершенствование на основе приобретения новых знаний.

**ПРОЕКТИРОВОЧНЫЙ** — перспективное планирование своей работы, ее психолого-педагогических результатов, формулирование и постановка стратегических педагогических задач.

**КОНСТРУКТИВНЫЙ** — действия по отбору и структурированию содержания обучения, выбор методов, средств и организационных форм обучения, планирование познавательной деятельности обучаемого и собственной деятельности, постановка тактических педагогических задач, определение последовательности их решения в соответствии с планом.

**КОММУНИКАТИВНЫЙ** — установление педагогически целесообразных отношений и взаимодействия с обучаемыми, коллегами и органами управления учебного центра, выбор и использование коммуникативных средств, адекватных решению педагогических задач.

**ОРГАНИЗАТОРСКИЙ** — поиск и нахождение правильных решений педагогических задач и их реализация в конкретных педагогических ситуациях, организация контроля и коррекция учебно-познавательной деятельности обучаемых и собственной деятельности.

Вариативный характер современного образования, свобода в выборе средств и способов решения педагогических задач, изменения в образовательных целях обуславливают изменения в функциональном составе деятельности педагогов. Как уже отмечалось, преподаватели вузов в большей степени испытывают сегодня трудности в проектировании и реализации проектов деятельности обучаемых и собственной деятельности. В этих условиях происходит возрастание степени влияния на качество преподавания проектировочного и коммуникативного компонентов. Кроме того, повышение роли проектировочного и конструктивного компонентов в деятельности педагогов обусловлено их влиянием не только на результаты образования, но и на создание условий для развития самой образовательной системы. В этом смысле степень включенности педагогов в инновационную и методическую преобразующую деятельность должна рассматриваться как один из основных показателей качества преподавания.

По выделенным функциональным компонентам можно оценивать качество деятельности педагога в конкретных условиях. Показатели качества преподавания формулируются в виде перечня основных требований к знаниям, умениям, навыкам и личностным качествам педагога. На этом основании нами была введена следующая система показателей, по методике Н.В. Кузьминой [102], позволяющая говорить о качестве преподавания (табл. 9).

Исследование модели качества преподавания предполагает выбор такой формы описания взаимодействия включенных в нее элементов, при которой объединялись бы понятия: управляющее действие → качество преподавания → результат управления (качество результатов образования). Решение данной задачи возможно на основе построения динамической модели изменения качественных показателей деятельности педагога, в которой с этой точки зрения описывался бы процесс обеспечения.

Таблица 9

## Показатели качества преподавания

<b>Диагностируемые показатели качества преподавания</b>	<b>Уровень</b>		
	<b>высокий</b>	<b>средний</b>	<b>низкий</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<p><b>1. Диагностический блок:</b> <b>профессиональная компетентность</b></p> <p>1.1. В системе знаний:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- специальные знания в предметной области (в преподаваемой дисциплине);</li> <li>- общепрофессиональные (психолого-педагогические) знания;</li> <li>- знания о способах организации деятельности (теории управления и научной организации труда)</li> </ul> <p>1.2. В системе умений:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- специальные умения в преподаваемой деятельности;</li> <li>- умение определять педагогические цели деятельности;</li> <li>- умение переводить педагогические цели в психологические;</li> <li>- умение на основе целей формулировать педагогические задачи;</li> <li>- умение отбирать и структурировать учебный материал;</li> <li>- владение основными методами и средствами обучения и воспитания;</li> <li>- умение организовать учебно-познавательную деятельность обучающихся и собственную деятельность;</li> <li>- владение методами контроля, оценки и анализа результатов деятельности;</li> <li>- коммуникативные умения;</li> <li>- умение прогнозировать возможные затруднения;</li> <li>- умение выявлять причины затруднений;</li> <li>- умение предупреждать возможные затруднения</li> </ul> <p>1.3. Приобретенные в процессе деятельности (опыт):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- педагогическое творчество;</li> <li>- интуиция;</li> <li>- отношение к инновациям</li> </ul>			

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4
<p style="text-align: center;"><b>2. Диагностический блок:</b> <i>направленность личности педагога</i></p> <p>2.1. Мотивы, потребности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- осознание общественных интересов и своих обязанностей по отношению к ним;</li> <li>- ориентация в деятельности на социально значимые цели и задачи;</li> <li>- стремление обеспечить развитие личности каждого обучаемого;</li> <li>- потребность в самореализации, совершенствовании своей деятельности и условий труда</li> </ul> <p>2.2. Чувства (эмоции):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- направленность эмоций (чувств) на объект педагогических преобразований;</li> <li>- интенсивность эмоций;</li> <li>- устойчивость эмоций;</li> <li>- наличие волевого контроля за своим поведением;</li> <li>- адекватность эмоционального состояния преподавателя педагогической реакции на деятельность обучаемых;</li> <li>- доброжелательность;</li> <li>- уверенность в своих педагогических решениях и действиях;</li> <li>- удовлетворенность результатами педагогического труда</li> </ul> <p>2.3. Интересы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- наличие интересов, связанных с предметом педагогической деятельности;</li> <li>- широта (разнообразие) интересов, в том числе профессиональных;</li> <li>- устойчивость (длительность сохранения) интереса, в том числе профессионального;</li> <li>- действенность интереса, в том числе профессионального</li> </ul>			

Окончание таблицы 9

1	2	3	4
<p style="text-align: center;"><b>3. Диагностический блок:</b> <i>возможности личности педагога</i></p> <p>3.1. Ощущения: - ориентация в деятельности на объект педагогического воздействия; - быстрота реакций на действия и поступки обучаемых; - четкость координации педагогических действий</p> <p>3.2. Восприятие: - целенаправленность восприятия; - адекватность восприятия целям и задачам педагогической деятельности; - наблюдательность (выделение особенного в предметах и явлениях); - любознательность (интерес к предмету восприятия)</p> <p>3.3. Память: - объем и прочность запоминания; - эмоциональность отношений к запоминаемому и воспроизводимому; - точность воспроизведения</p> <p>3.4. Мышление: - самостоятельность мышления (умение выдвигать новые задачи и самостоятельно находить нужные решения)</p>			
<p style="text-align: center;"><b>4. Диагностический блок:</b> <i>стиль, психические особенности поведения педагога</i></p> <p>4.1. Черты характера: - отношение к коллективу: а) коллективизм, активность в делах коллектива, б) честность, справедливость, в) общительность, коммуникабельность; - отношение к обучаемым: а) педагогическая этика, б) педагогический такт</p>			

Представим процесс обеспечения качества преподавания как целенаправленное, последовательное, поступательное продвижение педагога по уровням педагогического мастерства, при котором происходит непрерывное во времени изменение показателей качества его деятельности. Необходимость строгой фиксации и отображения некоторых промежуточных состояний требует представления модели качества преподавания как дискретной. Поэтому вводится допущение, что можно определить некоторое конечное, поддающееся перечислению число состояний, а также дать

характеристику этих состояний. В этом случае динамическая модель качества преподавания может быть представлена как цепь переходов из одного фиксированного состояния в другое. При этом за состояние принимается наличие у педагога некоторого конечного множества выделенных и зафиксированных характеристик. Если связать уровневое описание качества преподавания с некоторыми фиксированными состояниями педагога (уровнями педагогического мастерства), то качество преподавания будет находиться в функциональной зависимости от характеристики этих состояний. В зависимости от наличия и степени выраженности диагностируемых показателей и характеристики каналов обратной связи можно оценивать качество преподавания и относить конкретного педагога к одному из определенных в педагогических исследованиях уровней педагогического мастерства [102]:

— **Репродуктивный.** На этом уровне обучение носит ярко выраженный информационно-сообщающий характер. Педагог лишь передает обучаемым те знания в предметной области, которыми владеет сам, практически не управляя их учебно-познавательной деятельностью. Данный уровень характеризуется отсутствием обратных связей между элементами педагогической системы.

— **Адаптивный.** Обучение сохраняет информационно-сообщающий характер, но в деятельности педагога начинают появляться элементы анализа педагогической ситуации, преподаватель формулирует педагогические задачи применительно к процессу отбора и структурирования содержания образования (возникает ситуация управления качеством содержания образования). Вместе с тем, педагог еще не владеет способами эффективного педагогического воздействия на обучаемых и не способен моделировать их деятельность. На этом уровне организуется устойчивая прямая и обратная связь «содержание образования» — «педагог», однако другие связи отсутствуют.

— **Локально-моделирующий.** На этом уровне педагог осуществляет управление процессом усвоения знаний обучаемыми, моделирует их учебно-познавательную деятельность и систему знаний. Значимую роль приобретает процесс контроля и оценки деятельности обучаемых. Образуется устойчивая прямая и обратная связь «педагог» — «обучаемый».

— **Системно-моделирующий знания.** Активно и целенаправленно реализуется деятельностный подход в обучении. Педагог определяет цели, содержание образования и методы педагогического взаимодействия с обучаемыми, основываясь на перечне задач их будущей профессиональной деятельности. Педагогом моделируется и формируется у обучаемых система знаний, умений и навыков профессиональной деятельности.

Устойчивые прямые связи между всеми элементами педагогической системы, обратные связи: «содержание образования» — «педагог», «обучаемый» — «педагог».

— **Системно-моделирующий поведение.** На этом уровне реализуется личностно-деятельностный подход в обучении. Данный уровень характеризуется направленностью деятельности педагога на обеспечение условий профессионального и личностного развития обучаемого, стимулирование процессов саморазвития и самовоспитания. Преобладающим становится творческий, развивающий характер обучения. Происходит становление и развитие личности обучаемого как субъекта будущей профессиональной деятельности и общения, его социализация, образуются устойчивые прямые и обратные связи между всеми элементами педагогической системы.

Каждый из последующих уровней педагогического мастерства включает в себя структуру знаний, умений и личностных качеств предыдущего уровня и реконструирует их [214]. Динамику изменения качества преподавания во времени можно представить как последовательное прохождение всех уровней от низшего к высшему, но при этом прямые переходы с первого уровня на третий и выше и т. п. невозможны. Это обстоятельство подлежит обязательному учету при оценке качества преподавания и управления процессом профессионального роста педагогов как со стороны организационной подсистемы, так и при самоуправлении (и самооценке) педагогами своей деятельности. В противном случае неизбежно возникает противоречие между целями управления и возможностями по их реализации.

Возрастающие требования к качеству обучения предполагают постоянное совершенствование научно-педагогической подготовки преподавателей, руководителей подразделений, повышение их методической культуры. В «Положении о методической работе с кадрами учреждения образования» (Постановление Правительства РФ от 31.08.94 г.) методическая работа определяется как «систематическая коллективная и индивидуальная деятельность педагогических кадров. Эта работа направлена на повышение научно-теоретического, общекультурного, психолого-педагогической подготовки и профессионального мастерства преподавателей». В коллективной монографии, выполненной под руководством Н.В. Кузьмина, «система повышения квалификации является сложным полифункциональным социально-педагогическим явлением, тесно связанным с экономической, политической, правовой, этической и другими сферами жизни общества. Выполняя экономическую, социальную, культурную и педагогическую функции, система повышения квалификации взрослых является важнейшим фактором экономического и социального прогресса, духовного развития и обновления общества» [170, с.17].

Анализ научной литературы по методической работе и повышению квалификации свидетельствует, что она должна быть системной, и направлена на повышение педагогического мастерства преподавателя, его компетентности [25; 57; 130; 131; 164; 170].

Исходя из проблем, стоящих перед образовательным учреждением по повышению качества профессионального образования, нами установлено, что основными направлениями методической работы в современных условиях является:

- создание необходимых условий педагогическим работникам для подготовки высококвалифицированных специалистов;
- создание системы методических услуг в соответствии с потребностями педагогов, обучаемых;
- развитие педагогического творчества и методического обеспечения повышения квалификации педагогических работников;
- создание единого информационного банка обеспечения педагогов необходимой учебно-программной документацией, научной, учебной и методической литературой;
- создание условий для научно-практической работы педагогам в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения.

Учебный процесс подготовки будущих специалистов подразумевает совместную деятельность преподавателей и обучающихся, в результате которой учащийся переходит в качественно новое состояние, приобретает новые знания, умения и навыки, развивается личностно. Для полноценной реализации этого процесса педагогу необходима информация о новом состоянии учащегося, о тех проблемах, которые могли возникнуть в результате получения знаний. Единственный вариант получения такой информации — это введение в учебный процесс педагогической диагностики. В отличие от проверки и контроля, то есть наличия простой обратной связи, педагогическая диагностика рассматривает процесс шире, переводя его на все основные уровни личности.

Понятие «педагогическая диагностика» ввел в педагогическую практику К. Ингекамп. Он писал: «Я считаю приемлемым следующее определение педагогической диагностики. Педагогическая диагностика призвана, во-первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения, во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения и, в-третьих, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе учащихся из одной учебной группы в другую, при направлении их на различные курсы и выборе специализации обучения. Для достижения этих целей в ходе диагностических процедур, с одной стороны, устанавливаются предпосылки к обучению, имеющиеся у отдельных индивидуумов и у представителей учебной группы в целом, а с другой, определяются условия, необходимые для организации планомерного процесса обучения и познания. С помощью педагогической диагностики анализируется учебный процесс и определяются результаты обучения. При этом под диагностической деятельностью понимается процесс, в ходе которого (с использованием диагностического инструментария или без него), соблюдая необходимые научные критерии качества,

учитель наблюдает за учащимися и проводит анкетирование, обрабатывает данные наблюдений и опросов и сообщает о полученных результатах с целью описать поведение, объяснить его мотивы или предсказать поведение в будущем» [81, с. 8].

В диагностической деятельности К. Ингекамп выделяет следующие аспекты: сравнение, анализ, прогнозирование, интерпретацию, доведение до сведения учащихся результатов диагностической деятельности, контроль за воздействием на учащихся различных диагностических методов.

Б.Т. Лихачев под диагностикой понимает процесс получения информации о состоянии наблюдаемого или изучаемого объекта с помощью совокупности методов, способов, приемов. С точки зрения этого ученого, диагностическая информация включает в себя сведения о состоянии объекта, степени его соответствия норме, тенденциях движения, его развития. Она делает возможным компетентное вмешательство в процесс с целью его торможения или ускорения, совершенствования или коррекции, обновления или оздоровления [117, с. 300].

До настоящего времени педагогическая диагностика многими оспаривается. С одной стороны, ее сводят к не всегда корректному использованию психологической диагностики, с другой, разграничивают диагностику научного исследования и диагностику в образовательном процессе. В контексте нашего исследования мы не будем касаться спорных вопросов педагогической диагностики, а рассмотрим ее как условие формирования профессиональной направленности личности.

Мы под педагогической диагностикой понимаем раздел педагогической науки, изучающий принципы, методические приемы и средства построения и применения диагностических процедур с целью совершенствования и управления учебно-воспитательным процессом. Проблема педагогической диагностики — это проблема измерения педагогических явлений (обученности, воспитанности, всех процессов, происходящих в педагогической системе). В последние десятилетия возрос интерес к педагогической диагностике. Это связано с широким внедрением в педагогическую практику технологий воспитания и обучения, где вопросы мониторинга, отслеживания изменений обучения, воспитания, развития учащегося на протяжении всего педагогического процесса стало неотъемлемой чертой.

В учебном пособии «Педагогика» под редакцией П.И. Пидкасистого отмечается, что сложность явлений образования и воспитания накладывает на их количественное представление определенные ограничения. «Измерять знания, а тем более поведение и сознание школьника, степень развитости его социального опыта и фиксировать их в точных числовых величинах без объективных показателей, без риска оказаться в плену механицизма и формалистики пока невозможно» [155, с. 12].

Одна из основных проблем педагогической диагностики — это проблема критериев и измерителей, именно поэтому она названа в числе основных методологических проблем современной педагогики. В.И. Журавлев по этому поводу писал, что от надежности, объективности критериев измерения результатов труда, по существу, зависит все: управленческие решения, определяющие перспективу, оценка продуктивности работы, информация о качестве результатов деятельности и ее эффективности [70, с. 173].

Под критериями при этом понимаются научно обоснованные эталоны, по которым устанавливается степень достигнутого в развитии, формировании, обучении, воспитании учащихся [70]. В.М. Полонский отмечает, что для разработки критериального аппарата необходимо точно определить смысл каждого критерия и добиться его однозначного понимания. «Семантическая определенность — важнейшее методологическое требование к разработке критериального аппарата» [161, с. 36].

Несмотря на то, что проблемы педагогической диагностики достаточно интенсивно рассматриваются в современных исследованиях (Б.П. Битинас, Е.В. Бондаревская, В.И. Журавлев, И.Я. Лернер, Н.И. Монахов, В.М. Полонский и многие другие), в педагогической литературе отмечается, что для создания аппарата измерения, определения критериев в педагогике недостаточно значительных теоретических исследований.

Одна из ведущих тенденций к измерениям в педагогике — интегративный, межнаучный подход к ним. С этой целью в педагогической диагностике все шире используют критерии других наук и, прежде всего, психологии, социологии, медицины, экономики. Особое значение педагогическая диагностика приобретает в профессиональной педагогике, где от правильного диагноза зависит вся дальнейшая работа. Диагностика профессиональной подготовленности личности в процессе обучения предполагает обследование учащихся с помощью комплекса методик, которые должны дать возможность составить на основе объективных критериев целостное представление о её сформированности у учащегося. Положительной чертой педагогической диагностики является возможность сопоставления получаемых данных, что позволяет представить целостную картину реального положения дел.

Подбор диагностических средств при комплексной диагностике учащихся является важной проблемой. Как правило, для комплексной диагностики создается, точнее, набирается «батарея» тестов. При подборе выделяются наименее трудоемкие диагностические методики, адекватные выбранным критериям, уровню испытуемых, отношению к процессу исследования. При этом опираемся на ряд принципов: ответственности, компетентности, этической и юридической правомочности, конфиденциальности, моральной чистоты.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ЧАСТИ

Анализ педагогической литературы, результатов педагогических исследований, практика работы профессиональных общеобразовательных учреждений позволили сделать следующие выводы:

1. Актуальность проблемы обеспечения качества образовательного процесса учреждений профессионального образования обусловлена: современными тенденциями профессионального образования; повышением требования общества к качеству профессиональной подготовки будущих специалистов, а следовательно, необходимостью обеспечения качества образовательного процесса; недостаточной разработанностью данной проблемы в теории и практике педагогики различных уровней профессионального образования.

2. Теоретической основой выполненного исследования выступают структурно-функциональный, деятельностный и системный подходы. Структурно-функциональный подход наиболее полно позволяет осуществить согласование целей образования со структурой, функциями, задачами, процедурами и взаимосвязями системы обеспечения качества и описывает её как целостную. Структурно-функциональный подход ориентирован на выделение и формирование характеристик (параметров и структур задач обеспечения, результативных и процессуальных показателей качества), определяющих как качество образовательного процесса, так и успешность деятельности выпускников образовательного учреждения в системе профессионального использования. Научной основой решения проблемы обеспечения качества образования является деятельностный подход, являющийся одним из направлений общей теории систем. Деятельность выступает как оптимальный и интенсивный способ формирования личности. В развитии личности деятельность выполняет важные функции, в том числе развивающую, интегративную, критериальную, коммуникативную. Реализация деятельностного подхода при обеспечении качества образовательного процесса будет способствовать формированию у будущих специалистов профессиональной направленности в обучении. Системный подход как методологическое основание задает ориентиры, мировоззренческие, философские основы осуществления всего хода исследования. Системное обеспечение образования предполагает: систематизацию социального заказа, целей, средств, управленческого воздействия на субъектов деятельности. Обеспечение как система должна быть представлена морфологическим, структурным, генетическим и функциональными аспектами.

3. Анализ существующих подходов в трактовке понятия обеспечения качества образовательного процесса позволяет учитывать специфику образовательных учреждений, дать следующее определение обеспечения качества образовательного процесса: обеспечение каче-

ства образовательного процесса понимаем как целенаправленную, комплексную и скоординированную деятельность администрации, педагогов и обучаемых по реализации воздействия на образовательный процесс с целью достижения соответствия уровня профессиональной подготовленности выпускников нормам, установленным квалификационными требованиями к специалисту.

4. Эффективность обеспечения качества образовательного процесса зависит от компетентности руководителя, педагогического состава образовательного учреждения и создания организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективное функционирование модели обеспечения качества образовательного процесса по достижению результатов образовательной деятельности всего педагогического коллектива.

5. Сконструированная структурно-функциональная модель обеспечения качества образовательного процесса как целостное образование состоит из взаимосвязанных компонентов: целеполагающего, организационного, технологического, критериально-оценочного, диагностико-результативного. Все компоненты модели обеспечения качества образовательного процесса и их содержательно-процессуальное наполнение взаимосвязаны, образуют целостную педагогическую систему.

6. Успешная реализация структурно-функциональной модели обеспечения качества образовательного процесса возможна при наличии определенной совокупности условий.

## ЧАСТЬ ВТОРАЯ

### ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

#### 3.1. Цель опытно-поисковой работы

Педагогический эксперимент в отечественной педагогике разработан достаточно полно [10; 188; 15; 72; 112; 190; 213], в литературе раскрыты теоретические основы по организации и проведению. Количественные оценки результативности педагогического эксперимента описаны в работах М.И. Грабаря и К.А. Краснянской, А.Н. Кричевца, Л.М. Фридмана, В.С. Черепанова, Е. В. Яковлева и др. В соответствии с логикой и требованиями, предъявляемыми к эксперименту, мы выделяем:

- цель, задачи и этапы опытно-поисковой работы;
- принципы и условия организации опытно-поисковой работы;
- критерии качества управленческой деятельности администрации и педагогов по обеспечению качества обучения учащихся;
- экспериментальные методики изучения готовности руководителей и педагогов к обеспечению качества образования;
- состояние сформированности у преподавателей профессиональной направленности на начало эксперимента.

Целью опытно-поисковой работы является проверка созданной структурно-функциональной модели обеспечения качества образовательного процесса в образовательном учреждении и комплекса организационно-педагогических условий ее реализации.

Сформулированная и принятая цель определяет характер основных задач, решаемых в ходе опытно-поисковой работы. К таким задачам отнесем:

1. Определение реального состояния готовности руководителей и педагогов образовательного учреждения к обеспечению качества образовательного процесса.
2. Осуществление опытно-поисковой проверки и при необходимости уточнение теоретических положений.
3. Подготовка научно обоснованных рекомендаций по обеспечению качества образовательного процесса в НПО.

Определяющими принципами опытно-поисковой работы стали следующие:

- а) принцип гуманизации педагогического процесса и соответствия методов и средств управления возможностям его реализации в условиях работы современного образовательного учреждения;
- б) принцип научности и достаточности научной информации о направленности и содержании образовательного процесса, предпола-

гающие следование объективным законам науки об управленческой деятельности;

в) принцип всесторонности в оценке эффективности управленческих действий;

г) принцип индивидуально-личностного подхода к обеспечению качества образовательного процесса в образовательном учреждении.

В опытно-поисковой проверке эффективности научно-методической системы подготовки руководителя к обеспечению качества образования учитывали объективные законы функционирования и развития педагогической науки как подсистемы знаний. В первую очередь принимали во внимание социальные и экономические объективные зависимости, определяющие развитие системы обеспечения качества образования.

- Использование принципа научности выступает механизмом необходимого и достаточного выбора средств, соответствующих современным требованиям педагогической науки. Такого рода выбор, как справедливо отмечает Р. А. Литвак, является эффективным средством избавления от привычного груза устаревших малоэффективных методов и средств организации опытно-поисковой работы [116, с. 21-25]. Опытно-поисковая работа была организована на обширной информационной базе (информационные блоки информации, общенаучные понятия, включающие обмен сведениями между педагогом и учащимися образовательного учреждения). Анализируемая научно-методическая информация отвечала двум методологическим требованиям: ее достаточности и необходимости. Следование принципу гуманизации означало для нас признание в качестве ведущей идеи приоритетности общечеловеческих ценностей над технократическими, производственными, экономическими, административными, которые также учитывались в процессе формирующего эксперимента и после его завершения.

- Принцип индивидуально-личностного подхода в обеспечении качества образовательного процесса в современном образовательном учреждении получил емкое обоснование в монографии В. И. Кондруха [95]. Как верно отметил В. С. Кобзарь, умение хорошо освоиться со своими личными данными и выработать рациональные приемы для себя лично, по-видимому, приносит больше пользы, чем выслушивание общих советов, претендующих на то, чтобы быть полезными для всех. Знание типичных для экспериментатора психологических помех, как и условий наибольшей плодотворности, сугубо индивидуально [88, с. 216].

В технологических приемах организации опытно-поисковой работы учитывались личностные особенности и предпочтения его участников: от обучающихся до педагогов и руководителей учебных подразделений.

В процессе эксперимента принцип индивидуально-личностного подхода был реализован при соблюдении следующих условий [137, с. 31]:

а) постоянное внимание исследователя на отношение обучаемого к предмету исследования;

б) учет личностных мотиваций и потребностей педагогов опытной группы, оказание им всесторонней индивидуальной помощи в организации управленческой деятельности;

в) соотнесение сложности экспериментальных заданий для каждого участника эксперимента с учетом его психофизиологических особенностей;

г) обеспечение условий непрерывного развития профессиональной компетентности в сфере обеспечения качества образования.

Реализация принципа всесторонности научно-методического консультирования в процессе формирующего эксперимента обеспечивалось высоким уровнем профессионализма преподавателей, проводивших курсовую подготовку педагогов образовательного учреждения к управленческой деятельности. Но даже в этом случае возникли проблемы в преодолении психологических барьеров при использовании приемов управления качеством образования в ситуациях, которые не могли быть заранее спроектированы, возникали спонтанно. Методическое консультирование педагогов, участвующих в формирующем эксперименте, отвечало следующим требованиям:

а) проблемно-поисковый материал представляется с использованием персонифицированных объяснительных методов и инструкций, облегчающих принятие и реализацию управленческих решений;

б) предлагались различные приемы и пути освоения управленческих умений преодоления конфликтных ситуаций обеспечения качества образовательного процесса;

в) предоставлялась возможность выбора приемов и схем решения нестандартных управленческих проблем.

При этом под экспериментом понимаем систему познавательных операций, связанных с изучением педагогических ситуаций, фактов, явлений, процессов, факторов, специально созданных условий для выявления свойств, связей, отношений, педагогических закономерностей [68, с. 61]. Всего в эксперименте на констатирующем и формирующем этапах принимали участие 83 руководителя учреждений, 110 педагогов и 126 учащихся.

По характеру действий проведенный эксперимент делится на **констатирующий** (направленный на выявление существующих отношений, констатацию реального состояния исследуемого объекта) и **формирующий** (активное воздействие на исследуемый объект).

Дадим характеристику основных этапов опытно-поисковой работы. В таблице 10 представлены конкретные задачи каждого этапа и методы научно-педагогического исследования, которые мы использовали в ходе опытно-поисковой работы.

## Этапы опытно-поисковой работы

<b>Поисково-подготовительный этап</b>	
1	2
Задачи	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Определить цель, задачи и принципы опытно-поисковой работы</li> <li>2. Разработать критерии и показатели обеспечения качества образовательного процесса, сформированности профессиональной направленности личности педагогов</li> <li>3. Подобрать и адаптировать экспериментальные методики обеспечения качества, формирования у преподавателей профессиональной направленности личности</li> <li>4. Определить реальное состояние готовности руководителей к обеспечению образования и сформированности у преподавателей профессиональной направленности личности на начало эксперимента</li> </ol>
Методы	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Анализ философской, педагогической, психологической литературы и научных исследований по проблеме опытно-поисковой работы</li> <li>2. Обобщение и осмысление имеющегося опыта работы по исследуемой проблеме</li> <li>3. Констатирующий эксперимент</li> <li>4 Анкетирование и тестирование учащихся и преподавателей</li> <li>5. Методы обобщения и абстракции</li> <li>6. Метод моделирования</li> <li>7 Беседы</li> <li>8. Анализ документов</li> </ol>
<b>Поисковый этап</b>	
Задачи	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 . Поисковым путем проверить и при необходимости уточнить теоретические положения, обоснованные в первой части монографии</li> <li>2. Апробировать методики обеспечения качества образования и формирования у преподавателей профессиональной направленности личности</li> <li>3. Реализовать совокупность процедур научно-исследовательской работы от инструктирования участников экспериментального этапа до регистрации полученных результатов</li> </ol>

## Окончание таблицы 10

1	2
Методы	1. Формирующий эксперимент 2. Анкетирование, анкетный опрос, самооценка, тестирование 3. Первичная обработка результатов методами описательной статистики 4. Анализ документов 5. Беседы
<b>Аналитико-результативный этап</b>	
Задачи	1. Провести анализ и оценку результатов опытно-поисковой работы 2. Оформить результаты, сформулировать выводы исследования 3. Подготовить научно обоснованные рекомендации по обеспечению качества образовательного процесса в образовательном учреждении
Методы	1. Анализ, обобщение и оценка полученных результатов 2. Формирующий эксперимент 3. Статистические методы вторичной обработки результатов опытно-поисковой работы 4. Наглядное представление результатов исследования

Формирование опытных групп обучающихся, руководителей образовательного процесса и педагогов проводилось в соответствии с требованиями примерного равенства профессионально-педагогической квалификации, профессиональной компетентности в сфере обеспечения качества образовательного процесса. Опытная группа руководителей и педагогов была включена в специально организованную деятельность по повышению уровня профессиональной компетентности в сфере обеспечения качества образовательной деятельности а также формированию профессионально значимых качеств личности, способствующих эффективному обеспечению качества образования.

Контрольную группу составили педагоги, не включившиеся в инновационную деятельность. Группа характеризовалась отсутствием потребности на изменение целей управленческой деятельности, приоритеты в повышении квалификации отдавались традиционным формам: периодическим педагогическим чтениям, методической учебе. В учебной деятельности эта группа ориентировалась на традиционную модель образовательного процесса.

Программой формирующего эксперимента предусматривалось:

а) проведение курсовой подготовки для овладения инновационными приемами обеспечения качества образования (теоретический курс

лекций, семинары, практикумы по развитию управленческих навыков и приемов внутришкольного управления);

б) самостоятельная работа по овладению научно-методическими основами управленческой деятельности;

в) практическое применение управленческих навыков в повышении качества образовательной деятельности в образовательном учреждении (учебный центр);

г) педагогический мониторинг результатов управленческой деятельности в повышении качества образования;

д) практическая стажировка педагогов в образовательных учреждениях НПО.

В процессе проведения практикумов и семинаров по развитию управленческих умений и навыков каждому педагогу предоставлялась возможность определить личностные и деятельностные затруднения в реализации управленческих решений, наметить пути их разрешения (снятия). Такой анализ осуществлялся вокруг той ситуации, которая задавалась руководителем семинаров и практикумов по развитию навыков управленческой деятельности.

Проведению формирующего этапа эксперимента предшествовала разработка модели обеспечения качества образования в образовательных учреждениях инновационного типа. Проверка эффективности педагогических условий эффективности обеспечения качества образовательной деятельности осуществлялась на всем протяжении формирующего эксперимента и после его окончания.

Правомерность специального педагогического формирующего эксперимента в теоретическом исследовании показана в ряде специальных работ [44;59;75;118;140;201].

### **3.2. Технология опытно-поисковой работы**

Мы рассматривали управление как целенаправленную деятельность руководителей и педагогов образовательного учреждения, реализующих управленческие решения в активной, лично ориентированной форме, обеспечивающую реальное повышение качества образования. Сущность управленческой деятельности заключается в целенаправленном действии на объект управления, в котором реализуются цели, способы достижения цели, формы и методы управленческой деятельности. В условиях опытно-поисковой работы, проводимое нами управление обеспечивало повышение качества образовательного процесса, конечным результатом которого были знания, умения, навыки, которыми овладевали учащиеся.

Ведущим началом в профессионально-педагогической готовности руководителей и педагогов к управленческой деятельности является ее методологическое, теоретическое, историко-логическое оснащение.

В разработанной нами модели обеспечения качества образовательного процесса особенно значимыми оказались индивидуально-личностные потребности, мотивации и интересы к управленческой деятельности. Принималось в расчет, что педагог образовательного учреждения – сложившаяся личность, с присущими ему индивидуальными особенностями, которые определяют стиль взаимоотношений в системе «учитель - ученик» и его управленческие возможности реализации установки на повышение качества образования.

В ходе исследования нами были определены требования эффективной управленческой деятельности по повышению качества образовательного процесса. К ним мы относим:

1. Формирование потребностей и мотиваций педагогов к овладению управленческими умениями и навыками.

2. Самоутверждение, самостоятельность в принятии управленческих решений и их реализации в образовательной деятельности, самообразовательная деятельность в овладении теоретическими знаниями педагогического менеджмента.

3. Повышение уровня теоретической и практической подготовки к обеспечению качества образовательной деятельности.

4. Овладение субъект-субъектными приемами межличностного общения с обучающимися в процессе учебной деятельности и во вне-учебное время.

5. Овладение технологией обеспечения качества образовательной деятельности в учебном центре.

Развитие потребностей и мотиваций к обеспечению качества образования обеспечивалось постоянными контактами преподавателей с обучающимися в учебно-воспитательном процессе. Это были:

- а) беседы, с предварительным отбором вопросов для субъект-субъектного обсуждения;

- б) наблюдения за учебной деятельностью учащихся и оценка этой деятельности.

Технологией формирующего эксперимента предусматривалось тесное взаимодействие между исследователем и руководителем образовательного учреждения, учебных подразделений и педагогическим персоналом учебного учреждения. В ходе опытно-поисковой работы осуществлялась корректировка частных задач и приемов их решения, при сохранении стратегических целей исследования. В обеспечении качества образовательного процесса мы постоянно опирались на педагогический опыт и встречные инициативы преподавателей и руководителей образовательных учреждений.

Среди различных видов профессиональной деятельности преподавателей образовательного учреждения важным компонентом является умение формировать профессиональную направленность у обучающихся, готовить их к практической деятельности в современных условиях.

Вслед за А. С. Прангишвили под профессией мы понимаем основной род занятий, трудовой деятельности человека, под профессиональной деятельностью — специфическую форму отношения человека к основному роду своих занятий, содержание которой составляет его целесообразное изменение в интересах людей и включает в себя цель, средства, результат и сам процесс [165]. Исходя из изложенного выше, мы считаем, что профессиональная направленность преподавателя — это устойчивая доминирующая у него система мотивационных образований, в которых проявляют себя потребности преподавателя, направляющие его поведение и деятельность в русло норм, правил, требований, предъявляемых профессией.

Профессиональная направленность базируется на широком круге потребностей, интересов, идеалов, установок человека.

В исследованиях, посвященных направленности, ученые выделяют разное количество компонентов мотивационной сферы, но чаще всего: влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, убеждения (К. К. Платонов); потребности, интересы, мировоззрение, стремления, систему отношений к действительности, другим людям, к себе (Л. И. Божович); идеалы, ценностные ориентации, потребности, мотивы, цели, интересы (А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман); мотивы, драйвы, потребности, напряжение, импульсы, факторы активации, факторы побуждения, мотивационные черты, силы, тенденции, цели, установки (И.А. Васильев).

В качестве компонентов мотивационной сферы в нашем исследовании мы рассматриваем интересы, идеалы, цели (основные побудители активности), влечения, желания, намерения, стремления, мечты (не основные побудители активности), в которых проявляют себя потребности человека. Иерархия компонентов мотивационной сферы, наличие устойчивых мотивационных «пиков» характеризуют направленность личности.

Конкретный мотив выступает как состояние человека, связанное с предметом, на который направлена активность. Мотив прямо связан со смыслом, то есть его определяющей характеристикой будет личная значимость деятельности. Мотивы богаче по своему содержанию и составу, чем потребности, так как различные мотивы могут характеризовать и удовлетворять одну потребность.

Для характеристики профессиональной направленности личности типичной является классификация [225], построенная по признаку происхождения мотива. Исходя из нее, в профессиональной направленности можно выделить:

- мотивы, выражающие потребность в том, что составляет основное содержание профессии [225];
- мотивы, связанные с отражением особенностей профессии в общественном сознании (мотивы престижа, общественной значимости профессии) [11];
- мотивы, выражающие ранее сложившиеся потребности личности, актуализированные при взаимодействии с профессией (мотивы самораскрытия и самоутверждения, материальные потребности, особенности характера, привычек и т.п.) [38];
- мотивы, выражающие особенности самосознания личности в условиях взаимодействия с профессией (убежденность в собственной пригодности, в своем признании) [223,89].

Основываясь на изложенном, под уровнем профессиональной направленности нами понимается степень соответствия ведущего мотива предпочтения профессии (следовательно, личностного смысла) объективному содержанию профессии. При высоком уровне направленности близким и нужным человеку является наиболее существенное в данной деятельности, то, в чем состоит ее объективное назначение. При низком уровне направленности ведущий мотив выражает потребность не столько в деятельности, сколько в различных, связанных с ней обстоятельствах. Основным показателем уровня — содержательность и глубина профессионального интереса с учетом его положения в системе мотивов, образующих профессиональную направленность. Очевидно, что без достаточно высокого уровня профессиональной направленности невозможно оптимальное взаимодействие между человеком и избираемым им трудом. Только при этом условии можно прогнозировать успешное развитие творческих и нравственных сил личности в процессе труда [225].

Решение задач опытно-поисковой работы обеспечивалось при непосредственном участии руководителей и педагогов учебного центра, прошедших курсовую подготовку по программе повышения профессионально-педагогической компетентности в сфере менеджмента, а также в процессе самостоятельной работы, под руководством опытных руководителей, участия в работе методических объединений, конференциях, научно-практических семинарах и совещаниях по проблеме обеспечения качества образовательного процесса.

Ведущим началом идеи управленческой деятельности в сфере обеспечения качества образования было получение полезного результата – повышение качества знаний обучающихся, реализация основных установок на повышение уровня общей культуры, образованности выпускников образовательного учреждения.

Результаты деятельности в сфере обеспечения качества образовательного процесса, в соответствии с опытно-поисковой работой, оценивались нами по изменению качества знаний обучающихся.

Принимались во внимание:

- прогресс, достигнутый обучающимися в повышении качества знаний;
- уровень освоения обучающимися умений к самостоятельному приобретению знаний;
- уровень сформированности потребности к повышению качества знаний;
- уровень образованности, как интегративного показателя специальных знаний и культурологического диапазона.

Анализ когнитивных категорий обучающихся производился нами по схеме, предложенной С. Е. Шишовым и В. А. Кальней [233, с. 93]. В категории учебных целей авторы выделяют: знания, понимание, применение, анализ, синтез, оценку значения учебного материала, т.е. используют технологию полного усвоения знаний (по Блуму). Рассматривая когнитивные категории, как показатели познавательных функций, следует принимать во внимание уровни их развития, полагая, что наиболее высшего уровня своего развития они достигают в рефлексивном мышлении (в умениях оперировать мыслительными понятиями и образами).

Учет степени реализации потребностей обучающихся, повышении качества знаний обнаруживается в характере мышления (интуитивном и аналитическом, рациональном и эмпирическом). В аналитическом мышлении осознаются все компоненты, а в интуитивном — наиболее общее представление о предмете, преимущественно на уровне подсознания. Однако при наличии определенных усилий удастся вывести значительную часть интуитивных компонентов на уровень аналитического мышления.

Эмпирическое мышление функционирует по принципу инвертирования прошлого опыта: будущее – это повторяющееся прошлое. Следовательно, чтобы уверенно предсказывать будущее, надо хорошо знать и помнить прошлое. Именно в силу своей повторяемости подобные явления и процессы прогнозируются с довольно большой точностью.

Рациональное мышление в состоянии охватить временной интервал от бесконечного прошлого до бесконечного будущего. В этом его принципиальное отличие от эмпирического мышления. Рациональное мышление в полной мере способно обеспечить опережающее отражение объективной реальности с необходимой и достаточной глубиной (во времени), полнотой (конкретностью) и точностью (объективностью).

Возможности эмпирического и рационального мышления следует рассматривать как на уровне индивида, так и на уровне группы обучающихся [210, с. 219].

Типы мыслительной деятельности, приемы осознания действительности не существуют в чистом виде: они всегда индивидуально окрашены. В концепции сознания, развитой в контексте психологической теории деятельности А. Н. Леонтьевым, главным образующим сознания являются смысл и значение. Понятие смысла указывает на

то, что индивидуальное сознание не сводится к безличному знанию [111, с.327-328].

Проведенная нами опытно-поисковая работа обеспечила последовательное решение задач исследования, реализацию структурно-функциональной модели обеспечения качества образовательного процесса. Полученные в процессе опытно-поисковой работы данные послужили основанием для последующей разработки практических рекомендаций и учебно-методических пособий, которые были использованы как инструмент для эффективного внедрения результатов исследования в практическую управленческую деятельность.

### **3.3. Критерии эффективности оценки опытно-поисковой работы**

Реализация управленческих решений, направленных на повышение качества знаний обучающихся и уровня их образованности, сопряжена с развитием профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений и педагогов. Это связано, в первую очередь, с изменением социально-экономической ситуации в стране: переход общества на рыночные отношения коренным образом меняет содержание управления в целом и управления, в частности.

Во-вторых, модернизация образования в стране диктует необходимость разработки инновационных образовательных программ, гуманизации образовательного процесса, непрерывного повышения качества образовательного процесса. Управление образовательной деятельностью обучающихся в этих условиях невозможно без постоянного, непрерывного повышения профессионально-педагогической компетентности руководителей образования и педагогов.

Для оценки эффективности теоретических и практических основ обеспечения качества образовательного процесса необходимо изучать, анализировать и оценивать результаты проводимой работы.

Определяя степень успешности управленческого процесса, исследователи нередко используют методы статистики. При этом они пытаются определить уровень управленческой деятельности экспериментальной и контрольной выборки по пяти и более балльным системам оценок, подвергая тем самым результаты исследований грубому приближению.

Нам представляется, что балльными оценками нельзя оперировать как точными числами и выдавать сравнение результатов исследования по балльным оценкам за строгое математическое доказательство преимуществ экспериментальных условий и методов.

Вместе с тем, правильное, целесообразное применение статистических методов обработки данных психолого-педагогических исследо-

ваний дает возможность придавать выводам, вытекающим из результатов опытно-поисковой работы, большую научную ценность и достоверность, так они отражают действительные, объективные свойства исследуемого педагогического явления.

Однако, как вполне справедливо пишет К. Райншке [171, с. 117—118], для применения статистических методов обработки результатов изыскания надо подготовить описание изучаемого явления для математического анализа: выделить и четко определить величины, характеризующие процесс, и установить способы их измерения. При этом речь идет не об эффективности условий вообще, а об эффективности отдельных сторон деятельности руководителя образовательного учреждения.

Как отмечает Ю. Н. Кулюткин, перевод педагогических понятий и явлений в эмпирические показатели является одной из самых сложных и ответственных процедур в исследовании, ибо от него зависит достоверность полученного научного знания [104]. Самые тонкие формализованные инструменты и средства исследования дадут ошибочные результаты при недостаточной разработанности процесса перевода теоретических понятий в эмпирические. На выбор эмпирических индикаторов влияет много факторов, поэтому сам процесс не поддается алгоритмизации. Эмпирическая интерпретация зависит от сложности объекта исследования, объема накопленных научных знаний, степени разработанности процедур анализа объекта и, наконец, способностей самого исследователя [100, с. 17].

Процедура разработки критериев включает как минимум два этапа.

Первый – построение сетки эмпирических характеристик объекта, предусматривает максимальное развертывание теоретического понятия. Здесь важно по определенным критериям выделить существенные свойства понятия, целостно рассмотреть все его важнейшие компоненты. Естественно, что на эмпирическую интерпретацию понятия влияет много факторов, среди которых в первую очередь надо выделить предмет исследования (в нашем случае организационно-педагогические условия обеспечения качества образовательного процесса).

Второй этап заключается в выборе индикаторов. Индикаторы — главные системообразующие признаки. Они должны репрезентативно представлять остальные признаки в качестве главнейших элементов системы анализируемого понятия. Как известно, во всех ситуациях и процессах измерений выбирается некоторая мера — измеритель, адекватный объекту измерения. Таким измерителем может стать некоторая точно выбранная величина, — критерий качественно или количественно характеризующий явление или управленческий акт.

Под критерием (К) вообще подразумевается объективная количественная и качественная мера некоторого явления (А). В нашем случае — это «управленческий акт».

В содержательном отношении к критерию предъявляются, как минимум, три требования:

а) во-первых, он должен быть адекватен тому явлению, измерителем которого он является. Это значит, что в нем должны четко отражаться природа измеряемого явления и динамика изменения выражаемого критерием свойства,

б) во-вторых, критерий должен выражаться определенной дефиницией. Это значит что одни и те же фактические значения различных явлений должны при применении к ним критерия давать одинаковые качественные или количественные значения,

в) наконец, в-третьих, критерий должен быть простым, то есть, допускать простейшие способы измерения с использованием недорогих и несложных методик, опросников и тестов.

Критерий, как пишет К.Я. Вазина [45, с. 12], надо отличать от характеристики и параметра. Характеристику следует понимать как некоторое содержательное описание отдельных сторон самого явления.

При разработке критериев эффективности обеспечения качества образовательного процесса мы руководствовались такими требованиями:

а) содержание методов, принципов и средств обеспечения может отражать реальное состояние управленческой деятельности конкретного общеобразовательного учреждения;

б) содержание критериев может представлять собой обобщенную существенную форму проявления того или иного управленческого акта;

в) действия могут обладать наибольшим модальным весом, то есть иметь наибольшую значимость для выбранного действия;

г) результаты, получаемые методами тестирования, наблюдения, будут информировать руководителя образовательного учреждения о наиболее важных специфических особенностях процесса;

д) каждое исследуемое качество возможно будет повторяться в нескольких ситуациях.

Разработанный комплекс критериев учитывал следующие особенности личности управленцев, которые характеризовали их со стороны поведенческой (управленческой) саморегуляции: волевые качества; моральные качества (нравственной воспитанности); интеллектуальные качества (умственной активности); отношение к подчиненным (способности к эмпатии) и др.

Разработка критериев обеспечения качества деятельности руководителей образовательных учреждений и учебных подразделений осуществлялась в строгом соответствии с требованиями федеральных и региональных структур по управлению образования. Такими критериями были:

- профессионально-педагогическая компетентность руководителя в сфере обеспечения качества образовательного процесса;

- уровень информированности руководителей и педагогов по общим вопросам обеспечения качества образования;

- эффективность управленческой деятельности по повышению качества специальных знаний учащихся, предусмотренных государственным образовательным стандартом;

- повышение качества культурологической подготовки обучающихся;

- уровень развития практических знаний и умений, динамика качества успеваемости, данные образовательного мониторинга.

Контроль за повышением профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений и учебных подразделений осуществлялся путем периодических опросов и собеседований, оценкой качества докладов и выступлений на научно-практических конференциях и семинарах. В условиях опытно-поисковой работы проводилось:

а) отслеживание качественных изменений профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений;

б) корректировка принятых решений и действий руководителей, приведение их в соответствие с нормативными и законодательными актами;

в) установление соответствия авторских образовательных программ инновационных образовательных учреждений нормативному базису государства;

г) оценивание эффективности инновационных элементов в образовании в повышении качества знаний и развития творчества у обучающихся.

Опираясь на обобщенные в ряде специальных исследований [5;22;46;124;125;151;229] данные о содержании профессиональной компетентности руководителей, нами сделана попытка дифференцировать в профессиональной деятельности педагога управленческие умения и сгруппировать их по трем уровням: высокому, среднему и низкому. Высокий уровень управленческих умений характеризуется следующими особенностями:

а) в структуре профессиональных педагогических умений управленческие действия отличаются целенаправленностью на решения стратегических задач образования;

б) в планировании предстоящих действий выделяются как ближайшие, так и отдаленные перспективы;

в) отчетливо проявляется способность к прогнозированию результатов управленческой деятельности.

Средний уровень сформированности управленческих умений:

а) в структуре управленческой деятельности не все элементы управления подвергнуты строгой дифференцировке;

б) уровень целеположенности предстоящих действий не выходит за пределы нормативных требований;

в) анализ результатов управленческой деятельности осуществляется на уровне констатации фактов.

Для низкого уровня управленческой компетентности характерным является констатация фактов, без попытки их анализа, прогнозирова-

ние результатов управленческой деятельности не выходит за пределы текущей оценки.

В системном подходе к самооцениванию управленческих умений и действий высокий уровень сформированности управленческих умений определялся по следующим признакам:

а) предмет педагогического управления рассматривается в системных взаимосвязях;

б) в целостном содержании управления выделяются структурные системообразующие элементы.

Средний уровень сформированности управленческих умений характеризуется следующими признаками:

а) системное видение осложняется отсутствием четкого представления о прямых и обратных внутрисистемных связях;

б) определение элементов системы управления дается на уровне фактов, не выделяются системообразующие связи.

Низкий уровень сформированности управленческих умений характеризуется отсутствием системного видения предмета управления.

Высокий уровень продуктивности управления характеризуется упорядоченностью управленческих актов, их рациональностью и последовательностью, законченностью и ясностью управленческих действий.

Средний уровень характеризуется затруднением в выборе последовательности управленческих операций, сложностью в выборе достижения цели. Низкий уровень сформированности управленческих умений характеризуется отсутствием взаимосвязи в управленческих действиях, их случайным набором, не отвечающим складывающейся ситуации.

Оценивание профессиональной компетентности руководителей производилось комиссией экспертов. В схему оценивания были включены: готовность руководителя к управленческой деятельности, выраженность основных ее компонентов (табл. 11). Использованная нами развернутая карта оценивания была разработана С. Г. Молчановым [131].

Критериями эффективности приемов формирования умений обеспечения качества образовательного процесса были:

- успешность управленческих действий в межличностном общении, в педагогической технологии, в изменении содержания образовательной деятельности в направлении повышения качества образования;

- выраженность потребностей и мотиваций к управлению качеством образовательной деятельности;

- развитие профессионально-значимых качеств управленческой деятельности, соответствующих запросам образовательного учреждения инновационного типа;

- профессиональная мобильность, готовность к применению управленческих умений в повышении качества образовательного процесса.

Оцениванию подлежали:

- степень сформированности управленческих умений в повышении качества образовательного процесса;
- неординарность, творческий характер управленческой деятельности;
- установка на индивидуально-личностные особенности обучающихся при управлении качеством образовательного процесса.

В качестве субъективных критериев потребностей и мотиваций к обеспечению качества образования нами были выделены:

- а) высокий уровень личностных притязаний;
- б) самообладание, самоутверждение;
- в) психоэмоциональная устойчивость.

**Таблица 11**

**Карта оценивания профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений**

Профессионально-педагогическая готовность руководителя к управленческой деятельности	Реализация основных профессионально-педагогических функций	Выраженность основных компонентов управленческой деятельности
1	2	3
<p>Профессионально-педагогическая подготовленность</p> <p>1. Знание психолого-педагогических основ управленческой деятельности</p> <p>2. Профессиональные управленческие основы межличностного общения</p>	<p>Информативно-коммуникативная функция</p> <p>1. Способность эффективно передавать информацию для активизации познавательных функций обучающихся</p> <p>2. Сформированность умений и навыков межличностного субъект-субъектного общения</p>	<p>Профессиональные умения управления качеством образовательного процесса</p> <p>1. Уровень развития управленческих умений</p> <p>2. Уровень сформированности управленческой концепции</p>

Окончание таблицы 11

1	2	3
<p>Собственно профессионально-педагогическая деятельность</p> <p>1. Умение передавать знания по предмету</p> <p>2. Умение применять педагогические технологии в управлении качеством образования</p>	<p>Регулятивно коммуникативная деятельность</p> <p>1. Умение регулировать процесс общения</p> <p>2. Информационная насыщенность межличностного общения</p>	<p>Коммуникативный компонент управленческой деятельности</p> <p>1. Коммуникативность</p> <p>2. Умение обмена профессионально значимой информацией</p>
<p>Результативность профессиональной управленческой деятельности</p> <p>1. Уровень положительного влияния на педагогов и обучающихся</p> <p>2. Уровень развития управленческих умений в повышении качества образовательного процесса</p>	<p>Аффективно-коммуникативная функция</p> <p>1. Умение создавать положительный эмоциональный фон</p> <p>2. Умение применять невербальные компоненты в коммуникативных актах</p>	<p>Организаторский компонент профессионально-педагогической компетентности</p> <p>1. Умение выполнять функциональные обязанности руководителя</p> <p>2. Самоорганизация, самостоятельное овладение научными знаниями в сфере управления</p>

К объективным критериям мы относили:

- а) образовательный потенциал педагога;
- б) умение применять управленческие приемы в повышении качества образовательного процесса;

в) индивидуально-личностные креативные способности. Управление качеством образовательного процесса не может быть успешным при использовании только заранее запрограммированных стандартных способов воздействий на обучающегося. В ряду организационно-педагогических требований успешности управленческих действий нами были выделены:

- 1) Повышение профессионально-педагогического уровня руководителей и педагогов инновационного образовательного учреждения.
- 2) Системное видение проблемы обеспечения качества образования.
- 3) Признание приоритета гуманистических ценностей в обеспечении педагогического процесса.
- 4) Разработка программно-методических пособий и практических рекомендаций, обеспечивающих оптимальное решение обеспечения качества образования.

5) Создание предпосылок для формирования потребностей и мотиваций к управленческой деятельности. Этому способствуют: профессиональный тренинг по управлению образовательным процессом, снятие психического барьера на пути к применению управленческих умений в сфере профессионально-педагогической деятельности.

### **3.4. Профессионально-педагогические качества педагога и уровни их сформированности**

Анализ результатов анкетного опроса по выяснению значимости профессионально-педагогических качеств, без которых обеспечение качества образовательной деятельности не представляется возможным, показывает, что руководителю образовательного учреждения инновационного типа необходимы профессиональные знания, неординарность мышления, способность к самоанализу, самодостаточность, требовательность к обучающимся, сочетаемая с рационализмом в управлении образовательным процессом. Особая роль отводится самодостаточности и самоутверждению в управленческой педагогической деятельности. Сопоставление полученных нами данных о профессиональной управленческой компетентности руководителей и педагогов с данными Э.Ф. Зеера [76;77] показывает, что уровень их профессиональной компетентности может быть отнесен к категории вариативности профессионального становления и профессионального роста (табл. 12).

При оценивании профессиональной компетентности руководителей инновационных образовательных учреждений нами осуществлялся интегративный подход, при котором учитывалась профессиональная квалификация, личностные особенности и социально-профессиональный статус. Продуктивность, как показатель профессиональной компетентности в реализованных результатах теоретической подготовленности, более адекватно отражает уровень профессиональных знаний, чем «результативность». Известно, что результативность не всегда имеет прямые причинно-следственные связи с эффективностью и может отражать влияние на результат значительного числа факторов, кроме безусловно профессиональной компетентности.

При разработке критериев по определению установки преподавателей на эффективную профессиональную деятельность мы ориентировались на формирование у преподавателей профессиональной направленности, подготовку будущих специалистов к практической деятельности. Для реализации данной цели построим критериально-уровневую шкалу определения сформированности социальных, познавательных и профессиональных мотивов (табл. 13, 14, 15).

Таблица 12

### Основные понятия профессионального становления личности и концептуальные положения их содержания

Ведущее понятие	Концептуальные положения
1	2
Профессиональное становление	Профессиональное становление — это развитие личности в процессе выбора профессии, профессионального образования и подготовки, а также выполнения профессиональной деятельности. Целостный процесс профессионального становления имеет стадии, переход от одной стадии к другой сопровождается нормативными кризисами
Вариативность профессионального становления	Темп и траектория профессионального становления вариативны и определяются тремя группами факторов: возрастными, индивидуально-психологическими и технологическими
Профессиональный рост	Профессиональный рост предполагает постоянное совершенствование технологической деятельности, обогащение направленности, компетентности и профессионально важных качеств, повышение эффективности трудового функционирования
Технологическая контекстность	Динамика, уровень профессионального развития определяется образовательными и профессиональными технологиями в конкретных социально-экономических условиях
Профессиональное самоопределение	Самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также нахождение смысла выполняемого труда в конкретной социально-экономической ситуации
Деструкции профессионализации	Количественные (кумулятивные) и качественные (инновационные) изменения в процессе профессионализации сопровождаются стагнацией и деформацией личности
Профессиональная самоактуализация	Ускорение профессионального роста путем активизации потенциала личности, проявление сверхнормативной профессиональной активности, а также участие в разного рода развивающих психотехнологиях
Профессиональная социализация	Вхождение в профессию и ее освоение сопровождается профессиональной социализацией: нахождением своего места в профессиональной стратификации, выработкой профессионального менталитета, формированием ролевого поведения и профессиональной идентификации

Таблица 13

**Критериально-уровневая шкала определения сформированности социальных мотивов личности педагогов**

<b>Уровни</b>	<b>Показатели</b>
<b>Низкий</b>	Ситуативное поведение, соответствующее социальным нормам
<b>Средний</b>	Стремление занять определенную должность, получить признание, одобрение, получать достойную заработную плату, самоутвердиться, найти путь к собственному благополучию
<b>Высокий</b>	Наличие широких социальных мотивов: долг, ответственность, понимание социальной значимости профессии. Мотивы, связанные с желанием принести пользу обществу

Таблица 14

**Критериально-уровневая шкала определения сформированности познавательных мотивов личности педагогов**

<b>Уровни</b>	<b>Показатели</b>
<b>Низкий</b>	Ситуативно проявляемый интерес к предметам профессиональной деятельности
<b>Средний</b>	Мотивы, связанные с лидерством и престижем в профессии (мотивация благополучия), стремление оказаться в центре внимания, а также мотивы, связанные с избеганием неудач или получением какого-либо вознаграждения
<b>Высокий</b>	Мотивы, связанные с осознанием и осуществлением собственного развития, пониманием значимости учения для дальнейшей профессиональной деятельности, стремлением к саморазвитию и к самосовершенству

**Критериально-уровневая шкала определения сформированности профессиональных мотивов личности педагогов**

Уровни	Показатели
1	2
<b>Низкий</b>	Ориентация на мотивы, лежащие вне профессиональной деятельности: заработок, льготы, социальный статус
<b>Средний</b>	Мотивы, связанные с эпизодическим интересом к выбранной профессии, безразличное отношение к профессии
<b>Высокий</b>	Внутренние побуждения, определяющие направленность активности человека в профессиональном поведении в целом и его ориентацию на разные стороны самой профессиональной деятельности (на содержание, процесс, результат и др.). Ориентация на эрудицию в профессиональной сфере; удовлетворение от осуществления профессиональных видов деятельности (широкие профессиональные мотивы); ориентацию на усвоение профессиональных знаний и умений (узкие профессионально-познавательные мотивы); мотивы профессионального самообразования, самоопределения (понимание значения знаний для будущего) и самосовершенствования (профессиональное развитие)

Так как профессиональную направленность мы рассматриваем с позиции социальных, познавательных и профессиональных мотивов личности, для ее диагностики используем методики изучения мотивации. В психодиагностике мотивации выделяют три основные группы методов: прямые методы (анкета, интервью, беседа), личностные опросники и проективные методы. В основу прямых методов положена прямая оценка представлений человека о причинах или особенностях поведения, интересах и т. д. (когнитивная репрезентация). По этим методам можно судить скорее о «кажущихся мотивах», мотивировках, причинных стереотипах, ценностных ориентациях, чем о реально действующих мотивах поведения и деятельности. В опросниках предлагаются утверждения, касающиеся некоторых поведенческих характеристик, которые прямо не соответствуют мотивам, но эмпирически связаны с ними. Основная проблема измерения мотивации с помощью опросников связана со снижением объективности ответов из-за действия фактора социальной желательности или защитной мотивации. Проективные методы построены на анализе продуктов воображения и фантазии. Они основаны на исследованиях влияния мотивации на воображение и перцепцию. Проективные методы используются для диагностики глубинных мотивационных образований, особенно неосознаваемых мотивов.

### 3.5. Методика диагностики мотивационной сферы личности и методы обработки результатов экспериментального исследования

Достоинства и недостатки методик диагностики мотивационной сферы личности приведены в таблице 16 [54].

Основываясь на вышеизложенном, для выявления уровня сформированности у педагогов профессиональной направленности мы использовали следующие методики:

1. Анкетный опрос, направленный на изучение мотивационной сферы личности педагогов.

2. Изучение самооценки профессиональных качеств личности руководителя и характеристик способов управления по методике Ю.П. Платонова.

3. Тест, построенный на основе методики изучения личностных качеств Т. В. Дембо - С.Л. Рубинштейна.

**Таблица 16**

**Достоинства и недостатки методик диагностики мотивационной сферы личности**

ДОСТОИНСТВА	НЕДОСТАТКИ
Высокая надежность, характерная для большинства методик	1. Противоречивость данных о валидности 2. Необходимость учитывать вклад детерминант конкретной ситуации 3. Необходимость совместного использования прямых и косвенных методов психодиагностики

Кратко охарактеризуем методики, которые использовались нами в опытно-поисковой работе для выявления сформированности у преподавателей профессиональной направленности.

**Первая методика — анкета, направленная на изучение мотивационной сферы личности педагогов.** Основная цель анкетного опроса — определение уровня сформированности профессиональной направленности личности педагогов, участвующих в опытно-поисковой работе, которые и выступили источниками информации о мотивационной сфере, ее пиках и особенностях. В основе использования анкеты в качестве методики изучения профессиональной направленности личности лежат идеи Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, Б. И. Додонова, других исследователей о том, что направленностей много, что они высту-

пают интегративными качествами личности, представляющими собой мотивационные «стержни» личности, ее устойчивые «вершины». Мотивационные пики могут дать картину тех направленностей, которые существуют в настоящий момент у личности. В качестве направленностей при этом мы рассматриваем: социальную, познавательную и профессиональную. Анкета имеет следующую структуру:

1. Социально-демографические вопросы.
2. Мотивация личности:
  - социальные мотивы;
  - познавательные мотивы;
  - профессиональные мотивы;
  - результаты деятельности в профессиональной области;
  - временные параметры (время, затраченное на конкретную деятельность);
  - эмоции, высказываемые при оценке основных видов профессиональной деятельности;
  - характер межличностных отношений;
  - сложившиеся представления о самом себе.
3. Профессиональный рост.
4. Профессиональное мастерство.

**Вторая методика — изучение самооценки профессиональных качеств личности руководителя и характеристик способов управления (по методике Ю. П. Платонова).** Она используется нами в силу того, что преподаватели должны уметь осуществлять в процессе обучения организационно-управленческую деятельность [65, с. 12].

В используемом для ранжирования качеств бланке (таблица 17) для самооценки выделено девять базовых характеристик руководителя:

1. *Определенность* — раскрывает структуру интересов к различным аспектам деятельности.
2. *Осознанность* — осознание целей организаторской деятельности.
3. *Целеустремленность* — приоритет мотивов организаторской деятельности.
4. *Избирательность* — способность выявлять психологические особенности учащихся.
5. *Тактичность* — способность соблюдать чувство меры и находить наилучшую форму взаимоотношений.
6. *Действенность* — умение увлечь за собой людей, мобилизовать их.
7. *Требовательность* — готовность проявлять данное качество в различных ситуациях.
8. *Критичность* — способность обнаружить и выразить значимые отклонения от установленных норм.
9. *Ответственность* — способность брать на себя ответственность за результаты собственной работы.

Каждая характеристика определяется по проявлению в деятельности руководителя семи признаков. Оценка признака делается по пятибалльной шкале, где низший балл - 1, а высший - 5.

Исследование проводилось как в групповой форме, так и индивидуально. Количество бланков соответствовало числу педагогов, участвующих в опытно-поисковой работе. Полученные результаты выступили основой для построения таблиц, необходимых для первичной статистической обработки полученного материала.

**Таблица 17**

**АНКЕТА**

**для изучения самооценки профессиональных качеств личности руководителя и характеристик способов управления (по методике Ю.П. Платонова)**

**Цель:** оценка наличия качеств личности руководителя и характеристик способов управления.

**Инструкция:** оцените наличие у себя следующих характеристик по пятибалльной шкале, где низший балл - 1, а высший - 5.

Результаты никоим образом не будут использованы во вред Вам.

Пол \_\_\_ Возраст \_\_\_ Группа \_\_\_

№ п/п	Содержание признака	Оценка в баллах (1,2,3,4,5)
1	2	3
1.1.	Проявляю интерес к деятельности руководителя	
1.2.	Самостоятельно включаюсь в организаторскую работу	
1.3.	Проявляю интерес к планированию деятельности группы (коллектива)	
1.4.	Проявляю интерес к организаторской деятельности руководителя	
1.5.	Проявляю интерес к регулированию взаимоотношений в коллективе	
1.6.	Проявляю интерес к стимулированию деятельности членов группы (коллектива)	
1.7.	Проявляю интерес к контролю за деятельностью членов группы (коллектива)	
2.1.	Считаю, что главное — это результат и качество труда	
2.2.	Считаю, что руководитель несет ответственность за результаты деятельности группы (коллектива)	
2.3.	Считаю необходимым поддержание дисциплины в группе (коллективе)	

**Продолжение таблицы 17**

1	2	
2.4.	Считаю, что в работе в равной степени важны как организационные, так и воспитательные аспекты	
2.5.	Считаю, что руководитель обязан способствовать инициативной и самостоятельной работе членов группы	
2.6.	Считаю, что отношения не должны носить формальный характер	
2.7.	Считаю, что труд руководителя важен для коллектива (группы)	
3.1.	Стремлюсь принести наибольшую пользу общему делу	
3.2.	Стремлюсь получить социальное признание	
3.3.	Стремлюсь наиболее полно раскрыть свои организаторские возможности	
3.4.	Стремлюсь работать так, чтобы избежать претензий со стороны группы (коллектива)	
3.5.	Стремлюсь инициативно и ответственно выполнять свои обязанности	
3.6.	Стремлюсь получить удовлетворение от своей организаторской работы	
3.7.	Стремлюсь к позитивным взаимоотношениям с коллективом (группой)	
4.1.	Способен давать людям точные характеристики	
4.2.	Способен быстро оценивать особенности состояния других людей	
4.3.	Способен представить себя в ситуации, переживаемой другим человеком	
4.4.	Способен анализировать особенности поведения других людей	
4.5.	Способен к сопереживанию и соучастию	
4.6.	Способен проявлять интерес и внимание к своим товарищам	
4.7.	Способен ориентироваться во взаимоотношениях	
5.1.	Способен находить правильный тон во взаимоотношениях	
5.2.	Способен находить индивидуальный подход к людям	
5.3.	Способен проявлять участливость, приходить на помощь людям	
5.4.	Способен находить общий язык с разными людьми и в разных обстоятельствах	
5.5.	Способен проявлять взвешенность в оценках	
5.6.	Способен общаться с людьми без наигранности нарочитости	
5.7.	Способен общаться с людьми без грубости и чванства	

## Окончание таблицы 17

1	2	
6.1.	Способен воздействовать убедительностью доводов	
6.2.	Способен к волевому воздействию	
6.3.	Способен к эмоциональному воздействию	
6.4.	Способен воздействовать личным примером (действием)	
6.5.	Способен вызвать уверенность в успехе дела	
6.6.	Способен словом побуждать группу (коллектив) к действию (делу)	
6.7.	Способен правильно выбрать момент для воздействия	
7.1.	Способен смело предъявлять требования	
7.2.	Способен проявлять самостоятельность в предъявлении требований	
7.3.	Способен проявлять гибкость в требованиях	
7.4.	Способен проявлять настойчивость в требованиях	
7.5.	Способен проявлять постоянство в требованиях	
7.6.	Способен выражать требование в разной форме (от шутки до приказа)	
7.7.	Способен находить должную меру требования	
8.1.	Способен проявлять самостоятельность в оценках других людей	
8.2.	Способен проявлять прямоту и смелость критики, но без придирчивости	
8.3.	Способен к доброжелательной критике	
8.4.	Способен логично и аргументированно делать критические замечания	
8.5.	Способен проявлять глубину и сущность в критических замечаниях	
8.6.	Способен точно дифференцировать поведение и действия людей	
8.7.	Способен к самокритичности в оценках своего поведения	
9.1.	Способен объективно оценивать свои успехи и неудачи	
9.2.	Способен работать с полной отдачей сил	
9.3.	Способен довести до конца начатое дело	
9.4.	Способен интересы дела ставить выше личных интересов	
9.5.	Способен видеть в ошибках коллектива прежде всего свои ошибки как руководителя	
9.6.	Способен признавать ошибочность своих решений	
9.7.	Способен ответственно выполнять любую работу	

Благодарим за высказанные суждения. Их результаты будут использованы для совершенствования учебного процесса.

**Третья методика — тест, построенный на основе методики Т. В. Дембо – С. Л. Рубинштейна.** Он позволяет оценить личностные качества педагогов и осуществить ими самооценку личности. Применение методики начинается с ознакомления испытуемых со списком разнообразных личностных качеств, представленных на бланке. Далее педагоги ранжируют личностные качества по значимости. По истечении тридцати минут эксперт собирает бланки и обрабатывает их.

Личностные качества, представленные на бланке: агрессивность, аккуратность, активность, артистизм, беспечность, бодрость, болтливость, вдумчивость, внушаемость, вспыльчивость, восприимчивость, гордость, грубость, жадность, жесткость, жестокость, жизнерадостность, заботливость, завистливость, застенчивость, злопамятность, интеллектуальность, интеллигентность, инициативность, изысканность, искренность, исполнительность, ироничность, капризность, конфликтность, легковерие, легкомыслие, медлительность, мечтательность, мнительность, мстительность, мужественность, настойчивость, нежность, непринужденность, нервозность, нерешительность, несдержанность, обаяние, обидчивость, осторожность, отзывчивость, пассивность, педантичность, подвижность, подозрительность, принципиальность, поэтичность, презрительность, пронизательность, равнодушие, радушие, развязность, рассудительность, решительность, самозабвение, сдержанность, сострадательность, стыдливость, смелость, терпеливость, трусость, увлекаемость, увлеченность, упорство, упрямство, уступчивость, черствость, честность, хладнокровие, холодность, целеустремленность, эгоизм, экономность, энергичность, энтузиазм.

Данная методика направлена на выявление у педагогов значимых для профессиональной направленности качеств, ранжирование и оценку наличия этих качеств у каждого испытуемого. При интерпретации методики учитывается, что данный аспект самооценки в значительной мере испытывает на себе влияние выражаемого испытуемым отношения к обществу. Так, критический или скептический настрой к распространенным в той или иной социальной группе нормам и правилам поведения при несоответствии приписываемых себе качеств «нормативным», способен существенно исказить показатели самооценки.

В целом, чем ближе коэффициент ранговой корреляции к 1, тем выше самооценка, и наоборот. Об адекватной самооценке обычно свидетельствует коэффициент от 0,47 до 0,74. Показатель от 0,75 и более характеризует в этом случае завышенную самооценку. Отсутствие же статистической значимости полученного коэффициента становится свидетельством заниженной самооценки. Значение коэффициента корреляции рангов от 0,47 и менее может быть интерпретировано как показатель возможных нарушений социальной адаптации или де-

монстративно-критического мнения о сложившихся общественных отношениях. Для нашего исследования важно, что кроме ранговой корреляции можно провести ранжирование качеств с точки зрения их адекватности профессиональной деятельности.

Экспериментальные методики, применяемые в ходе опытно-поисковой работы, составили батарею, оценивающую индивидуальные особенности личности педагогов, особенности их профессиональных умений, организаторские качества, а в целом — их профессиональную направленность.

Результаты опытно-поисковой работы обрабатывались с помощью статистических методов. Основным методом выступила методика «Н - критерий Краскала-Уоллеса». Она предназначена для оценки различий между несколькими группами по уровню какого-либо признака. Критерий «Н» является непараметрическим статистическим критерием, аналогичным однофакторному дисперсионному анализу для несвязанных выборок или критерием «суммы рангов» [144; 184]. Этот критерий позволяет установить статистическую значимость сходства или различия изменений в разных группах, не указывая при этом на направление изменений. Другими словами, он доказывает наличие или отсутствие изменений в каком-либо признаке (характеристики группы), не давая при этом оценки (положительной или отрицательной), что согласуется с современными представлениями об экспериментах в педагогике.

Суть данного критерия заключается в том, что все индивидуальные значения какого-либо признака ранжируются так, как если-бы это была одна большая выборка (ОГ-1+ОГ-2+ОГ-3). Затем все индивидуальные значения возвращаются в свои первоначальные выборки (группы) и подсчитываются суммы полученных рангов отдельно по каждой выборке. Если различия между выборками случайны, суммы рангов не отличаются существенно, так как высокие и низкие ранги не будут отличаться существенно. В нашем случае мы можем утверждать на констатирующем этапе эксперимента о том, что используемые в эксперименте группы по уровню сформированности профессиональной направленности личности особо не отличаются между собой. Если же значения распределяются неравно, то критерий «Н» позволяет установить эти различия.

Выявление уровня профессиональной направленности личности педагогов – одна из задач констатирующего этапа нашего исследования. Обработка результатов самооценки показала, что в целом опрошенные испытуемые показали низкий уровень качеств личности руководителя и характеристик способов управления, что позволяет сделать вывод о недостаточной сформированности профессиональной направленности личности.

Анализу научных работ по разработке критериев для оценки эффективности обучения посвящено немало работ отечественных уче-

ных, многие из которых выделяют две группы критериев: критерий качества усвоения знаний и критерий развития творческой активности. А.В. Кухарев [105] предлагает такие критерии, как «знание, творческие умения и ценностные ориентации».

Н. Н. Тарасевич [200] выделяет предмет знания в качестве фундамента, определяющего основательность и осмысленность деятельности обучающегося. Исходя из структуры и содержания знаний, умений, заложенных в квалификационные требования по подготовке специалистов пенитенциарных учреждений УИС, можно сделать вывод, что основными критериями качества подготовки специалистов могут быть качество знаний и степень обученности учащихся. Качество знаний учащихся, отмечает Б. П. Беспалько [27; 29; 31], это прочность, глубина, системность, а также возможность их применения в практической деятельности.

В обученности учащихся Г.Н. Сериков [181, с. 262] выделяет пять последовательных ступеней: различение, запоминание, понимание и воспроизведение, перенос. Различение — самый низкий показатель степени обученности. Обучаемый отличает изучаемый объект от подобных или близких ему по содержанию только при совместном их предъявлении в готовом виде. Понимание — второй уровень усвоения, при котором не все элементы явления, предмета учения понимаются. Часть из них просто запоминается. Этот уровень обученности скорее характеризует качество памяти учащегося.

Третий уровень усвоения определяется наличием собственных суждений о предмете обучения, пониманием внутренних связей и закономерностей. В воспроизведении изученного обучающийся оперирует собственными примерами, умозаключениями. Четвертый уровень обученности характеризуется умением обучающихся применять полученные знания в практической деятельности на уровне элементарных умений.

Для высшего, пятого показателя степени обученности, характерны не только глубокие знания, но и возможность их практического применения в нестандартных (неалгоритмизированных) ситуациях. В соответствии с уровнем (степенью) обученности производится и оценка знаний обучающихся. Итак, обученность учащихся — это шаг к образованности, которая понимается как результирующая характеристика качества образовательного процесса, как мера развития личностных качеств ученика, которые в наибольшей степени отвечают потребностям дальнейшего совершенствования и самореализации, потребностям общества.

## **ГЛАВА 4. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

### **4.1. Содержательные и процессуальные особенности опытно-поисковой работы**

В ходе теоретического осмысления проблемы был обоснован комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающий качество образования в образовательном учреждении, включающий:

- подготовленность администрации и педагогов к обеспечению качества образовательного процесса в образовательном учреждении;
- формирование у преподавателей установки на эффективную профессиональную деятельность;
- диагностический подход к процессу обучения учащихся.

Рассмотрение содержательно-процессуальных особенностей введения в учебный процесс выделенных условий, их реализация определили логику изложения материала в данной главе.

В процессе опытно-поисковой работы, внедряя в учебный процесс модель и организационно-педагогические условия её реализации, мы опирались на специфику учебной деятельности, лежащую в основе используемой нами структурно-функциональной модели.

Охарактеризуем в данной главе проводимую работу по реализации выделенных нами организационно-педагогических условий.

Подготовленность администрации и педагогов к обеспечению качества образовательного процесса в образовательном учреждении.

Основная цель введения данного условия заключается в том, что от готовности руководителей и педагогического состава образовательного учреждения к обеспечению качества образовательного процесса в полной мере зависит качество подготовки специалистов. Как утверждает Л. Д. Рогозина, "...не следует забывать, что ценен тот руководитель, который знает свое дело, умеет хорошо управлять, добиваться постоянных целей, независимо от его внешности и образования. Где бы то ни было, именно это – главный стандарт настоящего менеджера" [175, с.119]. Сложность задач обеспечения качества образовательного процесса требует специальной менеджерской подготовки руководителей и педагогов образовательного учреждения, которая позволила бы им успешно осуществлять управленческие функции. Это отмечают многие исследователи: В. И. Байденко и О. Н. Олейникова [17], Е. Я. Бутко [43], Т. М. Давыденко [63], В. И. Кондрух [95], С. П. Мошовец [125], А. Я. Найн [139], С. А. Репина [173], И. П. Сибирская [183], М. И. Скаткин [196], Н. А. Шарой [229], Л. А. Шипилина [232]. При подготовке руководителей образовательных учреждений, учебных под-

разделений и педагогов к обеспечению качества образовательного процесса в рамках данной проблемы мы решали определенные задачи:

1) умение определить своё место и роль в процессе обеспечения качества образования, понимания целей, функций управленческой деятельности;

2) умение сформулировать главные проблемы и задачи, которые должны решаться учебными подразделениями и педагогами;

3) получение знаний в сфере обеспечения качества образования и коммуникативного общения;

4) приобретение навыков работы по обеспечению качества образовательного процесса;

5) освоение педагогических технологий в области обеспечения качества образования;

6) освоение методов, повышающих эффективность работы, и, прежде всего, мотивации, направленной на повышение практической направленности в обучении учащихся и результатов качества подготовки специалистов.

Решить задачи обеспечения качества образовательного процесса можно было, только опираясь на высокий уровень теоретической подготовки руководителей.

В этих целях нами выбрана следующая тактика:

- диагностика готовности руководителей образовательных учреждений и педагогов к обеспечению качества образовательного процесса;

- проведение курсов, семинаров, практикумов по обеспечению качества образования для руководителей образовательных учреждений и педагогов, принимавших участие в опытно-поисковой работе;

- разработка методических приемов подготовки педагогов к обеспечению качества образования;

- самостоятельная работа по овладению научно-методическими основами управленческой деятельности;

- практическое применение управленческих навыков в повышении качества образовательной деятельности в образовательном учреждении;

- педагогический мониторинг результатов управленческой деятельности в повышении качества образования;

- экспертная оценка уровня сформированности управленческих умений и навыков исходных данных и на этапе завершения формирующего эксперимента;

- анализ и сопоставление качества успеваемости учащихся в образовательном учреждении, принимавших участие в опытно-поисковой работе.

Процедурами (учебными приемами, формами, методическими нововведениями) формирования умений и навыков обеспечения качества образования в учебном центре предусматривалось:

- формирование потребностей и мотивации к повышению профессиональной компетентности руководителей образования и педагогов к обеспечению качества образования;
- обучение и практическое применение приемов повышения качества образовательного процесса;
- постановка проблемных управленческих задач и разработка приемов их разрешения;
- использование рациональных приемов межличностного общения в условиях субъект-субъектных взаимоотношений между педагогом и обучающимися.

На заключительном этапе формирующего эксперимента осуществлялся анализ данных самооценки профессионально-педагогической компетентности руководителей образовательных учреждений, учебных подразделений и педагогов в сфере обеспечения качества образования. В соответствии с разработанной нами моделью функционирования образовательного процесса предусматривалось оценивание как чисто профессиональных, так и индивидуально-личностных качеств руководителей и педагогов в обеспечении качества образования. Как показали результаты самооценивания профессионально значимых качеств, наиболее важными для руководителей и педагогов оказались индивидуально-личностные склонности и потребности. Уникальность каждой личности проявляется прежде всего в отношениях к окружающим коллегам и в отношениях к самому себе (по данным самооценивания, полученным при анкетировании). Это согласуется с мнением авторитетных специалистов в сфере управления образованием в образовательных учреждениях [4; 16; 40; 46; 69; 95; 107; 131; 150; 152; 193].

Профессионально-педагогическая компетентность является не столько результатом реализованных природных задатков, сколько результатом осознаваемых, приобретаемых в процессе профессиональной деятельности знаний, умений и компетенций, которые реализуются уже при переходе образовательного учреждения на инновационные формы организации учебно-воспитательной деятельности.

Особое место в ряду профессионально значимых качеств занимает способность к нестандартному мышлению при разрешении проблемных ситуаций, предвидение ближайших и отдаленных последствий предпринимаемых действий, способность к их корректировке в тех случаях, когда они не приводят к достижению полезного результата [146, с. 39].

Действия руководителя и педагога, помогающие обучающимся отбирать эффективные способы познания, осмысления предметов и явлений. Нам представляется совершенно оправданным выделение мыслительных операций обучающихся как своего рода формы деятельностного существования индивида внутри предметов объективной

реальности и превращения ее в субъекта своего бытия. И только операции сознательного манипулирования с умственными конструктами реальности превращает индивида в субъект действительного, целостного познания мира.

Для эффективной деятельности обеспечивающей качество образовательного процесса необходимы как специальные знания, так и педагогические способности. Наша работа была направлена на вооружение педагога, независимо от меры педагогического таланта профессиональными знаниями, умениями, общения с обучающимися на уровне субъект-субъектных отношений, это становится первоочередной задачей при реализации модели обеспечения качества образования в образовательном учреждении.

Известно, что субъект-субъектные отношения стимулируют потребность обучающихся к овладению новыми знаниями, так как постоянный обмен информацией требует постоянного их пополнения. В образовательной системе «педагог-обучающийся» складываются отношения взаимного самоутверждения педагога – в умении руководить учебным процессом, учащегося – в умении и желании учиться.

Процесс субъект-субъектного общения предполагает оценку педагогом сделанного и постановку новой, логически связанной с выполнением действием, задачи. Эта последовательность операций общения завершается подведением его итогов. Наше исследование показывает, что успешность управленческой деятельности педагога в образовательном процессе, основанного на индивидуализированных, субъект-субъектных отношениях определяется четким осознанием педагогом и доступной пониманию обучающегося постановкой цели предстоящего общения:

- достаточным количеством (и качеством) руководств, указаний, учебно-методических материалов, позволяющим сделать общение продуктивным;
- глубоким знанием предмета общения педагогом;
- предварительной разработкой инструментария оценивания результатов действий и процедур общения.

В общении реализуются элементы коммуникации – процесса передачи информации, обмена информацией между источником и получателем. Основная цель коммуникационного процесса – обеспечение понимания информации, являющейся предметом обмена.

В опытно-поисковой работе мы опирались на исследование А. Н. Леонтьева по разработке развития коммуникативной готовности руководителей образовательных учреждений и учебных подразделений к обеспечению качества образования нами использовалась обобщенная модель фоновой технологии межличностного общения (рис. 1).

Введение в научный оборот понятия «фоновая технология межличностного общения» целесообразно с методической точки зрения, по-

сколькx позволяет в моментах разработки технологий формирования и развития коммуникативной готовности отделять «фигуру» от «фона», т.е. проектировать собственную педагогическую технологию, а не ее культурный или социальный контекст [110, с. 37].

Это познавательное отношение предполагает возможность разработки специальной технологии развития коммуникативной готовности руководителей образовательных учреждений и учебных подразделений к обеспечению качества образовательного процесса. Опираясь на исследование А. Я. Найна [139, с. 34-35], нами разработана структурно-функциональная модель педагогических технологий развития коммуникативной готовности руководителя образовательного учреждения.

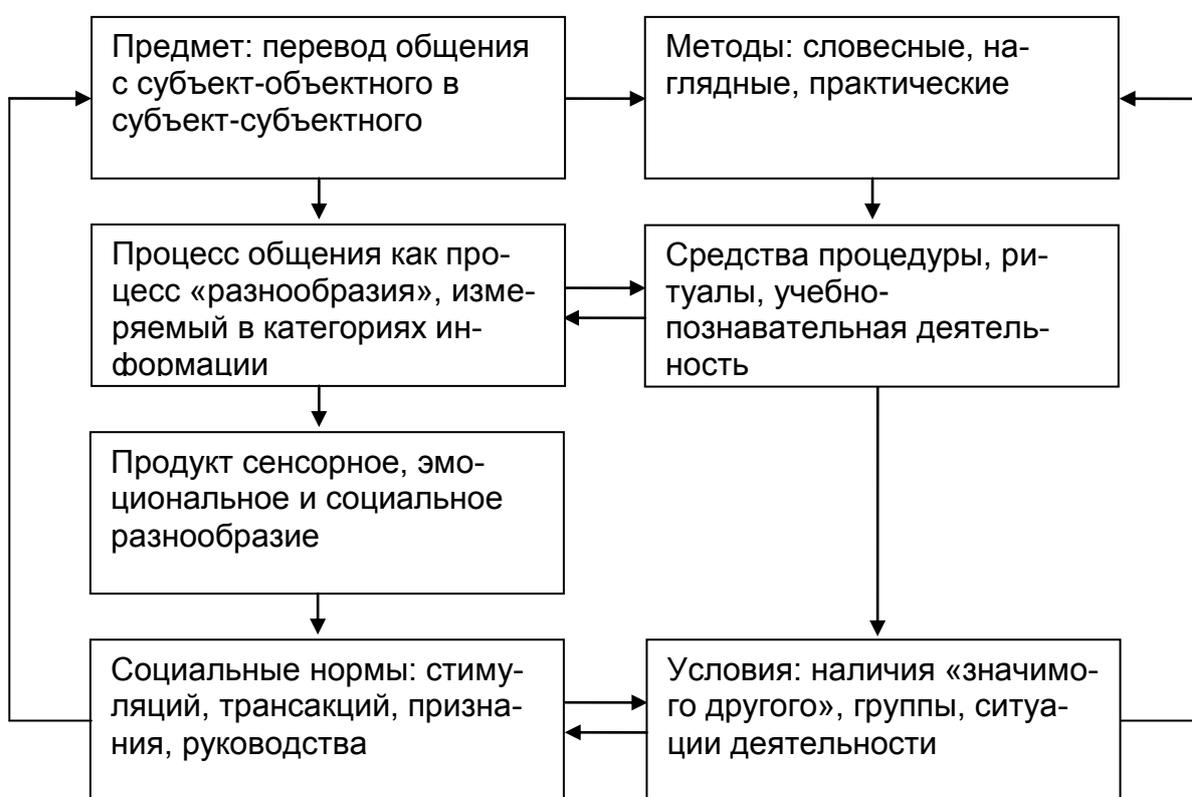


Рис. 4. Обобщенная модель фоновой технологии межличностного общения на основе субъект-субъектных отношений

Педагогическая коммуникация представлена тремя составляющими: технологией коммуникации, технологией интеракций и технологии перцепций. Концептуальное задание целей педагогической коммуникации осуществляется в соответствии с пониманием образования как опосредованной формами общения, имеющий ценностную ориентацию лично ориентированного типа. Педагогическая задача развития решается как переход потенциального состояния коммуникативной готовности в актуальное, посредством включения обучающихся в коммуникативный, трансакционный и перцептивный акты. Готовность к

фоновому общению выступает при этом в качестве исходного состояния для коммуникативного акта субъект-субъектного характера.

Для достижения полезного результата в межличностном общении (предпочтительное отношение к различным формам сотрудничества, взаимодействие и целенаправленность групповых действий, способность к снижению личностных амбиций, очищение от негативизма в отношении к партнерам по совместным деловым акциям) необходимо уяснить, что хочет субъект взаимодействия, чему он может научить, какие элементы управленческого профессионализма ему необходимо развить в процессе межличностного общения.

#### **4.2. Семинар-практикум для руководителей образовательных учреждений**

Для улучшения подготовки руководителей и педагогов учебного центра к функционированию образовательного процесса нами была организована работа семинаров-практикумов, в частности, для руководителей образовательных учреждений обучение проходило по 78 - часовой специальной программе. Цель обучения — повысить уровень профессиональных знаний, навыков и умений руководителей по межличностному общению в процессе обеспечения качества образования.

Основными задачами были:

- сформировать умение рефлексивного анализа собственной деятельности, эмоций, чувств и поведения;
- раскрыть психологические особенности структуры коммуникативного общения;
- выработать умения и навыки "активного слушания" других людей в процессе беседы, установления и развития психологического контакта;
- освоить методику проведения дискуссии, деловой игры (делового совещания);
- освоить навыки ведения целенаправленной беседы, эффективного поведения в сложных ситуациях (конфликты, тупиковые ситуации, агрессивное поведение собеседника), оказание психологического воздействия и защиты.

При разработке тематического плана семинара-практикума по межличностному общению нами учитывались как практические, так и теоретические аспекты (табл.17).

Полезным результатом группового коммуникативного тренинга в нашем исследовании стало уменьшение числа утверждений, в которых подчеркивался сугубо личностный, не поддающийся влиянию собеседников выбор решений и предпочтений, рост числа положительных утверждений о полезности межличностного общения в поисках оптимальных решений, предпочтительное отношение к компромиссным формам взаи-

моотношений при групповом обсуждении проблем обеспечения качества образовательного процесса. В результате тренинга по межличностному общению уровень критичности по отношению к собеседнику снизился, появилась склонность к компромиссам. Однако многими руководителями и после проведения тренинга склонность к сотрудничеству расценивалась как конформизм, мешающий нормальным деловым отношениям. По устному отчету этой группы руководителей образовательных учреждений педагогический тренинг не вызвал существенных изменений в собственных отношениях к компромиссу в управленческих действиях. Повидимому, столь устойчивое нежелание уступать партнеру связано и с возможной негативной психоэмоциональной установкой к общению с исполнителями управленческих решений.

**Таблица 17**

**Тематический план семинара-практикума «Психолого-педагогические основы субъект-субъектного межличностного общения в процессе управления качеством образовательного процесса» для руководителей образовательных учреждений и учебных подразделений**

<b>№</b>	<b>Темы семинарских и практических занятий</b>	<b>Кол-во учебных часов</b>	<b>Кол-во часов на организацию самостоятельной работы</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1	Теоретические основы педагогического общения	2	2
2	Субъект-объектное и субъект-субъектное общение в профессиональной управленческой деятельности	4	4
3	Потребностно-мотивационные предпосылки межличностного общения субъект-субъектного содержания	2	2
4	Практическое освоение приемов субъект-субъектного общения, как предпосылки реализации потребностей к повышению уровня знаний обучающихся	4	4
5	Теоретические основы вербального общения	2	2
6	Практическое освоение системы межличностного общения	4	4
7	Психолого-педагогические предпосылки делового общения	2	2

**Окончание таблицы 17**

1	2	3	4
8	Система специальных упражнений невербального общения	4	4
9	Психолого-педагогические основы делового общения	2	2
10	Практическое освоение навыков делового общения	4	4
11	Интерактивное общение в педагогической технологии управления качеством образования	4	4
12	Теоретические основы коммуникативной деятельности в управлении качеством образовательного процесса, коммуникативное содержание общения	2	2
13	Практическое освоение приемов повышения коммуникативного содержания общения	4	4
14	Психологический комфорт в межличностном общении	2	2
15	Практические приемы достижения психологического комфорта в общении	4	4
16	Теоретические основы интерактивного общения в управленческой деятельности	2	2
17	Интерактивное общение в управлении качеством образовательного процесса	2	2
18	Теоретические основы общения с малой группой обучающихся	2	2
19	Практическое освоение приемов общения с малой группой обучающихся	4	4
20	Психолого-педагогические основы общения с целой группой	2	2
21	Практическое освоение приемов общения с целой группой	4	4
22	Деловые игры: разработка сценария и определения ролевых функций	4	4
23	Общение для совместной выработки управленческих решений	4	4
24	Деловая игра: "Тактика разрешения сложных ситуаций в управлении образовательным процессом"	4	4
25	Практические приемы разрешения конфликтов и выхода из ситуаций педагогических затруднений	4	4
	Итого	78 ч.	78 ч.

В любой форме межличностного общения (в том числе и делового общения руководителей образовательных учреждений) мнение собеседника становится достоянием партнера не только через информационную его составляющую, но и через эмоции, чувства, которые не несут информации, но могут способствовать (или, напротив, препятствовать) достижению полезного результата. В межличностном общении необходимо ориентироваться прежде всего на поиск предмета общения, который соответствует следующим требованиям:

1. В ходе межличностного общения должно происходить становление общности интересов партнеров.

2. Общение должно быть взаимно-открытым, т.е. способствующим выяснению позиций каждого из партнеров, снятию всех скрытых или недостаточно ясных вопросов, рождающихся в ходе общения.

3. Взаимодействие партнеров в общении должно стать взаимодействием «смыслов», содержания переговоров, а не выяснением взаимных симпатий и антипатий.

Коммуникативный элемент управленческой деятельности является необходимым условием установления контактов, взаимодействия с педагогическим коллективом. Он создает необходимый информационный поток в процессе общения, повышает продуктивность управленческих действий. Эмпатия, рефлексия, развитость каналов вербального и невербального общения, а также общая коммуникабельность руководителя придают высокую продуктивность функционирования коммуникативного элемента.

Процесс перевода отношений недоверия и конфронтации в доверительные, дружественные отношения является управляемым. Положительные результаты этого управления отражаются и на перцептивной стороне общения: педагог и обучающиеся раскрываются друг перед другом, демонстрируя душевное расположение и взаимопонимание. Так, в ходе изучения руководителями и педагогами образовательного учреждения в процессе курсового обучения предмета "психология управления образовательным процессом", на практических занятиях мы провели 6 деловых игр. Приведем темы деловых игр:

1. Проблема развития мотивационной сферы личности в образовательном процессе.

2. Общение и межличностные отношения (Ширшов В. Д.).

3. Тактика разрешения сложных ситуаций в управлении образовательным процессом (Базелюк В. В.).

4. Активация учебно-познавательной деятельности учащихся.

5. Управление качеством знаний, психологический аспект.

6. Моделирование ситуации и принятия решений.

В качестве примера мы рассмотрим одну из тем деловой игры «Тактика разрешения сложных ситуаций в управлении образовательным процессом».

Подготовка и организация деловой игры осуществлялась нами с использованием опыта подобной работы в педагогических коллективах и теоретических разработках проблемы в трудах отечественных и зарубежных ученых.

Основными методическими условиями, определяющими успех деловой игры, являются:

а) предварительная подготовка, с определением цели, задач, программы и сценария, основных сюжетных ходов к достижению успеха в управленческой деятельности;

б) строгое, методичное следование плану деловой игры, в котором предусматривается не только последовательность игровых действий, но и возможные способы контраргументации на неожиданный выпад партнера (партнеров), не предусмотренный сценарием.

В процессе деловой игры устанавливаются доверительные отношения между партнерами, которые обеспечивают, в значительной мере, ее успешность. Доверительный тон не означает, чрезмерной учтивости или извинений типа: «извините, если я вам помешал...» [108, с. 60]. В деловой игре собеседники не могут помешать друг другу: они совместно решают проблему, находят выход из заданной или складывающейся по ходу игры ситуации. Нами был разработан перечень правил общения партнеров, которые участники деловой игры выполняли неукоснительно:

а) дружелюбный, доверительный тон;

б) ясные, сжатые, содержательные предложения, вопросы, утверждения;

в) обращение к собеседникам по имени и отчеству;

г) исключение фамильярности, пренебрежительных оценок выступлений и предложений партнеров по деловой игре;

д) использование полного набора средств делового общения (техники постановки вопросов, выслушивания вопросов, техники ответов и последующего их обсуждения, техники аргументации и контраргументации, приспособление аргументов к личности собеседников);

е) исключение из игры неделовых выражений и формулировок, затрудняющих понимание;

ж) доступность предложений по разрешению управленческой проблемы.

В разработанной нами тактике ведения полемики в деловой игре исключалось открытое и грубое противоречие предложениям партнеров, демонстрация превосходства, пренебрежение личностными достоинствами и эрудицией собеседников.

Принятие решения по обсуждаемой проблеме производилось на основе сопоставления вариантов, предложенных участниками игры, если они способствовали решению проблемы в целом. При отсутствии согласия между участниками игры предлагалось опираться на прецеденты из школьной практики, из опыта работы признанных педагогов.

В случае, когда проблема не может быть решена однозначно, следует переходить к поэтапному ее решению. При любом варианте решения необходимо развести интересы, склонности, личностные качества участников игры от проблемы.

Четко определенные заранее ролевые функции участников игры позволяли участникам игры продумать возможные варианты реализации приобретенных навыков педагогической техники, в зависимости от сюжетных ходов, предусмотренных сценарием. Это, в свою очередь, облегчает работу методиста и экспертов по оценке уровня сформированности и адекватности технических приемов, в зависимости от меняющейся ситуации в ходе деловой игры.

В деловой игре решались две основные задачи:

а) педагогические (достижение реального результата взаимодействия партнеров;

б) игровые, технические (поддержание интереса, остроумные сюжетные ходы, изменение технических приемов в соответствии с ситуацией). В подготовке к деловой игре нами предусматривалось:

- разработка сценария (поэтапного описания действий участников игры, с изложением основных ее элементов и с сохранением простора для индивидуально-креативной деятельности);

- определение средств управления игровым общением;

- проектирование возможных (положительных и отрицательных) результатов деловой игры.

В условиях проводимого нами эксперимента деловая игра выстраивалась по следующему алгоритму:

- определение сюжета, выделение проблемных ситуаций в игре, включение различных способов разрешения конфликтных ситуаций возможных в учебном процессе и в межличностные отношения;

- определение способов поведения участников игры и возможных изменений манеры, способов решения управленческой проблемы;

- подбор приемов, которые могут быть использованы для разрешения управленческих проблем;

- ход игры: предоставление полной самостоятельности каждому участнику игры в достижении положительного результата в управленческой деятельности;

- итоги игры: детальный анализ действий участников игры, оценка их деятельности.

При анализе результатов действий участников деловой игры нами применялись следующие критерии оценивания:

а) уровень сформированности профессиональных управленческих умений и коммуникативных навыков;

б) их соответствие складывающейся ситуации;

в) возможности трансформации коммуникативных умений, педагогически оправданные управленческие приемы;

г) степень профессиональной педагогической зрелости в манерах, умениях и навыках, характерных для руководителя образовательного процесса.

Полученные нами данные показывают, что специальный педагогический тренинг в межличностном общении способствует взаимопониманию, сотрудничеству, снятию элементов конфронтации.

Таким образом, результатами курсового обучения руководителей образовательных учреждений были совершенствование профессиональных знаний, навыков и умений, способствующих повышению качества образования учащихся.

### **4.3. Формирование у преподавателей установки на эффективную профессиональную деятельность**

Организуя обучение педагогов, мы учитывали, что формирование профессиональной личности связано с формированием у преподавателей установки на активную профессиональную деятельность.

Установку мы рассматриваем как готовность, предрасположенность субъекта к восприятию событий и действий в определенном направлении, что обеспечивает устойчивый, целенаправленный характер протекания соответствующей деятельности (по Д. Н. Узнадзе). В зависимости от того, на что направлена установка (мотив, цель, условие деятельности), выделяют три иерархических уровня регуляции деятельности и соответственно три уровня установок — смысловые, целевые и операциональные [207, с. 71]. Исходя из этого, мы рассматривали установку на активную профессионально-познавательную деятельность как совокупность трех уровней установки:

1. Смысловой уровень установки на профессионально-познавательную деятельность имеет информационную, эмоционально-оценочную и поведенческую составляющие, отражающие общие представления об активной профессионально-познавательной деятельности, характеризует положительное или отрицательное отношение к профессионально-познавательной деятельности, ее личностную значимость.

2. Целевой уровень установки на профессионально-познавательную деятельность связан с устойчивым стремлением завершить деятельность, даже при наличии каких-либо препятствий. Этот момент, по мнению А. Г. Асмолова [12], важен для формирования установки (прерывание деятельности, особенно имеющей положительную оценку), что мы и использовали при обучении преподавателей.

3. Операциональный уровень установки на профессионально-познавательную деятельность мы связывали с учетом условий проте-

кания профессионально-познавательной деятельности, использованием методов, приемов, наработанных в прошлом опыте преподавателей, в новой ситуации.

Целью обучения преподавателей в процессе специальной курсовой подготовки являлось сформировать установку у преподавателей на эффективную профессиональную деятельность. Задачами обучения были:

1. сформировать профессиональный интерес к базовым предметам и основным видам профессиональной деятельности выпускников;
2. показать необходимость овладения особой системой знаний и умений для будущих специалистов;
3. ознакомить преподавателей со спецификой профессий по направлениями подготовки специалистов;
4. развитие потребностно-мотивационной сферы в процессе курсовой подготовки.

При проведении исследования мы исходили из того, что установка на активную профессиональную деятельность у преподавателей формируется на основе целеосмысления познавательных потребностей. Учитывая изложенное, организацию курсового обучения, мы начали с выявления уровня сформированности установки на активную профессионально-познавательную деятельность. При определении уровня сформированности установки мы опирались на исследования А. Ю. Образцовой [145] и А. М. Баскакова [18], в которых они предлагают определять сформированность установки по следующим признакам: по развитию познавательного интереса; по обученности преподавателей; по обучаемости, то есть по способности выполнить учебную программу. Опираясь на данные нашего исследования, мы выявили у преподавателей три уровня сформированности установки на активную профессионально-познавательную деятельность. К первому типу мы отнесли тех преподавателей, кто имеет твердую, сформированную установку. Она характеризуется четкой ориентацией в профессионально-познавательной деятельности, сформированными познавательными ценностями и эмоционально-положительным отношением к учебной деятельности. Ко второму типу мы отнесли тех, кто имеет положительную установку. Преподаватели этого типа не имеют четко выраженной ценностной мотивации на активную профессионально-познавательную деятельность. Познавательные ценности ими осознаются, но они не стали руководством в деятельности. К третьему типу относятся преподаватели, у которых установка на активную профессионально-познавательную деятельность выражена слабо, познавательные ценности у них не дифференцированы, ценностная мотивация на познавательную деятельность отсутствует, отношение к овладению программы курса у них нейтральное.

В процессе обучения преподавателей по формированию профессиональной направленности личности педагогов мы использовали прове-

дение семинаров-практикумов, дискуссии, практические занятия. При проведении семинаров-практикумов мы ориентировали на профессиональное самоопределение, формирование профессиональной направленности, ответственности, формирование компетентности, готовности к постоянному личностному и профессиональному росту, поиска оптимальных приемов качественного и творческого выполнения профессиональной деятельности. Так, нами были проведены следующие темы семинаров:

1. Профессиональная направленность обучения и воспитания.
2. Психология профессиональной направленности.
3. Социальные мотивы направленности личности.
4. Направленность на выполнение практических задач.
5. Уроки ответственности и доверия, как потенциал плодотворного общения.
6. Творческое развитие личности.

На практических занятиях формирование профессиональной направленности осуществлялось путем решения профессиональных задач, проблемных ситуаций, ролевых игр. Например, на практических занятиях по предмету "профессиональная подготовка" преподавателям было предложено решить следующие задачи:

1. составить алгоритм принятия решений руководителем образовательного учреждения по обеспечению качества образовательного процесса;
2. разработать программу обеспечения качества образовательного процесса в учреждении;
3. проанализировать эффективность современных педагогических технологий по обеспечению качества обучения учащихся.

Учебные дискуссии как метод, формирующий мотивацию личности, рассматривается многими исследователями. Мы использовали учебные дискуссии как метод, не только формирующий мотивационную сферу, но и направленный на упорядочение информации, поиск альтернатив, теоретическую или практическую интерпретацию, научное и методическое обоснование получаемых знаний и умений.

В нашей работе проведение учебных дискуссий осуществлялось по традиционной для этого метода методике и включало в себя три этапа реализации: ориентация, оценка и консолидация.

Первый этап посвящался «ориентации» и адаптации слушателей к самой проблеме, друг к другу, к руководителю занятия. Второй этап был направлен на сопоставление информации, различных позиций, генерирование новых идей. Третий этап предполагал выработку единых или компромиссных решений, мнений и позиций.

Охарактеризуем структуру каждого из этапов.

*Первый этап* — ориентация:

- в самом начале дискуссии преподаватель объясняет актуальность дискуссионной проблемы и ожидаемый результат;

- преподаватель еще раз представляет дискуссионную проблему с точки зрения нерешенных и противоречивых вопросов, которые требуют оперативного вмешательства дискутантов-слушателей;

- преподаватель коротко рассказывает о технологии проведения дискуссии, вопросов и ответов, сообщает правила, общий регламент выступлений. При этом подчеркивает, что выступить должен каждый слушатель, необходимо выслушивать оппонента, не перебивая, аргументировать тезис своего выступления, не допускать личной конфронтации, поддерживать деловую атмосферу в течение всей процедуры;

- в течение всей процедуры преподаватель поддерживает высокую степень заинтересованности в решении проблемы, атмосферу доброжелательности и динамичности по сбору информации;

- слушатели под руководством преподавателя уточняют понятийный аппарат и не допускают споров по поводу употребления терминов;

- преподаватель с помощью студентов подводит мини-итоги.

*Второй этап* — оценка:

- начинался он с выступления 2-3 слушателей с противоположными взглядами на проблему;

- задавались вопросы и следовали ответы на них. Таким образом, происходил обмен мнениями;

- преподаватель не допускал отклонения от темы и следил, чтобы чрезмерная активность одних не приводила бы к пассивности других;

- высказанные идеи анализировались через определенные интервалы времени.

*Третий этап* — консолидация (анализ и оценка полученных результатов):

- сопоставлялись полученные результаты с поставленными целями, формулировались выводы, выбирались предварительные решения;

- преподаватель выслушивал различные толкования, общие тенденции для принятия решения;

- преподаватель помогал слушателям-дискутантам прийти к согласию или консолидации. Совместно со слушателями он вырабатывал и формулировал решение.

Приведем темы дискуссий, которые мы использовали в ходе проведения занятий по дисциплине «Педагогика»:

1. Практическая направленность занятий в процессе обучения учащихся.

2. Пути формирования профессиональной направленности у учащихся.

3. Формы и методы работы педагогов по формированию профессиональной направленности в различных видах учебных занятий.

4. Практика и её роль в формировании профессиональной направленности.

5. Проблемные занятия, дискуссии, как метод формирования практической направленности.

Стажировка преподавателей проводилась в течение 3-х недель. Основной целью стажировки явилось закрепление и углубление теоретических знаний, навыков, полученных в ходе курсового обучения. В процессе прохождения стажировки преподаватели выполняли следующие задания:

- изучение организационно-правовых документов, структуры управления, должностных инструкций, штатного расписания, нормативные документы, регламентирующие деятельность учреждений;
- порядок ведения служебной документации по видам профессиональной деятельности;
- изучение особенностей организации процесса профессионального обучения;
- выполнение должностных обязанностей преподавателя, методиста, начальника учебного отдела;
- проанализировать уровень профессиональной компетентности педагогов учреждений (по методикам А.К. Марковой [120] и В.П. Симонova [186]).

В процессе стажировки преподаватели приобрели практический опыт работы. Все задания, которые выполнили преподаватели в процессе стажировки, способствовали формированию профессиональной направленности личности педагогов.

Выясняя уровень сформированности установки на активную профессионально-познавательную деятельность, мы опросили 52 преподавателя в начале и в конце экспериментальной работы. Поэтапный подход к формированию установки в ходе курсового обучения позволил, как показывают данные, увеличить с 10 до 69% число преподавателей, имеющих твердую, сформированную установку. Вместе с тем необходимо было продолжать работу с теми преподавателями, кто имеет положительную (24%) и слабовыраженную (7%) установку.

Весьма важным педагогическим условием эффективности функционирования модели управления качеством образовательного процесса является диагностика учебно-познавательной деятельности учащегося.

Основная цель введения данного условия заключалась, во-первых, в том, чтобы будущие специалисты систематически получали информацию о себе и в результате могли осознать сильные и слабые стороны своей личности, получить материал для самосовершенствования в процессе обучения.

Таким образом, данная информация выступала как основа для компенсации имеющихся недостатков, развития у учащихся сильных сторон в процессе их профессиональной подготовки. С другой стороны, диагностика нам необходима была для организации опытно-поисковой

работы. Реализуя это условие, мы могли целенаправленно, на основе индивидуального подхода, повышать качество обучения учащегося.

Диагностика осуществлялась нами на практических занятиях при изучении общетехнических и гуманитарных дисциплин. Обычно для диагностики мы отводили время в конце практического занятия. Вопросы диагностики вводились также в задания по практике.

Используя диагностику в учебном процессе, мы опирались на определенную этапность, которая задавалась особенностями используемых исследовательских техник и включала в себя: сбор данных, обработку и анализ результатов.

Перед началом диагностики учащимся называлась цель, которую помогает решить методика и правила работы с ней, затем они знакомились с инструкцией и задавали вопросы. Много внимания при проведении диагностики мы уделяли тому, чтобы добиться положительного, заинтересованного отношения учащихся к выполнению заданий, к установлению доверительных отношений и атмосферы, снимающих «зажатия» учащихся.

После проведения диагностирования, если позволяла методика, то ее результаты обрабатывались сразу, причем учащиеся не афишировали их на группу. Сложные для обработки техники собирались преподавателем, и их результаты в обобщенном виде сообщались учащимся на следующем занятии.

В нашей опытно-поисковой работе диагностирование учебно-познавательной деятельности обучающихся осуществлялось по двум направлениям.

1. Создание единого терминологического пространства по проблемам образовательного мониторинга и стандартизации образования.

2. Разработка единого подхода к оценке знаний и умений обучающихся с помощью контрольных испытаний (тестов), позволяющих идентифицировать степень выраженности различных признаков, описывающих уровень развитости:

- а) интеллектуальной (словесно-логической);
- б) эмоционально-образной;
- в) действенно-практической сфер личности.

Таким образом, логика выстраивания стандартов образованности или стандартов идентификации образованности такова:

- выстраивание совокупности описаний требований к уровням образованности учащихся разных возрастов;
- подбор конкретных методик, позволяющих измерять степень выраженности отдельных параметров интеллектуальной, эмоционально-образной и действенно-практической сфер личности обучающихся;
- создание алгоритмов соотнесения замеренных реальных «продуктов» со стандартно-типовыми описаниями требований к ним.

При оценивании качества и глубины знаний обучающихся принимались во внимание:

- неординарность, творческий характер учебно-познавательной деятельности;
- целостное, системное видение учебной программы;
- образовательный потенциал;
- умение применять полученные знания на практике;
- высокую творческую активность.

Данные, полученные в ходе экспертной оценки качества знаний обучающихся, послужили основанием для корректировки модели обеспечения качества образования в учебном центре. В условиях опытно-поисковой работы по реализации модели обеспечения качества образования учащихся мы придерживались следующей схемы системной организации процесса обучения:

а) реализация целевой основы и комплексной программы частных задач управления учебно-познавательной деятельностью;

б) реализация личностной основы (реализация принципа личностно-ориентированного образования);

в) программно-методическое обеспечение личностно-ориентированной образовательной парадигмы в условиях субъект-субъектного управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся;

г) разработка и применение рациональных способов (средств, методов) управления образовательной деятельностью, обеспечивающих получение полезного результата функционирования модели обеспечения образовательной деятельности обучающихся.

Повышение качества образовательного процесса тесно связано с активизацией индивидуально-личностных компонентов познания, к которым мы относим:

- мотивационный, определяющий мотивы, действия обучающихся;
- познавательный, обеспечивающий полную информированность учащихся о содержании и направленности в процесс обучения;
- функционально-деятельностный компонент, определяющий объем усваиваемых знаний и практических навыков.

Мы уже отмечали, что результаты деятельности в сфере обеспечения качества образовательного процесса в учебном центре, в соответствии с опытно-поисковой работой, оценивались нами по изменению качества знаний обучающихся.

Анализ когнитивных категорий обучающихся производился нами по схеме, предложенной С. Е. Шишовым и В. А. Кальней [233, с. 93]. В категории учебных целей авторы выделяют: знания, понимание, применение, анализ, синтез, оценку значения учебного материала. Рассматривая когнитивные категории, как показатели познавательных функций, следует принимать во внимание уровни их развития, полагая, что наиболее высшего уровня своего развития они достигают в рефлексивном мышлении (в умениях оперировать мыслительными понятиями и образами).

Таким образом, реализация данного условия позволила будущим специалистам осознать сильные и слабые стороны своей личности, найти компенсирующие недостатки и средства, а нам подобрать необходимые для диагностирования обучающихся исследовательские техники и провести срезы, необходимые для выявления динамики повышения качества знаний, умений учащихся и коррекции учебного процесса.

#### **4.4. Методика и результаты экспертизы деятельности руководителей и педагогов образовательных учреждений**

В соответствии с целью и поставленными задачами опытно-поисковая работа проводилась нами в три этапа в шести образовательных учреждениях начального профессионального образования в естественных условиях учебно-воспитательного процесса. Всего в опытно-поисковой работе на констатирующем и формирующем этапах приняли участие 83 руководителя образовательных учреждений, 110 педагогов, 12 методистов и 126 учащихся. Основными методами обработки результатов исследования явились: экспертная оценка, методы математической статистики и психодиагностики, анкетирования.

Обработка результатов опытно-поисковой работы осуществлялась с помощью качественных и количественных методов. Все расчеты выполнялись с помощью программ для ПК — «Excel» из пакета Microsoft Office 2000, статпакета «SPSS».

В процессе формирующего эксперимента была реализована модель обеспечения качества образовательного процесса в образовательном учреждении. Анализ результатов анкетного опроса по выявлению значимости профессионально-педагогических качеств, без которых обеспечение качества образовательной деятельности не представляется возможным, показывает, что руководителю образовательного учреждения инновационного типа в ряду индивидуально-личностных профессионально значимых для управленческой деятельности, качеств, нами были выделены: тактичность, трудолюбие, искренность, самообладание, наблюдательность, волевая активность. Как показало наше исследование, эти качества не остаются постоянными. Их самооценка на разных этапах формирующего эксперимента менялась (табл. 18).

Анализ данных самооценивания значимости индивидуально-личностных, профессионально-значимых качеств руководителей образовательных учреждений и руководителей учебных подразделений для эффективного обеспечения качества образовательного процесса показывает, что наиболее значимыми (по данным самооценки) называют такие качества, как трудолюбие (77 % определяют его значи-

мость высоким баллом и только 11 % - низким); рядом с трудолюбием занимает общительность (75% респондентов считают ее профессиональную значимость высокой и только 12% — низкой).

**Таблица 18**

**Самооценка значимости индивидуально-личностных, профессионально-значимых качеств для эффективного обеспечения качества образовательного процесса в образовательном учреждении**  
(n = 83, % от общего числа опрошенных)

№	Профессионально значимые качества личности	Уровень значимости для организации образовательного процесса	
		Высокий (4—5 баллов)	Низкий (2—3 балла)
1	Тактичность	61	24
2	Наблюдательность	68	29
3	Самообладание	70	14
4	Волевая активность	61	19
5	Выдержка	73	17
6	Трудолюбие	77	11
7	Находчивость	41	43
8	Искренность	39	46
9	Общительность	75	12
10	Эмоциональность	55	31

Далее идут выдержка (73 %), самообладание (70 %), наблюдательность (68%). Невысокий уровень значимости у находчивости (41 % опрошиваемых оценивают ее значимость высоким баллом, 43% — низким). Низко котируется искренность: только 39% опрошиваемых придают ей высокую значимость в достижении положительного эффекта управления, а 46 % опрошиваемых не придают ей существенного значения в достижении положительного эффекта в управлении качеством образования (табл. 18).

Объяснение подобного отношения к чрезвычайно важным, на наш взгляд, личностным качествам, можно найти в повседневной действительности: искренность в современном социуме не пользуется подобающим ей спросом. Данные самооценивания личностных, профессионально значимых качеств не могут дать объективную картину профессионально-педагогической компетентности в сфере обеспечения качества образования.

Таблица 19

**Изменение показателей профессионально-педагогической компетентности руководителей учебных подразделений образовательных учреждений после специальной курсовой подготовки по обеспечению качества образования  
(n=83, в % от общего числа опрошенных)**

№	Показатели профессиональной компетентности в сфере обеспечения качества образовательного процесса	Уровни подготовленности			
		Низкий		Высокий	
		До начала курсовой подготовки	После окончания курсовой подготовки	До начала курсовой подготовки	После окончания курсовой подготовки
1	2	3	4	5	6
1	Анализ научной и научно-методической литературы	17	10	34	51
2	Знание научных достижений в области психолого-педагогических основ управленческой деятельности	14	11	24	53
3	Достижения науки в сфере управления образованием	17	14	31	43
4	Знание системных основ управленческой деятельности	36	22	19	39
5	Умение применять принципы системного подхода в обеспечении качества образования	31	19	27	46
6	Знание научной информации об эффективных приемах обеспечения качества образования	19	11	24	41
7	Знания и умения интерпретировать законодательные и нормативные акты, регламентирующие управленческую деятельность	19	11	24	43

**Продолжение таблицы 19**

1	2	3	4	5	6
8	Соответствие применяемых методов управления качеством образования уровню современных знаний об управлении	24	14	22	53
9	Творческие возможности в управленческой деятельности	34	19	29	43
10	Освоение приемов и умений инновационной деятельности в обеспечении качества образования	31	29	34	46
Статистические критерии		M=24 m±4	M=17 m±3 P>0,05	M=27 m±4	M=46 m±3 P<0,05

Объективная, экспертная оценка показателей профессионально-педагогической компетентности в сфере обеспечения качества образовательного процесса, свидетельствует о том, что специальные знания и умения у руководителей образовательных учреждений и учебных подразделений отстают от стремительно меняющейся конъюнктуры в системе образования в целом и в обеспечении качества образования – в частности. Так, знание научных достижений в области психолого-педагогических основ управленческой деятельности было оценено экспертами как высокое только у 24% руководителей, а о системных основах управленческой деятельности высокий уровень осведомленности был отмечено только у 19% руководителей образовательных учреждений и учебных подразделений.

Решение задач обеспечения качества образовательного процесса можно было найти, только опираясь на высокий уровень теоретической подготовки руководителей. Экспертная оценка специальных знаний и практических управленческих навыков, проведенная после курсовой подготовки, свидетельствует о существенном росте профессиональной компетентности руководителей в обеспечении качества образовательного процесса (табл. 19). Более чем у половины руководителей экспертами были отмечены: высокий уровень аналитической деятельности и знание достижений психолого-педагогической науки в области управления качеством образования (51% и 53%).

С 19 % до 39% увеличилось число слушателей курсов, имеющих высокий уровень знаний системных основ управленческой деятельности. Повысился уровень творческого осмысления возможных ре-

зультатов управленческих действий. У 46% слушателей курсов был отмечен высокий уровень знаний и умений инновационной деятельности в управлении качеством образования. Однако, по-прежнему, у руководителей образовательных учреждений остаются недостаточными теоретические знания из области смежных с управлением наук (29% руководителей имели после окончания курсовой подготовки низкий уровень знаний). Высокий уровень знаний из области смежных с управлением наук показали 34% слушателей, что не может служить показателем достаточной подготовленности руководителей к эффективному управлению качеством образовательного процесса в современной школе.

Анализ конечных результатов обеспечения качества образования в учебном центре дает достаточно убедительные доводы в пользу положительной оценки усилий, предпринимаемых нами в процессе формирующего эксперимента по повышению специальной управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений и учебных подразделений в сфере обеспечения качества образовательного процесса и образованности обучающихся, как полезного результата образования.

Результаты самооценивания профессионально-педагогической компетентности руководителей учебных подразделений и образовательных учреждений в сфере обеспечения, полученные до начала формирующего эксперимента и на завершающем этапе, показывают, что наиболее динамичные изменения управленческой деятельности происходят в освоении инновационных методов и средств реализации управленческих решений.

Результаты оценивания профессиональной компетентности руководителей учебных подразделений образовательных учреждений инновационного типа после курсовой подготовки, включавшей в себя теоретические занятия по психолого-педагогическим основам менеджмента, практических и семинарских занятий по межличностному общению и технологии педагогического менеджмента, показали, что произошли существенные изменения в эффективности межличностных контактов, в умениях анализировать складывающиеся в процессе управления образованием ситуации. Особенно заметными оказались сдвиги в отношении к инновационным начинаниям в сфере управления качеством образования (табл. 20).

Анализ данных самооценивания управленческих умений и их применение в нестандартных ситуациях показывает, что при существенных положительных сдвигах, наблюдающихся у руководителей образовательных учреждений и учебных подразделений, адекватность поведенческих реакций при возникновении трудностей в управлении остается неудовлетворительной у 34% руководителей, у 31% нет уверенности в благоприятном разрешении конфликтных си-

туаций. Но в умениях адекватного оценивания знаний учащихся более половины руководителей (53%) считают себя хорошо подготовленными. Только 19% испытывали затруднения в адекватном оценивании знаний учащихся на завершающем этапе формирующего эксперимента (табл. 19).

Существенно повысились умения к разрешению сложных педагогических ситуаций, требующих нестандартного решения. Если до начала формирующего эксперимента хорошо владели умениями разрешать сложные педагогические ситуации 19% руководителей образовательных учреждений и учебных подразделений, то на завершающем этапе формирующего эксперимента 41%. Близки к этим показателям оказались данные об отношении руководителей к инновационным подходам в управлении качеством образования.

Результаты экспертной оценки управленческих умений педагогов опытных (прошедших курсовую подготовку) и контрольных групп, показывают значительное повышение уровня профессиональных умений управленческой деятельности у педагогов после курсовой подготовки (табл. 20).

Экспертная оценка приемов разрешения нестандартных ситуаций, возникающих в образовательном процессе, педагогами опытной группы показала, что 48% руководителей опытной группы после завершения формирующего эксперимента имели высокий уровень сформированности умений и навыков разрешения нестандартных ситуаций. В контрольной группе эти показатели были отмечены у 23% руководителей. Приемы управления познавательной деятельностью обучающихся оказались сформированными у 52% педагогов опытной группы и у 21% педагогов контрольной группы. Более половины педагогов опытной группы (52%) принимают адекватные, складывающейся ситуации, управленческие решения при разрешении конфликтов. Реализация коммуникативных умений в условиях субъект-субъектных отношений с учащимися была отмечена экспертами у 63% педагогов опытной и у 23% — контрольной группы. Такое значительное различие между опытной и контрольными группами можно считать результатом положительного влияния специального тренинга в межличностном общении, проведенного с руководителями и педагогами, в процессе которого особое внимание обращалось на повышение коммуникативной составляющей межличностного общения.

Таблица 20

**Результаты самооценки управленческих умений до начала и после завершения курсовой подготовки руководителей образовательных учреждений и учебных подразделений (n=83, % от общего числа опрошенных)**

№	Оцениваемые показатели	Результаты самооценки			
		Владею хорошо		Владею плохо	
		ИД	КД	ИД	КД
1	Инновационные подходы к управлению качеством образования	17	36	55	22
2	Сложные педагогические ситуации, требующие нестандартных решений	19	41	51	29
3	Активизация потребностно-мотивационных начал в повышении качества образования	14	34	61	27
4	Отбор адекватных ситуации приемов управления познавательной деятельности обучающихся	12	46	27	11
5	Коммуникативные умения и приемы повышения эффективности познавательной деятельности учащихся в педагогическом общении	22	41	31	22
6	Адекватность поведенческих реакций при возникновении трудностей в управлении	11	36	55	34
7	Умения разрешать конфликтные ситуации, возникающие в процессе общения с обучающимися	17	29	43	31
8	Адекватность оценивания знаний и умений учащихся	29	53	34	19
Статистические критерии		M=18 m±4	M=40 m±3,71 P<0,05	M=45 m±4	M=24 m±4 P<0,05

Таблица 21

### Результаты экспертной оценки уровня сформированности управленческих умений у педагогов

(опытно-поисковой n=54 и контрольной n=56 групп на завершающем этапе формирующего эксперимента, % от общего числа оцениваемых педагогов)

№	Управленческие умения	Экспертные оценки сформированности принимаемых решений			
		Высокий уровень сформированности		Низкий уровень сформированности	
		Опытно-поисковая группа	Контрольная группа	Опытно-поисковая группа	Контрольная группа
1	Приемы разрешения нестандартных ситуаций, возникающих в образовательном процессе	48	23	24	55
2	Приемы управления познавательной деятельностью обучающихся	52	21	13	27
3	Приемы активизации потребностей и мотиваций обучающихся к повышению качества образования	44	25	20	39
4	Реализация коммуникативных умений в субъект-субъектном общении	63	23	19	21
5	Адекватность управленческих решений и действий в разрешении конфликтов	52	32	15	29
6	Организационные умения (организация и управление образовательным процессом)	56	50	17	36
7	Текущее оценивание знаний обучающихся	45	43	20	39
8	Перспективно-прогностическая направленность оценивания уровня образованности обучающихся	48	16	30	32
Статистические критерии		M=45 m±3	M=29 m±5 P<0,05	M=20 m±4	M=35 m±3 P<0,05

Практически на одном уровне в опытной и контрольной группах, по заключению экспертов, оказались организационные умения (организация и управление образовательным процессом). Хорошую оценку они получили у 56% педагогов опытной и у 50% педагогов контрольной группы (различие несущественно,  $P > 0,05$ ). Навыки и умения текущего оценивания знаний обучающихся были квалифицированы как сформированные у 50% педагогов опытной и 43% педагогов контрольной группы ( $P > 0,05$ ). Но только у 16% педагогов контрольной группы были отмечены перспективно-прогностические умения в оценивании уровня образованности обучающихся. Эти умения получили высокую оценку у 48% педагогов опытной группы. Для эффективной управленческой деятельности качеством образовательного процесса необходимы специальные профессиональные знания, умения и навыки межличностного общения с обучающимися. Как показали наши исследования, специальный тренинг в межличностном общении создает благоприятный фон общения с учащимися в образовательном процессе. Опрос руководителей по опроснику К. Томаса, в модифицированном А. Я. Найном варианте [139, с. 219], показал, что у руководителей образовательных учреждений и учебных подразделений повышаются склонности к компромиссу и сотрудничеству с коллегами и учащимися (табл. 22).

**Таблица 22**

**Изменение склонностей и мотиваций к компромиссу  
и сотрудничеству после курсовой подготовки  
по межличностному общению  
(n=83, % от общего числа опрошенных)**

№	Содержание вопросов тестового опросника	В % от общего числа опрошенных		
		ИД	КД	Р
1	2	3	4	5
<b>Бескомпромиссность, склонность к отстаиванию собственной позиции</b>				
1	Я всегда отстаиваю свою точку зрения	68	46	<0,05
2	Я считаю свою позицию верной	74	36	<0,05
3	Всегда сумею убедить других в своей правоте	68	53	>0,05
4	Меня не волнует отсутствие взаимопонимания	31	35	<0,05
5	Я добиваюсь выполнения задуманного действия	34	75	<0,05

### Окончание таблицы 22

1	2	3	4	5
6	Если я прав, неприятности меня не волнуют	53	52	>0,05
7	Отказ от своего мнения мне неприятен	58	35	<0,05
8	Я не волнуюсь из-за разногласий	68	45	<0,05
9	Я не сторонник компромиссов	51	39	<0,05
10	Я всегда отстаиваю свои принципы	77	41	<0,05
Статистические критерии		M=58 m±4	M=46 m±3	P>0,05
Высокий уровень потребностей в контактах с компромиссным исходом				
1	Я стараюсь сохранить хорошие отношения во всех случаях	51	68	>0,05
2	Считаю, что всегда можно найти компромиссную точку зрения	53	77	<0,05
3	Я всегда стараюсь войти в положение другого	55	75	<0,05
4	Стараюсь найти возможности сотрудничества	58	72	>0,05
5	Я всегда стараюсь избегать неприятностей	60	70	>0,05
6	Разногласия волнуют меня	46	68	<0,05
7	Я не считаю себя абсолютно правым	61	68	>0,05
8	Я всегда пытаюсь понять других	68	60	>0,05
9	Я склонен к изменению своей позиции	43	58	<0,05
10	Я постоянно слежу за мыслью собеседника, сопоставляя ее с собственными суждениями о предмете	40	55	<0,05
Статистические критерии		M=54 m±2	M=67 m±3	P<0,05

Как видно из табл. 22, после курсовой подготовки, в содержание которой входили и специальные занятия по межличностному общению, бескомпромиссность, склонность к отстаиванию своей точки зрения, как единственно возможной, стали уступать место компромиссному решению проблемы общения и управленческих действий. Так, если в

исходных данных с утверждением: «Я всегда отстаиваю свою точку зрения» полное согласие выразили 68% слушателей, то после завершения курсовой подготовки — 46%. На утверждение «Я считаю свою позицию верной» в исходных данных положительный ответ был отмечен у 74% респондентов. На завершающем этапе исследований с таким утверждением согласились 36%. Однако, практикум по межличностному общению мало изменил оценку психологического состояния на отсутствие взаимопонимания (в исходных данных не возникало видимых переживаний из-за отсутствия взаимопонимания у 31% слушателей, на завершающем этапе — у 35% ( $P>0,05$ )). Практически не изменилось количество руководителей, которых не волнуют неприятности, связанные с утверждением своей правоты (53% в исходных данных и 51% — в конечных результатах). В средних показателях бескомпромиссности и отстаивания собственной позиции отмечается существенное уменьшение показателей, которые свидетельствуют о склонности к бескомпромиссным управленческим решениям: на завершающем этапе эксперимента 46% слушателей курсов сохранили склонность к отстаиванию своей точки зрения (в исходных данных 58%).

Высокий уровень потребностей в контактах с компромиссным исходом до начала формирующего эксперимента был отмечен у 54% руководителей образовательных учреждений и учебных подразделений. На завершающем этапе эксперимента он увеличился до 67% ( $P<0,05$ ). Подобные изменения свидетельствуют не столько о снижении потребности в достижении положительного результата в реализации управленческих решений, сколько о изменении предпочтительного отношения к способам достижения положительного результата, об осознании специфичности управленческих функций в коллективе единомышленников. В управлении педагогическим коллективом, конечной целью которого является повышение качества образования, более значимым является не столько реализация собственных бескомпромиссных требований, сколько рациональности управленческих действий, их соответствие складывающейся педагогической ситуации. Эта сознательная, целеположенная управленческая деятельность, с преимущественно компромиссным подходом в средствах достижения цели, представляется нам оправданной в условиях, когда в управленческих действиях доминирует социально ценные гуманистическое начало. В этом нас убеждают и результаты соотнесения специальных управленческих качеств с социальной активностью руководителей образовательных учреждений и учебных подразделений: на завершающем этапе формирующего эксперимента статистически значимо, при  $P<0,05$ , увеличилось число руководителей, сочетающих высокий уровень профессиональных управленческих знаний и умений с высокой социальной активностью (26% — в исходных данных и 46% — в конечных данных).

Группа руководителей, имеющих низкий уровень притязаний при высоком уровне профессионализма к окончанию формирующего эксперимента составила 22% (в исходных данных — 46%).

Малочисленными оказались группы руководителей, которые оценили свою профессиональную компетентность, как низкую (табл. 23). При этом 19% из них сочетали низкий профессионализм с высокой социальной активностью, а 24% с высоким уровнем притязаний (исходные данные). К окончанию формирующего эксперимента эти группы уменьшились до 8% и 17% соответственно.

**Таблица 23**

**Сочетания профессиональной управленческой компетентности с социальной активностью и уровнем притязаний на высокий управленческий профессионализм**  
(результаты выборки из анкет 83-х руководителей)

№	Типы сочетаний	Констатирующий этап опытно-поисковой работы	Формирующий этап опытно-поисковой работы	P
1	Высокий уровень профессиональных управленческих знаний и умений с высокой социальной активностью	26	46	<0,05
2	Высокий уровень профессиональных управленческих знаний и умений с низкой социальной активностью	39	31	>005
3	Высокий уровень управленческих знаний с высоким уровнем притязаний	22	36	<0,05
4	Высокий уровень управленческих знаний с низким уровнем притязаний	46	22	<0,05
5	Низкий уровень профессиональной компетентности с высокой социальной активностью	19	8	<0,05
6	Низкий уровень профессиональной компетентности с высоким уровнем притязаний	24	17	<0,05

Таким образом, результаты, полученные в ходе формирующего эксперимента и на завершающем его этапе, показывают, что педагоги инновационного образовательного учреждения, прошедшие курсовую подготовку и освоившие программу самостоятельной работы, оказа-

лись в подавляющем большинстве случаев подготовленными к реализации структурно-функциональной модели обеспечения качества образовательного процесса.

В процессе опытно-поисковой работы по формированию профессиональной направленности у педагогов в эксперименте на констатирующем и формирующем этапах приняли участие 52 преподавателя. Для эксперимента были созданы 3 учебные группы: ОГ-1, ОГ-2, ОГ-3 в количестве 15, 19, 18 человек соответственно. Целью эксперимента является выявление уровня сформированности у преподавателей профессиональной направленности. Используемая нами для выявления уровня сформированности у педагогов профессиональной направленности исследовательская методика включала в себя: анкету, направленную на изучение мотивационной сферы личности преподавателей; самооценку профессиональных качеств личности руководителя и характеристик способов управления (по методике Ю. П. Платонова); тест на оценку личностных качеств преподавателей и осуществление ими самооценки личности (на основе методики Т.В. Дембо — С.Л. Рубинштейна).

На основании полученных данных констатирующего этапа эксперимента нами сделаны следующие выводы:

- у большинства преподавателей не сформирована профессиональная направленность личности;
- если не ставить целью обучения формирование у преподавателей профессиональной направленности, то оно будет проходить стихийно и недостаточно эффективно.

В соответствии с разработанной структурно-функциональной моделью обеспечения качества образовательного процесса критериями уровня сформированности профессиональной направленности личности выступили: социальные, познавательные и профессиональные мотивы. В силу того, что результаты констатирующего этапа эксперимента показали наличие у преподавателей еще и утилитарных мотивов (11%), мы обязаны были учитывать их при проведении формирующего этапа эксперимента. Таким образом, критериями уровня сформированности профессиональной направленности личности преподавателей выступили: утилитарные, социальные, познавательные и профессиональные мотивы.

Диагностика уровня сформированности профессиональной направленности личности педагогов проводилась в динамике, для чего было проведено четыре комплексных среза во всех группах, принимавших участие в опытно-поисковой работе. Результаты первого среза легли в основу констатирующей части экспериментальной работы, четвертого среза — в основу формирующей части, второго и третьего — в основу коррекции в ходе опытно-поисковой работы.

Первый срез проводился в начале курсового обучения. Данные первого среза представлены нами в таблице 24.

Как показывают результаты первого среза, группы ОГ-1, ОГ-2 и ОГ-3 имели следующее распределение преподавателей по критериям уровня сформированности профессиональной направленности (средние значения): утилитарные мотивы присутствовали у 11% педагогов, социальные — у 29%, познавательные — у 36%, профессиональные — у 35% педагогов.

Второй срез формирующей части нашего эксперимента проводился по окончании практических занятий. Данные второго среза приводятся нами в таблице 25.

Результаты проведенного среза свидетельствуют, что в группах ОГ-2 и ОГ-3 начинают появляться некоторые различия в распределении преподавателей по сформированности у них профессиональной направленности. Так, среднее число преподавателей, у которых присутствуют утилитарные мотивы, уменьшилось на 4%. Необходимо отметить, что среднее число преподавателей, у которых присутствуют социальные мотивы, возросло на 6%, познавательные — на 6%, профессиональные — на 15% по сравнению с первым срезом.

**Таблица 24**

**Сравнительные данные уровней сформированности профессиональной направленности преподавателей (первый срез)**

Группы	Кол-во преподавателей в группе	Критерии							
		Утилитарные мотивы		Социальные мотивы		Познавательные мотивы		Профессиональные мотивы	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ОГ-1	15	1	7	4	27	5	33	5	33
ОГ-2	19	3	16	6	32	7	37	6	32
ОГ-3	18	2	11	5	28	7	40	7	39
Средние значения			11		29		36		35

Таблица 25

**Сравнительные данные уровней сформированности профессиональной направленности преподавателей (второй срез)**

Группы	Кол-во преподавателей в группе	Критерии							
		Утилитарные мотивы		Социальные мотивы		Познавательные мотивы		Профессиональные мотивы	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ОГ-1	15	1	7	5	33	5	33	7	47
ОГ-2	19	2	11	7	37	7	37	9	47
ОГ-3	18	1	6	6	33	8	44	10	56
Средние значения			8		35		38		50

По окончании преподавателями середины курса обучения нами проводился третий срез формирующей части эксперимента. Его данные приводятся в таблице 26.

Таблица 26

**Сравнительные данные уровней сформированности профессиональной направленности преподавателей (третий срез)**

Группы	Кол-во преподавателей в группе	Критерии							
		Утилитарные мотивы		Социальные мотивы		Познавательные мотивы		Профессиональные мотивы	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ОГ-1	15	1	7	6	40	7	47	9	60
ОГ-2	19	1	5	8	42	9	47	13	68
ОГ-3	18	-	0	7	39	9	50	12	67
Средние значения			6		40		48		65

Результаты проведенного среза свидетельствуют о еще больших различиях в распределении преподавателей по сформированности у них профессиональной направленности. Среднее число преподавателей, у которых присутствуют утилитарные мотивы, уменьшилось на 5% (по сравнению с данными первого среза). Среднее число преподавателей, у которых присутствуют социальные мотивы, возросло на 12%, познавательные — на 12%, профессиональные — на 30% по сравнению с данными первого среза. Таким образом, наблюдается перераспределение всех четырех групп мотивов в сторону профессиональных.

По окончании прохождения стажировки преподавателями в образовательных учреждениях нами был проведен последний четвертый срез. Его данные приводятся в таблице 27.

**Таблица 27**

**Сравнительные данные уровней сформированности профессиональной направленности преподавателей (четвертый срез)**

Группы	Кол-во преподавателей в группе	Критерии							
		Утилитарные мотивы		Социальные мотивы		Познавательные мотивы		Профессиональные мотивы	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
ОГ-1	15	-	0	7	47	8	53	11	73
ОГ-2	19	-	0	8	42	10	53	16	84
ОГ-3	18	-	0	8	44	10	56	15	83
Средние значения		0		44		54			80

Результаты проведенного среза свидетельствуют о том, что у преподавателей всех трех групп (ОГ-1, ОГ-2, ОГ-3) отсутствуют утилитарные мотивы. Среднее число преподавателей, имеющих социальные мотивы, увеличилось на 16%, познавательные мотивы — на 18% по сравнению с данными первого среза. Среднее число преподавателей, у которых присутствуют профессиональные мотивы, возросло на 46% по сравнению с первым срезом и составляет 81%, это указывает на то, что у большинства преподавателей присутствуют профессиональные мотивы.

Таким образом, от среза к срезу происходит перераспределение утилитарных, социальных, познавательных и профессиональных мотивов в сторону профессиональных, что является показателем сформированно-

сти у преподавателей профессиональной направленности личности. Это подтверждается динамикой развития и распределением мотивов у педагогов (рис. 4,5,6), что можно объяснить влиянием практического характера обучения, которые были введены в учебный процесс. Уровни сформированности у преподавателей профессиональной направленности на начало эксперимента во всех трех группах были достаточно низкими. Результаты формирующего эксперимента показали, что во всех группах уровень сформированности профессиональной направленности увеличился: ОГ-1 на 40%, ОГ-2 на 52%, ОГ-3 на 44% (табл. 28).

Таблица 28

**Сравнительная итоговая таблица уровней сформированности профессиональной направленности личности**

Группы	Первый срез		Итоговый срез	
	Кол-во преподавателей в группе	% от числа преподавателей	Кол-во преподавателей в группе	% от числа преподавателей
ОГ-1	15	33	15	73
ОГ-2	19	32	19	84
ОГ-3	18	39	18	83

*Примечание.* ОГ – опытная группа.

На основании анализа, проведенного с помощью статпакета на ПК и полученных табличных результатов, можно сделать заключение, что на формирование профессиональной направленности личности наибольшее влияние оказывает практическая направленность обучения.

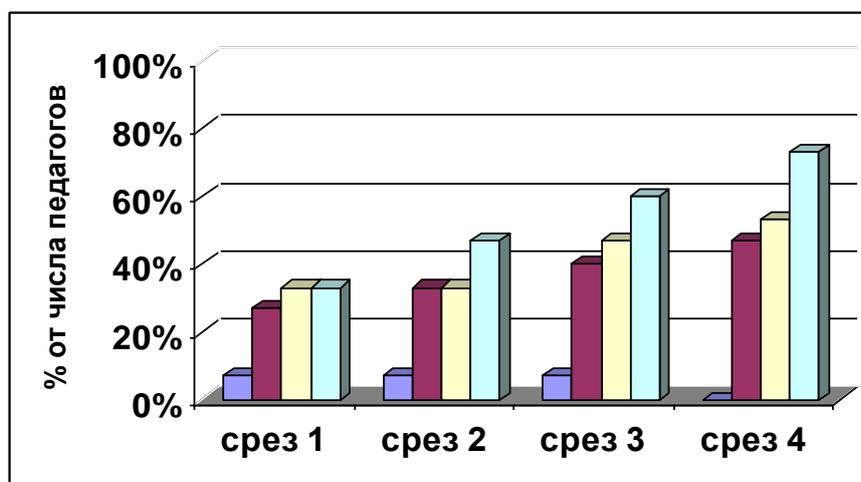


Рис. 5. Распределение количества педагогов по типам мотивов (группа ОГ-1)

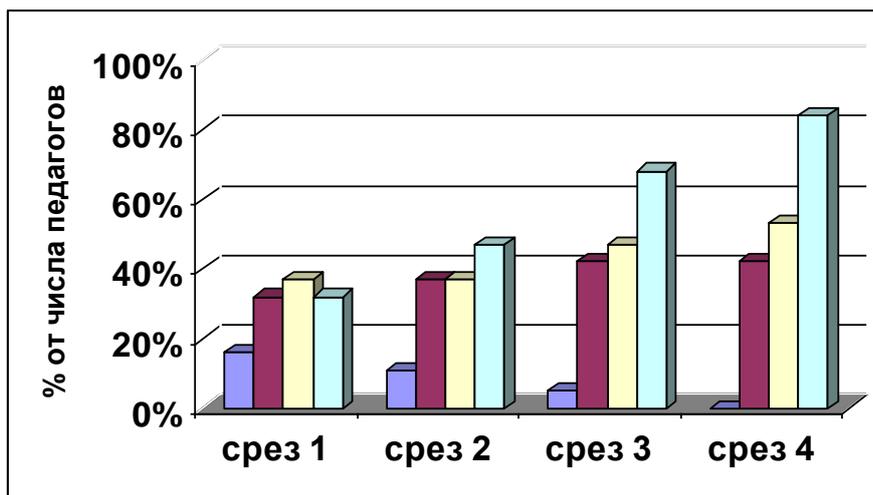


Рис. 6. Распределение количества педагогов по типам мотивов (группа ОГ-2)

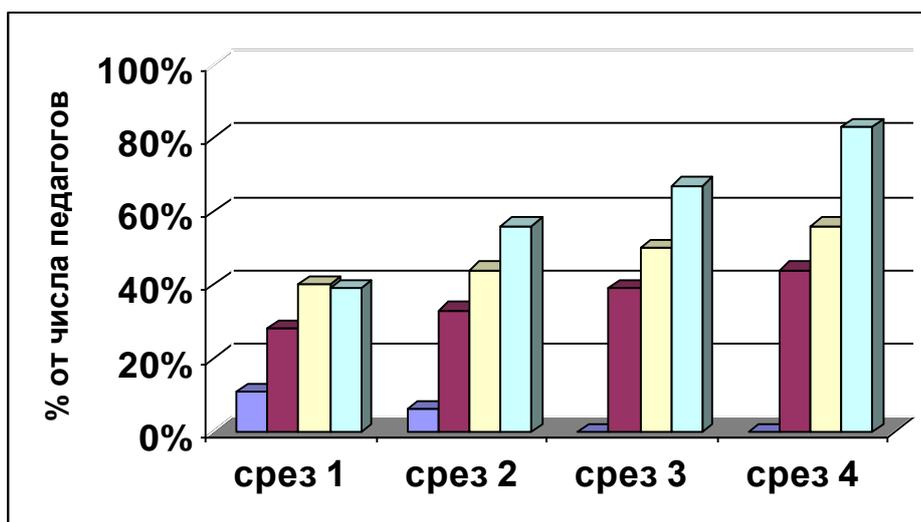


Рис. 7. Распределение количества педагогов по типам мотивов (группа ОГ-3)

Обозначения:

- Утилитарные мотивы
- Социальные мотивы
- Познавательные мотивы
- Профессиональные мотивы

Проведенный дисперсионный анализ показывает зависимость формирования профессиональной направленности личности от вводимых педагогических условий (табл. 29).

## Дисперсионный анализ (Multifactor ANOVA)

Источник	Суммы квадратов	Степени свободы	Средние квадраты	F-отношения	P-значения
Главные эффекты					
А: уровень направленности	949	2	237	11	0
Б: комплекс условия	2431	2	608	27	0
Совокупное влияние АБ	1498	4	94	4	0
Остаток	2189	99	22		
Итог (исправленный)	7124	123			

Статистическая оценка каждого показателя свидетельствует, что  $Z_p$  — величины — менее 0,05 ( $n = 88$ ), то есть приведенные показатели имеют значимый эффект на 95% уровне достоверности.

В формировании познавательных умений обучающихся, как методической основы повышения качества знаний и уровня их образованности нами применялись следующие виды заданий: провести анализ, определить место факта в целостной системе понятий, сформулировать, определить, оценить полученный результат, интегрировать событие, модифицировать, видоизменить, предсказать ход событий по аналогии с известными ранее фактами, систематизировать, предсказать ход событий по аналогии с известными ранее фактами, синтезировать, систематизировать события и предметы в целостную структуру (табл. 30). В процессе субъект-субъектного общения совместные целевые установки способствовали достижению согласия, сотрудничества в решении несложных проблем, исключение противостояния и возникновения конфликтных ситуаций.

#### 4.5. Результаты обученности выпускников профессиональных образовательных учреждений

Приведем и результаты анкетирования выпускников учебного центра, которые показывают, что наряду с ростом количества обучающихся на «4» и «5», наблюдается значительное увеличение числа уча-

щихся, в ценностных ориентациях которых отдается предпочтение самостоятельному творческому поиску, повышению уровня общей культуры и потребностей к повышению качества знаний (табл. 30).

Анализ данных (табл. 31) показывает, что качество знаний обучающихся, вошедших в группы, в управлении качеством образования в которых были внесены элементы инновационного управления, в целом, оказалось выше, чем в контрольных. Но в этом общем повышении качества знаний обучающихся наиболее существенные сдвиги произошли в знаниях по общетехническому предметному блоку. До начала формирующего эксперимента предпочтение к повышению качества знаний по предметам общетехнического цикла было отмечено у 30% обучающихся опытных групп, на завершающем этапе эксперимента эта группа учащихся возросла до 44%. В контрольной группе обучающихся предпочтение к повышению качества знаний по предметам общетехнического цикла практически не изменилось (31% в исходных данных, 33% — в конечных данных).

В качестве знаний учебных предметов гуманитарного блока изменения были менее значимы. В оценке качества знаний, проведенной в промежуточном срезе отличия между опытными и контрольными группами оказались статистически недостоверными. На завершающем этапе формирующего эксперимента у обеих групп обучающихся были отмечены статистически достоверные, по отношению к исходным данным, сдвиги в предпочтениях к повышению качества знаний по предметам гуманитарного цикла.

**Таблица 30**

**Когнитивные категории, оцениваемые в процессе мониторинга результатов управления качеством**

<b>Категории учебных целей</b>	<b>Оценивание знания и умения</b>
<b>1</b>	<b>2</b>
<i>Понимание</i> учебного материала. Степень осознания нового, его связи с ранее изученным, возможности обобщения, интерпретация новых фактов, как части обобщенного понятия, предсказывания последствий заданных действий и выводов из них	<i>Понимание</i> правил, принципов, фактов, их интерпретация, возможности перевода фактов в новые формы (словесных конструкции — в схемы, формулы, графики)
<i>Знание предмета.</i> Уровень соответствия современным данным, запоминание, воспроизведение, припоминание по аналогии	<i>Знание терминов,</i> конкретных фактов, методов и процедур, понятий и категорий, правил, принципов

**Окончание таблицы 30**

1	2
<i>Анализ.</i> Способность анализировать факты, структурировать учебный материал, вычленение отдельных частей, выявление их связей с другими частями целого, осознание внутреннего единства частей целого	<i>Выделение части</i> из целостного явления, построение логических цепей из частей целого, нахождение различия между фактами и следствиями
<i>Синтез.</i> Способность к обобщению, творческое осмысление места известного факта в целостном явлении	<i>Творческое осмысление</i> фактов, событий, умений находить связи между событиями и явлениями действительности
<i>Применение.</i> Применение правил, методов. Понятий, принципов в конкретных условиях, а также в новых, незнакомых ситуациях, аналогичных ранее изученным	<i>Применение</i> правила, метода в стандартных условиях и в новых ситуациях, применение правил и методов в смежных учебных предметах
<i>Самооценка.</i> Оценивание значения учебного материала в ряду известных явлений и в практическом применении, с использованием четких логических критериев	<i>Умение</i> найти логическую основу для расположения фактов, создания структурной схемы нахождение соответствия между выводами и фактами, самооценивание продукта деятельности

**Таблица 31**

**Изменение ценностных ориентации и предпочтений в сфере качества знаний и уровня образования**  
(n=123, % от общего числа респондентов)

№	Содержание ценностных предпочтений учебной деятельности	До начала формирующей опытно-поисковой ра-		Промежуточный этап		Завершающий этап	
		Опытно-поисковая	Контрольная группа	Опытно-поисковая	Контрольная группа	Опытно-поисковая группа	Контрольная группа
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Повышение качества знаний по предметам общетехнического цикла	30	31	34	32	44	33

Продолжение таблицы 31

1	2	3	4	5	6	7	8
2	Повышение качества знаний по предметам гуманитарного цикла	25	26	32	28	33	33
3	Занимаются творческой деятельностью в объединениях образовательного учреждения	12	10	16	11	19	11
4	Полностью удовлетворенные качеством собственных знаний общетехнического плана	17	14	22	20	28	22
5	Полностью удовлетворенных качеством гуманитарных знаний	21	22	28	24	37	29
6	Имеют выраженные потребности и мотивации к повышению качества знаний предметов общетехнического цикла	37	37	39	34	42	36
7	Имеют выраженные потребности и мотивации к повышению качества гуманитарных знаний	30	29	33	32	41	33

**Окончание таблицы 31**

1	2	3	4	5	6	7	8
8	Испытывают недостаток знаний общекультурного содержания	44	41	32	37	24	34
9	Занимаются самостоятельным изучением учебного материала в пределах программы	28	29	39	28	44	31
10	Занимаются самостоятельным изучением предметов, не входящих в образовательную программу	16	18	19	18	33	18

При сравнительно высоком интересе к повышению качества знаний по предметам общетехнического цикла, обучающихся как опытных, так и контрольных групп, чрезвычайно осторожно относятся к самооценке качества знаний по этим предметам. Полностью удовлетворенными своими знаниями в исходных данных оказалось 17% обучающихся опытных групп и 14% обучающихся контрольных групп. На завершающем этапе формирующего эксперимента полное удовлетворение качеством знаний по предметам цикла высказали 28% обучающихся опытных групп и 22% обучающихся контрольных. Качеством гуманитарных знаний в исходных данных оказались удовлетворенными не более одной пятой обучающихся (21% в опытной и 22% — в контрольной группах). На завершающем этапе формирующего эксперимента полное удовлетворение качеством гуманитарных знаний отмечено у 37% обучающихся опытных и у 29% обучающихся контрольных групп.

Выраженные потребности и мотивации к повышению качества знаний предметов общетехнического цикла до начала формирующего эксперимента были отмечены у 38% обучающихся опытных и у 37% обучающихся контрольных групп (различие несущественно,  $P > 0,05$ ). На завершающем этапе формирующего эксперимента потребности и мотивации к по-

вышению качества знаний были отмечены у 42% обучающихся опытных групп и 36% обучающихся контрольных групп ( $P < 0,05$ ).

В процессе формирующего эксперимента значительно возрос интерес обучающихся опытной группы к самостоятельному изучению предметов, входящих в общеобразовательную программу. Если до начала формирующего эксперимента только 16% обучающихся опытной и 18% обучающихся контрольной группы проявляли интерес к самостоятельному изучению учебных предметов, то на завершающем этапе 33% и 18% — соответственно, совершенно очевидное повышение интереса к самостоятельной работе у обучающихся опытной группы свидетельствует о целесообразности управленческих действий педагогов, направленных на повышение качества образования обучающихся.

Экспертная оценка качества знаний выпускников учебного центра свидетельствует о том, что наиболее существенный рост качества отмечен в умениях анализировать сущностные особенности предметов и явлений, определять качественные их особенности в ряду подобных явлений. Если до начала формирующего эксперимента высокий уровень аналитических способностей был отмечен у 11% обучающихся опытной и у 7% — контрольной групп, то на завершающем этапе формирующего эксперимента — у 48% выпускников образовательных учреждений инновационного типа и у 22% учащихся контрольных групп. Точность формулирования понятий, умение находить аналогии в близких по содержанию понятиях до начала формирующего эксперимента были отмечены у 19% обучающихся опытных и у 13% учащихся контрольных групп. На завершающем этапе формирующего эксперимента высокое качество знаний и умений находить аналогии было отмечено у 39% обучающихся опытной группы и у 20% учащихся контрольной группы. Демонстративным оказался рост творческих возможностей в освоении учебных понятий: в опытной группе до начала эксперимента творческие способности к освоению учебных понятий были отмечены у 19% обучающихся; на завершающем этапе — у 46% (табл. 32). В средних показателях качество знаний повысилось у 38% учащихся опытной группы и у 26% обучающихся контрольной группы (различие статистически достоверно,  $P < 0,05$ ).

Результаты экспертной оценки качества знаний обучающихся образовательного учреждения инновационного типа показывают, что в опытных группах, где обеспечение качества образования обеспечивалось в соответствии с разработанной нами концепцией, наблюдается как абсолютный рост успеваемости, так и увеличение числа учащихся, имеющих только хорошие и отличные оценки по всем предметам, предусмотренным базисным учебным планом (табл. 33).

Количество обучающихся, имеющих хорошие и отличные оценки качества знаний по всем предметам базисного учебного плана на завершающем этапе формирующего эксперимента возросло в опытной группе

с 33% до 42% ( $P < 0,05$ ). В контрольной группе обучающихся также отмечен рост качества знаний: группа обучающихся, имеющих хорошие и отличные знания, увеличилась с 31% до 34%. Однако этот прирост оказался статистически недостоверным ( $P < 0,05$ ). В опытной группе к окончанию формирующего эксперимента с 33% до 54% увеличилось количество обучающихся, имеющих высокое качество знаний по предметам общетехнического цикла (33% в исходных данных и 54% — в конечных данных). Менее значимым оказался прирост качества знаний предметов гуманитарного цикла, с 34% до 44% увеличилось число обучающихся, имеющих высокие знания по этому предметному блоку в опытной, и с 36% до 42% — в контрольной группе.

Средний балл по общетехническому предметному блоку в опытной группе обучающихся повысился с 3 до 4. В контрольной группе учащихся повышение среднего балла оказалось менее значимым: 3 в исходных данных и 3 балла – на завершающем этапе эксперимента. Однако средний балл по предметам гуманитарного цикла и в исходных показателях на завершающем этапе эксперимента оказался практически одинаковым: в опытной группе 3 в исходных данных и 4 – конечных. В контрольной группе учащихся средний балл составлял 3 и 4 соответственно.

**Таблица 32**

**Результаты экспертной оценки качества знаний выпускников образовательного учреждения**

(опытные группы,  $n=79$ , контрольные группы,  $n=82$ ; % от общего числа учащихся)

№	Оцениваемые знания, качества, умения	Констатирующий этап опытно-поисковой работы				Формирующий этап опытно-поисковой работы			
		Высокий уровень		Низкий уровень		Высокий уровень		Низкий уровень	
		0	К	0	К	0	К	0	К
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Знание сущности предмета, умение выделить его качественные особенности в ряду подобных предметов	11	7	32	27	48	22	16	22
2	Умение выделить главные и несущественные элементы и связи предмета познания	14	11	46	32	34	27	12	29

## Окончание таблицы 32

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Точность формулирования понятий, умение находить аналогии в близких по содержанию понятиях и предметах	19	13	48	34	39	20	12	24
4	Системное видение изучаемого явления действительности	16	17	43	41	32	28	14	22
5	Умение определять взаимосвязь предметов и явлений в системе понятий	14	9	48	37	38	27	14	20
6	Творческий подход к освоению учебных понятий	19	10	43	38	46	32	22	27
7	Умение решать нестандартные частные задачи	16	17	48	49	27	29	19	32
8	Проблемное мышление, умение ставить и решать проблемные задачи	22	12	53	54	43	27	32	39
9	Рефлексивные умения самоанализа	16	10	51	50	34	29	24	29
10	Умения реализовать полученные знания на практике	19	11	43	47	40	20	12	22
Статистические критерии		M=15 m±4	M=12 m±4 P>0,0 5	M=46 m±4 P>0,0 5	M=45 m±3 P>0.0 5	M=38 m±2	M=26 m±2 P<0.0 5	M=18 m±2	M=27 m±4 P>0.0 5

Таблица 33

**Изменение качества знаний у обучающихся  
опытных и контрольных групп (n= 123)**

№	Оценка, средний балл	Констатирующий этап		Промежуточный этап		Завершающий этап	
		ОГ	КГ	ОГ	КГ	ОГ	КГ
1	"Отлично" и "хорошо" по всем предметам базисного учебного плана	33%	31%	37%	33%	42%	34%
2	"Отлично" и "хорошо" по предметам общетехнического цикла	33%	33%	37%	36%	54%	39%
3	Средний балл по предметам общетехнического цикла	3,1	3,0	3,8	3,1	4,1	3,4
4	"Отлично" и "хорошо" по предметам гуманитарного цикла	34%	36%	41%	37%	44%	42%
5	Средний балл по предметам гуманитарного цикла	3,3	3,2	4,1	3,4	4,4	4,2
6	"Отлично" за выполненную квалификационную работу					5	1

*Примечание.* КГ – контрольная группа.

Анализ причин предпочтительного отношения обучающихся контрольных групп к повышению качества знаний по предметам гуманитарного цикла показывает, что выраженная тенденция к гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса отражается и на развитии потребностей и интересов учащихся учебного центра к гуманитарным знаниям. В опытных группах обучающихся, при сохранении интереса и потребностей к гуманитарным знаниям, наблюдается отчетливое стремление к получению более глубоких знаний предметов общетехнического цикла. При этом повышение потребностей к общетехническим знаниям происходит на фоне достаточно высокого уровня гуманитарных знаний. Это дает основание для заключения о том, что гуманистическая образовательная парадигма отнюдь не снижает интерес к общетехническим знаниям, является надежной основой повышения качества образовательного процесса в целом.

Таким образом, результаты, полученные в совершении формирующего эксперимента на основе экспериментальных оценок, изложенные выше, свидетельствуют о том, что выдвинутые нами педагогические условия оказывают положительное воздействие на повышение эффективности обеспечения качества образовательного процесса при подготовке учащихся к будущей профессиональной деятельности; выдвинутая нами гипотеза о том, что образовательный процесс в учебном центре будет эффективным на основе созданной модели в условиях учебного центра подтверждается.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ЧАСТИ

Анализ хода и результатов опытно-поисковой работы позволил сделать следующие выводы:

1. В основе опытно-поисковой работы лежали принципы, ведущими из которых явились: принцип открытости для дальнейшей проверки; принцип объективности; принцип эффективности; принцип выполнения основных условий причинного вывода. Названные принципы отражают закономерности инновационной профессиональной школы.

2. Ведущим началом профессионально-педагогической готовности администрации и педагогов к обеспечению качества образовательного процесса является методическое, научно-практическая оснащенность учебного процесса; сформированность профессиональной направленности у преподавателей.

3. Изменение профессионально-управленческой компетентности руководителей и педагогов образовательных учреждений, оцениваемое в процессе внешнего и внутреннего мониторинга позволили внести коррективы в распределение полномочий руководителей в их продвижение в сфере управленческой деятельности.

4. Критерии эффективности результатов опытно-поисковых работ были сгруппированы нами по результативным, социальным и индивидуально-личностным признакам и особенностям профессионально-педагогической готовности руководителя образовательного процесса и качеству знаний обучающихся, а также выступал уровень сформированности мотивационных доминант личности, связанных с основными видами профессиональной деятельности преподавателя. В качестве уровней сформированности профессиональной направленности личности мы выделили низкий, средний, высокий.

5. Как показала опытно-поисковая работа для повышения качества образовательного процесса необходимо внедрить структурно-функциональную модель обеспечения качества образовательного процесса.

6. Опытно-поисковая работа показала, что качество подготовки специалистов осуществляется более успешно, если в обучение вводятся выдвинутые нами организационно-педагогические условия реализации структурно-функциональной модели обеспечения качества образовательного процесса.

7. Необходимыми и эффективными условиями реализации модели, как показала опытно-поисковая работа, являются:

- Подготовленность администрации и педагогов к обеспечению качества образовательного процесса в образовательном учреждении, отражающая тактику инновационной профессиональной школы.
- Формирование у преподавателей установки на эффективную профессиональную деятельность.

- Диагностический подход к процессу обучения учащихся.

8. Экспертный анализ качества и глубины знаний обучающихся образовательного учреждения показывает, что они отвечают уровню современных требований, а по объему усвоенного материала существенно превышают установленные федеральные и региональные стандарты. Это позволяет сделать заключение, что организационно-педагогические условия функционирования структурно-функциональной модели обеспечения качества образовательного процесса в учебном центре, созданные нами в процессе формирующего эксперимента, обеспечили решение задач опытно-поисковой работы. А сама модель оказалась адекватной реальному состоянию обеспечения образовательного процесса в учебном центре.

Позитивные результаты в изменении субъективной позиции учащихся экспериментальных групп на основе приближения к самоуправлению подтвердили правомерность первоначально выдвинутых предположений о возможности повышения качества образовательного процесса в образовательном учреждении.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование в известной мере снимает сформулированные противоречия.

Разработанная структурно-функциональная модель обеспечения качества образовательного процесса и её реализация в практике обеспечения в образовательных учреждениях обеспечили повышение эффективности управленческой деятельности.

Управление учебной деятельностью обучающихся, как показала опытно-поисковая работа, отчетливо проявляется в переводе содержания образования в уровни образованности, то есть в подлежащие количественной оценке знания и умения обучающихся.

Научным обоснованием педагогической системы обеспечения качества образовательного процесса являются цели и задачи проектирования интенсивных педагогических систем в новых социально-экономических условиях развития образовательного учреждения и формирования личности обучающегося, иерархическая структура, построения оценочных показателей, научно-методический инструментарий и комплекс измерительных методик:

а) четырехуровневой проверки качества усвоения знаний и сформированности практических учебных навыков по специальным предметам обучения специалистов начального профессионального образования;

б) квалитетрическая методика оценки качества навыков, полученных обучающимися по циклу технического обучения;

в) алгоритм и технология психодиагностики основных интеллектуальных умений решения нестандартных служебных задач;

г) технология использования педагогами в учебном процессе учебных тестов;

д) методика оценки качества проведения занятий, в том числе специального обучения;

е) методика учета личностных достижений учащихся в процессе образования, как косвенный метод оценки образованности выпускника;

ж) квалитетрическая методика оценки качества деятельности руководителя образовательного учреждения.

Разработка и применение квалитетрических методик и процедур для оценки качества образовательного процесса характеризуются следующими особенностями:

а) использованием широкого круга показателей для оценки качественных признаков, в том числе тех из них, которые имеют объективную природу;

б) применением квалитетрических оценочных шкал, позволяющих осуществлять переход к безразмерным величинам с последующим агрегированием и нахождением интегральных значений;

в) включением в оценочный алгоритм различных экспертных процедур, расширяющих возможности оценивания и границы метризуемости образования;

г) приданием оценочной деятельности лонгитюдного характера, согласованием основных оценочных мероприятий с соответствующими этапами индивидуального образовательного маршрута, основными циклами в системе обеспечения качества образовательного процесса;

д) взаимосогласованием отдельных оценочных методик и процедур в единой системе обеспечения качества образовательного процесса, педагогического и дидактического контроля;

е) использованием системы весовых коэффициентов для отдельных показателей, тестов, заданий, в том числе предоставление обучаемым возможности активного личностного выбора, связанного с определением уровня сложности задания; ориентацией на принципы дифференцированного обучения;

ж) проверкой основных выводов, данных, полученных с использованием квалиметрических методик и процедур с помощью традиционных форм дидактического контроля, методов и приемов педагогического анализа и диагностики.

В основе опытно-поисковой работы лежали принципы, ведущими из которых явились: принцип открытости для дальнейшей проверки; принцип объективности; принцип эффективности; принцип выполнения основных условий причинного вывода.

Основанием для выделения критериев сформированности профессиональной направленности выступил уровень сформированности мотивационных доминант личности, связанных с основными видами профессиональной деятельности педагогов. Перераспределение уровней сформированности социальных, познавательных и профессиональных мотивов в сторону профессиональных явилось показателем сформированности социальной, познавательной и профессиональной направленностей личности. В качестве уровней сформированности профессиональной направленности личности мы выделили низкий, средний и высокий.

В целях выявления уровня сформированности у преподавателей профессиональной направленности личности нами были использованы следующие методики: анкетный опрос, направленный на изучение мотивационной сферы личности студентов; изучение самооценки профессиональных качеств личности руководителя и характеристик способов управления (по методике Ю.П. Платонова); тест, построенный на основе методики изучения личностных качеств Т.В. Дембо - С.Л. Рубинштейна.

Результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о недостаточной сформированности профессиональной направленности личности у всех групп педагогов, участвовавших в эксперименте.

Опытно-поисковая работа показала, что формирование профессиональной направленности личности педагогов осуществляется более успешно, если дополнительно в учебный процесс вводятся выдвинутые нами педагогические условия реализации модели обеспечения качества образовательного процесса.

В ходе опытно-поисковой работы педагогов экспериментальных групп, уровни сформированности профессиональной направленности личности педагогов на начало эксперимента во всех трех группах были достаточно низкими, а ранжирование мотивов по группам можно представить в следующем порядке: 1) познавательные, 2) профессиональные, 3) социальные, 4) утилитарные.

Введение организационно-педагогических условий реализации структурно-функциональной модели обеспечения качества образовательного процесса обеспечило смену ведущих мотивов. На момент окончания эксперимента у всех педагогов отсутствуют утилитарные мотивы. Размещение групп мотивов выглядит следующим образом: 1) профессиональные, 2) познавательные, 3) социальные.

Это явилось показателем сформированности профессиональной направленности личности.

Результаты эксперимента наглядно демонстрируют (на статистически значимом уровне — 0,05), что у педагогов значительно возрос уровень сформированности профессиональной направленности личности. Внедрение в учебный процесс модели и всего комплекса выдвинутых нами педагогических условий ее реализации формирует профессиональную направленность педагогов.

В разработке критериев и нормативов оценивания качества образовательного процесса и образованности обучающихся мы руководствовались основными положениями Государственного образовательного стандарта. Также нами были разработаны ряд требований, которым должна удовлетворять информация о результатах обеспечения качества образовательного процесса.

Таковыми требованиями были:

- соответствие уровня знаний учащихся государственному образовательному стандарту;
- адекватность требований к качеству знаний, программным требованиям, базисному учебному плану;
- структурированность и системность каждого уровня мониторинга и их приуроченность к достижению уровня подготовки выпускника учебного центра, достаточного для последующего образования;
- определение и выбор оптимального сочетания разнообразных форм и видов мониторинга, с учетом особенностей работы образовательного учреждения инновационного типа;
- объективность, полнота, релевантность, адекватность оценок знаний обучающихся на всех этапах мониторинга.

Качество знаний обучающихся оценивалось по следующим, разработанным нами критериям:

а) уровень базовых (отвечающих базисным учебным планам и программам) знаний;

б) сформированность общеучебных и специальных умений;

в) отношение к учению (мотивации, интересы, потребности в знаниях, ценностные ориентации на повышение качества знаний);

г) степень освоения технологии обучения (поиск необходимой информации, формулирование вопросов и разрешение учебных проблем, применение индивидуальных технологий познавательной деятельности в меняющихся условиях);

д) уровень развития духовно-нравственной сферы (включая отношение к нравственным ценностям, складывающимся в реформирующемся социуме).

Мониторинг качества образования на этапе формирующего эксперимента осуществлялся непосредственно в образовательных учреждениях (внутренний мониторинг качества). Данные внутреннего мониторинга (самоаттестации и самооценивания) использовались нами для формирования стратегии управления качеством образования.

Мы рассматриваем мониторинг как одно из важных самостоятельных звеньев управленческого цикла. В рамках мониторинга нами проводилось выявление и оценивание результатов инновационных приемов (средств и методов) обеспечения качества образования. Мониторинг обеспечивал обратную связь, позволяющую оценить соответствие фактических результатов деятельности конечным ее целям. Отклонения результатов от конечных целей происходят под воздействием внешних и внутренних факторов (изменения в образовательных программах, несовпадение личных целей участников образовательного процесса с целями образовательного учреждения, опережающие развитие какой-либо области знания, формирующей учебные курсы, появление новых педагогических технологий). Заметим при этом, что норма, нормирование — одно из необходимых условий и оснований мониторинга, так как именно с ней, с неким стандартом сравниваются фактические результаты. От того, насколько корректны стандарты и нормы, насколько объективен и эффективен мониторинг, в известной степени зависит и сам результат. Стандарты должны быть количественно и качественно пригодны для практического пользования. Это, по мнению В.П. Беспалько, одно из принципиальных условий обеспечения качества образовательного процесса [28, с. 116].

В процессе мониторинга нами проводились следующие процедуры отслеживания: тестирование, собеседование, анкетирование, самоотчеты. На основе данных мониторинга осуществлялось прогнозирование потенциальных возможностей развития профессиональной компетентности руководителей в сфере обеспечения качества образова-

тельного процесса, повышение уровня их аналитической деятельности, самооценки и самоанализа. Осуществлялась разработка и контроль исполнения индивидуальных программ развития профессиональной компетентности руководителей образовательных учреждений и учебных подразделений в сфере обеспечения качества образовательного процесса. Внешний мониторинг качества образования в учебном центре осуществлялся управлением образования. Он поставлял материалы для определения объективности внутренней оценки качества образовательного процесса.

Внешний мониторинг обеспечивал получение ценных сведений для определения объективности оценки качества образования, сделанной в процессе внутреннего мониторинга. Кроме этого, при организации внешнего мониторинга нами учитывалось:

- соответствие направленности образовательного процесса социальным приоритетам;
- соответствие управления образовательным процессом тенденциям в управлении, намечающимся в региональном масштабе;
- уровень демократизации в образовательной деятельности;
- уровень общей культуры обучающихся, потребностей и мотиваций обучающихся в расширении объема знаний;
- степень приверженности инновационным началам в образовательном процессе.

В условиях осуществления формирующего эксперимента система мониторинга включала в себя:

а) согласование стандарта образования с элементами дополнительных знаний, приобретаемых в инновационном образовательном учреждении;

б) определение критериев, по которым можно судить о выполнении обязательных и дополнительных требований базисного учебного плана;

в) принятие мер, нормализующих образовательный процесс в направлении реализации инновационных начинаний в содержании и структуре образования.

Практическая реализация решений по обеспечению качества образования осуществлялась нами по двум направлениям:

а) создание единого информационного пространства по проблемам образовательного мониторинга и стандартизации образования;

б) разработка единого подхода к оценке знаний и умений обучающихся с помощью контрольных испытаний.

Анализ результатов опытно-поисковой работы, проведенной в формирующем эксперименте, показывает, что управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся, основанное на освоение психолого-педагогических основ познавательной деятельности, в целом оказывается эффективным как в формировании навыков познавательной деятельности, так и в повышении качества образования.

В современной педагогической науке управленческая деятельность по обеспечению качества образования, активизация познавательной деятельности рассматриваются как главные условия подготовки выпускников к самостоятельной, творческой деятельности в рыночных условиях.

Главным средством достижения положительного результата в обеспечении качества образования, как считает В.П. Симонов [186, с. 89], является установление доверительных отношений руководителя образовательного учреждения с педагогическим составом, а педагогов — с обучающимися. Как справедливо утверждает Ю.Н. Кулюткин [104, с. 87], только в коммуникативных актах субъект-субъектного общения руководителя образовательного процесса и обучающихся достигаются полезные результаты педагогического управления качеством образования. Субъект обучения передает объекту познавательной деятельности не столько готовые сведения (информацию), сколько материал для рефлексии (осмысления конструирования понятий, построения проектов дальнейшего освоения предмета, прогнозирования, предвидение последствий познания).

Высокое качество образования, как специфического образовательного средства, выполняющего функцию обеспечения образованности, призвано способствовать развитию образованности обучающихся, задавать нравственно-гуманистическую направленность в становлении их мировоззрения, а также исходить из принципа полезности в жизнедеятельности каждого гражданина. Достигается это, как показало исследование, посредством предъявления учащимся разностороннего социального опыта (научного, исторического, правового, процессуально-деятельностного, организационно-педагогического). Теоретическая разработка, практический поиск эффективных средств, приемов обеспечения качества образовательного процесса и уровнем образованности учащихся учебного центра, дают основания для утверждения о целесообразности предпринятого нами исследования, подтвержденного положительными результатами опытно-поисковой работы.

На основе разработанной нами структурно-функциональной модели обеспечения качества образовательного процесса создана и реализована методическая система подготовки субъекта обеспечения к управленческой деятельности, направленной на повышение качества образования, выполнена экспериментальная программа повышения профессионально-педагогической компетентности руководителей учебных подразделений к обеспечению качества образовательного процесса.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абришкин, И. П. Проектирование и управление качеством образовательных систем в Северо-западном регионе / И. П. Абришкин. — СПб.: Макет, 1998. — 72 с.
2. Азгальдов, Г. В. Теория и практика оценки качества товаров (основа квалиметрии) / Г. В. Азгальдов. — М.: Экономика, 1982. — 256 с.
3. Актуальные проблемы школьного образования / под ред. В. П. Панасюка. — СПб.: Дельта, 1996. — 96 с.
4. Алексеев, Н. А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики: монография / Н.А. Алексеев. — Тюмень: ТГУ, 1997. — 480 с.
5. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. — М.: Педагогика, 1984. — 297 с.
6. Анисимов, О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О.С. Анисимов. — М.: Экономика, 1991. — 415 с.
7. Анисимов, О. С. Основы общей и управленческой акмеологии / О.С. Анисимов, А.А. Дергач. — М.: Эгвес, 1995. — 254 с.
8. Аристотель. Сочинение: в 6 т. — М.: Мысль, 1975. — 550 с. Т.1.
9. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и основные методы / С.И. Архангельский. — М.: Высшая школа, 1988. — 362 с.
10. Архангельский, С. И. Вопросы измерения, анализ и оценки результатов практики педагогических исследований / С.И. Архангельский, В. И. Михеев, Ю.М. Перельцвайч. — М.: Знание, 1975. — 42 с.
11. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. — М.: Мысль, 1976. — 158 с.
12. Асмолов, А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.
13. Афанасьев, В. Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. — М.: Политиздат, 1981. — 432 с.
14. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1982. — 265 с.
15. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1982. — 192 с.
16. Байденко, В.И. Образовательный стандарт: теоретические и концептуальные основы: дис. ... д-ра пед. наук / В.И. Байденко. — М.: МГПУ, 1999. — 333 с.
17. Байденко, В. И. Научные исследования в сфере профессионального образования: Состояние и проблемы (1996-1999 гг.). Тематический обзор отчетов, исследовательских программ, монографий и

публикаций / В.И. Байденко, О.Н. Олейникова. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 62 с.

18. Баскаков, А. М. Формирование культуры управленческого общения у руководителей и учителей общеобразовательных школ: теория и практика: дис...д-ра пед. наук / А.М. Баскаков. – Челябинск, 1999. – 363 с.

19. Батракова, И.С. Организация педагогического процесса в современной школе / И.С. Батракова. — СПб., 1994. – 201 с.

20. Белая, Г. В. Управление образовательным процессом в педагогическом университете: теория и практика: автореф. ... д-ра пед. наук / Г.В. Белая. – Оренбург, 2002. – 38 с.

21. Беликов, В. А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности / В.А. Беликов. – Челябинск: ЧГПИ, 1995. – 141 с.

22. Беликов, В.А. Теория и практика творческого развития педагогов высшей школы: монография / В.А. Беликов. — Магнитогорск: МаГУ, 1997. – 209 с.

23. Беликов, В. А. Образование. Проблемно-ориентированный анализ на основе деятельностного подхода: монография / В.А. Беликов, В.А. Савинков. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 116 с.

24. Беляева, А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А.П. Беляева. – СПб.: НИИ ПТП РАО, 1997. — 227 с.

25. Березняк, Е. С. Руководство современной школы / Е.С. Березняк. – М.: Просвещение, 1999. – 208 с.

26. Бермант, М. А. Математические модели планирования образования / М. А. Бермант, Л.К. Семенов, В.Н. Сулицкий. — М.: Просвещение, 1972. – 212 с.

27. Беспалько, В. П. О критериях качества подготовки специалиста / В. П. Беспалько // Вопросы высшей школы. — 1995. – №11. – С. 12-22.

28. Беспалько, В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2002. – 352 с.

29. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1997. – 304 с.

30. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Новая шк, 1997. – 336 с.

31. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогических технологий / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

32. Бестужев-Лада, И.В. Школа XXI века: размышления о будущем / И.В. Бестужев-Лада // Педагогика. – 1990. – № 8. – С. 103-113.

33. Бжалава, И. Г. Психология установки и кибернетика / И.Г. Бжалава. – М.: Наука, 1966. – 315 с.

34. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
35. Блинов, В. М. Эффективность обучения / В.М. Блинов. — М.: Педагогика, 1976. – 178 с.
36. Богданов, Е. Н. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя / Е.Н. Богданов. – М.: Петроком, 1994. – 254 с.
37. Бодалев, А. А. Психология о личности / А.А. Бодалев. — М.: Изд-во Московского ун-та, 1988. – 188 с.
38. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
39. Болотник, А.В. Тематическая модель структуры учебного материала / А.В. Болотник. – М.: Эгвес, 1998. – 168 с.
40. Бордовский, В. А. Теория и практика организационно-методического обеспечения инновационного развития высшего педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук / В.А. Бордовский. – СПб., 1999. – 365 с.
41. Булынский, Н. Н. Теория и практика управления качеством образования в профессиональных училищах: дис.... д-ра пед. наук / Н.Н. Булынский. – Челябинск, 1997. – 271 с.
42. Бурков, В. Н. Модели и механизмы теории активных систем в управлении качеством подготовки специалистов / В.Н. Бурков, Д.А. Новиков. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 157 с.
43. Бутко, Е. Я. Стратегия развития системы профессионального образования Российской Федерации в период перехода к рыночной экономике: автореф. дис. ...д-ра экон. наук / Е.Я. Бутко. – М., 1992. – 37 с.
44. Вазина, К. Я. Модель саморазвития человека / К.Я. Вазина. – Н. Новгород: изд-во ВИПИ, 1994. – 268 с.
45. Вазина, К. Я. Педагогические основы развивающих технологий в профессиональных учебных заведениях инновационного типа: автореф. дис. ...пед. наук / К.Я. Вазина. – Екатеринбург, 1998. – 39 с.
46. Вазина, К. Я. Саморазвитие человека и технологическая организация образовательного пространства: концепция, опыт / К.Я. Вазина. – Челябинск: ГУ ПТО, 1997. – 242 с.
47. Вазина, К. Я. Управление новым типом учебного заведения / К. Я. Вазина, Г.С. Костыко, Ф.Н. Ключев. – Челябинск: ЧИРПО, 1996. – 202 с.
48. Версан, В. Г. Интеграция управления качеством продукции. Новые возможности / В.Г. Версан. – М.: Изд-во стандартов, 1994. – 318 с.
49. Галичев, А. В. Основы управления качеством продукции / А.В. Галичев. – М.: Диалог, 1998. – 318 с.
50. Гегель. Сочинение: в 14 т. – М.: Соцэкгиз, 1929. – 680 с. Т.1.
51. Гегель. Сочинение: в 14 т. – М.: Соцэкгиз, 1937. – 715 с. Т.5.

52. Гершунский, Б. С. Педагогическая прогностика. Методология, теория, практика / Б.С. Гершунский. – Киев, 1968. – 176 с.
53. Гершунский, Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. — М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 1998. — 432 с.
54. Глуханюк, Н. С. Практикум по психодиагностике / Н.С. Глуханюк. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. — 172 с.
55. Годфруа, Ж. Что такое психология: в 2 т. / Ж. Годфруа. — М.: Мир, 1992. — 348 с. Т.2.
56. Горонович, М. В. Организационно-педагогические условия подготовки профессионально-педагогического персонала к применению модульных технологий обучения: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Горонович. — Екатеринбург, 1999. — 187 с.
57. Горская, Г. И. Организация учебно-воспитательного процесса в школе / Г.И. Горская. – М.: Просвещение, 1996. – 271 с.
58. Гостев, А. Г. Теоретические основы профессиональной подготовки молодого учителя / А.Г. Гостев. — Челябинск: УралГАФК, 1999. — 267 с.
59. Гранатов, Г. Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления): монография / Г. Г. Гранатов. — Магнитогорск: МаГУ, 2000. — 195 с.
60. Гузеев, В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В.В. Гузеев. — М.: Нар. образование, 2000. — 240 с.
61. Гузеев, В. В. Теория и практика интегральной образовательной технологии / В. В. Гузеев. — М.: Нар. образование, 2001. — 224 с.
62. Гутник Г. В. Концептуальная модель управления качеством образования в регионе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. В. Гутник. — Екатеринбург, 2000. – 23 с.
63. Давыденко, Т. М. Теория и практика рефлексивного управления школой: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. М. Давыденко – М., 1996. – 36 с.
64. Деминг, Эдвардс В. Качество, производительность и конкурентоспособность / Э. В. Деминг. – М.: Эконика, 1999. – 220 с.
65. Дмитриева, М.С. Управление учебным процессом в высшей школе / М. С. Дмитриева. – Новосибирск, 1997. – 176 с.
66. Добряков, А. А., Высшие психические функции и функциональная структура гуманизованного образовательного стандарта (модели, методологий, примеры): учебное пособие / А.А. Добряков, В. И. Печников. – М.: Логос, 2001. – 248 с.
67. Дуранов, М.Е. Атеистическое воспитание школьников: вопросы теории и практики / М. Е. Дуранов. – М.: Педагогика, 1986. – 128 с.
68. Дуранов, М.Е. Логика и культура организации педагогического исследования / М. Е. Дуранов, И. С. Ломакина. — Челябинск: Изд-во ЧГАКИ, 2003. – 88 с.

69. Жариков, О. Н. Системный подход к управлению: учебное пособие / О.Н. Жариков; под ред. В. А. Персиянова. — М.: ЮНИТИ, 2001. — 61 с.

70. Журавлев, В. И. XXVII съезд КПСС и проблемы методологии педагогической науки / В. И. Журавлев. — М.: Педагогика, 1988. — 201 с.

71. Загвязинский, В. И. Методология и методы исследования проблем педагогики высшей школы / В.И. Загвязинский. — Тюмень: ТГУ, 1980. — 111 с.

72. Загвязинский, В. И. Педагогическое предвидение / В.И. Загвязинский. — М.: Знание, 1987. — 71 с.

73. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р Атаханов. — М.: Академия, 2001. — 208 с.

74. Закон Российской Федерации «Об образовании». — М.: Логос, 1996. — 57 с.

75. Зверева, В. И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы / В.И. Зверева. — М.: Новая школа, 1997. — 319 с.

76. Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированное образование педагога / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург: УрГППУ, 1999. — 255 с.

77. Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург: Изд-во УрГППУ, 1998. — 126 с.

78. Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э. Ф. Зеер, О.Н. Шахматова // Науч.-метод. пособие. — Екатеринбург: Изд-во УрГППУ, 1999. — 245 с.

79. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М.: Логос, 2002. — 384 с.

80. Ильин, Г. Л. Философия образования (идея непрерывности) / Г. Л. Ильин. — М.: Вузовская книга, 2002. — 224 с.

81. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика. / К. Ингенкамп; пер. с нем. — М.: Педагогика, 1991. — 240 с.

82. Исследование приоритетных проблем развития профобразования / И. П. Смирнов и А. Т. Глазунов // Сб. результатов научных исследований. — М.: Изд. центр АПО, 2001. — 264 с.

83. Каган, М. С. Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. — Л.: ЛГУ, 1991. — 384 с.

84. Калинин, В. Н. Теория систем и управления / В. Н. Калинин, Б. А. Резников. — Л.: ЛГУ, 1978. — 285 с.

85. Капустин, А. А. Применение системных моделей организационного управления / А. А. Капустин. — Л.: ЛГУ, 1974. — 140 с.

86. Кеспигов, В. Н. Подготовка руководителя образовательного учреждения к целеполагающей управленческой деятельности: метод. рекомендации / В. Н. Кеспигов. — Челябинск: ЧГИФК, 1995. — 54 с.

87. Кирикова, З. З. Педагогическая технология: Теоретические аспекты / З. З. Кирикова. — Екатеринбург: Изд-во УрГППУ, 2000. — 284 с.
88. Кобзарь, В. С. Управление школой продленного дня / В. С. Кобзарь. — Киев: Логос, 1988. — 304 с.
89. Ковалёв, В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалёв. — М.: Наука, 1988. — 179 с.
90. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М.: Академия, 2000. — 176 с.
91. Колесников, Л. Ф. Эффективность образования / Л. Ф. Колесников, В. Н. Турченко, Л. Г. Борисова. — М.: ЭКСМО, 1991. — 198 с.
92. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии: курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. — СПб.: Детство-Пресс, 2001. — 288 с.
93. Конаржевский, Ю. А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе / Ю. А. Конаржевский. — Челябинск: ЧГПИ, 1986. — 135 с.
94. Конаржевский, Ю. К. Педагогический анализ как основа управления школой / Ю. А. Конаржевский. — Челябинск: ЧГПИ, 1989. — 151 с.
95. Кондрух, В. И. Теоретические основы исследовательской подготовки преподавателей колледжа: монография / В. И. Кондрух. — Челябинск: ЧелГНОЦ УрО РАО, 2000. — 251 с.
96. Королев, Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогике / Ф. Ф. Королев // Проблемы теории воспитания. — Ч. 1. — Воспитание как предмет исследования. — М.: Педагогика, 1986. — 136 с.
97. Котлярова, И. О. Теоретические основы личностно ориентированного повышения профессионально-педагогической квалификации работников образования: дис. ... д-ра пед. наук / И. О. Котлярова. — Челябинск, 1999. — 340 с.
98. Краевский, В. В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ) / В. В. Краевский. — М.: Педагогика, 1977. — 246 с.
99. Кричевский, В. Ю. Совершенствование управленческих знаний как фактор повышения эффективной работы директора общеобразовательной школы: дис. ... док-ра пед. наук / В. Ю. Кричевский. — Л., 1980. — 260 с.
100. Кузьмин, А. М. Теоретические основы профессионального воспитания будущих специалистов физической культуры: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. М. Кузьмин. — Челябинск: УралГАФК, 1999. — 37 с.
101. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. — 144 с.
102. Кузьмина, Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. — Л., 1980. — 156 с.
103. Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. — СПб., 1993. — 178 с.

104. Кулюткин, Ю. Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю. Н. Кулюткин. — М.: Педагогика, 1981. — 136 с.
105. Кухорев, А. В. Педагогическая теория и школьная практика: экспериментально-дидактическое исследование на материале обучения учителей мастерству формирования умственной способности учащихся / А. В. Кухорев. — Минск: Изд-во БГУ, 1978. — 296 с.
106. Кыверялг, А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. — Таллин: Валгус, 1980. — 334 с.
107. Лазарев, В. С. Системное развитие школы / В. С. Лазарев. — М.: Орфей, 2002. — 219 с.
108. Лазарев, Г. И. Новые технологии в управлении вузом: монография / Г. И. Лазарев. — Владивосток: Дальнаука, 2001. — 180 с.
109. Леднев, В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. / В. С. Леднев. — М.: Высш. шк., 1991. — 224 с.
110. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
111. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие / под ред. А. Н. Леонтьева и Е. Е. Соколовой. — М.: Смысл, 2001. — 511 с.
112. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. — М.: Педагогика, 1981. — 186 с.
113. Лернер, И. Я. Качество знаний учащихся и критерии его совершенствования / И. Я. Лернер. — М.: Педагогика, 1978. — 208 с.
114. Лешер, О. В. Интерсоциальное воспитание и образование молодежи: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук / О. В. Лешер. — Челябинск, 1997. — 326 с.
115. Лионович, И. И. Критерии качества учебно-воспитательного процесса / И. И. Лионович. — Минск: Изд-во БГУ, 1979. — 119 с.
116. Литвак, Р. А. Система профессионально-педагогической подготовки будущего молодого учителя / Р. А. Литвак // Материалы региональной научно-методической конференции — Челябинск: ЧГПУ, 1997. — С. 21—25.
117. Лихачев, Б. Т. Педагогика / Б. Т. Лихачев; 4-е изд., перераб. и доп. — М., 2001. — 607 с.
118. Ляудис, В. Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного образования в школе / В. Я. Ляудис. — М.: Просвещение, 1994. — 208 с.
119. Маликов, М. Ф. Введение в метрологию / М. Ф. Маликов, Н. Н. Тюрин. — М.: Связь, 1965. — 274 с.
120. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 308 с.
121. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М., 1993. — 250 с.

122.Маркс, К., Сочинение: в 23 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. — 2-е изд.—М., Т.13.— С. 497—498.

123.Маркс, К., Сочинение: в 23 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. — 2-е изд.—М., Т.20.— С. 547.

124.Матрос, Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 128 с.

125.Машовец, С. П. Совершенствование функции организации внутришкольного управления как фактор повышения эффективности деятельности руководителя школы: дис. ... канд. пед. наук / С. П. Машовец. — Челябинск, 1992. — 170 с.

126.Менеджмент качества в вузе / под ред. Ю. П. Похолкова и А. И. Тухалина-Тонек.— Томск: Изд-во ТПУ, 2004. — 252 с.

127.Мизинцев, В. П. Применение моделей и методов моделирования в дидактике / В. П. Мизинцев. — М.: Знание, 1977. — 52 с.

128.Михайлова, Н. Н. Технология управления развитием педагогической деятельности / Н. Н. Михайлова, М. Е. Демашева. — М.: Изд-во ИРПО, 2002. — 244 с.

129.Михеев, В. М. Моделирование и методы измерения в педагогике: научн. методич. пособие / В. М. Михеев. — М.: Высшая школа, 1987. — 200 с.

130.Моисеев, А. Н. Сущность и задачи методической работы в школе в условиях перестройки школы / А. Н. Моисеев. — М.: МГПУ, 1991. — 151 с.

131.Молчанов, С. Г. Теория и практика аттестации педагогических работников образовательных учреждений: дис. ... д-ра пед. наук / С. Г. Молчанов. — Челябинск: ЧелГУ, 1999. — 380 с.

132.Моносзон, Э.И. Теоретические основы коммунистического воспитания школьников / Э. И. Моносзон. — М.: Педагогика, 1983. — 214 с.

133.Моргунов, Е. Управление персоналом: исследование, оценка, обучение / Е. Моргунов. — М.: Бизнес-школа, 2000. — 264 с.

134.Мошкова И. Н. Психология производственного обучения: метод. пособие / И. Н. Мошкова, С. Л. Малов.— М.: Высш. шк., 1990. — 207 с.

135.Назаров, В. Л. Модернизация муниципальной системы образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. Л. Назаров. — Екатеринбург, 2002. — 48 с.

136.Назарова, О. Л. Новые информационные технологии в профессионально-педагогическом колледже: монография / О. Л. Назарова. — Магнитогорск: МаГУ, 2003. — 186 с.

137.Назарова, О. Л. Управление качеством образовательного процесса в учебных заведениях среднего профессионального образо-

вания (колледжа): дис. ... д-ра пед.наук / О. Л. Назарова. – Челябинск, 2003. — 456 с.

138. Найн, А. Я. Проблемы управления профессиональной подготовкой кадров в условиях рыночных отношений / А. Я. Найн. – Челябинск: Транспорт, 1991. – 136 с.

139. Найн, А. Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы: монография / А. Я. Найн. — Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 1999. – 328 с.

140. Найн, А. Я. Педагогический эксперимент: методика и его организация: учеб. пособие / А. Я. Найн, З. М. Уметбаев. — Магнитогорск: МаГУ, 2002. – 127 с.

141. Немова, Н. В. Управление методической работой / Н. В. Немова. – М.: Сентябрь, 1999. – 175 с.

142. Новацкий, Т. Основы дидактики профессионального обучения / Т. Новацкий. — М.: Высш. шк., 1979. — 284 с.

143. Новиков, А. М. Как работать над диссертацией / А. М. Новиков. – М.: ИПК и ПРНО МО, 1996. – 112 с.

144. Носенко, И. А. Начала статистики для лингвистов / И. А. Носенко. – М.: Высшая школа, 1981. — 157 с.

145. Образцова, А. Ю. Особенности индивидуально-дифференцированного подхода к студентам младших курсов: дис. ... канд. пед. наук / А. Ю. Образцова. – Л.: ЛГПИ, 1979. – 162 с.

146. Огаркова, А. П. Педагогическое управление развитием учебно-операционной и познавательной самостоятельности студентов: монография / А. П. Огаркова. – Магнитогорск: МГМА, 1997. – 153 с.

147. Окрепилов, В. В. Всеобщее управление качеством: учебник / В. В. Окрепилов. – СПб.: ГУЭФ. 1996. – 154 с.

148. Окрепилов, В.В. управление качеством: Учебник для вузов. 2-е изд. / В. В. Окрепилов. — СПб., 2000. — 454 с.

149. Основы системного подхода в исследованиях. – Томск: Изд-во ТГУ, 1976. – 238 с.

150. Осоргин, Е. Л. Проектирование и реализация системы методической работы в средней профессиональной школе: дис. ... д-ра пед. наук / Е. Л. Осоргин. — Тольятти, 2000. — 521 с.

151. Панасюк, А.Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров / А. Ю. Панасюк. — М.: Высш. шк., 1991. — 79 с.

152. Панасюк, В. П. Научные основы проектирования педагогических систем внутришкольного управления качеством образовательного процесса / В.П. Панасюк. — СПб.— М.: Исслед. Центр КПС МО РФ, 1997. – 297 с.

153. Панасюк, В. П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса: дис. ... д-ра пед. наук / В.П. Панасюк. — СПб., 1998. – 426 с.

154. Панасюк, В. П. Системная диагностика и оценивание качества обучения и обучаемости в общеобразовательной школе // Квалиметрия человека и образования: методология и практика: материалы III симпозиума / В. П. Панасюк, И. Г. Салона, Н. И. Белова. — М.: Лана, 1994. — С. 31-38.
155. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого, В. И. Журавлева. — М.: Российское педагогическое агентство, 1995. — 638 с.
156. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. М.З. Буланова-Топоркова. — Ростов н/д: Феникс, 2002. — 544 с.
157. Петровичев, В.М. Региональное образование: организация, управление развитием: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. М. Петровичев. — М., 1994. — 32 с.
158. Пикельная, В. С. Теоретические основы управления. Школоведческий аспект / В. С. Пикельная. — М.: Высшая школа, 1990. — 175 с.
159. Подласый, И. П. Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. / И. П. Подласый. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.
160. Подходы к построению систем оценки качества в образовании // Материалы IX симпозиума «Квалиметрия человека и образования: методология и практика». — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. — 132 с.
161. Полонский, В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. — М.: Педагогика, 1987. — 144 с.
162. Поташник, М.М. Инновационные школы России: становление и развитие / М. М. Поташник. — М., 1996. — 137 с.
163. Поташник, М.М. Управление качеством образования / М. М. Поташник. — М.: Новая школа, 2000. — 467 с.
164. Поташник, М. М. Управление современной школой (вопросы и ответы) / М. М. Поташник. — М.: Дрофа, 1997.
165. Прангишвилли, А. С. Исследования по психологии установки / А. С. Прангишвилли. — Тбилиси: Меуинебера, 1967. — 127 с.
166. Проблемы качества образования. Актуальные задачи обновления и развития образовательных стандартов высшего образования. Книга 1 // Материалы XII Всероссийского совещания — М.: МО РФ Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. — 81 с.
167. Проблемы профессиональной направленности молодежи. Выпуск 6. — Челябинск: УралГАФК, 1998. — 89 с.
168. Проданов И. И. Теория и практика управления развитием профессионализма учителя в региональной системе образования: дис. ... д-ра пед. наук / И. И. Проданов. — Белгород, 1999. — 314 с.
169. Развитие квалиметрии человека и образования. Методология и практика: тезисы докладов // Восьмой симпозиум «Квалиметрия человека и образования: методология и практика» (теория и практика

квалиметрического мониторинга образования в России). Часть 1 / под ред. Н. А. Селезневой и А. И. Субетто. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 174 с.

170. Развитие профессионализма инженерно-педагогических работников в системе дополнительного профессионального педагогического образования: коллективная монография / науч. рук. И.П. Кузьмин, научн. ред. И. П. Смирнов. – М.: ИРПО, 2001. – 232 с.

171. Райншке, К. Модели надёжности и чувствительности систем / К. Райншке; пер. с немецкого. – М.: Мир, 1979. – 452 с.

172. Резников, Б. А. Системный подход и актуальные проблемы образования / Б. А. Резников. – М.: Наука, 1975. – 75 с.

173. Репин, С. А. Программно-целевой принцип управления образованием: монография / С. А. Репин. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 221 с.

174. Решение задач управления высшей школой с использованием математических моделей. – М.: Знание, 1990. – 175 с.

175. Рогозина, Л. Д. Диагностика структур региональных органов управления образованием: дис. ... канд. пед. наук / Л. Д. Рогозина. – М., 1996 – 210 с.

176. Садовский, В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 278 с.

177. Саницкова, Т. В. Мониторинг качества образования в учреждениях общего и начального образования: дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Саницкова. — М., 2000. – 187 с.

178. Свеницкий, А. Л. Социальная психология: учебник / А.Л. Свеницкий. – М.: ООО «ТК Велби», 2003. – 336 с.

179. Сергеева, В. П. Управление образовательными системами: Программно-методическое пособие / В. П. Сергеева. – М.: Издатель Дмитриев А. Е., 2001. – 160 с.

180. Сергеева, В. П. Управление образовательными системами / В. П. Сергеева. - М.: Логос, 2000. – 135 с.

181. Сериков, Г. Н. Образование: Аспекты системного отражения / Г. Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.

182. Сериков, Г. Н. Управление образованием: системная интерпретация: монография / Г. Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1998. – 664 с.

183. Сибирская, М. П. Теоретические основы проектирования педагогических технологий в процессе повышения квалификации специалистов профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук / М. П. Сибирская. – СПб., 1998. – 357 с.

184. Сиденко, А. С. Эксперимент в образовании / А. С. Сиденко, Т. Г. Новикова. — М.: АПК и ПРО, 2002. – 94 с.

185. Сидоренко, Е. В. Мотивационный тренинг / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2001. – 244 с.

186.Симонов, В. П. Управление образовательным процессом в средней школе (методология, теория, технология): дис. ... д-ра пед. наук / В. П. Симонов. — М., 1992. — 355 с.

187.Сиротин, О. А. Оперативное управление процессом совершенствования спортивного мастерства специалистов ФК с использованием вычислительной техники: учеб.пособие для техникумов и институтов физической культуры / О. А. Сиротин. — Омск—Челябинск: ОГИФК, 1989. — 48 с.

188.Скаткин, М. П. Методология и методика современного исследования / М. П. Скаткин. — М.: Педагогика, 1986.— 152 с.

189.Скаткин, М. П. Качество знаний учащихся и пути совершенствования / М. П. Скаткин, В. В. Краевский. — М.: Педагогика, 1987. — 208 с.

190.Скок, Г. Б. Как спроектировать учебный процесс по курсу: учеб.пособие / Г. Б. Скок, Н. М. Лыгина.— М.: Изд-во «Педагогическое общество России», 2003. — 96 с.

191.Смирнов, В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В. И. Смирнов. — М.: Прогресс, 1999. — 675 с.

192.Смирнов, И. П. Человек — образование — профессия — личность: монография / И. П. Смирнов. — М.: УМИЦ Граф-Пресс, 2002. — 420 с.

193.Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. — М.: Изд. центр «Академия», 2001. — 304 с.

194. Современный словарь иностранных слов. — СПб., 1994. — 967 с.

195.Спиценадель, В. Н. Система качества: учеб.пособие / В. Н. Спиценадель.— СПб.: Дом Бизнес-пресса, 2000. — 336 с.

196.Станкин, М.И. Профессиональные особенности педагога: акмеология воспитания и обучения / М. И. Станкин. — М.: Московский психолого-социальный ин-т Флинта, 1998. — 368 с.

197.Субетто, А. И. Очерки теории качества. Авторская ретроспекция / А. И. Субетто. — СПб.: Кострома, 2002. — 107 с.

198.Талызина, Н. Ф. Методика составления обучающих программ / Н. Ф. Талызина. — М.: Изд-во МГУ, 1980. — 46 с.

199.Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — М.: Знание, 1984. — 96 с.

200.Тарасевич, Н. Н. Активные методы обучения и качество подготовки специалистов в экономическом вузе / Н. Н. Тарасевич. — Л.: Финансово-экон. ин-т, 1990. — 165 с.

201.Теория и практика развития регионального образования: проблемы и перспективы // Материалы педчтений. — Екатеринбург: ИРРО, 2003. — 247 с.

202.Ткаченко Е. В. Образование и наука. Будущее в ретроспективе: научно-методический сборник / Е. В. Ткаченко. — Екатеринбург: УрО РАО, 2005. — 434 с.

203. Ткаченко, Е. В. Базисное профессиональное образование. Проблемы регионализации и развития / Е. В. Ткаченко, А. Т. Глазунов. – Чебоксары: Чувашский университет, 2001. – 253 с.

204. Ткаченко, Е. В., Интеграция науки и образования: фундаментальные знания в подготовке профессионально-педагогических кадров / Е. В. Ткаченко, Г. М. Румянцев, В. М. Ларионов // Образование и наука. Известия, УГНОЦ РАО, 1999. – №1.

205. Тулькибаева, Н. Н. Методические основы обучения учащихся решению задач по физике: дис... докт. пед. наук / Н. Н. Тулькибаева. – Челябинск, 1989. – 378 с.

206. Узнадзе, Д. Н. Основные положения теории установки / Д. Н. Узнадзе // Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: ТГУ, 1961. – С. 5-43.

207. Узнадзе, Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 451 с.

208. Уман, А. И. Технологический подход к обучению: теоретические основы / А. И. Уман. — Орел: ОГПИ, 1988. — 208 с.

209. Уметбаев, З. М. Теория и практика обучения студентов педвуза педагогической технике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / З. М. Уметбаев. – Барнаул: БГПУ, 1999. – 39 с.

210. Управление качеством образования: Практика ориентирования: монография / под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

211. Управление качеством подготовки специалистов в высшей школе. – Л., 1978. – 450 с.

212. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. — М.: Новая школа, 1995. — 464 с.

213. Усова, А. В. Проблемы школьного образования: сборник статей / А. В. Усова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ "Факел", 1998. – 42 с.

214. Феденко, Н. Ф. Психологическая характеристика педагогической деятельности / Н. Ф. Феденко // Пути совершенствования профессионального мастерства преподавателя. — М., 1975. — 256 с.

215. Фейгенбаум, А. А. Комплексное управление качеством / А. А. Фейгенбаум // Управление качеством на фирме. – М.: Изд-во «Стандарт», 1998. – 216 с.

216. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 1835 с.

217. Фишман, Л. И. Обратные связи в управлении педагогическими системами: дис. ... д-ра пед. наук / Л. И. Фишман. — СПб., 1994. — 384 с.

218. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.

219. Фразер, М. Дж. Проблема качества / М. Дж. Фразер // Высшее образование в Европе. Том XX, №1-2. – М.: Логос, 1996. – С. 16-21.

220. Фридман, Л.М. Психопедагогика общего образования / Л.М. Фридман. – М.: Педагогика, 1997. – С. 113-115.
221. Фролов, П. Т. Системный подход в управлении педагогическим процессом в школе / П. Т. Фролов. – Воронеж: ВГУ, 1997. – 356 с.
222. Фролов, П. Т. Теория и практика демократизации управления учебно-воспитательным процессом в школе: дис. ... д-ра пед. наук / П. Т. Фролов. – Белгород, 1999. – 314 с.
223. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен; пер. с нем. – М.: Педагогика, 1986. – 392 с. Т.1.
224. Цвиркун, А. Д. Основы синтеза структуры в сложных системах / А. Д. Цвиркун. – М.: Знание, 1982. – 167 с.
225. Шавир, П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М.: Знание, 1981. – 95 с.
226. Шалаев, И. К. Управление развитием образования: учеб. пособие / Е. К. Шалаев. – Барнаул: БГПУ, 2002. – 238 с.
227. Шамова, Т. И. Исследовательский подход в управлении школой / Т. И. Шамова. — М.: Педагогика, 1991. — 125 с.
228. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов вузов. / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. И. Капустин. – М.: Владос, 2002. – 383 с.
229. Шарай, Н. А. Особенности управления гимназией: дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Шарай. — М., 1993. — 178 с.
230. Швырев, В. С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании / В.С. Швырев. — М.: Наука, 1978. – 76 с.
231. Шеннон, Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука / Р. Шеннон. – М.: Наука, 1979. – 176 с.
232. Шипилина, Л. А. Оптимальная организация труда директора как условия демократизации внутришкольного управления: дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Шипилина. – Омск, 1993. – 187 с.
233. Шишов, С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 320 с.
234. Штоф, В. А. Роль модели в познании / В.А. Штоф. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1963. – 254 с.
235. Щедровицкий, Г. П. Проблемы методологии современного исследования / Г.П. Щедровицкий. – М.: Знание, 1964. – 54 с.
236. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М.: Наука. 1978. – 392 с.
237. Ядов, В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов. – М.: Наука. – 1987. – 248 с.
238. Яковлев, Е. В. Актуальные проблемы управления качеством образования: сб. науч. тр. / Е.В. Яковлев – Челябинск: Изд-во ЧП Рейз, 2002. – Вып. 1. – 164 с.

239. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция: Методические аспекты построения: монография / Е.В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

240. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В. А. Якунин. – Л.: ЛГУ, 1988. – 160 с.

241. Assessor's Handbook. Quality Assessment Division // Higher Education Funding Council for England, April 1995 – September 1996. – V12. – P – 333-336.

242. Borszak J. Quality Assessment in Higher Education in Hungary // International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, issue number ten, October 1995. – V12. – P – 111-116.

243. Department of Education and Science. The Education (School Teacher Appraisal) Regulations.– L., 1991. – V8. – P – 12-14.

244. Department of Education and Science. The school Teacher Appraisal Circular 12/91.– L., 1991. – V21. – P – 25-33.

245. Department of Education and Science. The White Paper.– L., 1985. – V15. – P – 9-14.

246. Handy C. Taken for granted? Understanding schools as organizations.– N.-Y., 1984.- 136p. – V21. – P – 22-28.

247. Maslow A. Motivation and personality.- 1970.- 204p. – V2. – P – 511-519.

248. New Approaches to Quality Assurance in The UK // International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, issue number one, January 1992. – V15. – P – 112-125.

249. Quality in Higher Education. From Pilot-Project to Academic Assessment and Accreditation. Bucharest, 1994. – V22 – P – 132-138.

250. Ryan L. Prolegomena to Accreditation in Central and Eastern Europe // Higher Education in Europe // UNESCO European Center for Higher Education. – 1993. - V .18, No 3. – P – 542-544.

251. Sensicle A. International Accreditation and Hong Kong // International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, issue number one, January 1992. – V29. – P – 185-189.

252. Stufflebeam D.L., Nevo D. Evaluation of Educational Personnel // International Encyclopedia of Education. – 1993. - V .18, No 3. – P – 65-68.

253. The European Quality Award, 1998. – V15. – P – 85-87.

254. The Personnel Evaluation Standards: How to Assess System for Evaluating Educations. Newbury park (Ca), 1988. – V31. – P – 17-20.

255. Thomas A. Institutional Self-Evaluation in English Higher Education // High Education in Europe // UNESCO European Center for Higher Education. – 1993. - V 18, No 3. – P – 17-20.

256. Torrance E.P. Talent and Education The Modern School Practices Series. 1960. N. 4. Minneapolis. – V21. – P – 224-227.

257. Vroeijenstijn A.J. Some Questions and Answers with Regard to External Quality Assessment // Higher Education in Europe // UNESCO

European Center for Higher Education. – 1993. – V.18, No 3. – P – 143-146.

258. Whitman J. Quality Assessment in Higher Education: Issues and Concerns // Higher Education in Europe // UNESCO European Center for Higher Education. – 1993. - V .18, No 3. – P – 42-45.

Научное издание

Тулькибаева Надежда Николаевна  
Рогожин Василий Макарович

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО  
ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ:  
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Монография

Редактор Ю.В. Тихонова  
Компьютерная верстка А.В. Жанко  
**ISBN 978-5-85716-776-2**

Подписано в печать 22.06.2009 Формат 60x84 1/16  
Объем 12,9 уч. изд. л. Тираж 500 экз. Заказ 1187  
Бумага офсетная

Издательство ЧГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Отпечатано с готового  
Оригинал-макета в типографии ЧГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69