

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Кемеровский государственный университет»

На правах рукописи



Стройкина Любовь Владимировна

**Подготовка будущих педагогов к решению
организационно-управленческих задач
профессиональной деятельности**

Специальность 5.8.7. Методология и технология
профессионального образования (педагогические науки)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Елькина Ольга Юрьевна

Кемерово 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Теоретическое обоснование подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.....	17
1.1 Педагогическая сущность подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности	17
1.2 Педагогические предпосылки подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности	33
1.3 Структурно-содержательная модель подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности	51
Выводы по главе 1	61
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по проверке результативности реализации структурно-содержательной модели процесса подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.....	64
2.1 Диагностика уровня готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности...	65
2.2 Определение содержания и технологий, способствующих интеграции учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности	88
2.3 Результаты реализации структурно-содержательной модели подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности	101
Выводы по главе 2	122

Заключение.....	127
Список сокращений и условных обозначений	131
Словарь терминов.....	132
Список информационных источников.....	137
Список иллюстративного материала.....	162
Приложения.....	165
Приложение А. Материалы по теме «Принятие управленческих решений».....	166
Приложение Б. Соотнесение ФГОС ВО и профессиональных стандартов.....	167
Приложение В. Извлечения из рабочей программы факультативной дисциплины «Организационно-управленческая деятельность педагога»....	171
Приложение Г. Блиц-тест «Умение мотивировать».....	181
Приложение Д. Сценарий организационно-управленческого тренинга	182
Приложение Е. Материалы для коммуникативно-профессионального тренинга.....	187
Приложение Ж. Пример студенческого проекта на конкурс SIFE «Students in free enterprise».....	188
Приложение И. Анкета исследования у будущих педагогов стремления к организационно-управленческой деятельности	191

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Тенденции инновационного развития и модернизации школьного образования актуализируют вопросы совершенствования управленческих и организационных процессов. В этой связи необходимость обеспечения современного уровня образования в контексте соответствия его исходным и перспективным потребностям личности, общества и государства выдвигает на первый план проблему качественной профессиональной подготовки педагогов к управленческой деятельности.

Реализация экономических и социокультурных реформ в стране, заявленных задач развития образования меняют смысл и содержание организационной и управленческой деятельности в сфере образования, обуславливают усложнение стратегического планирования, освоения педагогами методов решения тактических задач, поиска способов организации конструктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса на институциональном и межличностном уровнях. Это обуславливает важность признания субъектно-управленческого направления совершенствования российского образования важнейшим компонентом государственной политики; повышения качества подготовки будущих педагогов в области управления образовательным процессом.

Анализ научного и публицистического дискурса последних лет показывает, что профессиональная компетентность будущих педагогов связывается не только с готовностью к выполнению образовательных, воспитательных, развивающих общетрудовых функций, но и с уровнем развития профессионально значимых личностных качеств, позволяющих решать современные организационно-управленческие задачи.

Согласно Приказам Минобрнауки России от 22 февраля 2018 года № 121, № 125 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования» по направлению подготовки 44.03.01 Педагогиче-

ское образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) в перечень задач профессиональной деятельности включена организационно-управленческая задача.

Существуют предпосылки возрастания роли управленческих действий в деятельности педагога, который все чаще занимает позицию лидера, руководителя команды разработчиков образовательных, исследовательских и социальных проектов. Целью управленческой деятельности современного педагога становится оптимальное управление образовательным процессом при максимальном раскрытии творческих возможностей и способностей каждого обучающегося. В связи с этим неотъемлемыми личностными качествами педагога являются: настойчивость, целеустремленность, успешность, эмоциональная устойчивость, умение повести за собой, предвидеть результат, работать в команде.

Подтверждением этого служат результаты опроса в г. Новокузнецке учителей общеобразовательных школ, в ходе которого установлено, что к важным качествам педагога отнесены: справедливость, самостоятельность и инициативность, требовательность к себе и другим, коммуникативные и организаторские способности, скорость принятия решений, ответственность за полученный результат. Названные качества являются основополагающими в контексте требований к личности и компетенциям человека, выполняющего организационно-управленческие функции.

Степень разработанности проблемы исследования. Существует ряд исследований, рассматривающих организационные, учебно-методические, личностно развивающие и другие аспекты профессиональной подготовки выпускников образовательных организация высшего образования (далее – ОО ВО) (В. А. Анисимова, О. В. Баянкин, М. И. Губанова, Л. А. Драговоз, О. Ю. Елькина, Н. Ф. Ильина, Л. А. Никитина, Т. С. Панина, М. Ф. Шарипов и другие). Вопросы оптимизации деятельности руководителя образовательного учреждения в связи с теми изменениями, которые произошли в экономике России, представлены в работах В. А. Болотова, А. Н. Иванова, В. С. Лазарева, А. М. Моисеева, Т. И. Шамовой и других.

Отдельные аспекты поиска путей и методов педагогического содействия профессиональному становлению будущего специалиста на вузовском этапе рассматривали В. К. Бальсевич, М. Я. Виленский, Ю. Д. Железняк, Н. Э. Касаткина, О. Г. Красношлыкова, М. М. Поташник, Г. Н. Сериков и другие. Вопросы развития управленческих качеств и компетенций студентов исследовали В. А. Адольф, Е. Н. Гребенюк, Е. М. Зарубина, Е. Н. Коробейникова, Л. Н. Плахина, Т. Н. Пильщук и другие.

Несмотря на значительное внимание исследователей к подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности, недостаточно изученными остаются аспекты подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы, рассматривающей различные аспекты педагогического образования, позволил установить, что подготовка будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности вызывает ряд затруднений, что позволило выделить следующие **противоречия**:

– между объективной потребностью в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности и недостаточной разработанностью теоретических основ данного процесса;

– между необходимостью содержательного наполнения основной профессиональной образовательной программы, ориентированной на развитие организационно-управленческих компетенций будущих педагогов, и недостаточным уровнем решения данной проблемы в образовательных организациях высшего образования.

Выделенные противоречия позволили сформулировать **проблему исследования**: каковы теоретическая сущность подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности и содержательное наполнение структурно-содержательной модели данного процесса?

Обозначенные актуальность, противоречия и проблема позволили сформулировать тему исследования: *«Подготовка будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности»*.

Цель исследования: теоретическое обоснование, моделирование подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности и опытно-экспериментальная проверка результативности реализации структурно-содержательной модели данного процесса.

Объект исследования: профессиональная подготовка будущих педагогов.

Предмет исследования: разработка и реализация структурно-содержательной модели подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

Гипотеза исследования: подготовка будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности будет результативной, если:

– обеспечивается усвоение обучающимися опыта организационно-управленческой деятельности, воспитание на его основе системы личностных и профессиональных качеств, проявляющихся в уровне сформированности профессиональных компетенций;

– выявлены и учитываются педагогические предпосылки подготовки будущих педагогов к решению исследуемых задач профессиональной деятельности;

– проводится диагностика уровня готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности и ее результаты используются в процессе формирования данной готовности;

– разработана, научно обоснована и реализована структурно-содержательная модель подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности;

– разработаны и апробированы в образовательном процессе содержание основной образовательной программы и интерактивные технологии, способствующие интеграции учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

В соответствии с целью и гипотезой сформулированы **задачи исследования:**

1. Определить педагогическую сущность подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

2. Выявить педагогические предпосылки подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

3. Разработать, научно обосновать и проверить результативность реализации структурно-содержательной модели подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

4. Осуществить диагностику уровня готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности на основе выявленных критериев, показателей и средств измерения.

5. Разработать и апробировать в образовательном процессе содержание основной образовательной программы и интерактивные технологии, способствующие интеграции учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

Методологическую основу исследования составляют положения:

– *полипарадигмального подхода* (Л. В. Львов и О. В. Перезова и другие), ориентирующего на подготовку конкурентоспособного выпускника образовательной организации высшего образования и заложенного в профессиональных стандартах и образовательных программах;

– *системного подхода* (В. П. Беспалько, И. В. Блауберг, М. С. Каган, Э. Г. Юдин и другие), позволяющего рассматривать модель процесса подготовки будущих педагогов как целостную систему, представленную комплексом взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов;

– *лично-ориентированного подхода* (В. А. Беликов, Э. Ф. Зеер, И. А. Колесникова, В. А. Сластёнин, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и другие), который связан с гуманистической парадигмой образования, провозглашающей целью образования развитие личности. Он обуславливает, с одной стороны, субъектно-ориентированную организацию образовательной деятельности по подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач; с другой стороны – нацеливает на рассмотрение результатов измерения готовности исключительно в целях коррекции развития личности;

– *компетентностного подхода* (В. И. Байденко, В. А. Болотов, И. А. Зимняя,

А. К. Маркова, Д. Равен, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и другие), который опирается на идею развития личности, обладающей компетенциями, как совокупность знаний, умений, способов деятельности и ценностного отношения к ней. Опора на компетентностный подход к подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач позволяет проектировать данный процесс, ориентируясь на формирование профессиональных компетенций обучающихся с учетом требований действующих профессиональных стандартов.

Теоретическую основу исследования составили:

- положения теории развития личности (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Д. И. Фельдштейн и другие);

- положения концепции готовности к деятельности (М. И. Губанова, М. И. Дьяченко, О. Ю. Елькина, А. Г. Ковалев, Л. А. Кандыбович, Н. Д. Левитов, К. К. Платонов и другие);

- научные концепции профессионального образования, моделирования и проектировании педагогических процессов и явлений (С. И. Архангельский, А. А. Вербицкий, А. М. Новиков, Ю. С. Тюнников и другие);

- философские, психологические и педагогические аспекты теории управления; основные положения концепции менеджмента в образовании (Ю. В. Васильев, Т. С. Кабаченко, Г. Г. Корзникова, М. А. Пахтусов, И. И. Переверзин, М. М. Поташник, В. П. Симонов и другие).

Для решения поставленных задач и проверки сформулированной гипотезы использовался комплекс **методов исследования**:

- *теоретических*: анализ научной литературы; сопоставление и обобщение теоретических подходов к проблеме, анализ документов, систематизация материала; педагогическое моделирование, проектирование педагогического процесса и его технологического обеспечения;

- *эмпирических*: беседа, наблюдение, анкетирование, тестирование, опрос будущих педагогов, педагогический эксперимент;

- *статистических*: количественная и качественная обработка экспериментальных данных, определение достоверности по Т-критерию Стьюдента, метод

суммарных оценок, метод кумулятивного шкалирования.

Экспериментальная база исследования: Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (*далее* – КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ»), ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет» (*далее* – ФГБОУ ВО «СибГИУ»). В исследовании было охвачено 427 студента, из них 243 студента КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ», 184 студента ФГБОУ ВО «СибГИУ».

Этапы исследования.

Решение поставленных задач осуществлялось с 2010 по 2024 годы и включало три взаимосвязанных этапа.

На первом, *поисково-теоретическом* этапе (2010–2018 гг.), проведен анализ научной литературы, затрагивающей вопросы сущностной характеристики организационно-управленческих задач профессиональной деятельности будущих педагогов; сформулированы цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования, разработан категориальный аппарат. Определены критерии и охарактеризованы соответствующие им показатели сформированности готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности; разработана программа опытно-экспериментальной работы.

На втором, *опытно-экспериментальном* этапе (2019–2022 гг.), проведен констатирующий (диагностический) этап эксперимента, осуществлялась опытно-экспериментальная апробация процесса подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач с целью проверки гипотезы исследования.

На третьем, *заключительно-обобщающем* этапе (2023–2024 гг.) проводились систематизация и обобщение опытно-экспериментальных данных, их статистическая обработка с целью проверки результативности реализации структурно-содержательной модели, уточнялись теоретические положения и выводы исследования. Проводился анализ результатов формирующего этапа эксперимента и оформление текста диссертационного исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– научное знание дополнено определением понятия «*организационно-управ-*

ленческая задача профессиональной деятельности педагога»; уточнено определение понятий: «подготовка будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач» и «готовность будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач» с позиций компетентностного подхода;

– определены *педагогические предпосылки* подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности: нацеленность федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС ВО) и квалификационных требований на усвоение современным педагогом организационно-управленческих компетенций в период освоения студентом программы высшего образования; опора на личностно-ориентированный подход в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач; ориентация образовательного процесса на применение интерактивных технологий (тренинги, проекты и других), способствующих освоению содержания основной профессиональной образовательной программы для развития педагогической рефлексии, становления организационной культуры и организации конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса; интеграция учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов в соответствии с требованиями нормативных документов в сфере образования;

– разработана, научно обоснована и проверена результативность содержательного *наполнения* целевого, процессуально-технологического и оценочно-диагностического блоков *структурно-содержательной модели* подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности;

– осуществлена диагностика уровня готовности будущих педагогов решать организационно-управленческие задачи на основе выявленных *критериев, показателей и средств их измерения*;

– разработаны и апробированы в образовательном процессе содержание основной образовательной программы и интерактивные технологии, способствующие интеграции учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении научных представлений о методологии процесса подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности с позиции полипарадигмального, личностно-ориентированного и компетентностного подходов за счет:

– определения понятия *«организационно-управленческая задача профессиональной деятельности педагога»* – за основу принято требование пункта 1.12 Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), утвержденных Приказами Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121, 125, определяющих типы задач профессиональной деятельности, к решению которых могут готовиться выпускники бакалавриата;

– уточнения педагогической составляющей базовых понятий: *«подготовка будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач»* и *«готовность будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач»* – за основу взяты положения концепции готовности к деятельности (М. И. Губанова, М. И. Дьяченко, О. Ю. Елькина, А. Г. Ковалев, Л. А. Кандыбович, Н. Д. Левитов, К. К. Платонов и другие); уточнено в части освоения обучающимися опыта организационной и управленческой деятельности, воспитания на его основе системы личностных и профессиональных качеств, проявляющихся в уровне сформированности профессиональных компетенций; в уточнении структуры подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности;

– в выявлении и обосновании педагогических предпосылок подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности – за основу приняты положения Национальной системы квалификаций Российской Федерации и ФГОС ВО.

Теоретическая значимость исследования заключается также в разработке, научном обосновании структурно-содержательной модели подготовки будущих

педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности, что обогащает общую методологию профессионального образования и вносит вклад в решение актуальных проблем педагогического образования.

Практическая значимость исследования заключается в разработке основной профессиональной образовательной программы подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности, а также в содержательном наполнении дисциплины «Организационно-управленческая деятельность педагога физической культуры», в определении возможностей применения технологий (коммуникативно-профессиональный и организационно-управленческий тренинги, мастер-классы, встречи, конкурсы, проекты и других) при проведении занятий; в подборе и разработке диагностических средств, позволяющих оценить уровень готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

Личное участие соискателя в исследовании и получении научных результатов состоит в проведении анализа теоретических и методических литературных источников, теоретической разработке основных идей и положений по исследуемой проблеме, организации и осуществлении опытно-экспериментальной работы; разработке и реализации основной профессиональной образовательной программы «Физическая культура», ориентированной на подготовку будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. *Организационно-управленческая задача профессиональной деятельности педагога* – совокупность требований, определенных действий, которые необходимо предпринять педагогу в конкретной ситуации образовательного процесса в соответствии с трудовыми действиями, умениями и знаниями организационно-управленческой направленности общетрудовых функций, представленных в профессиональных стандартах сферы образования.

Подготовка будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности – процесс усвоения обучающимися опыта организационно-управленческой деятельности, воспитание на его основе системы

личностных и профессиональных качеств, проявляющихся в уровне сформированности профессиональных компетенций.

Готовность будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности – результат подготовки, выраженный в усвоении организационно-управленческого опыта педагогической деятельности. Структура подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности представлена комплексом взаимосвязанных компонентов: содержательного, мотивационно-ценностного, процессуального, рефлексивного, формируемых в процессе освоения основной профессиональной образовательной программы.

2. Педагогическими предпосылками подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности являются:

– нацеленность ФГОС ВО и квалификационных требований к современному педагогу на усвоение организационно-управленческих компетенций в период освоения студентом программы высшего образования;

– опора на личностно-ориентированный подход в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач;

– ориентация образовательного процесса на применение интерактивных технологий, способствующих освоению содержания основной профессиональной образовательной программы для развития педагогической рефлексии, становления организационной культуры и организации конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса;

– интеграция учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов в соответствии с требованиями нормативных документов в сфере образования.

3. Содержательным наполнением модели подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач является целостность и единство целевого (цель, задачи, подходы, принципы), процессуально-технологического (педагогические технологии, содержание процесса подготовки: освоение дисциплин, ориентированных на формирование у будущих педагогов организационно-управленческих компетенций; организация практической

подготовки обучающихся ОО ВО педагогической направленности; разработка и проведение внеучебных воспитательных мероприятий в соответствии с типами задач профессиональной деятельности), оценочно-диагностического (уровни готовности, критерии, соответствующие им показатели и средства измерения) блоков. Системообразующим основанием модели становится процессуально-технологический блок, который является «ядром» подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач.

4. Уровень готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности измеряется критериями (соответствующими им показателями): *когнитивным* (представления об организационно-управленческих качествах; знание о способах выдвижения предположений и построения альтернативных вариантов принятия решений; наличие знаний о целеполагании, планировании и проектировании; знание способов поведения в конфликтной ситуации); *мотивационным* (наличие стремления к личностному и профессиональному развитию; ценностные ориентации; наличие стремления к решению организационно-управленческих задач); *деятельностным* (наличие и проявление в деятельности умений целеполагания, планирования и проектирования; коммуникативных и организаторских умений; мыслительной и поведенческой гибкости и мобильности; творческой активности); *оценочным* (наличие психоэмоциональной культуры и самообладания; навыков самоконтроля в общении; умения управлять своим временем; навыков самоорганизации; умения оценивать свою готовность к организационно-управленческой деятельности) и средствами их измерения, позволяющими отслеживать динамику формирования данной готовности.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются базой источников, представленной педагогическими, психологическими исследованиями, правовыми документами в сфере высшего образования; методологической основой исследования, опирающего на положения полипарадигмального, системного, компетентностного, личностно-ориентированного подходов; сравнительным анализом данных с использованием независимых, доступных и прогно-

стических методик исследования, сочетанием количественного и качественного анализа, проведением репрезентативной выборки.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты исследования докладывались и обсуждались на методологических семинарах и заседаниях кафедр КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ», а также на международных (г. Рязань (2013), г. Уфа (2014), г. Кемерово (2020)), национальных (г. Новокузнецк (2020, 2022), г. Кемерово (2020)) научно-практических конференциях. Положения и выводы проверялись в ходе опытно-экспериментальной работы в КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ», ФГБОУ ВО «СибГИУ», в образовательных организациях и учреждениях дополнительного образования города Новокузнецка и городов юга Кузбасса – базах учебных и производственных практик. Результаты исследования использованы в деятельности автора в качестве тьютора Московского института менеджмента ЛИНК и преподавателя учебных дисциплин «Менеджмент физической культуры и спорта», «Теоретико-методологические основы физической культуры», «Организационно-управленческая деятельности педагога физической культуры», в анализе и обобщении полученных результатов. Представленные в диссертационной работе материалы отражены в научно-методических рекомендациях, статьях, в том числе в журналах, включенных в Перечень рецензируемых научных журналов и изданий для опубликования основных научных результатов диссертаций: «Сибирский педагогический журнал» (г. Новосибирск, 2010 г.); «Современные исследования социальных проблем» (г. Красноярск, 2012 г.); «Преподаватель XXI век (г. Москва, 2019 г.); «Проблемы современного образования» (г. Москва, 2019 г.); «Педагогический журнал» (г. Ногинск, 2021 г.); «Профессиональное образование в России и за рубежом» (г. Кемерово, 2023 г.), рабочих программах дисциплин и программах практик ОО ВО педагогических профилей подготовки.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1 Педагогическая сущность подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности

Первой задачей нашего исследования является определение педагогической сущности подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

Социально-экономическое развитие мирового сообщества определяется качественным обновлением и совершенствованием всех сфер его жизнедеятельности. Современное понимание государственной политики в области образования связано с пониманием приоритетности образования как важнейшей интеллектуально емкой «отрасли» российской экономики. Исходя из этого, изменения стимулируется и поддерживается на уровне социального заказа, государственной политики в сфере образования. Это подтверждается целым рядом документов, принятых в Российской Федерации на законодательном уровне. В первую очередь, речь идет о Постановлении Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [139]. В нем отмечено, что успешное общество характеризуется доминированием инноваций в образовании.

Обратимся к анализу ФГОС ВО по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) утвержденных Приказами Минобрнауки России 22 февраля 2018 года № 121, № 125. «В рамках освоения программы бакалавриата выпускники могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов:

педагогический, проектный, методический, культурно-просветительский, организационно-управленческий, сопровождения» [141, с. 4]. Изменения и дополнения, внесенные во ФГОС ВО (2018 г.), приобретают смысл социальной доминанты и требуют нового концептуального подхода к подготовке педагогов, организации их профессиональной деятельности.

По мнению Н. В. Василенко, ход и результаты изменений зависят не только от адекватности осуществляемой модели реформ, но и от продуктивности действий руководителей социальных групп. В связи с чем образование рассматривается как один из элементов общественных отношений, взаимодействующий с другими ее элементами для достижения целей обучения, социализации, воспитания, развития личности и профессиональной подготовки. В то же время это особым образом организованная ролевая деятельность, опирающаяся на систему правовых и нравственных специальных норм [25]. К важнейшим ролям в данном понимании ученый относит управленческую роль, которую невозможно реализовать без развитых интеллектуальных, коммуникативных, организационных, креативных качеств, способствующих решению управленческих задач в рамках социокультурных норм и аксиологических векторов.

Как отмечают Е. Г. Каменский и другие, большую роль сыграл тот факт, что в современных условиях «высшее образование оказалось на пересечении культурной и экономической сферы общества» [67, с. 193]. В связи с этим к человеческому фактору, который обеспечивает преобразование педагогического образования, учеными совершенно справедливо отнесены качество и уровень подготовки педагога к управленческой деятельности. Это и нашло отражение во ФГОС ВО (2018 г.) по программам бакалавриата по направлениям: 44.03.01 Педагогическое образование, 44.05.01 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Одной из задач профессиональной деятельности, к решению которой могут готовиться выпускники, является задача организационно-управленческого типа.

Анализ теоретических источников, практического опыта и современного состояния проблемы подготовки будущих педагогов позволило установить, что отсутствует однозначная трактовка понятия «организационно-управленческая за-

дача», поэтому необходимо было точнее определить его сущность.

По мнению Г. А. Балла, задача определяется как цель, поставленная перед решателем, как ситуация, которая включает в себя и цель, и условия, в которых она должна быть достигнута, как словесная формулировка (знаковая модель) проблемной ситуации [7]. Таким образом, задача – это цель управленческого решения, которую необходимо достичь за определенное время к определенному периоду времени. Под профессиональной задачей автор понимает единицу построения содержания, которая образует «ядро содержания профессиональной подготовки, а этапы становления профессиональной компетентности определяют логику развертывания содержания» [136, с. 10].

Задачи, функции управления, управленческие решения между собой взаимосвязаны. Невозможно принимать управленческие решения без определения цели, в свою очередь, достижение цели невозможно без постановки задач. Решение задач затруднено без выполнения основных функции управления: планирование, организация, мотивация, координация и контроль.

Нами установлено, что для решения организационно-управленческих задач необходимо обладать управленческими компетенциями и способностями. В переводе с английского «management» – это управление, заведование, организация. Сущность термина «организационно-управленческая задача профессиональной деятельности» вытекает из понятий организационно-управленческая компетентность, организационно-управленческие способности, организационно-управленческая деятельность. Обратимся к анализу исследований, посвященных описанию сущности понятия «организационно-управленческая компетентность».

Организационно-управленческая компетентность относится к видам профессиональной деятельности и выражается в способности менеджера к принятию управленческих решений, управлению деятельностью людей, решению организационных задач [142].

Е. В. Савенкова определяет организационно-управленческую компетентность менеджера образования как «интегральное профессионально-личностное качество, которое характеризует способность и готовность менеджера образова-

ния выполнять профессиональные действия по управлению и организации в конкретных условиях функционирования образовательных систем» [152, с. 355].

По мнению Е. В. Савенковой, организационно-управленческая компетентность относится к видам профессиональной деятельности и «выражается в способности к принятию управленческих решений, управлению деятельностью людей, решению организационных задач», и сформированность которой выражается в наличии специальных организационно-управленческих знаний, во владении управленческими, коммуникативными, организаторскими умениями [153, с. 190–191].

По мнению А. Е. Шастиной, под организационно-управленческой компетенцией понимают «интегральную динамическую интеллектуально-личностную характеристику, отражающую стремление, готовность и способность профессионально решать задачи организации и управления производством, коллективом, предприятием на основании приобретенных организационных и управленческих знаний, умений, а также ценностных ориентаций» [182, с. 7].

В исследовании О. В. Благовой «организационно-управленческие компетенции представляют собой характеристику личности, выражающиеся в способности осуществлять целеполагание; организовывать, планировать, контролировать деятельность и предвидеть ее результат, осуществлять анализ; мотивировать и стимулировать деятельность учащихся; разрабатывать и применять разнообразные управленческие решения; извлекать и анализировать информацию из разных источников; к адаптации в новых ситуациях; к самоорганизации и рефлексии» [16, с. 1].

И. Т. Шарыгина, обосновывая организационно-управленческие компетенции, определяет их как «комплекс необходимых управленческих знаний, организаторских умений и трудовых действий, позволяющий эффективно осуществлять управление профессионально-педагогической и физкультурно-спортивной деятельностью» [187, с. 5].

В исследовании О. В. Усачёвой отмечается, что при формировании организационно-управленческой компетенции учителя акцент делается на «развитии способности организовывать самостоятельную деятельность, закрепления и совершенствования организационно-управленческих навыков и практических зна-

ний и умений, обучения способам планирования, контроля и коррекции деятельности в образовательном процессе» [175, с. 190].

Представленный в различных исследованиях анализ определений понятия «организационно-управленческая компетенция», позволяет сделать вывод, что их авторы скорее дополняют друг друга, а не высказывают противоречащих суждений. Далее мы рассмотрели определения понятий «организационно-управленческие способности» и «организационно-управленческая деятельность».

Г. В. Никитовская, С. Б. Серякова считают, что в современных условиях изменились требования к педагогической профессии и важно развивать организационно-управленческие способности учителя: «умения ставить реальные цели, быстро находить нужную информацию, грамотно планировать и применять наиболее эффективные приемы организации учебно-познавательной деятельности учащихся, осуществлять контрольно-регулирующие действия» [156, с. 57]. В ходе анализа исследований, посвященных характеристике организационно-управленческой компетенции, установили, что авторы единодушны в том, что она формируются у студентов при подготовке к организационно-управленческой деятельности.

Организационно-управленческая деятельность учителя, по мнению И. С. Носовой, подразумевает мысленное выстраивание порядка выполнения видов деятельности, оценивает состояние процесса их выполнения. Автор считает, что педагогу необходимо знать управленческие операции и управленческие задачи, а именно: «...установление организационного порядка и рациональной последовательности выполнения профессиональных и универсальных видов деятельности; обеспечение единства, непрерывности и согласованности собственных действий и действий администрации, родителей, обучающихся при принятии решений; обязательная осведомленность или даже участие вышестоящих руководителей; равномерное распределение собственной и ученической загруженности и обязательное выделение времени для отдыха и рефлексии» [113, с. 852].

Следовательно, организационно-управленческая деятельность есть разновидность управленческой деятельности, в которой прослеживаются три варианта:

1) управление как деятельность направлено на обеспечение процесса деятельности; 2) организация как деятельность подразумевает эффективное функционирование организационной структуры; 3) руководство как деятельность направлено воздействовать на персонал организации и заинтересованные стороны для достижения целей.

Ряд ученых (М. И. Золотов, В. В. Кузин, М. Е. Кутепов, С. Г. Сейранов) целью менеджмента считают целеполагание, в котором «производится декомпозиция главной цели». Авторы выделяют следующие правила целеполагания: «описание конкретной ситуации формирования желаемого результата, дифференциация цели на подцели, установление критериев достижения каждой подцели; формирование для объектов менеджмента подцелей в виде конкретных задач» [193, с. 220].

Действующие ФГОС ВО по направлению 44.00.00 Образование и педагогические науки не содержат комментариев относительно того, как трактуется организационно-управленческая задача педагога. В отличие от названного стандарта, ФГОС ВО по направлению подготовки «Менеджмент» к задачам организационно-управленческой деятельности относит разработку видов стратегии деятельности, «участие в разработке и реализации комплекса мероприятий операционного характера в соответствии со стратегией организации; планирование деятельности», формирование организационной структуры, организацию деятельности команды, контроль, мотивацию, урегулирование конфликтов [142, с. 3–4].

Проведя анализ организационно-управленческой компетенции и деятельности, переходим к анализу одного из основных понятий нашего исследования – «организационно-управленческие задачи». В области педагогической деятельности организационно-управленческими задачами будут являться управленческие действия в образовательном процессе, которые можно конкретизировать, опираясь на профессиональные стандарты сферы «Образование», представляющие «требования как к профессиональным, так и ключевым/общим компетенциям, соотнесенным с определенными уровнями квалификации», несколько формальное описание профессиональной деятельности, требования к профессиональным знаниям и умениям, а также практический опыт, то есть все, что необходимо для качественного выпол-

нения специалистами своих функциональных обязанностей [116, с. 1].

Следовательно, организационно-управленческие задачи – это наиболее конкретные действия в области управления по планированию, организации, мотивации, координации, контролю, решению проблем; управлению конфликтами, управлению изменениями, управлению информацией, маркетингу и управлению качеством.

Существенной особенностью профессиональных стандартов, на наш взгляд, является признание приоритета функционального подхода к описанию профессиональной деятельности соответствующих формируемых компетенций (в отличие от традиционного должностного подхода). Анализ сфер и организационных условий применения профессиональных стандартов на рынке труда дает основания признать их значимость не только для разработки локальных должностных инструкций и нормативных актов организаций, но и для выявления и представления конкретных требований к квалификации работника при приеме на работу. В связи с этим мы можем утверждать, что наличие актуальных (действующих) национальных профессиональных стандартов Российской Федерации в определенной области профессиональной деятельности или по конкретной профессии является важнейшим основанием уточнения (коррекции) системы профессиональной подготовки, методов и приемов ее реализации в ОО ВО.

В соответствии с «Профессиональным стандартом 01.001 Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [146] (далее – профстандарт «Педагог») организационно-управленческими задачами в рамках трудовой общепедагогической функции «обучение» являются планирование, разработка и реализация занятий и учебных программ; формирование мотивации к обучению; анализ эффективности путем контроля и оценки результатов освоения основной образовательной программы обучающихся на основе тестирования и других методов. В рамках функции «воспитательная деятельность» – управление учебными группами для вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, помощь оказавшимся в конфликтной ситуации, что является видом управлен-

ческой деятельности: работа в группах, командах, управление конфликтами

В соответствии с профессиональным стандартом 01.003 Педагог дополнительного образования детей и взрослых в рамках трудовой функции «Организация досуговой деятельности обучающихся в процессе реализации дополнительной общеобразовательной программы» в качестве организационно-управленческих задач можно рассматривать планирование, организацию и подготовку досуговых мероприятий. В трудовой функции «Обеспечение взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся, осваивающих дополнительную общеобразовательную программу, при решении задач обучения и воспитания» – это взаимодействие с законными представителями обучающихся, что является видами управленческой деятельности: работа с заинтересованными сторонами. Функция «Педагогический контроль и оценка освоения дополнительной общеобразовательной программы подразумевает выполнение организационно-управленческих задач по контролю, оценке анализа освоения разного вида дополнительных общеобразовательных программ учащимися [146].

О. Г. Красношлыкова полагает, что необходимо преодоление несогласованности между ФГОС ВО и профессиональным стандартом педагога «на стадии подготовки к профессиональной педагогической деятельности» [81, с. 51].

На основании проведенного анализа научных публикаций и содержания профессиональных стандартов в сфере образования, в нашем исследовании под *организационно-управленческой задачей профессиональной деятельности педагога* мы будем понимать совокупность требований, определенных действий, которые необходимо предпринять педагогу в конкретной ситуации образовательного процесса в соответствии с трудовыми действиями, умениями и знаниями организационно-управленческой направленности общетрудовых функций, представленных в профессиональных стандартах сферы образования.

А. В. Кулаковым установлено, что модернизация всегда «имеет человеческое лицо», это всегда опора на ее субъектов, охват всех сфер человеческой жизни [85, с. 3]. В контексте повышения требований к решению организационно-управленческих задач в образовательной сфере – это изменение интеллектуально-

организационной, управленческой и личностной культуры субъекта управления, расширение сферы индивидуальной ответственности.

Важно и то, что само педагогическое общество должно осознавать потребность в «управленцах» нового типа. Только такой подход может обеспечить позитивный сдвиг в условиях и общественных отношениях людей, что является одной из актуальных задач модернизации образования.

Применительно к нашему исследованию важно мнение П. И. Пидкасистого о том, что управление в самом общем виде связано с процессом воздействия на систему в целях перевода ее в новое состояние с учетом присущих и значимых для данной системы объективных законов [121]. Реализуя функцию организации системы, управление обеспечивает сохранение ее структуры и взаимосвязей, поддержание режима деятельности, реализацию программ, направленных на достижение определенных целей. В определении управления, данном В. А. Сластёниным, актуализируется функционал управления, в связи с чем управлением называется деятельность, связанная с выработкой решений, с организацией, контролем, регулированием объекта управления на основе соответствия заданной цели, а также с анализом и подведением итогов с учетом поступающей информации [160].

В. И. Кожин к основным управленческим качествам относит умение решать конкретные функциональные задачи, способность к организации соответствующей деятельности своих подчиненных, хорошее знание современной теории управления, умение эффективно действовать в сложившейся системе рыночных отношений [72].

Исходя из значимости проблемы повышения качества управления, в частности, школьным образованием активно стало развиваться относительно новое направление педагогики – педагогический менеджмент. Не вдаваясь глубоко в теоретические основания и технологии педагогического менеджмента, которые стали предметом целого ряда исследований [41], отметим, что педагогический менеджмент рассматривается как альтернатива административно-командному управлению, вобравшая в себя лучшие достижения управления образованием в

прошлом [184]. Кроме этого, педагогический менеджмент соотносится с целенаправленным формированием управленческих компетенций в контексте подготовки к управлению ученическим коллективом [181].

По мнению Ю. В. Васильева, «любым действиям в школе можно придать управленческий характер, однако при этом важным является знание путей развития деятельности, направлений преобразования как объектов, так и субъектов учебно-воспитательного процесса» [26, с. 42].

Направления инноваций в педагогического менеджменте достаточно полно рассмотрены в работе В. И. Шаповалова в рамках сравнения традиционного управления учебно-воспитательным процессом и инновационного педагогического менеджмента [185]. На основе сопоставления особенности инноваций в педагогическом менеджменте ученый связывает их с понятиями «прогнозируемая перспектива», «самостоятельность и инициативность субъектов образования», «решение управленческих проблем», «оптимизация управленческого потенциала».

Выявленные направления инноваций в области педагогического менеджмента в рамках нашего исследования позволяют нам определить направления подготовки специалиста в области педагогического инновационного управления, а именно:

- развитие навыков целеполагания и проектирования учебно-воспитательного процесса;
- развитие навыков построения модели, в том числе с привлечением сотрудников (команды);
- стремление к инновациям и анализ их эффективности;
- инвариантный подход к поискам решения проблем;
- интерактивный и конструктивный стиль общения [9; 21; 51; 147].

Актуальная цель государственной политики в сфере высшего профессионального образования связана с задачами формирования новой модели образования, способной ответить на вызовы XXI века, а также с признанием обществом ведущей роли образования в строительстве новой России. В этом ракурсе особое значение приобретает проблема повышения качества подготовки студентов ОО

ВО, будущих педагогов, и в частности, формирование их готовности к реализации организационно-управленческих задач профессиональной деятельности. С. Б. Серякова считает, что требования к педагогической профессии включают «развитие организационно-управленческих способностей учителя: умения ставить реальные цели, быстро находить нужную информацию, грамотно планировать и применять наиболее эффективные приемы организации учебно-познавательной деятельности учащихся, осуществлять контрольно-регулирующие действия» [156, с. 57].

По мнению О. В. Борзенко, проблема профессиональной готовности студентов ОО ВО становится особенно актуальной. Это вызвано ростом требований к обеспечению конкурентоспособности специалистов на рынке труда: современное общество предъявляет высокие требования к работе профессионалов. Также это напрямую касается и работы высших учебных заведений. «Человеку, окончившему вуз, предстоит пройти непростой путь, чтобы приспособиться к условиям профессиональной деятельности» [22, с. 35].

По мнению О. Ю. Елькиной, «общие характеристики понятия «готовность»:

- а) интеграция необходимых знаний, умений и навыков;
- б) система личностных качеств;
- в) положительное отношение к деятельности и устойчивая мотивация деятельности.

Разногласия исследователей и разнообразие позиций в определении этого понятия обусловлены тем, что готовность – динамичное и многогранное явление, на которое оказывает влияние специфика деятельности» [55, с. 42].

По мнению М. И. Губановой, «результатом новых подходов к профессионально-педагогической подготовке студентов становятся умения будущего учителя создавать условия для деятельностного обучения школьников выбору альтернатив, принятию ответственных решений в проблемных ситуациях, командной работе, самостоятельному поиску и реализации ресурсов» [44, с. 21].

По мнению Н. Э. Касаткиной, С. Л. Лесниковой, Е. Л. Рудневой, О. С. Тимошенко, «в подготовке студентов вуза к будущей профессиональной деятельности ведущее место мы отводим реализации творческого подхода, которое характеризуется: во-первых, совокупностью знаний, умений и навыков, которыми должны обладать обучающиеся; во-вторых, творческим подходом личности к самому про-

цессу овладения будущей профессиональной деятельности, ее результатом и условиями осуществления; в-третьих, складывающимися в процессе учебной деятельности связями с другими субъектами процесса обучения» [130, с. 110]. По мнению Л. А. Никитиной, в «условиях тотальной инноватизации образования проблематизируются все уровни подготовки студентов педагогического вуза» [110, с. 4].

По мнению Г. Т. Васильчук, подготовленность характеризует любой результат процесса подготовки (управляемого или случайного) и относится к отдельным направлениям деятельности. Например, теоретическая, практическая и т. п. подготовленность. В этой связи не следует отождествлять готовность и подготовленность, так как не любой результат подготовки (подготовленность) может соответствовать значениям готовности, хотя совпадения возможны. Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что наиболее часто употребляется термин «профессиональная компетентность» [32].

Согласно компетентностному подходу, главным результатом образования должны стать не отдельные знания и умения в определенных научных сферах, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально значимых ситуациях. О. А. Гречушкина, М. В. Судакова полагают, что преодолению разрыва между уровнем готовности выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности и уровнем сложности задач и проблем, объективно возникающих в сфере профессии, способствует внедрение компетентностного подхода в высшее профессиональное образование [42].

В нашем исследовании мы определяем понятие *«готовность к решению организационно-управленческих задач»* (с позиций компетентностного подхода) как сложное, динамически развивающиеся личностное образование, представляющее собой единство содержательного, мотивационно-ценностного, процессуального и рефлексивного компонентов, наличие которых проявляется в степени сформированности компетенций организационно-управленческой деятельности. Понятие готовности, так же, как и понятие компетентности, самым тесным образом связано с признанием значимости формирования необходимых для определенной деятельности (в контексте нашего исследования – к решению организационно-

управленческих задач профессиональной деятельности) личностных качеств, ценностных и мотивационных установок, а также целого ряда общих и специальных компетенций.

Именно такой подход способствует личностному росту, который, по мнению известного психолога Д. А. Леонтьева, связан с развитием (по термину ученого – «разворачиванием») того, что потенциально в личности содержится [93]. О. Г. Красношлыкова полагает, что готовность учителя к педагогической деятельности в условиях стандартизации образования – «интегральное качество личности, которое характеризуется определенным уровнем ее развития и определяет возможность участия в каком-либо процессе через осознание своих профессиональных целей, способность осуществлять анализ и оценку имеющихся условий, определять наиболее вероятные способы действия, предвидеть мотивационные, волевые и интеллектуальные усилия, вероятность достижения результатов» [81, с. 50].

Понятия «подготовка» и «профессиональная готовность» находятся, по нашему мнению, во взаимосвязи «деятельность – результат». *Подготовка будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности* – процесс усвоения обучающимися опыта организационно-управленческой деятельности, воспитание на его основе системы личностных и профессиональных качеств, проявляющихся в уровне сформированности профессиональных компетенций.

Мы определяем готовность будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности как результат подготовки, выраженный в усвоении опыта организационно-управленческой деятельности.

В связи с этим в отношении рассматриваемой нами в исследовании проблемы можно констатировать, что вопросами определения и описания структуры и содержания подготовки будущих педагогов к управленческой деятельности в контексте повышения их конкурентоспособности на рынке труда занимались Б. Д. Парыгин, И. И. Переверзин, С. Б. Серякова, М. А. Соломченко, Е. Л. Чеснова и другие [134; 123; 156; 162; 181 и другие]. И при множественных трактовках,

общим в этом плане является понимание того, что конкурентоспособный специалист в области управления – это личность, обладающая определенными качествами. Б. Д. Парыгин связывает данные качества с «ресурсами (психофизическим здоровьем, способностями, уровнем интеллекта, запасом энергии) и нравственными аспектами (иерархией ценностей, наличием запретов и личных ограничений)» [134, с. 51].

Установлено, что будущие педагоги имеют ряд преимуществ, в связи с признанием того факта, что на характер их профессиональной деятельности, связанной с решением организационно-управленческих задач, оказывают влияние такие сформированные качества, как воля, темперамент, быстрота принятия решений, умение выстраивать эффективные коммуникации, приспособляемость к высокой степени напряженности и нагрузок, состояние здоровья. Неслучайно в работах, представляющих в самом обобщенном виде качества и свойства специалиста, на первое место поставлен психофизиологический потенциал, а именно: здоровье, выносливость, выдержка; затем – квалификационный потенциал (объем общих и специальных знаний, умений, навыков), и наконец, личностный потенциал – уровень гражданского сознания и социальной зрелости, ценностные ориентации, интересы и потребности [188].

По мнению М. А. Соломченко, управленческие качества будущего педагога наиболее тесно можно связать со следующими критериями и качествами:

- с эффективностью руководства связаны логичность мышления, память, психологическая устойчивость, лидерство, ответственность и другие;
- с принятием решений – интеллект, логичность мышления, организованность, дивергентность мышления и другие;
- с предпринимательскими способностями связаны такие качества, как творческие способности, склонность к лидерству, толерантность, социальная активность, коммуникативность и т. п.,
- с возможностями самоуправления – целеустремленность, сформированные нравственные качества, эмоционально-психологическая устойчивость и т. п. [162].

Все это свидетельствует об управленческом потенциале будущих педагогов,

как правило, людей с высоким чувством ответственности, лидерскими качествами, целеустремленностью, социальной активностью, высоким гражданским самосознанием, патриотизмом, мобильностью поведения, направленностью на достижение высокого результата, хорошими организаторскими способностями, обусловленными в том числе и тем, что педагогическая деятельность выполняет социальные функции в обществе.

Следовательно, современные требования к деятельности педагога определяют наличие в ней управленческих компетенций. Интересно в этом плане сопоставить личностные качества людей, выбравших профессию педагога, с основными компетенциями управленца. Так, управленческая функция определения целей (дерева целей) организации и разработки стратегии действий по ее достижению соотносится с такими качествами, как организованность, деловитость, умение прогнозировать результат, умение планировать на ближнюю и дальнюю перспективу. Разработка и осуществление технологии целесообразных изменений, принятие управленческих решений, в том числе в условиях рыночной экономики, и способность их контролировать соотносятся с такими качествами, как решительность, умение действовать в нестандартной обстановке, стратегический подход к видению перспективы и т. п.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что важным требованием к современному педагогу является включение в квалификационные характеристики работников общеобразовательных организаций управленческих функций [140].

Развитие инновационных процессов в образовании, интеграция формального и неформального образования, дифференцированность и вариативность обучения требуют от современного педагога принятия самостоятельных решений, гибкого реагирования на меняющиеся образовательные потребности и запросы, осмысленного выбора способов профессиональной деятельности из широкого спектра возникающих педагогических альтернатив.

По мнению Т. С. Паниной, «несформированность механизмов осуществления самостоятельного выбора и выработки профессионально грамотных решений вызывает у большинства выпускников вуза состояние растерянности, которое

блокирует их личностный рост, развитие творческих потенций, «способность строить самого себя» [118, с. 43].

Работнику сферы образования необходимо владеть целым рядом организационно-управленческих компетенций, способствующих обеспечению организации и проведению различных мероприятий (индивидуальных, групповых и массовых) во внеучебное и каникулярное время, в том числе в работе учреждений дополнительного образования. Кроме этого педагогу необходимы навыки контроля состояния и эксплуатации имеющихся сооружений и помещений, соблюдения безопасности при проведении учебных занятий; планирования ассигнований для приобретения инвентаря, содействия подготовке педагогических кадров; осуществлению связей с учреждениями дополнительного образования. Специфическими функциями для педагогов являются управление коллективной деятельностью, управление системой различного рода конкурсов, мероприятий, привлечение родителей, общественности и спонсоров к финансированию праздников и соревнований, осуществление координации деятельности и связей с образовательными организациями района, города, региона, осуществление контроля за заключенными договорами и соглашениями. Все это свидетельствует о необходимости поиска путей, методов и направлений развития профессиональных и личностных качеств у будущих педагогов для решения организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований позволяет утверждать, что подготовка будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности является актуальной проблемой современного образования. Научное знание дополнено определением понятия «организационно-управленческая задача профессиональной деятельности педагога»; уточнено определение понятий: «подготовка будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности» и «готовность будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач» с позиции компетентностного подхода. Далее необходимо определить педагогические предпосылки подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

1.2 Педагогические предпосылки подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности

Следующей задачей нашей работы явилось выявление педагогических предпосылок подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

«Предпосылка – предварительное условие, исходный пункт чего-нибудь» [173, с. 769]. Термин «предпосылка» имеет несколько значений:

- 1) предварительное условие;
- 2) исходный пункт, отправное положение, рассуждение;
- 3) сложившаяся обстановка;
- 4) условия, благоприятные для возникновения какого-либо процесса;
- 5) обстоятельство, благоприятное для возникновения некоторого явления, развития событий и т. д.

К разновидностям предпосылок относятся: предпосылки, основанные на факте, наблюдении, на использовании логических закономерностей, авторитете, экспертизе, ценностях и предпочтениях.

Предпосылки – важная составляющая в разработке и исследовании любой идеи, концепции. Они способствуют глубокому пониманию проблемы, помогают определить основные принципы и причины, лежащие в основе исследования, помогают анализировать информацию и делать заключения на основе данных, принимать решения и совершать определенные поступки, формировать ценности. Предпосылки создаются для определения направления и цели деятельности; снижения рисков и увеличения вероятности достижения целей; определения условий.

Под предпосылками в нашем исследовании мы будем понимать различные основания и стимулы, побуждающие к осуществлению деятельности, направленные на овладение обобщенными способами учебных действий, теоретических знаний и саморазвитие в процессе решения учебных задач, специально поставленных педагогом.

Связь решаемой проблемы с ведущими положениями Национальной системы квалификаций Российской Федерации и ФГОС ВО в рамках проводимого исследования и анализа рассматриваемой научной проблемы позволяет выявить *предпосылку подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач – нацеленность ФГОС ВО и квалификационных требований к современному педагогу на усвоение организационно-управленческих компетенций в период освоения студентом программы высшего образования.*

Национальная система квалификаций, представляя собой комплекс нормативно-правовых механизмов регулирования спроса и предложения квалифицированных специалистов на рынке труда, процедуры оценки и подтверждения (сертификации и валидации) результатов образования, признается своего рода «мостом», соединяющим систему профессиональной подготовки с рынком труда [56; 89]. Ее важнейшим компонентом выступают *профессиональные стандарты*, которые представляют собой формализованное описание профессиональной деятельности и оговаривают требования к профессиональным знаниям и умениям, а также к практическому опыту, необходимым для качественного выполнения специалистами своих функциональных обязанностей [116; 146].

Существенной особенностью профессиональных стандартов, на наш взгляд, является признание приоритета *функционального подхода* к описанию профессиональной деятельности и соответствующих формируемых компетенций (в отличие от традиционного должностного подхода). Анализ сфер и организационных условий применения профессиональных стандартов на рынке труда дает основания признать их значимость не только для разработки локальных должностных инструкций и нормативных актов организаций, но и для выявления и представления конкретных требований к квалификации работника при приеме на работу. Это предопределяет насущную необходимость учета данных требований при организации соответствующей профессиональной подготовки в вузе. В контексте данного утверждения в последнее десятилетие зафиксирован рост потребности организаций и компаний в разработке четких требований к оценке квалификаций управленческой направленности [56].

В связи с этим мы можем утверждать, что наличие актуальных (действующих) национальных профессиональных стандартов Российской Федерации в определенной области профессиональной деятельности или по конкретной профессии является важнейшим основанием уточнения (коррекции) модели профессиональной подготовки, методов и приемов ее реализации в ОО ВО. Это обусловлено следующими факторами:

1. В рамках основных профессиональных образовательных программ (далее – ОПОП) такая возможность предоставляется при установлении и ежегодном обновлении учебного плана для определения итоговых образовательных результатов, дополняющих зафиксированные во ФГОС ВО; при уточнении знаний и умений, на основе которых формируются компетенции, заявленные во ФГОС ВО, и соответственно, в инструментарии их оценки (текущее и промежуточное оценивание).

2. Наличие профессиональных стандартов позволяет уточнить квалификационные потребности соответствующей сферы рынка труда в контрольно-измерительных материалах для промежуточной и итоговой аттестации, более того, это обуславливает также подготовку выпускников к независимому внешнему оцениванию квалификаций и компетенций на протяжении всей их профессиональной карьеры (при «наращивании квалификаций»).

3. В процедурах квалификационной аттестации устанавливается соответствие итоговых образовательных результатов обучающихся по профессиональным модулям (освоенным компетенциям) по требованиям ФГОС ВО.

4. Разработанные профессиональные стандарты являются методологическим основанием структурирования профессионального образовательного пространства в направлении: профессия и специальность → квалификация → компетенции выпускника.

Рассмотрим особенности требований к профессиональной подготовке будущих педагогов в рамках проблемы диссертационного исследования. Важность рассмотрения данных требований определяется их значимостью для определения *организационно-методологического и профессионально-педагогического ресурса* системной подготовки студентов ОО ВО, будущих педагогов, с целью развития

данного ресурса в контексте подготовки выпускников к возможной (востребованной рынком труда) профессиональной деятельности. Соответствующий организационно-методологический и профессионально-педагогический ресурс мы представим в виде сопоставления основных положений профессионального стандарта в рамках квалификаций:

– Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (далее – учитель).

– Педагог дополнительного образования детей и взрослых (педагог дополнительного образования, старший педагог дополнительного образования, тренер-преподаватель, старший тренер-преподаватель, преподаватель) (далее – преподаватель).

Сопоставление осуществлялось на уровнях профессионального стандарта «Трудовые действия» и «Необходимые умения» [146]. Так, трудовые *действия и функции педагога* соотносятся: с изучением передового опыта организации деятельности в своей области; с внесением и обоснованием предложений по оптимизации деятельности в своей области; с разработкой и руководством мероприятиями по внедрению передового опыта; с планированием работы (в том числе – организацией совещаний, рабочих встреч по вопросам рабочего процесса; определение на каждом этапе рабочего процесса целей и задач); с планированием, учетом и анализом результатов рабочего процесса; с контролем и анализом результатов деятельности и оценкой эффективности подготовки обучающихся; с внесением корректив в дальнейшую подготовку обучающихся (при необходимости).

Представление *трудовых действий и функций учителя* требуют: видения системы формирования общекультурных компетенций и понимания места предмета в общей картине мира; комплексного анализа учебной деятельности и определения в этой связи более оптимальных способов обучения и развития ученика; конструктивного взаимодействия, в которое включены обучающийся, его родители (законные представители) и другие субъекты образовательного процесса в целях определения программ развития обучающихся; планирования, контроля и коррекции образовательного процесса в урочное и внеурочное время. Кроме этого, к учителю предъяв-

ляется, в числе прочих, требование знания теории и методов управления образовательными системами, ведение учебной и воспитательной работы.

Трудовые действия и функции также соотносятся: со стратегическим планированием и руководством; с управлением материальными ресурсами; с обеспечением оптимальных условий деятельности; с организацией контроля и учета организационного, ресурсного, методического, информационного, научного сопровождения деятельности; с текущим планированием, осуществлением аналитической и методической комплексной деятельности; обеспечением научно-методического сопровождения.

В трудовых функциях, представленных в профессиональных стандартах педагога и педагога дополнительного образования, отражены организационно-управленческие задачи, которые решаются различными методами менеджмента, в том числе и организационными методами управления [173]. В них выделяют следующие группы:

– методы организационно-стабилизирующего воздействия применяются для создания организационной основы совместной работы и заключаются в распределении функций, обязанностей, ответственности, полномочий, установлении порядка взаимоотношений и т. д. Эта группа методов включает: регламентирование (четкое закрепление функций), нормирование (определение допустимых границ и нормативов деятельности); инструктирование (ознакомление исполнителей с факторами и обстоятельствами выполнения определенной деятельности в форме объяснения, совета, предостережения, разъяснения);

– методы распорядительного воздействия используются для решения текущих задач и позволяют корректировать деятельность с учетом изменения ситуации;

– методы дисциплинарного воздействия предназначены для четкого и своевременного выполнения установленных обязанностей

В качестве специфических разновидностей организационных методов рассматриваются административные методы и методы правового регулирования. Наличие группы организационных методов не исключает организационных форм использования экономических и социально-психологических методов.

Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что необходимые умения преподавателя и учителя в плоскости рассматриваемой нами проблемы лежат на уровне:

- оценивания степени новизны различных методик и приемов, а также возможностей внедрения передового опыта в практику организации деятельности;
- разработки планов мероприятий, обоснования вносимых предложений;
- использования информационно-коммуникационных технологий и средств связи;
- выявления проблем в организации деятельности;
- разумного и оправданного использования системы поощрений;
- использования методов текущего, календарного и стратегического планирования;
- использования групповых форм принятия решений;
- постановки целей и определения задач всех этапов деятельности;
- организации самостоятельной деятельности, в том числе исследовательской;
- использование информационно-коммуникационных технологий и других современных способов оценивания в контрольно-оценочной деятельности;
- владения методами убеждения и аргументации;
- установления контактов, владения способами диагностики причин конфликтов, их профилактики и решения;
- постановки задач и контроля их выполнения;
- реализации процесса мониторинга и внесения предложений по его итогам;
- знания современных тенденций в области развития человеческого капитала.

Проведение в этой связи параллелей с представленными во ФГОС ВО [140] универсальными и общепрофессиональными компетенциями позволяет констатировать, что отмеченные умения включаются в такие компетенции, как *способность*:

- осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач;
- определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения исходя из действующих правовых норм, имеющихся ре-

сурсов и ограничений;

- осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде;
- осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах;
- управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни;
- организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов;
- взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ. Данные компетенции соотносятся с комплексом необходимых качеств и характеристик личности выпускника.

Опираясь на положения Национальной системы квалификаций Российской Федерации и ФГОС ВО, рассмотренных нами в контексте проблемы выявления условий реализации педагогического процесса профессиональной подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач, представим наше видение следующих предпосылок.

Важной педагогической предпосылкой, на наш взгляд, является опора на личностно-ориентированный подход в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач. В качестве одного из новых перспективных подходов подготовки и расстановки педагогических кадров выступает переход к личностной парадигме, что порождает необходимость формирования личностных характеристик для формирования эффективных социальных связей, необходимых для эффективной образовательной деятельности.

В связи с этим рассмотрим понятие «социальный капитал», которое впервые было введено в 90-е гг. XX в. Р. Патнэмом [199], и рассматривалось в рамках обозначения личностных качеств и характеристик (нравственных оснований личности, законопослушания, эмпатии, толерантности и других). При этом ученым указано на проявление данных качеств исключительно в деятельности, в основе

которой такие важные качества, как взаимответственность и солидарность; поддержка, сотрудничество, доверие друг к другу, понимание значимости общего вклада в повышение результативности образовательной организации.

В этой связи в рамках исследуемой проблемы (в том числе, понимания значимости оптимальной деятельности всего педагогического коллектива) понятие социального капитала связано с понятием групповое сознание, в которое, по мнению Г. В. Акопова, включены стиль взаимодействия в коллективе единомышленников; групповая перцепция; общение и выработка общественного мнения; создание новых традиций [2]. Как считает К. Леонгард, преобладающая настроенность группы людей на деятельность, которая соотносится со включенностью каждого в общую деятельность, а также с характером ее направленности, эффективностью. Из этого следует, что групповое (коллективное) сознание и соответствующий микроклимат в организации являются факторами, через которые преломляется и опосредуется любая деятельность коллектива [91].

Таким образом, с понятием «групповое сознание» в рамках проводимого исследования мы в первую очередь связываем конструктивное взаимодействие всех субъектов педагогического процесса и создание развивающей образовательной среды в ОО ВО.

В рамках осмысления понятия «человеческий капитал» в контексте проводимого исследования нам близко мнение А. И. Юрьева, рассматривающего человеческий капитал как совокупность не только внешних (уровень получаемой квалификации, образовательный потенциал и других), но и внутренних (способность к изменениям, мотивированность на успех, ценностные ориентации, осознанное стремление к совершенствованию) характеристик личности, обуславливающих возможность ее развития [195].

Следует при этом заметить, что один из самых масштабных, долгосрочных и авторитетных методов оценки развития современного человека, предложенный в Программах развития Организации Объединенных Наций (ООН), выступает как Индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП) [198]. Внимание сосредоточено на анализе «диапазона возможностей человека», создающих условия для адаптации

к социуму и рынку труда. Кроме долгой, здоровой жизни и доступа к ресурсам, требующимся для достойной жизни, включены в качестве равноценных компонентов – владение знаниями и умениями, развитые качества личности.

По мнению Э. Г. Скибицкого, Л. Ю. Татариновой [159], в наиболее полном виде человеческий капитал представлен в теориях и концепциях школы поведенческих наук, ориентирующейся на личность как на приоритетный ресурс. Специфика человеческого капитала заключается в том, что это развивающийся во времени ресурс, основанный на способности личности к постоянному совершенствованию и развитию.

В рамках нашего исследования понятие человеческого капитала, с одной стороны, лежит в основе педагогического процесса развития соответствующих компетенций, качеств и характеристик студентов, с другой стороны, соотносится с мотивацией субъектов педагогического процесса.

В рамках первого содержательного компонента готовности обозначим компетенции, качества и характеристики студентов будущих педагогов. Это в первую очередь компетенция самоорганизации, связанная с умениями планирования, целеполагания и проектирования, построения модели, реализации инвариантного подхода к поискам решения проблем, с использованием интерактивного и конструктивного стиля общения.

В современной педагогической мысли, в частности, в работах В. А. Сластёнина [160] отмечается, что в процессе обучения и воспитания человек сам способен более или менее сознательно регулировать свою активность, и осознанность этого процесса связывают с успешностью любой деятельности. Именно осознанность, сознательный выбор своих действий может являться показателем эффективности реализации модели содержания самоорганизуемой учебной и воспитательной деятельности. Чем выше уровень самоорганизации, тем легче человек овладевает новыми видами деятельности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успех и в привычных сферах жизни, связанных как с обучением, так и в дальнейшем – с профессиональной деятельностью. Несформированность культуры самоорганизации приводит к тому, что в боль-

шинстве случаев решения, касающиеся дальнейшей перспективы, принимаются ситуативно, заранее не планируются. А это в свою очередь предполагает сильное внешнее влияние (ситуаций, окружающих) и ставит под сомнение субъектность, то есть умение управлять своей жизнью, сознательно и целенаправленно организовывать свою жизнедеятельность.

Кроме этого также для формирования организационно-управленческих навыков значимы:

- психолого-педагогическая компетентность, обуславливающая понимание особенностей личности, методов и приемов оптимального взаимодействия, психологическую устойчивость, быстроту реакции и другое;

- интеллектуальные умения (развитие логичности, организованности и дивергентности мышления, совершенствование памяти и другое);

- предпринимательские способности (целеустремленность, склонность к лидерству, творчеству и инновациям, социальная активность, нацеленность на успех, стратегический подход к видению перспективы и другое;

- сформированные нравственные качества (ответственность, толерантность, порядочность, гражданское самосознание, патриотизм и другое);

- высокий уровень коммуникативной и эмоциональной культуры.

В связи с последним следует, на наш взгляд, отметить, что уровень эмоциональной культуры определяется такими учеными, как Б. Х. Варданын, О. В. Дашкевич, В. Л. Марищук, К. К. Платонов, А. И. Субетто и другими, как важнейший фактор психологического здоровья личности, своего рода «аффективная толерантность» [24; 48; 102; 128; 167 и другими]. Д. Гоулман вводит еще одно понятие – эмоциональный интеллект, представляя его следующими составляющими: самопознание (включающее правильную самооценку), саморегулирование (владение своими эмоциональными способностями), мотивация (инициативность, активность, оптимистичность, волевые усилия) [40].

В связи с последней составляющей отметим, что мотивация субъектов педагогического процесса рассматривается нами как один из основополагающих компонентов, обуславливающих общность целей и эффективную, целенаправленную

деятельность всех субъектов педагогического процесса.

Под мотивацией, в этой связи, понимается совокупность причин, которые лежат в основе поведения, отношения к людям и деятельности. Представление о мотиве именно как внешнем побудителе активно отстаивал А. Н. Леонтьев, утверждая, что внешний побудитель не может стать мотивом без осмысления и принятия его человеком, при этом внешний побудитель обязательно должен соответствовать какой-либо внутренней потребности человека [92]. Мотивы как внешние побудители связаны между собой, дополняют друг друга и всегда соотносятся с ценностями, значимыми для личности и коллектива. По мнению И. Ф. Исаева, эти ценности можно представить пятью групп:

- 1) ценности-цели связаны с мотивом и способом достижения качественного результата развития профессионала, личности;
- 2) ценности-знания – это, по сути, содержательный блок модели;
- 3) ценности-средства обуславливают способы реализации целей и задач системного процесса обучения и развития;
- 4) ценности-отношения включают совокупность ценностных отношений к себе, к людям, к окружающему миру, способы взаимоотношений с ними и т. п.;
- 5) ценности-качества представляют собой совокупность качеств, по которым можно судить о способности и готовности личности к деятельности [64].

В качестве рабочего варианта понимания мотивации в рамках проводимого исследования мы определяем мотивацию как процесс осознанного выбора (будущей деятельности, поведения, стиля взаимодействия и др.), а также степени сознательного и самостоятельного участия в педагогическом процессе с целью удовлетворения потребностей, определяемых воздействием внешних (социальный, государственный заказ на специалиста) и внутренних (мотивы отношения, поведения, выбора и другие) побудительных сил. Кроме этого в понятие «мотивация» мы включаем и понятие внутреннего самосознания, которое рассматривается как часть самопознания потребности человека понять себя в целях идентификации как гражданина, члена социума, профессионала.

Следует отметить, что долгое время в нашем обществе интерес человека к

самому себе расценивался как проявление нескромности и эгоизма, а стремление к самопознанию трактовался как проявление субъективного идеализма. В то же время постепенно приходило понимание того, что осознание себя – это не стремление к изоляции от других, это понимание своих интеллектуальных, творческих, деятельностных возможностей, индивидуальных путей и областей их применения (Б. Г. Ананьев, М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Ю. М. Лотман, В. А. Сластёнин и другие) [3; 11; 15; 36; 46; 96; 160 и другие]. В связи с этим и возникает потребность нового осмысления феномена человека с точки зрения его инновационного потенциала по отношению к самому себе и избранной профессиональной деятельности, задача выбора педагогических технологий, применение которых обеспечивает результативность исследуемого процесса.

Следующая педагогическая предпосылка определяется как ориентация образовательного процесса на применение интерактивных технологий, способствующих освоению содержания основной профессиональной образовательной программы для развития педагогической рефлексии, становления организационной культуры и организации конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса. Использование в образовательном процессе современных педагогических технологий играет важную роль в решении задачи создания новой развивающей образовательной среды. В рамках рассматриваемой проблемы считаем применение *интерактивных технологий* очень важным компонентом педагогического эксперимента, так как *по своему содержанию и направленности* интерактивные технологии реализует две основные цели подготовки студентов к решению организационно-управленческих задач:

1) развитие рефлексии и эмпатии (умений слушать и слышать друг друга, умений аргументировано излагать свою точку зрения по проблемному вопросу, умений искать «точки соприкосновения» с интересами другого и т. п.);

2) формирование конструктивного опыта взаимодействия, совместного решения учебно-исследовательских и учебно-творческих задач.

Понятие «интерактивный» в названии технологии базируется на его характеристике учеными [69; 86] как организации совместной деятельности обучаемых,

связанной с активным взаимодействием всех субъектов педагогического процесса (преподаватель, студент, группа студентов), обуславливающей рефлексию, обмен информацией, совместное решение учебных, исследовательских и творческих задач, развитие сотрудничества.

Данная технология базируется на системно-деятельностном, личностно-ориентированном, опытно-практическом и компетентностном подходах, а также реализует принципы развивающего обучения, связи теории с практикой, преемственности, доступности, комплексного подхода и метапредметности.

Реализация интерактивных технологий на занятиях способствует отработке ряда метапредметных умений и навыков, которые имеют большое значение и в плане развития организационно-управленческих компетенций, формируемых с использованием:

- *проблемной лекции* [90], где материал излагается таким образом, что обуславливает рефлексию студентов, их высказывания с обязательным аргументированием собственного мнения; для этого, как правило, используется предлагаемый к размышлению анализ нескольких точек зрения по какой-нибудь проблеме или вопросу;

- *кейс-стади* как технологии, связанной с моделированием в учебном процессе ситуаций, предполагающих их анализ, поиск и обоснование вариантов решений;

- *ролевой (деловой) игры*, в рамках которой идет не только развитие умений и навыков, но и расширяется опыт взаимодействия в группе, коллективе; участники в игре являются субъектами, наделенными определенными полномочиями для того, чтобы понять реальные или гипотетические квазипрофессиональные проблемы, развить свои аналитические, рефлексивные, перцептивные и другие качества;

- *баскет-метода* (basket с англ. – корзина), который способствует развитию умений работать с информацией: группе предлагается проблема и массив информации в ходе работы с данной информацией актуализируются умения ее отбора, анализа, систематизации, приоритетности выбора, затем студенты должны предложить буквально «пошаговую» инструкцию решения проблемы;

- *метода проектов*, также обуславливающего опыт конструктивного взаи-

модействия в группе, коллективе, с целью разработки учебно-исследовательского или учебно-творческого проекта, рассматривающего какую-либо проблему и выступающего прототипом комплексной системы действий (с конкретными предложениями и конкретным видением) по ее решению.

Считаем, что использование интерактивных технологий способствует (наряду с реализацией учебных целей) отработке организационно-управленческих компетенций *в аудиторное время*. В связи с этим рекомендации к применению и соответствующие разъяснения по *интерактивным технологиям* связаны как с дисциплинарно-методической, так и с практической компонентой обучения.

Активный рефлексивный процесс самопознания мы рассматриваем в качестве составляющей для предпосылки подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности. Как известно, понятие «рефлексия» первоначально возникло в философских и психологических работах, оно означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании (Л. С. Выготский, Дж. Локк, Д. Юм и другие) [33; 95; 194 и другие]. Рефлексия характеризует самосознание человека, осмысление им собственных действий и поступков. Рефлексия может быть побуждаемой, направляемой извне, но совершается она только по внутренней потребности личности познать себя и выразить свое отношение к происходящему вокруг. По мнению В. Н. Димитриевой, «если физические органы чувств для человека есть источник его внешнего опыта, то рефлексия – источник внутреннего опыта, способ самопознания и необходимый инструмент мышления, а цели рефлексии – вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности, в первую очередь – ее смысл» [52].

По мнению Л. А. Никитиной, «около 30 % учителей подвергают рефлексии организацию учебной деятельности на уроке с точки зрения постановки учебной задачи, планирования ее решения, реализации плана и контроля» [111, с. 191]. Незрелые рефлексивные способности у студентов являются недостатком сознания современной молодежи, более всего ценящей жизнь как сиюминутный жизненный опыт [163]. В контексте формирования культуры самоорганизации ре-

флексия, на наш взгляд, соотносится с понятием самооценки, при этом очевидно, что формирование адекватности самооценки в контексте профессиональной подготовки предполагает соотношение самооценки и внешней оценки со стороны преподавателей и будущих работодателей.

Проблематику рефлексии целей и ценностей как основания организационной культуры исследуют в философии и социологии, в менеджменте, психологии и педагогике. Благодаря рефлексии формируется организационная уникальность сознания и способов взаимодействия. Ее результатом становится особая совокупность групповых представлений как ядра организационной культуры, которая понимается как сложный многогранный феномен, охватывающий многие явления и стороны жизни коллектива, в этой связи огромное значение приобретают «важные предположения, принимаемые членами организации и получающие выражение в заявляемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения» [30, с. 532]. В зарубежных исследованиях организационная культура связывается:

– с «индексом внутриорганизационной толерантности» (К. Камерон, Р. Куинн, Д. В. Ньюстром, Э. Шайн и другие), определяемым характером взаимодействия всех субъектов в контексте решения общих профессиональных задач [68; 114; 183 и другие];

– с теорией «человеческих отношений» Э. Мейо, которая опирается на положение о первостепенной важности формирования позитивных психологических отношений между работниками любой организации [154].

По высказыванию Л. Л. Ковылиной, эффективность деятельности организации невозможна без сформированной организационной культуры, которая зависит от продуктивных отношений персонала и «усиливается положительной мотивацией, взаимоуважением, успешным руководством, хорошими коммуникациями, сотрудничеством, взаимопомощью» [70]. Л. Н. Коган определяет организационную культуру в понятиях социальной и психологической совместимости членов группы или команды, их морально-психологического единства, сплоченности и ценностей, лежащих в основе профессиональной личностно-эффективной мотивации.

вации [71]. Большое значение при этом придается такому интегративному понятию, как социально-психологический микроклимат.

Социально-психологический климат выступает результатом усилий всего коллектива, общности содержания и целей деятельности всех субъектов. Культура не определяется официальными сводами правил. Признаками благоприятного социального климата в коллективе являются: неписанные правила, удовлетворенность членов команды; открытый климат общения, доступ к официальной и неофициальной информации; способы выполнения работы, которые приветствуются или не соответствуют официальным процедурам; многие задачи выполняются на доверии; можно свободно выражать собственное мнение, которое учитывается при принятии решений; взаимовыручка; коллективная ответственность [88].

Нам близко мнение Н. С. Дежниковой, подчеркивающей специфику коллектива образовательной организации и считающей, что в педагогическом коллективе преобладает тип организационной культуры, который определяет особенности межличностных отношений и педагогического взаимодействия [49].

Проблема организации конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса чаще всего рассматривается в плоскости такого феномена, как общение. Смещение понятий вызвано прежде всего тем, что общение – это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера) [82].

При рассмотрении педагогического общения многие исследователи, как правило, оценивают его именно как форму взаимодействия педагогов и других субъектов педагогического процесса по решению образовательных и воспитательных задач [122]. В этой связи мы считаем целесообразным в рамках проводимого исследования обратиться к понятию фасилитаторского стиля взаимодействия педагога (*to facilitate* с англ. – облегчать, способствовать, содействовать, созда-

вать благоприятные условия).

Не углубляясь в рассмотрение теоретических оснований и методических интерпретаций понятия фасилитации, отметим, что под педагогической фасилитацией понимается усиление продуктивности обучения, воспитания и развития субъектов педагогического процесса за счет особого стиля общения педагога и обучаемого (Э. Ф. Зеер, П. С. Лернер и другие) [60; 94 и другие]. Педагогическая фасилитация (поддержка, облегчение) заключается в помощи, содействии, сопровождении, инициировании условий для развития личности. К фасилитаторским качествам педагога относят коммуникативность, доброжелательность, открытость, проницательность, способность к сопереживанию, способность предвидеть и моделировать педагогические ситуации.

Фасилитаторский стиль взаимодействия педагога проявляется, «если можно говорить о поддержке доверительных отношений и атмосферы взаимопомощи; реализации обратной связи в рамках конструктивного взаимодействия; об инициировании путей решения той или иной проблемы и помощи в выборе и принятии конструктивных способов решения задач обучения и развития» [191].

Таким образом, подчеркнем, что в контексте проводимого исследования для нас важно рассматривать не стандартное взаимодействие, а формирование конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса, следовательно, в фокус исследования должны попадать личность как взрослого, так и обучающего, признание последнего значимой стороной педагогического взаимодействия, что обусловлено возможностью взаимовлияния в направлении субъектных параметров его участников как в познавательной, так и в эмоциональной и волевой сфере. Преобразования могут быть как целенаправленными, так и непреднамеренными, осознаваемыми и неосознаваемыми. Показателями высокого уровня стиля взаимодействия являются высокая сплоченность, понимаемая как ценностно-ориентированное единство, коллективистское самоопределение в рамках решения педагогических задач, идентификация себя в коллективе единомышленников, социально ценный характер мотивации, высокая референтность членов коллектива по отношению друг к другу, объективность в делегировании и приня-

тии ответственности за результаты совместной деятельности [49].

Следующая предпосылка обусловлена интеграцией учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов в соответствии с требованиями нормативных документов в сфере образования. Изменения в Законе об образовании коснулись нормативных основ образовательной деятельности: внесение в содержание и структуру основной образовательной программы рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы, что обуславливает интеграцию учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов [145].

В педагогических университетах накоплен значительный опыт организации многогранной воспитательной деятельности с обучающимися, ориентированной на профессиональное и личностное становление будущих педагогов. Воспитательный эффект программ воспитания образовательной организации, ориентированной на подготовку педагогов, всегда достигался за счет сочетания теоретического предметного содержания и психолого-педагогической подготовки, имеющей высокий ценностный потенциал. Эффект интеграции учебной и внеучебной работы будущих педагогов проявляется в личностных результатах: формировании системы универсальных и общепрофессиональных компетенций на основе использования ресурсов учебной, внеучебной и социально-ориентированной деятельности; в формировании духовных, социальных и профессиональных ценностей; обогащении личностного и социального опыта студентов.

Таким образом, в результате анализа психолого-педагогических исследований и нормативных оснований современного российского образования обоснованы педагогические предпосылки подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности:

- нацеленность ФГОС ВО и квалификационных требований к современному педагогу на усвоение организационно-управленческих компетенций в период освоения студентом программы высшего образования;
- опора на личностно-ориентированный подход в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач;
- ориентация образовательного процесса на применение интерактивных

технологий, способствующих освоению содержания основной профессиональной образовательной программы для развития педагогической рефлексии, становления организационной культуры и организации конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса;

– интеграция учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов в соответствии с требованиями нормативных документов в сфере образования.

Выявленные и обоснованные выше педагогические предпосылки послужили основой создания структурно-содержательной модели педагогического процесса подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач.

1.3 Структурно-содержательная модель подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности

Третьей задачей исследования является разработка, научное обоснование и проверка результативности реализации структурно-содержательной модели подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

Выявленные педагогические предпосылки подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности являются основой для разработки данной модели. Для этого мы обратились к научному методу педагогического моделирования, который помогает актуализации целевой направленности педагогической деятельности в рамках решения поставленных в исследовании задач, обеспечивает наглядность, системность педагогического процесса, помогает проследить структурно-содержательную взаимосвязь всех компонентов педагогического процесса в направлениях: «обучение – воспитание – развитие» [31; 170; 172; 180].

Научные основы процесса педагогического моделирования исследованы в работах Е. В. Бережновой, А. Н. Дахина, В. В. Краевского, А. М. Новикова, А. И. Субетто, А. В. Цыганова и других [45; 80; 112; 167; 180 и других]. Как отмечено учеными, в данный процесс включаются этапы построения, реализации и оптимизации модели, которые, как правило, соотносятся:

– с фиксированием общего содержания, целей, принципов и методов обучения, воспитания, развития личности; – с компонентным проектированием процесса обучения, воспитания, развития личности; – с описанием дидактических составляющих технологии обучения, воспитания, развития [45; 80].

Процесс педагогического моделирования рассматривается как процесс преобразования стратегических целей в тактические (процессуально-методические), которые соотносятся с методологическими подходами, принципами, направлениями, содержанием и структурой учебно-воспитательного процесса, а также с педагогическими условиями обучения, воспитания и развития личности. Результатом моделирования выступает, оформленная в виде структурно-содержательных блоков и модулей, схема педагогического процесса, «воспроизводящая ту или иную часть действительности в упрощенной (схематизированной) наглядной форме» [189].

Предпринятый анализ позволил прийти к выводу, что все проектируемые педагогические модели, как правило, разделяются на *когнитивные* (отражают предположительно имеющееся или описываемое научное знание) и *практические* (отражают знание в методологическом и практическом контекстах). Среди практических моделей, которые интересуют нас в большей степени в рамках исследуемой проблемы, отмечается большое многообразие в их построении для представления организационных, процессуальных, структурно-функциональных и других особенностей, которые вскрывают механизмы связи между компонентами и обуславливает направления практической проверки модели [50; 197].

Среди преимуществ учеными отмечаются следующие:

– целостность «охвата» педагогического процесса в рамках структурированной системы элементов, воспроизводящих связи и условия функционирования

модели (И. П. Подласый) [131];

– интеллектуальное представление схемы-объекта, замещающей объект-оригинал и сохраняющей при этом его важные типичные черты (С. О. Грунина) [43];

– наглядно представленная совокупность структурно-содержательных компонентов и функциональных связей, которые обуславливают целостное видение педагогического процесса, внутреннюю организацию объекта и предмета педагогического исследования (Б. Я. Советов, Е. В. Яковлев) [161; 197];

– объективное соответствие моделируемым объектам и способность замещать познаваемый объект в контексте педагогического видения и давать информацию для опытной проверки (Р. Р. Маматов) [100].

Интересно в рамках нашего исследования мнение А. М. Новикова, который подчеркивал, что моделирование базируется на методе соотношения реального объекта с «квазиобъектом, находящимся в объективном соответствии с познаваемым объектом и способным заменять его на этапах познания на основе информации о самом моделируемом объекте» [112].

В рамках обоснования целостной модели подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач исходя из ее заданной схематичности и условности (см. далее рисунок 1) внесем определенные пояснения.

Компонент модели *«Социальный заказ: потребности государства, потребности личности, требования профессионального стандарта»* обусловлен, как мы уже отмечали ранее, требованиями (на государственном уровне) повышения качества управления в образовании, в том числе и продуманного введения инноваций в образовательный процесс в рамках новой образовательной парадигмы.

Кроме этого, можно констатировать, что потребности государства органично сочетаются с определенными требованиями самой личности к образовательному процессу в образовательной организации высшего образования, что связано не только с идеей полноценной самореализации человека, но и с усложняющейся социально-экономической обстановкой в мире и российском обществе, обуславливающей динамику рынка труда и требование полиаспектной подготовленности специалистов. .

СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ: ПОТРЕБНОСТИ ГОСУДАРСТВА, ПОТРЕБНОСТИ ЛИЧНОСТИ, ТРЕБОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА			
ЦЕЛЕВОЙ БЛОК	Цель: подготовка будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности		
	Задачи		
	Определить структуру готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности	Спроектировать ОПОП, ориентированную на педагогический и организационно-управленческий типы задач профессиональной деятельности	Обосновать педагогические технологии, применяемые в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности
	Методологические подходы	Принципы	
	- полипарадигмальный; - системный; - личностно-ориентированный; - компетентностный	- единство интересов общества и личности; - интеграция академической, квазипрофессиональной и личностно-развивающей деятельности; - последовательность и комплексность формирования компетенций, качеств, характеристик и навыков; - мотивация к саморазвитию и социализации	
ПРОЦЕССУАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК	Содержание процесса подготовки	Педагогические условия	Педагогические технологии
	- освоение дисциплин, ориентированных на формирование у будущих педагогов организационно-управленческих компетенций; - организация практической подготовки обучающихся в ОО ВО педагогической направленности; - разработка и проведение внеучебных воспитательных мероприятий в соответствии с типами задач профессиональной деятельности.	- диагностика уровня готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности в образовательном процессе; - определение содержания и применения технологий, способствующих интеграции учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности; - реализация научно-методического обеспечения подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.	проблемное обучение, проектное обучение, технологии развития критического мышления, модульное обучение, «case -study», интернет-ориентированные педагогические технологии, деловая игра, круглый стол, мозговой штурм, дерево решений, мастер-класс, работа в малых группах, тренинги, баскет-метод, ситуационное моделирование, дистанционное обучение и другие
ОЦЕНОЧНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК	Компоненты готовности	Критерии измерения уровня готовности	Средства измерения уровня готовности
	Содержательный	Когнитивный	
	Мотивационно-ценностный	Мотивационный	
	Процессуальный	Деятельностный	
	Рефлексивный	Оценочный	
Уровни готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности			
Высокий	Средний	Низкий	
Результат: повышение уровня готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности			

Рисунок 1 – Структурно-содержательная модель подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности

Последнее определяется расширением диапазона профессиональных возможностей будущего педагога, владеющего организационно-управленческими компетенциями, что делает его более конкурентоспособным, или «способным предложить себя как специалиста на рынке труда, вступить в отношения (юридические, экономические и т. д.) с работодателем или самому выступить в роли предпринимателя» [9], организатора, управленца.

Это и определяет ожидания выпускника в плане наличия в университете возможностей улучшить или расширить квалификацию, связанных с гибкостью процесса обучения, возможностями обеспечения высокого уровня личной и профессиональной компетенции, специальной ориентации профессиональных качеств в интересах развивающихся отраслей и социально-экономических потребностей. В этой связи Л. В. Львов и О. В. Перезовова справедливо считают, что понимание конкурентоспособности современного выпускника вуза требует полипарадигмального подхода к его профессиональной подготовке [98].

Основными методологическими *подходами* к моделированию педагогического процесса, соотнесенного с задачами нашего исследования, были выбраны: полипарадигмальный, системный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы.

Возможности реализации *полипарадигмального подхода* (Л. В. Львов, О. В. Перезовова и другие) [98 и другие] заложены в профессиональных стандартах и образовательных программах (уточненные требования к квалификациям; совокупность необходимых и достаточных индивидуально-личностных особенностей человека, обеспечивающих эффективную реализацию трудовых функций; ежегодное обновление вариативной части учебного плана, введение курсов и факультативных дисциплин по выбору и т. п.).

Осмысление потребностей государства в плане профессиональной подготовленности специалиста и потребностей личности студента, будущего выпускника и соискателя на рынке труда, соотносились нами с такими компонентами педагогического процесса, как «*Методологические основы моделирования*», что нашло отражение в соответствующем *целевом блоке педагогической модели под-*

готовки, рассматривающем задачи, методологические подходы и принципы реализации педагогического процесса подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач.

Научное обоснование *системного подхода* к образованию, воспитанию и развитию личности дано в ряде работ таких ученых, как В. П. Беспалько, И. В. Блауберг, М. С. Каган, Э. Г. Юдин и других [17; 66 и других], где педагогическая модель предстает как способ организации процесса обучения и воспитания и утверждается, что всякий аспект образования и воспитания можно и необходимо рассматривать как систему: это дает возможность «предсказать (до осуществления педагогического эксперимента) значения и свойства выходных величин на основе входных воздействий» [155]. Основными понятиями системного подхода к педагогическому моделированию выступают содержание, структура, компонент, связь, отношение, среда, функция, фактор и элемент. В качестве элементов модели выступают объекты, субъекты, явления и процессы, процесс при этом понимается как совокупность последовательных действий для достижения определенного результата.

В рамках нашего исследования реализация системного подхода к педагогическому моделированию обусловила:

- 1) выявление составных компонентов педагогической модели, связанных между собой и представляющих конкретную целостность;
- 2) рассмотрение подсистем, конкретизирующих общее представление о педагогическом процессе;
- 3) описание функциональных связей между структурными компонентами модели;
- 4) взаимосвязь представленных компонентов с процессом реализации педагогической модели в целом;
- 5) включенность авторской педагогической модели в социокультурную метасистему.

Немаловажное значение в рамках исследуемой нами проблемы имеет *лично-ориентированный подход* (В. А. Беликов, Э. Ф. Зеер, И. А. Колесникова,

В. А. Слостёнин, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и другие) [13; 60; 74; 160; 155; 196 и другие], позволяющий обеспечить учет индивидуального субъектного опыта личности, ее стремление осмыслить себя в мире и воспроизвести мир в себе.

Компетентностный подход (В. И. Байденко, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Д. Равен, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и другие) [8; 53; 61; 103; 135; 171; 179 и другие], опирающийся на идею развития личности, обладающей компетенциями как совокупностью знаний, умений, способов деятельности и ценностного отношения.

Отмеченные научные подходы к моделированию в рамках исследования соотнесены с *принципами* реализации целостного педагогического процесса подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности. Кроме общедидактических принципов (системности, научности, связи теории с практикой, последовательности, комплексности и т. п.), мы опирались на частные *принципы*:

- единства интересов общества (государственного заказа, ситуации на рынке труда) и личности;
- интеграции академической, квазипрофессиональной и личностно-развивающей учебно-профессиональной деятельности студента;
- последовательности и комплексности формирования компетенций, качеств, характеристик и навыков, обуславливающих готовность будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач;
- мотивации к саморазвитию, признания внутренней мотивации к расширению спектра профессиональных качеств и возможностей основой самосовершенствования;
- социализации, обеспечивающей оптимальную адаптацию будущего выпускника в социуме, профессиональном сообществе и на рынке труда.

Цели педагогического процесса всегда признавались ведущим системообразующим фактором, который предопределяет следующую иерархию:

- 1) цели общества (или социальный заказ, по педагогической терминологии В. П. Беспалько), которые можно признать глобальной управляющей целью;

- 2) цели и позиция личности;
- 3) цели реализации педагогической модели на разных уровнях ее проявления;
- 4) цели педагогического процесса, соотнесенного с конкретными формами (занятие, мероприятие, тренинги и т. п.);
- 5) цели педагогического управления, мониторинга и оценки (контроль, анализ, помощь, коррекция и т. п.)

Моделирование системного педагогического процесса предполагает, что его основная цель с одной стороны коррелирует все вышеозначенные цели, с другой стороны – выражается в определенных результатах обучения, воспитания, развития. В этой связи *основной целью* реализации предлагаемой модели подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач является развитие мотивации, компетенций, личностных качеств и навыков, определяющих склонность и готовность студентов будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач в контексте ориентированности на социальную и профессиональную успешность.

Связанные с общей целью педагогического процесса задачи, соотнесенные с направлениями педагогического процесса, представлены, в силу их значимости, отдельным компонентом модели. Решение данных задач способствует:

- обеспечению средствами учебной аудиторной и внеаудиторной деятельности расширения сферы знаний, формирования умений и навыков, необходимых для решения организационно-управленческих задач;
- развитию аксиосферы и личностных качеств студентов (соматических, психологических, коммуникативных, нравственных и т. п.) в рамках требований, предъявляемых государством к личности, гражданскому сознанию и общей управленческой культуре;
- обеспечению педагогического мониторинга, рефлексии и своевременной коррекции педагогического процесса; разработке диагностического инструментария и критериев оценки эффективности предлагаемой педагогической модели;
- созданию педагогических условий целенаправленной подготовки студентов будущих педагогов, к решению организационно-управленческих задач.

Предположительным результатом педагогического процесса (представленного в последнем компоненте) является выпускник ОО ВО, *мотивированный* на успешную профессиональную и социально активную деятельность в обществе, *готовый* к расширению диапазона реализации своих возможностей на управленческом уровне, обладающий комплексом соответствующих компетенций и развитых личностных качеств, проявляющий ответственную гражданскую позицию, а также склонность к постоянному самообразованию и саморазвитию.

В рамках целевого блока модели в проводимом исследовании *мотивация* понимается:

- *на уровне студентов* как процесс осознанного выбора мотивов успешности в будущей профессиональной деятельности, понимаемых как путь развития компетенций, умений, навыков, личностного саморазвития в целях расширения конкурентных преимуществ на рынке труда и, что очень важно, самореализации;

- *на уровне преподавателей, руководителей и сотрудников ОО ВО* мотивация понимается как степень сознательного и творческого участия в педагогическом процессе, связанная с новым осмыслением понятия «качество профессиональной подготовки студента в ОО ВО на основе требований современного социума».

Процессуально-технологический блок модели базируется на комплексе используемых педагогических технологий для реализации целей подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач и педагогических условиях. Акцент делался на использовании инновационных форм обучения, к которым мы относим, прежде всего *интерактивные формы*.

На современном этапе развития педагогических технологий термин «интерактивность» приобретает особое значение в связи с описанием: многообразия контактов человека и новых информационных систем; для описания инновационных приемов, методов и технологий, тем или иным путем связанных со взаимодействием; для характеристики методов обучения [23].

Применение интерактивных форм и методов строится на субъект-субъектных отношениях и межличностном взаимодействии всех участников в ходе образовательного процесса, и, по справедливому замечанию Т. А. Печеновой,

«интерактивность обучения основана на идее о том, что ценность учебного курса базируется на *процессе* – процессе добывания знаний и опыта, а не на простом аккумулировании фактов» [125]. Активное использование инновационных форм нашло свое отражение в процессуальном компоненте формирующего (обучающего) этапа опытно-экспериментальной работы.

Педагогическими условиями, обеспечивающими результативность реализации модели подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности, являются следующие:

- диагностика уровня готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности в образовательном процессе;

- определение содержания и применения технологий, способствующих интеграции учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности;

- научно-методическое обеспечение подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

Оценочно-диагностический блок структурно-содержательной модели соотносится с содержательным, мотивационно-ценностным, процессуальным, рефлексивным *компонентами* и *критериями* сформированности качеств и характеристик, определяющих готовность студента, будущих педагогов, к решению организационно-управленческих задач: когнитивного, мотивационного, деятельностного и оценочного компонентов. Критериально-оценочный аппарат исследования обоснован и представлен в параграфе 2.1 нашего исследования.

Таким образом, разработанная нами структурно-содержательная модель, представленная целевым, процессуально-технологическими оценочно-диагностическим блоками, детализирует и обуславливает системное видение педагогического процесса подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности: цель и задачи – подходы – принципы – содержание – педагогические условия – педагогические технологии – компоненты готовности – критерии и средства измерения готовности –

уровни готовности – результат; акцентирует внимание в этой связи на решении задач, связанных с достижением цели, которая рассматривается как результативность реализации структурно-содержательной модели. Системообразующим основанием данной модели является процессуально-технологический блок, который является «ядром» подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач.

Выводы по главе 1

Реализация концептуальных положений, содержащихся в современных документах, регламентирующих образование, требует внимания к проблеме подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности. Одним из типов задач, представленных во ФГОС ВО третьего поколения (2018 г.) по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», к которой могут готовиться выпускники в рамках освоения программы бакалавриата, является организационно-управленческая задача. Понятие «организационно-управленческие задачи», представленное в образовательных стандартах по педагогическому образованию, авторами конкретно не описано и не разъяснено. Однозначного определения данного понятия в научной литературе не представлено.

Научное знание дополнено определением понятия «организационно-управленческая задача профессиональной деятельности педагога» как совокупности требований, определенных действий, которые необходимо предпринять педагогу в конкретной ситуации образовательного процесса в соответствии с трудовыми действиями, умениями и знаниями организационно-управленческой направленности общетрудовых функций, представленных в профессиональных

стандартах сферы образования.

Уточнено определение понятий: *«подготовка будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности»* – процесс усвоения обучающимися опыта организационно-управленческой деятельности, воспитание на его основе системы личностных и профессиональных качеств, проявляющихся в уровне сформированности профессиональных компетенций и *«готовность к решению организационно-управленческих задач»* (с позиций компетентностного подхода) – сложное, динамически развивающиеся личностное образование, представляющее собой единство содержательного, мотивационно-ценностного, процессуального и рефлексивного компонентов, наличие которых проявляется в степени сформированности компетенций организационно-управленческой деятельности.

Выявлены педагогические предпосылки подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности:

- нацеленность ФГОС ВО и квалификационных требований к современному педагогу на усвоение организационно-управленческих компетенций в период освоения студентом программы высшего образования;
- опора на личностно-ориентированный подход в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач;
- ориентация образовательного процесса на применение интерактивных технологий, способствующих освоению содержания основной профессиональной образовательной программы для развития педагогической рефлексии, становления организационной культуры и организации конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса;
- интеграция учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов в соответствии с требованиями нормативных документов в сфере образования.

Установлено, что готовность будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности – результат подготовки, выраженный в усвоении организационно-управленческого опыта деятельности. Структура подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих за-

дач профессиональной деятельности представлена комплексом взаимосвязанных компонентов: содержательного, мотивационно-ценностного, процессуального, рефлексивного, формируемых в процессе освоения основной профессиональной образовательной программы. Для достижения цели исследования нами представлена *структурно-содержательная модель подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности*. Содержательное наполнение модели подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач характеризуется целостностью и единством целевого (цель, задачи, подходы, принципы), процессуально-технологического (педагогические условия, «педагогические технологии, содержание процесса подготовки: освоение дисциплин, ориентированных на формирование у будущих педагогов организационно-управленческих компетенций; организация практической подготовки обучающихся в ОО ВО педагогической направленности; разработка и проведение внеучебных воспитательных мероприятий в соответствии с типами задач профессиональной деятельности), оценочно-диагностического» (уровни готовности, критерии, соответствующие им показатели и средства измерения) блоками [164, с. 128]. Все компоненты структурно-содержательной модели расположены последовательно, составляя при этом целостный процесс подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности. Перечисленные блоки взаимосвязаны и необходимы для достижения запланированного результата. Однако модель является структурным образованием, открытым для дополнений и изменений.

Для реализации структурно-содержательной модели процесса подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности нами была проведена опытно-экспериментальная работа, включающая в аспекте рассматриваемой проблемы диагностику уровня готовности будущих педагогов, определение содержания и интерактивных технологий, способствующих интеграции учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов; оценку результативности реализации данной модели.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СТРУКТУРНО- СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В главе 1 нашего исследования определена педагогическая сущность подготовки будущих педагогов к решению организационно-педагогических задач профессиональной деятельности, выявлены педагогические предпосылки подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности, разработана и научно-обоснована структурно-содержательная модель этого процесса, осуществляемого в учебной деятельности ОО ВО педагогической направленности.

Структурно-содержательная модель характеризуется целостностью и единством целевого, процессуально-технологического и оценочно-диагностического блоков, критериями измерения уровня готовности, соответствующими им показателями и средствами измерения.

Нами проводилась опытно-экспериментальная проверка результативности реализации, данной, модели подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач. При этом мы опирались на выявленные ранее педагогические предпосылки данного процесса.

В главе 2 представлены описание и результаты опытно-экспериментальной работы. В ходе нее осуществлялась диагностика уровня готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности в образовательном процессе. Нами разработана, научно обоснована и реализована результативность содержательного *наполнения* целевого, процессуально-техно-логического и оценочно-диагностического блоков *структурно-содержательной модели* подготовки будущих педагогов к решению организаци-

онно-управленческих задач. Она представляет собой структуру процесса педагогического образования, ориентированного на формирование готовности к организационно-управленческой деятельности в образовании.

В соответствии с требованиями нормативных документов в сфере образования осуществлялась интеграция учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

Определены педагогические предпосылки подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности: ориентация образовательного процесса на применение интерактивных технологий, способствующих освоению содержания основной профессиональной образовательной программы, ориентированной на ФГОС ВО и квалификационные требования к современному педагогу для развития педагогической рефлексии, становления организационной культуры и организации конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса.

2.1 Диагностика уровня готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности

Четвертая задача исследования – осуществить диагностику уровня готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности в образовательном процессе на основе выявленных критериев, показателей и средств измерения.

Для определения уровня готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности на данном этапе исследования необходимо было разработать критериально-оценочный аппарат. С этой целью для каждого структурного компонента готовности выявлен соответ-

ствующий критерий. В соответствии со спецификой нашего исследования были выделены показатели каждого критерия, определен комплекс средств измерения (таблица 1).

Показателями *когнитивного* критерия нами выбраны: представления об организационно-управленческих качествах; знание о способах выдвижения предположений и построения альтернативных вариантов принятия решений; наличие знаний о целеполагании, планировании и проектировании; знание способов поведения в конфликтной ситуации. Показатели *мотивационного* критерия – наличие стремления к личностному и профессиональному развитию; ценностные ориентации; наличие стремления к решению организационно-управленческих задач. *Деятельностный критерий* включает следующие показатели: наличие и проявление в деятельности; умения целеполагания, планирования и проектирования; коммуникативные и организаторские умения; мыслительная и поведенческая гибкость и мобильность; творческая активность. *Оценочный критерий* включает такие показатели, как: наличие психоэмоциональной культуры и самообладания; навыки самоконтроля в общении; умение управлять своим временем; навыки самоорганизации; умения оценивать свою готовность к организационно-управленческой деятельности, критерии советующих им показателей и средств измерения, позволяющих отслеживать динамику формирования данной готовности.

Перечисленные критерии выступали ориентирами и показателями уровней сформированности готовности студента к решению организационно-управленческих задач. Анализ психолого-педагогической литературы позволил установить, что для оценки качеств и характеристик личности ученые используют, как правило, трехуровневую шкалу [14; 177]. Соответственно, мы выделяем три основных уровня сформированности готовности студента к решению организационно-управленческих задач: *высокий, средний, низкий*. *Высокий уровень готовности* студентов к решению организационно-управленческих задач соответствует 100–75 % соотношению критерия и факта; *средний уровень готовности* – 74,9–45 % и *низкий уровень готовности* – проявления качеств и характеристик, при которых соотношение критериев и факта ниже 44,9 %.

Таблица 1 – Критерии оценки готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач

Компоненты готовности	Критерии готовности	Показатели	Средства измерения
1	2	3	4
Содержательный	Когнитивный	Представления об организационно-управленческих качествах	Задание на ранжирование значимых организационно-управленческих качеств
		Знание о способах выдвижения предположений и построения альтернативных вариантов принятия решений	Методика «Способы постановки задач» (по Б. Мастерову); Модель принятия управленческого решения
		Наличие знаний о целеполагании, планировании и проектировании	Тест «Шаги эффективного целеполагания, планирования, проектирования»
		Знание способов поведения в конфликтной ситуации	Кейсы конфликтных ситуаций на основе технологии В. К. Тарасова
Мотивационно-ценностный	Мотивационный	Наличие стремления к личностному и профессиональному развитию	Диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан)
		Ценностные ориентации	Ценностные ориентации (Тест М. Рокича)
		Наличие стремления к решению организационно-управленческих задач	Анкета для изучения стремления к решению организационно-управленческих задач

1	2	3	4
Процессуальный	Деятельностный	Наличие и проявление в деятельности умений целеполагания, планирования и проектирования	Методика «Целеполагание и планирование»; Методика «Ситуационного моделирования»
		Наличие и проявление в деятельности коммуникативных и организаторских умений	Методика КОС (коммуникативные и организаторские способности); Тест «Умение слушать и слышать собеседника»
		Наличие и проявление в деятельности мыслительной и поведенческой гибкости и мобильности	Задания для выявления мыслительной и поведенческой гибкости и мобильности (по методике Б. Блума); Методика «Ситуационное моделирование», «Кейс-стади»
		Наличие и проявление в деятельности творческой активности	Методика диагностики творческой активности М. И. Рожкова, Ю. С. Тюнникова, Б. С. Алишева, Л. А. Воловича
Рефлексивный	Оценочный	Наличие психоэмоциональной культуры и самообладания	Методика «Оценка агрессивности по А. Ассингеру»
		Наличие навыков самоконтроля в общении	Тест «Оценка самоконтроля в общении»
		Наличие умения управлять своим временем	Тест «Умение управлять своим временем»
		Наличие навыков самоорганизации	Тест «Умение управлять своим Я-образом»
		Наличие умения оценивать свою готовность к организационно-управленческой деятельности	Анкета «Оценка готовности к организационно-управленческой деятельности»

Исходя из общей цели исследования – теоретическое обоснование, моделирование процесса подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности и опытно-экспериментальная проверка результативности и реализации структурно-содержательной модели данного процесса, – нами был проведен независимый педагогический эксперимент, понимаемый как специально организованная деятельность накопления и сопоставления данных в области проверки поставленной гипотезы, на основе сознательно формируемой (моделируемой) учебно-воспитательной деятельности.

В исследовании мы опирались на системный, личностно-ориентированный, компетентностный и полипарадигмальный подходы. Системный подход обуславливает необходимость рассмотрения изучаемой проблемы с разных сторон, в том числе и совместно с комплексной оценкой статического и динамического состояния.

Опора в ходе опытно-экспериментальной работы на личностно-ориентированный подход связана с гуманистической парадигмой образования, провозглашающей целью образования *развитие личности*. Это обуславливает, с одной стороны, субъектно-ориентированную организацию образовательной деятельности студента в ходе педагогического эксперимента; с другой стороны – нацеливает на рассмотрение результатов диагностики исключительно в целях коррекции развития личности.

Реализация компетентностного подхода к педагогическому эксперименту соотносилась с выявленным и описанным в работе пониманием *готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач* как результата подготовки, выраженного в сформированности знаний, умений, организационно-управленческого опыта деятельности, связанных:

- с мотивацией на социально-профессиональное развитие, обеспечивающее, в том числе, и стремление к решению организационно-управленческих задач;
- с ценностными установками личностного и профессионального поведения, обеспечивающими конструктивную организационно-управленческую деятельность;
- с реализацией комплекса знаний, умений, навыков (интеллектуальных, ор-

ганизационных, аналитических, предпринимательских и т. п.), необходимых для решения организационно-управленческих задач;

– с развитием коммуникативной компетенции, обеспечивающей конструктивное взаимодействие при решении организационно-управленческих задач и являющейся одной из важнейших характеристик профессии на уровне отношений «человек – человек».

Отмеченные компетенции базируются на выявленных и описанных нами содержательных *компонентах человеческого капитала*, свидетельствующих о готовности к решению организационно-управленческих задач и понимаемых в исследовании, как:

– сформированный развиваемый ресурс личности студента (нацеленность на успешность, лидерские качества, толерантность, собранность, самоорганизация и другое);

– получаемые знания в области менеджмента, психологии, социологии, этики, иностранных языков, имиджологии и т. п.), формируемые умения и навыки (целеполагание, планирование, проектирование и т. п.);

– воспитываемые в рамках ОО ВО духовно-нравственные качества и характеристики личности (патриотизм, гражданственное самосознание, правовая культура и другие);

– коммуникативная культура – совокупность знаний, умений и качеств личности, оказывающая успешное воздействие на обучающихся, способствующая гармоничным отношениям с окружающими, позволяющая наиболее эффективно осуществлять процесс общения.

При разработке программы нами принималась также во внимание общедидактическая система критериев построения экспериментальной программы, основы которой определены Ю. К. Бабанским [120], И. Я. Лернером [94], М. Н. Скаткиным [158].

Полипарадигмальный подход, ориентирующий на подготовку конкурентоспособного выпускника ОО ВО, требования которой заложены в профессиональных и образовательных стандартах, отражен в обучающем этапе эксперимента.

В задачи *формирующего (обучающего) этапа* педагогического эксперимента входили:

- организационно-методическое обеспечение обучающего этапа эксперимента (определение состава экспериментальных групп студентов, методическое консультирование преподавателей, согласование вопросов с руководством ОО ВО и т. п.);
- организация на основе разработанной структурно-содержательной модели образовательной деятельности студентов в аудиторное и внеаудиторное время в рамках специальным образом организованной педагогической деятельности;
- создание в течение формирующего (обучающего) этапа эксперимента результативности процесса реализации структурно-содержательной модели.

Контрольный (итоговый) этап педагогического эксперимента был связан с решением задач:

- повторной диагностики в экспериментальных группах по основным позициям, соотнесенным с определением готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач;
- получение доказательств результативности реализации структурно-содержательной модели подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач.

При определении *инструментария педагогической диагностики* мы принимали во внимание существующие теоретико-методологические подходы к оцениванию нематериальных результатов – качеств и характеристик личности, процессов, состояний, компетенций и т. п., что, по мнению ряда ученых, применимо именно к педагогической деятельности [19; 28; 73].

В связи с этим, в рамках проводимого исследования механизм оценки результатов базируется на сравнении наблюдаемых результатов деятельности и проявляемых личностных качеств, ценностных установок, выбора студентом действий и решений из возможных предложенных, демонстрируемых моделей поведения и общения с *предполагаемым (прогнозируемым) эталоном*. Понимается в работе как высокий уровень готовности студентов, будущих педагогов, к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

Данный *высокий* (эталонный, желаемый), равно как и *средний* (обычный, допустимый), и *низкий* (критичный) уровень готовности студентов будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач определяется на основе учета спроектированного комплекса предварительно выработанных критериев оценки, которые, во-первых, согласуются с «целесообразным мотивированным выбором поступков, решений, ситуаций, ценностной установки, надлежащей последовательности действий и процедур» и, во-вторых, определены нами в соответствии с компонентами, критериями и показателями, значимыми в рамках проводимого исследования [19].

Представляя уровни и критерии готовности студентов, будущих педагогов, к решению организационно-управленческих задач, мы в то же время понимаем, что речь идет об оценке нематериального результата человеческой деятельности, проявляемой в том числе и на субъективном уровне. В связи с этим в рамках проводимого педагогического эксперимента мы можем говорить об условном соотношении критериев и результата (факта).

Так, *высокий уровень готовности* студентов к решению организационно-управленческих задач соответствует 100 % (в идеале, на практике не отмечается) – 75 % соотношению критерия и факта; *о среднем уровне готовности* можно условно говорить при 74,9–45 % соотношении критериев и факта; и *низкий уровень готовности* – уровень проявления качеств и характеристик, при котором соотношение критериев и факта ниже 44,9 %, что сигнализирует о необходимости изменения педагогических подходов и активизации методов педагогической коррекции ценностных установок, знаний, умений, качеств и характеристик личности.

Инструментарий педагогической диагностики включал:

1) анализ субъективных данных и результатов, полученных в процессе анкетирования, тестирования, онлайн-опросов, при разработке которых мы ориентировались на адаптированные тесты и рейтинговые шкалы: шкала суммарных оценок (шкалу Лайкерта [99]), метод кумулятивного шкалирования (шкала Н. Гутмана [85]);

2) серию индивидуальных и групповых собеседований со студентами; пре-

подавателями, кураторами;

3) включенное педагогическое наблюдение за действиями и высказываниями студентов во время аудиторной и внеаудиторной деятельности;

4) статистическую обработку материалов; результатов мониторинга и т. п.

В целях обеспечения валидности результатов и согласованности измерительных процедур мы использовали на начальном и на конечном этапе исследования, как правило, набор практически одинаковых методов диагностики, использование которых мы в целом соотносили с научными принципами оценивания, выявленными и описанными А. И. Субетто [167].

При организации педагогического эксперимента одной из задач является определение состава испытуемых для обеспечения репрезентативной выборки.

Проведение диагностики уровня готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности в образовательном процессе проводилось с 2019 по 2022 гг. на базе Кузбасского гуманитарно-педагогического института Кемеровского государственного университета (КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ») и Сибирского государственного индустриального университета (ФГБОУ ВО «СибГИУ»). Всего в педагогическом эксперименте приняли участие 427 студентов. Из них 243 студента КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ», обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование профиль «Физическая культура» очной и заочной форм обучения, и 40 преподавателей; 184 студента ФГБОУ ВО «СибГИУ», обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование профиль «Физическая культура» очной и заочной форм обучения, и 3 преподавателя. Студенты были распределены на 2 экспериментальные группы: 243 студента КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ» – экспериментальная группа № 1 (далее – группа Э₁), 184 студента ФГБОУ ВО «СибГИУ» – экспериментальная группа № 2 (далее – группа Э₂).

До 2018 года программа специалитета ГОС ВПО была нацелена на подготовку будущих педагогов к управленческой деятельности. ФГОС ВПО (2010 г.), но ФГОС ВО (2015 г.) по УГСН 44.03.00 Образование и педагогические науки не предусматривали управленческий вид деятельности. Мы понимали его значи-

мость и продолжали исследование в рамках факультативной дисциплины «Организационно-управленческая деятельность педагога физической культуры». В 2018 году был модернизирован ФГОС ВО, где предусмотрена подготовка к решению организационно-управленческого типа задач профессиональной деятельности бакалавров, что дало возможность для обобщения и оформления материалов исследования в диссертационной работе.

Нами был проведен мониторинг 50 ОПОП десяти ОО ВО педагогической направленности городов Барнаула, Новосибирска, Томска, Бийска, Санкт-Петербурга, Москвы, Красноярска по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Результаты мониторинга показали, что задачи организационно-управленческого типа представлены в 5 образовательных программах двух вузов: Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева по профилям: «Физическая культура и Дополнительное образование (спортивная подготовка)», «Математика», «Математика и информатика» и Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В. М. Шукшина по профилям «Физическая культура и Безопасность жизнедеятельности», «История и право».

Данные мониторинга свидетельствуют, что решение организационно-управленческих задач для программ бакалавриата по педагогическим профилям подготовки не является приоритетным в сравнении с другими типами задач (методический, проектный).

Для подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач уровня сознательной мотивации и ценностных ориентаций для *исследования данных ценностных ориентаций* мы использовали тест М. Рокича, основанный на прямом ранжировании перечня утверждений. Данные утверждения респонденты применяют к своим жизненным устремлениям и, делая определенный выбор, отражают свою внутреннюю мотивацию и ценностные установки. Автор методики, американский психолог М. Рокич, связывая понятие «ценность» с устойчивыми убеждениями человека, считал, что определенный

способ поведения или конечная цель всегда соотносятся с предпочтительной личной или социальной точкой зрения, «выходящими на конечную цель существования» [200]. При этом, по мысли М. Рокича и других авторов: «1) общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико; 2) все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в разной степени; 3) ценности можно организовать в системы; 4) влияние ценностей можно проследить практически во всех социальных ситуациях» [38; 200].

Подчеркнем, что использование теста М. Рокича предполагает ранжирование ценностей по двум классам: терминальные ценности (ценности-мотивы и ценности-цели) и инструментальные ценности (предпочтительный в любых ситуациях образ действия). Как отмечают М. В. Бовтрукевич и А. В. Киреенко, тестовые результаты «по выбору» могут быть обработаны как констатация общего количества выборов респондентов по каждой ценности и определение процента выбравших данную ценность по сравнению с общим количеством респондентов [20]. Представим обработанные таким образом результаты (таблицы 2, 3; рисунок 2,3).

Опираясь на полученные данные, можем сделать следующие выводы. Во-первых, наибольшее количество выборов получили традиционные жизненные ценности и установки: здоровье, счастливая семейная жизнь, любовь, интересная работа, развлечения, материальное обеспечение жизни, наличие хороших и верных друзей, общественное признание.

Однако наблюдается определенный диссонанс между выбором параметров «материальное благополучие», «общественное признание» (соответственно, 307 человек (72 %) и 260 человек (61 %) и незначительным выбором позиций «познание» 124 человека (29 %), «жизненная мудрость» 38 человек (9 %), «развитие» 149 человека (35 %), «творчество» 34 человека (8 %), которые по сути и призваны обеспечить материальное и социальное благополучие, а также «общественное признание». В то же время среди инструментальных ценностей 53 % респондентов (226 чел.) выбрали «образованность», что свидетельствует о понимании ими значимости образования для успешности и карьеры в жизни, однако не это связывается студентами с собственными усилиями (познание и творчество).

Таблица 2 – Ранжирование терминальных ценностей (тест М. Рокича)

Ценности А (терминальные)	Процент выбора респондентами*	Ранг
1 Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	42**	10
2 Жизненная мудрость	9	15
3 Здоровье	68	3
4 Интересная работа	57	6
5 Красота природы и искусства	12	14
6 Любовь	59	5
7 Материальное обеспечение жизни	72	1
8 Наличие хороших и верных друзей	54	7
9 Общественное признание	61	4
10 Познание	29	12
11 Продуктивная жизнь	25	13
12 Развитие	35	11
13 Развлечение	43	9
14 Свобода	71	2
15 Счастливая семейная жизнь	47	8
16 Счастье других	6	17
17 Творчество	8	16
18 Уверенность в себе	47	8

* Результаты в процентах больше 100, т. к. предполагался выбор до 5 ценностей;

** Здесь и далее процент округлялся (до 0,5 – в меньшую сторону; более 0,5 – в большую).



Рисунок 2 – Результаты диагностики терминальных ценностей у будущих педагогов (по тесту М. Рокича)

Не связаны в ответах респондентов понятия «активная деятельная жизнь» (полнота и эмоциональная насыщенность жизни) и «продуктивная жизнь» – соответственно, выбор 42 и 25 % (179 и 107 чел.).

Малый процент выбора ценности «красота природы и искусства» (12 % – 51 чел.). Об определенной нравственной незрелости свидетельствует также малый процент выбора таких инструментальных ценностей, как «счастье других», «чуткость», «непримиримость к недостаткам».

Таблица 3 – Ранжирование инструментальных ценностей (тест М. Рокича)

Ценности Б (инструментальные)	Процент выбора респондентами*	Ранг
1 Аккуратность	38**	10
2 Воспитанность	24	15
3 Высокие запросы	27	14
4 Жизнерадостность	41	10
5 Исполнительность	43	8
6 Независимость	72	3
7 Непримируемость к недостаткам	31	13
8 Образованность	53	6
9 Ответственность	68	4
10 Рационализм	48	8
11 Самоконтроль	65	5
12 Смелость и отстаивание своего мнения	84	1
13 Твердая воля	75	2
14 Терпимость	26	13
15 Широта взглядов	13	17
16 Честность	49	7
17 Эффективность в делах	37	12
18 Чуткость	18	16

* Результаты в процентах больше 100, т. к. предполагался выбор до 5 ценностей.

** Здесь и далее процент округлялся (до 0,5 – в меньшую сторону; более 0,5 – в большую).

Как мы и предполагали, значимым внутренним ресурсом для решения организационно-управленческих задач являются сформированные у студентов, занимающихся физической культурой, такие личностные качества, как «ответственность» (68 % – 290 чел.), «самоконтроль» (65 % – 278 чел.), «твердая воля» (75 %

– 320 чел.), «честность» (49 % – 209 чел.), «уверенность в себе» (47 % – 201 чел.); «аккуратность» (38 % – 162 чел.). Результаты представлены на рисунке 3.

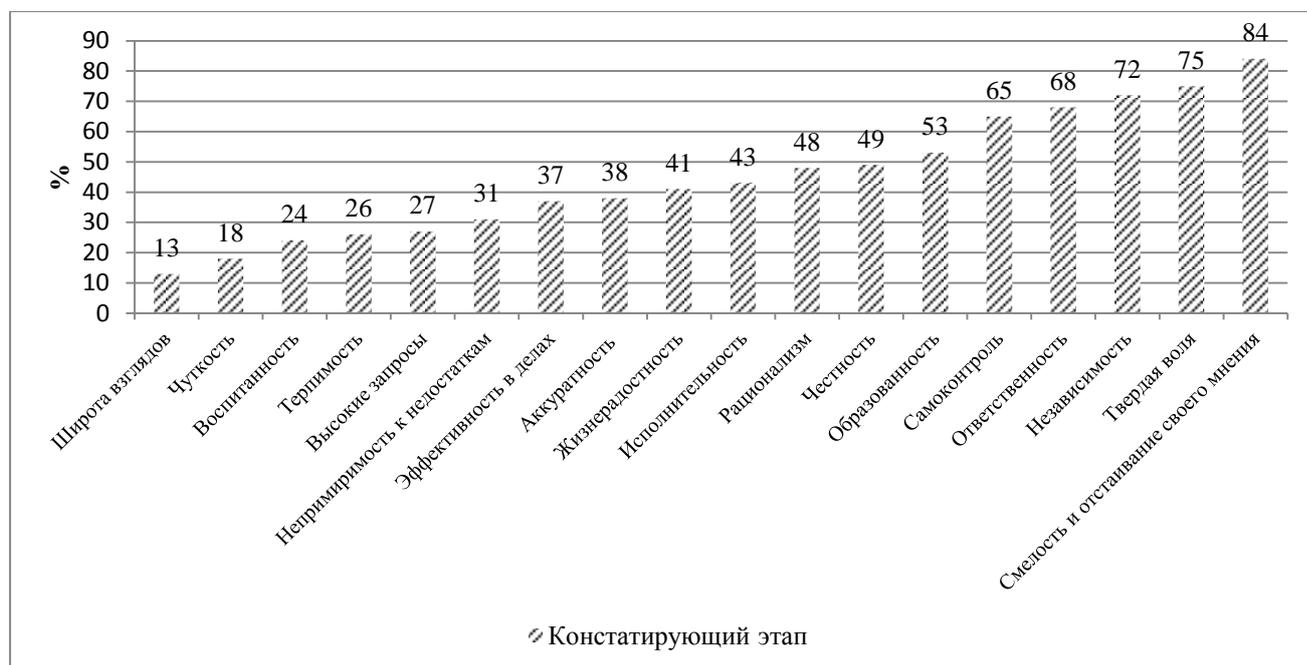


Рисунок 3 – Результаты диагностики инструментальных ценностей у будущих педагогов (по тесту М. Рокича)

Отметили мы также выбор, свойственный людям, занимающимся физической культурой и спортом, а именно, определенный личный аскетизм (выбор «высокие запросы» отметили только 27 % респондентов – 115 чел.) и определяемую, на наш взгляд, двигательной активностью «жизнерадостность» (41 % – 175 чел.).

Однако при этом закономерно респондентами излишне большое значение придается таким ценностям, как «свобода» (71 % – 303 чел.), «независимость» (72 % – 307 чел.), «смелость в отстаивании своего мнения» (84 % – 359 чел.). Последнее вызывает особую тревогу в связи с отмеченным малым выбором таких ценностей, как «воспитанность» (24 % – 102 чел.), «терпимость» (26 % – 111 чел.), «чуткость» (18 % – 77 чел.), «житейская мудрость» (9 % – 38 чел.)

Данные результаты предопределили с нашей стороны дополнительное обращение к методикам, проверяющим наличие психоэмоциональной культуры и

самообладания, так как бесконфликтность, сочетание требовательности с тактичностью и самоконтролем являются неотъемлемыми качествами педагога, необходимыми для решения организационно-управленческих задач.

Далее нами применялась методика «Оценка агрессивности по А. Ассингеру», которую мы использовали в ее адаптации к деятельности педагога [106]. Нас интересовали выбор и оценка студентами моделей поведения людей, находящихся в конфликтной ситуации. Так как совершенно очевидно, что в этом случае они проецировали видение собственного поведения. В этой связи респондентам были предложены к просмотру и обсуждению два видеоролика конфликтных ситуаций из материалов Чемпионатов России по управленческим поединкам (управленческим боям) на основе технологии В. К. Тарасова для определения знаний способов поведения в конфликтной ситуации [174].

Анализ результатов теста-методики по А. Ассингеру, а также использование метода включенного наблюдения в ходе просмотра и обсуждения респондентами видеороликов позволяет констатировать достаточно высокий уровень агрессивности у будущих педагогов по физической культуре (рисунок 4).



Рисунок 4 – Результаты диагностики агрессивности будущих педагогов

Это свидетельствует с одной стороны о внутреннем признании агрессивности как положительного качества для людей, нацеленных на соревнование, победу; с другой стороны – о недостаточно сформированном уровне психоэмоцио-

нальной культуры и самообладания будущих педагогов физической культуры в плане будущего взаимодействия с обучающимися и заинтересованными сторонами образовательного процесса.

Использование метода включенного наблюдения в ходе просмотра и обсуждения респондентами видеороликов по управленческим поединкам показало неприятие ими компромисса как тактики ухода от конфликта, что также может негативно сказаться на стиле организационно-управленческой деятельности.

Все отмеченные результаты и показатели в целом соотносились с запланированной проверкой исходного уровня состояния развиваемого ресурса личности студента: мотивации, ценностных ориентаций, личностных качеств и характеристик, элементов общей культуры и т. п. (в рамках компонента человеческого капитала), а также исходного уровня сформированности компетенций, обеспечивающих решение организационно-управленческих задач (отмеченный ранее ситуативный анализ и анализ видеороликов, которые «выводили» на сформированный к моменту эксперимента опыт взаимодействия респондентов). Кроме этого, анализу сформированности компетенций способствовала предпринятая в рамках эксперимента совместно с преподавателями проверка владения умениями в области менеджмента (в частности, умений целеполагания, планирования и проектирования). Респондентам было дано задание дополнить предложения в инструкции по целеполаганию и планированию (таблица 4). Следует отметить, что представители разноуровневых групп показали хороший уровень владения умениями целеполагания, планирования и проектирования (рисунок 5).



Рисунок 5 – Результаты диагностики у будущих педагогов умений целеполагания, планирования и проектирования

Это обосновывается регулярным планированием учебно-тренировочного процесса у занимающихся физической культурой и спортом для достижения высоких спортивных результатов, сохранения и укрепления здоровья, профилактики заболеваний и т.д.

Таблица 4 – Пример дополняемой инструкции по целеполаганию, планированию и проектированию

Вопросы	Шаги
1. Чего я хочу достичь конкретно?	Необходимо установить и зафиксировать их
2. Кого и что я могу задействовать для достижения цели?	Важно оценить: ...
3. Что/кто могут мне помешать? Как можно избежать этого?	Спрогнозировать ... и возможные...; оценить степень их ...
4. Каковы критерии оценки сложностей?	Ответить для себя на вопрос «Что будет, если...?»
5. Что необходимо сделать (по приоритетности)?	Конкретизировать...
6. Как проконтролировать выполнение плана?	Определить...
7. Что нужно делать в случае отклонений от плана?	Выяснить: <i>Почему...</i> <i>Где возможные ...</i> <i>Как предотвратить...</i>

Определение уровня сформированности *знаний о способах выдвижения предположений и построения альтернативных вариантов принятия решений* (рисунок 6) осуществлялось в ходе анализа типовой управленческой ситуации, смоделированной первоначально в виде *ролевой игры* «Способы постановки задач» (по Б. Мастерову [101]) и предложенной впоследствии для анализа респондентам. Респондентам необходимо было продумать, предложить и обосновать варианты решения ситуации, когда учащиеся не ходят в столовую, обедают на учебных местах, что создает определенную неопрятность: запахи, на столах следы

и крошки и т. п. Возможные варианты управленческого решения были связаны:

- с постановкой и описанием проблемы (высокая степень доверия обучающимся в решении проблемы);
- с описанием желаемого результата (задаются только параметры решения и результата, что связывается со средней степенью доверия обучающимся),
- с конкретными указаниями, что нужно сделать, кто отвечает и кто докладывает, что связывается с низкой степенью доверия обучающимся (Приложение А, таблица А.1, рисунок 6).



Рисунок 6 – Результаты диагностики знаний о способах выдвижения предположений и построения альтернативных вариантов принятия решений будущими педагогами

Анализ выбора решения респондентами показал, что принятие решений с постановкой и описанием проблемы (высокая степень доверия обучающимся в решении проблемы) у 10 % (43 чел.). С описанием желаемого результата (задаются только параметры решения и результата, что связывается со средней степенью доверия обучающимся), – у 15 % (64 чел.). С конкретными указаниями, что нужно сделать, кто отвечает и кто докладывает, что связывается с низкой степенью доверия обучающимся – у 75 % (320 чел.). Это объяснимо, так как подобный выбор

связан со стилем взаимоотношений на оси «педагог – тренер – спортсмен» и более привычен студентам. При всех своих положительных сторонах постоянное применение такого стиля при решении проблемных ситуаций нельзя назвать оптимальным, что свидетельствует о необходимости развития у студентов умений анализа возможностей обучающихся, прогнозирования результатов собственного решения в ближайшей и дальней перспективе.

Наличие и уровень творческой активности респондентов выявлялся на основе адаптированного нами к студенческой аудитории теста М. И. Рожкова, Ю. С. Тюнникова, Б. С. Алишева, Л. А. Воловича [105]. Анализ результатов тестирования представлен на рисунке 7.



Рисунок 7 – Результаты диагностики уровня творческой активности будущих педагогов

Результаты теста ожидаемо показали более высокие результаты по позициям «чувство новизны» (39 % – 167 чел.) и «критичность» (49 % – 209 чел.), что связано, на наш взгляд, с постоянным анализом собственных усилий у людей, занимающихся физической культурой и спортом, и их нацеленностью на поиск новых подходов к организации деятельности. Довольно низкие результаты показаны по критериями «способность к преобразованию» (12 % – 51 чел.) и «направленность на творчество / креатив» (10 % – 43 чел.). Это свидетельствует о необходи-

мости коррекции данной составляющей педагогической деятельности в профессиональной подготовке будущих педагогов физической культуры к решению организационно-управленческих задач .

Оценка наличия и проявления коммуникативных и организационных умений респондентов выявлялась по методике КОС (коммуникативные и организаторские способности) [34], связанной с актуализацией умений убеждать, правильно вести себя в конфликтной ситуации, планировать свое поведение, организовывать поведение других и т. п. Представим полученные в процентном соотношении результаты в плане соответствия высокому, среднему или низкому уровню коммуникативных и организаторских способностей (рисунок 8).

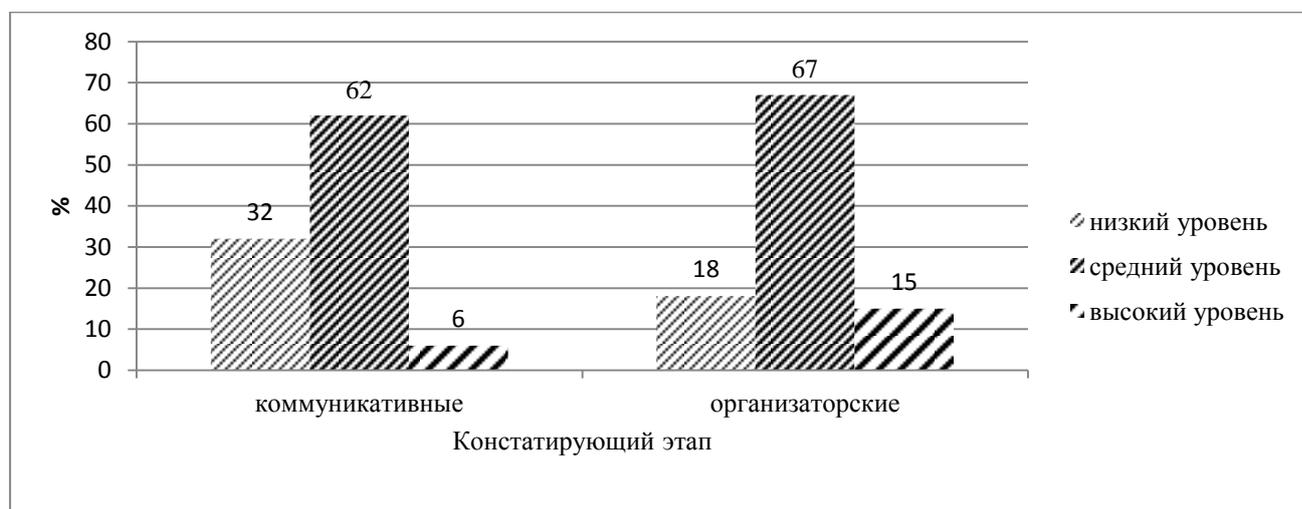


Рисунок 8 – Результаты диагностики наличия и проявления в деятельности коммуникативных и организаторских способностей будущих педагогов

Если показатели оценки организаторских способностей в целом коррелировались с уровнем выявленных ранее знаний и умений по педагогическому менеджменту, то серьезную тревогу вызвали показатели коммуникативной компетентности, связанной с умениями воспринимать и передавать информацию, с пониманием собеседника, с умением давать ему оценку, с выбором стиля взаимодействия, с умением обеспечить позитивную атмосферу общения и т. д.

Несформированность последнего умения была подтверждена также резуль-

татом теста «Оценка самоконтроля в общении» [117]. Данные теста показали, что 52 % – 222 чел. тестируемых имеют средний уровень коммуникативного контроля, в то время как оставшиеся 48 % – 205 чел. распределились почти равномерно – 25 % – 107 участников обладают низким уровнем самоконтроля при общении и 23 % – 98 респондента – высоким коммуникативным контролем (рисунок 9).

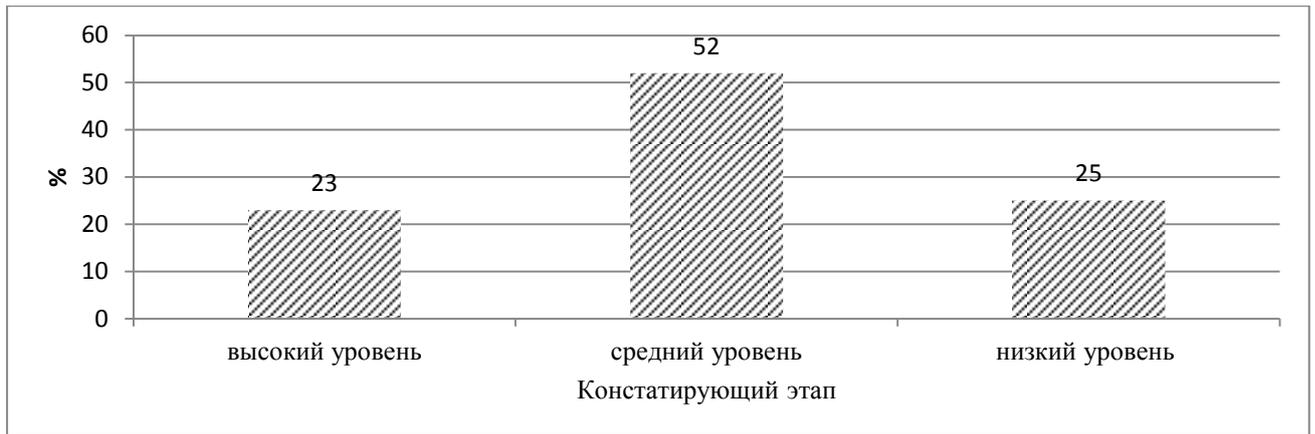


Рисунок 9 – Результаты диагностики будущих педагогов по оценке самоконтроля в общении

О таких результатах свидетельствуют также наблюдения педагогов и кураторов академических групп за стилем поведения респондентов в межличностном общении и в конфликтных ситуациях. С одной стороны это объясняется спецификой сформированного стиля спортивного соперничества, но с другой стороны, данный стиль естественно будет перенесен и на контекст управленческой деятельности, а значит, данный аспект готовности студентов будущих педагогов физической культуры, к решению организационно-управленческих задач нуждается в серьезной доработке.

Результаты теста «Умение управлять своим временем» на констатирующем (диагностирующем) этапе педагогического эксперимента (рисунок 10).

Задание на ранжирование наиболее значимых организационно-управленческих качеств наглядно продемонстрировало, что при общем выборе таких основополагающих качеств, как *дальновидность*, *коммуникабельность*, *ли-*

дерство, предприимчивость, респонденты экспериментальных групп на констатирующем (диагностирующем) этапе исследования больший упор делали на качествах «штурма» и «натиска»: решительность, активность, упорство, настойчивость, требовательность к людям и т. п.



Рисунок 10 – Результаты наличия умения у студентов будущих педагогов, управлять своим временем

Присутствует наличие стремления к личностному и профессиональному развитию, мотивов «стремление к успеху», отсутствие навыков самоорганизации, умения оценивать свою готовность к организационно-управленческой деятельности, а соответственно, стремление к решению организационно-управленческих задач. Показан низкий уровень наличия и проявления в деятельности мыслительной и поведенческой гибкости и мобильности.

Результаты диагностики сформированности организационно-управленческой компетенции респондентов на констатирующем этапе эксперимента: высокий уровень готовности в группах Э₁ и Э₂ не зафиксирован; средний уровень готовности в группе Э₁ – 8 % (19 чел.), в группе Э₂ – 6 % (11 чел.); низкий уровень готовности в группе Э₁ – 92 % (224 чел.), в группе Э₂ – 94 % (173 чел.) (таблица 5).

Таблица 5 – Показатель сформированности организационно-управленческой компетенции студентов будущих педагогов на констатирующем этапе эксперимента

Группа/ кол-во чел.	Уровни сформированности организационно-управленческой компетенции					
	высокий		средний		низкий	
	Абс., кол-во чел.	% от общего количества чел.	Абс., кол-во чел.	% от общего количества чел.	Абс., кол-во чел.	% от общего количества чел.
Э ₁ (n=243)	0	0	19	8	224	92
Э ₂ (n=184)	0	0	11	6	173	94

Уровень сформированности организационно-управленческой компетенции (Приложение Б, таблица Б.1) мы оценивали фондами оценочных материалов с использованием разноуровневых заданий. Разноуровневый характер заданий выражается в том, что:

- *первое задание* – репродуктивное, предполагающее воспроизведение знаний;
- *второе задание* – аналитическое, требующее сопоставить имеющиеся знания и особенности новой ситуации, созданной заданием;
- *третье задание* – продуктивное, позволяющие обучающимся переосмыслить ранее изученное и создать собственный продукт, имеющий общественную ценность и индивидуальную значимость для развития личности.

Задания оценивались по 100-балльной шкале: (низкий уровень готовности – 0–44,9 %); (средний уровень готовности – 45 – 74,9 %); (высокий уровень – 75 – 100 %).

Проведенная диагностика свидетельствует о необходимости изменений подходов к профессиональной подготовке будущих педагогов в целом, коррекции выявленных «проблемных точек» – в частности и реализации разработанной нами структурно-содержательной модели будущих педагогов к решению организаци-

онно-управленческих задач профессиональной деятельности, что и явилось целью следующего формирующего (обучающего) этапа предпринятого в диссертационной работе исследования.

2.2 Определение содержания и технологий, способствующих интеграции учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности

Проверка результативности разработанной модели подготовки будущих педагогов физической культуры к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности осуществлялась в рамках формирующего (обучающего) этапа исследования,

При организации формирующего (обучающего) эксперимента нами принимались во внимание:

- 1) профессиональные стандарты, которые являются методологическим основанием структурирования образовательного пространства;
- 2) принятое в рамках исследования понимание *готовности* будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности;
- 3) структурно-содержательное наполнение компонентов человеческого капитала, обуславливающих готовность студентов будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач (развиваемый ресурс; формируемые знания, умения, опыт деятельности; духовно-нравственные качества и характеристики; коммуникативная компетентность);
- 4) выявленные и описанные целевой, процессуально-технологический и оценочно-диагностический блок модели подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач, а также связанные с ними направле-

ния и виды педагогической деятельности;

5) дидактический принцип взаимосвязи в рамках аудиторной и внеаудиторной работы обучающей деятельности, воспитания и развития студентов в соответствии с поставленными в исследовании задачами.

Поставленные задачи обусловили включение в формирующий (обучающий) эксперимент дисциплинарно-методической и практической компоненты с использованием *интерактивных технологий* (проблемное обучения, проектное обучения, технологии развития критического мышления, модульного обучения, «case-study», интернет-ориентированные педагогические технологии, деловая игра, круглый стол, мозговой штурм, дерево решений, мастер-класс, работа в малых группах, тренинги, баскет-метод, ситуационное моделирование, дистанционное обучение и другие).

Первая, дисциплинарно-методическая компонента, была связана с учетом применяемых в аудиторное время направлений, методов и форм реализации возможностей учебных дисциплин для формирования компонентов человеческого капитала, значимых для решения организационно-управленческих задач

На этом уровне в первую очередь с преподавателями гуманитарных дисциплин был проведен *дискуссионно-методический «круглый стол»* по обсуждению актуальности проблемы подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач в рамках тенденций модернизации российского образования, решения вопросов повышения качества подготовки, возможностей студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Физическая культура», для решения организационно-управленческих задач и т. п. Подобное обсуждение было значимо в рамках формирующего эксперимента для осознания всеми субъектами образовательного процесса актуальности исследуемой проблемы, а также для включения их в решение конкретных задач подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

К обсуждению были представлены подготовленные нами в виде тезауруса по дисциплинам методические рекомендации, актуализирующие возможности

дисциплин базового и вариативного блоков учебных планов специалитета и бакалавриата по специальности/профилю «Физическая культура» для подготовки студентов, в частности, будущих педагогов по физической культуре (участников учебного эксперимента) к решению организационно-управленческих задач.

Считаем, что использование *интерактивных технологий* способствует (наряду с реализацией учебных целей) отработке организационно-управленческих компетенций *в аудиторное время*. В связи с этим рекомендации к применению и соответствующие разъяснения *по интерактивным технологиям* мы связываем как с дисциплинарно-методической, так и с практической компонентой формирующего этапа эксперимента.

Во внеаудиторной учебной деятельности в контексте реализации практической компоненты нами использовалась специально разработанная и успешно апробированная факультативная дисциплина по развитию организационно-управленческой компетенции (Приложение Б, таблица Б.1) «Организационно-управленческая деятельности педагога физической культуры» (Приложение В, таблицы В.1, В 2, В 3).

В рамках данной факультативной дисциплины основные темы были соотнесены в первую очередь с таким структурно-содержательным компонентом человеческого капитала, обуславливающим готовность студентов будущих педагогов физической культуры, к решению организационно-управленческих задач, как формируемые знания, умения и опыт деятельности. По мнению О. Ю. Елькиной, опыт деятельности – «знания, умения, навыки и положительное отношение к определенному виду деятельности» [55, с. 150].

И в этой связи для примера обратим внимание на такой важный компонент формируемой готовности будущих педагогов физической культуры к решению организационно-управленческих задач, как *принятие управленческого решения* (что мы связывали в том числе и с проблемами, выявленными в ходе первоначальной диагностики).

Правильно организованное принятие управленческого решения связано, как правило, с умениями мотивации коллектива обучающихся, с целеполаганием и

планированием как функциями управления педагогической системой. В этой связи студентам, к примеру, предлагалось поэтапно обсудить алгоритм принятия решения по одной из «наиболее традиционных моделей процесса разработки управленческого решения» [193, с. 271].

При этом студенты совместно с преподавателем пришли к выводу, что для принятия правильного управленческого решения по проблеме важно не принимать его «по горячим следам» (что характерно для людей, занимающихся физической культурой и спортом), так как это может привести к недооценке или непониманию сути проблемы, к конфликту, а предпринять следующие шаги:

- выявить (путем наблюдений, сбора информации, собеседований и т. п. причины возникновения проблемы;
- оценить ее важность для развития коллектива и в связи с этим сформулировать цели решения проблемы;
- определить области изменений, которые могут произойти при решении проблемы; требования к принимаемому решению; критерии эффективности решения;
- разработать варианты решения, выявить основные задачи и подзадачи, ресурс и формы контроля каждой подзадачи;
- осуществить рефлексию и саморефлексию; оценку эффективности принятого и реализованного решения.

Следует отметить, на наш взгляд, что специфика восприятия и определения своих действий у людей, длительное время занимавшихся физической культурой и спортом, такова, что основным методом наработки определенных навыков является наработываемый опыт: в спортивной деятельности это достигается путем тренировок. В учебной же деятельности требует такой организации этой деятельности, чтобы опыт наработывался в ходе анализа и принятия решения по предложенной проблемной управленческой ситуации на основе модели принятия управленческого решения, состоящей из 3 этапов (подготовку, принятие и реализацию управленческого решения), включающие выявление и анализ проблемной ситуации, формирование цели, выявление полного перечня вариантов решения про-

блемы, выбор допустимых вариантов, предварительный выбор лучшего варианта решения проблем, оценку реально применимых и лучшего варианта решения проблемы со стороны лица, принимающего решение, экспериментальную проверку допустимых вариантов решения проблемы, выбор лучшего варианта решения проблемы, определение этапов, сроков и исполнителей принятого решения, обеспечение работ по реализации и контролю.

Такой подход помогал студентам совершать переход от конструируемого учебного опыта к его переживанию, осмыслению, рефлексии. Это также позволяло напрямую обратиться к собственному жизненному опыту, анализируя его с целью коррекции своего стиля взаимодействия, умений работать в группе, команде, планировать, принимать решение и т. п. В качестве примера приведем описание двух фрагментов работы на факультативной дисциплине.

Пример 1. При рассмотрении темы «Принятие решений» студентам была предложена для обсуждения проблемная управленческая ситуация, которая при кажущейся простоте способствует наглядному представлению о трех основных типах тактического управленческого решения (применимого к конкретной ситуации):

Обучающиеся перекусывают в кабинете или раздевалках. При этом запахи, неопрятность на столе, следы от кружек, мусор наносят репутационный ущерб имиджу образовательной организации. Вы как педагог, наблюдая все это, сформулировали свое решение (ситуация взята и адаптирована нами из книги Е. Н. Морозовой «Тренинг развития ресурсов руководителя» [109]).

Ситуация была разыграна в виде ролевой игры несколькими студентами, выполнявшими роли педагога и обучающихся. В первом случае «педагогом» было сформулировано следующее решение: «Обучающиеся, перекусывая на рабочих местах, наносят репутационный ущерб имиджу нашего образовательного учреждения. Надо как-то решать эту проблему». Во втором случае решение прозвучало так: «Хотелось бы, чтобы с понедельника обучающиеся обедали вне тех помещений, где проходят непосредственно занятия». И наконец, последний монолог педагога-руководителя звучал таким образом: «Обучающиеся, перекусывая на рабочих местах, наносят репутационный ущерб имиджу нашего образовательного

учреждения. Нужно сделать следующее: подготовьте приказ о выделении в буфете (столовой) специальных мест, а также специального работника для обслуживания (с дополнительным премированием; сигнализируйте в виде докладной записки обо всех случаях нарушения данного приказа».

На основе данной игры студенты были закономерно подведены к выводу, что управленческие решения в целом можно разделить на три вида: решение как констатация имеющейся проблемы, решение как описание желаемого результата, решение как конкретные инструкции.

Таким образом, на основе данной ролевой игры студенты с помощью преподавателя были подведены к выводам, что в ходе принятия тактического управленческого решения:

- способ постановки задач по проблеме нельзя признать однозначным, и педагог может его применять только в работе с очень опытными обучающимися;
- способ постановки задач по результату требует качественного умения педагога точно описывать то, что он хочет получить в результате распоряжения;
- способ постановки задач как инструкции свидетельствует о зрелости самого руководителя; его умении быстро, четко и коротко инструктировать; при этом необходима правильная обратная связь, чтобы выяснить, что будет делать обучающийся (спросить, как он понял задание, попросить повторить и т. п.); однако (как справедливо отметили студенты) если педагог постоянно дает обучающемуся инструкции, тот перестает думать сам и развиваться.

Пример 2. В целях развития представления об основных этапах принятия стратегического управленческого решения студентам были предложены 18 действий принятия стратегического управленческого решения, необходимо было выявить их правильную последовательность (для чего пронумеровать их) и составить в целом алгоритм принятия стратегического управленческого решения (таблица 6).

Пример 3. На занятиях по факультативной дисциплине в начале изучения темы студентам было предложено пройти блиц-тест на проверку умений мотивировать людей (Приложение Г).

Студенты отвечали на вопросы, связанные с пониманием термина мотивация,

потребности, взаимосвязи этих понятий, знания зависимости результатов обучения от вознаграждения и мотивации; важности информирования, поручения важных заданий, выражения интереса к делам и творчеству учащихся и т. д..

Таблица 6 – Образец дидактического материала на занятиях факультативной дисциплины (к примеру 2)

Бланк для составления алгоритма принятия стратегического управленческого решения

Наименование действий (этапов) принятия управленческого решения	Инд. ранг
1 Описание проблемной ситуации и выявление проблемы	
2 Формирование цели	
3 Определение реальности решения проблемы	
4 Оценка текущей ситуации	
5 Оценка степени полноты и достоверности информации о проблеме	
6 Выявление полного перечня вариантов решения проблемы	
7 Предварительный выбор лучших вариантов решения проблемы	
8 Оценка реально применимых вариантов решения проблемы	
9 Оценка новизны вариантов решения проблемы	
10 Экспериментальная проверка допустимых вариантов решения	
11 Выбор лучшего варианта решения проблемы	
12 Определение сроков и исполнителей	
13 Обеспечение работ по реализации управленческого решения	
14 Постановка задач исполнителям	
15 Выбор критерия оценки достижения цели исполнителями	
16 Анализ возможных проблем при достижении цели и непредвиденных ситуаций, разработка плана по их устранению	
17 Мониторинг этапов достижения цели	
18 Заключительный контроль при достижении цели	

На основании полученных результатов тестирования проводились занятия с изучением теорий мотивации, материальных и моральных вознаграждений, значимых для человека, определение мотивационного профиля и соответствующих форм стимулирования. Было важно учесть, что понятие мотивации обучающихся является не только одной из необходимых функций в деятельности педагога по созданию системы стимулов, активизирующих и побуждающих обучающихся к тому,

что предлагает им учитель, но и одной из самых сложных в контексте управленческих компетенций.

Поэтому на этапе формирующего эксперимента нами было проведено два тренинга: организационно-управленческий (Приложение Д) и коммуникативно-профессиональный (Приложение Е). Большое значение в ходе проведения внеаудиторной деятельности в контексте практической компоненты формирующего эксперимента мы придавали *коммуникативно-профессиональному тренингу*. С одной стороны он способствовал развитию профессиональных навыков (в рамках стандарта высшего образования) подготовки педагогов. С другой стороны *тренинги обеспечивал формирование и развитие ряда компетенций*, а также личностных качеств и ценностных установок, значимых для подготовки будущих педагогов физической культуры к решению организационно-управленческих задач.

В ходе тренинга, во-первых, отрабатывалось достаточно сложное, но важное для педагога-руководителя *умение передавать суть информации*. Отсутствие данного важного для педагога умения, необходимого для решения организационно-управленческих задач, показало и предварительное диагностирование в ходе первого констатирующего этапа педагогического эксперимента. В ряде учебных пособий по педагогическому менеджменту отмечено, что именно неумение педагога говорить по существу, четко, по сути, формулировать распоряжения и текущие задачи является одной из значимых причин конфликтов и ненадлежащего выполнения распоряжений.

Обучающимся предлагались задания, в которых нужно было выявить самостоятельно или подчеркнуть в тексте предложение, передающее *суть информации* с использованием закона достаточности и необходимости информации. По окончании выполнения серии заданий в качестве творческого мини-проекта студентами была составлена памятка о правилах качественного изложения информации, где они отметили основные правила: по возможности необходимо опускать вводные слова; в случае крайней необходимости использовать деепричастные обороты; использовать больше простых предложений; избегать неоправданного употребления заимствованных слов и сложных терминов; соблюдать правило

определенности и четкости передачи распорядительной информации (без намеков, а с четким определением результата и т. д.)

В ходе тренинга проходило обучение студентов экспериментальных групп бесконфликтному поведению в целях конструктивного взаимодействия. Так, в целях обогащения знаний, умений и опыта студентов по использованию *бесконфликтных языковых моделей* им было предложено, к примеру, задание на «перевод» фраз – «деструкторов» в позитивный контекст (Приложение Е, рисунок Е.1).

Кроме этого студентам были предложены для анализа и обсуждения практикуемые в современной теории человеческого капитала модели конструктивной критики (Приложение Е, рисунок Е.2) и конструктивного одобрения (Приложение Е, рисунок Е.3).

Обучающиеся отметили, что при конструктивном формулировании замечания не возникает злости и обид, так как *констатируется факт нарушения*, а не дается оценка человеку или поступку. Описывается конкретное предложение либо наказание за конкретный проступок, либо варианты исправления. Тон остается спокойным и доброжелательным.

После анализа предложенных моделей критики и одобрения обучающимся были предложены к просмотру и обсуждению материалы по видам конструктивных и неконструктивных споров. Особый интерес у студентов, принимающих участие в эксперименте, вызвал просмотр и подробный анализ видеороликов с Всероссийского чемпионата по управленческим поединкам.

После анализа и обсуждения видео студентам было предложено в виде деловых игр и ситуационного моделирования разыграть воображаемые управленческие ситуации (предлагаемые и направляемые преподавателем):

- убеждение коллектива учащихся в необходимости принятия изменений;
- убеждение родителей в необходимости принятия единой школьной формы;
- собеседование с учащимся, нарушившим учебную дисциплину;
- беседа с группой школьников, отличающихся деструктивным поведением и т. п.

При этом также использовалась видеозапись для последующего обсуждения (шла запись по ходу выполнения студентами заданий, когда они выступали по за-

данной проблеме). При проведении видеозаписи первоначально достигалась договоренность по поводу соблюдения следующих этических норм или правил:

- видеоматериалы предназначены только для внутреннего использования на занятиях;
- запись служит только для учебного просмотра и анализа (не для оценки), поэтому во время анализа нужно обсуждать лишь тот материал, который «разыгран», не обобщая и не переходя на личность участника тренинга;
- после окончания занятий по желанию студентов записи либо передаются ему для дальнейшей работы и анализа, либо стираются.

В ходе просмотра каждого выступления анализировались:

- общее впечатление от диалога;
- манера вести спор-диалог;
- умение сдерживать свои эмоции;
- умение выбирать конструктивные фразы и аргументы;
- умение избегать оценок (личности, поступка) и оперировать фактами;
- как закончен диалог (было ли конструктивное предложение, понял или не понял суть и причину разговора собеседник, а также свою вину, остался ли собеседник обиженным или готов к действиям по исправлению ошибки и т. п. или заключение или выступление просто «оборвано»).

Отношения со студентами на тренинге строились на доверии, заинтересованности в успешном выполнении заданий. Проведенный тренинг с видео выявил большие проблемы с использованием невербальной коммуникации: неумение наладить визуальный контакт с собеседником и аудиторией (чаще всего смотрят в сторону, на потолок, в окно); неумение использовать жесты доверия, применение агрессивных поз и мимики и т. п. В связи с этим был организован просмотр дополнительных обучающих видеороликов о жестах и мимике.

Особое внимание было отведено отработке умения проводить деловые совещания, под которым нами понималась такая форма взаимодействия, в ходе которой либо озвучивается управленческое решение и меры по его выполнению, либо организовывается принятие коллегиального решения. Цели проведения со-

вещаний также связываются:

- с обсуждением начала, хода или завершения каких-либо мероприятий,
- с координированием деятельности ;
- с обменом информацией по актуальным вопросам или принятым решениям на разных уровнях.

Студентам была также предложено задание «Деловая игра по подготовке совещания». Техника «деловая игра» имеет возможный образовательный потенциал в силу следующих факторов: правила игры предусматривают имитацию профессиональной деятельности, подготавливают обучающего к роли и функциям, которые придется выполнять в будущем, продуманная игра порождает потребности в знаниях.

Кроме этого, в рамках дисциплинарно-методической и практической компонент формирующего эксперимента была использована *серия онлайн-консультирования через сетевой ресурс ОО ВО*. Преподавателем выкладывались задания и предлагалось решить проблемные ситуации на образовательном портале (MOODLE), с последующим групповым обсуждением. На одной из интернет-сессий были проработаны темы:

- коммуникативная компетенция как фактор успешности в профессиональной деятельности, где обсуждались вопросы, касающиеся современных требований, предъявляемых к речи и культуре делового человека; влияние коммуникативной компетенции на эффективность профессиональной деятельности, создание позитивного взаимодействия; важность личной ответственности за стиль поведения;
- технологии успешной профессиональной коммуникации (как правильно говорить и писать; как понимать человека по его жестам и мимике; типы собеседников; особенности восприятия информации, как ее отбирать и подавать; причины, затрудняющие передачу информации; основы убеждения);
- культура диалога (приемы построения конструктивного диалога, беседы, убеждения; правила и технические приемы «позитивного слушания» и «позитивного возражения»; понятие и содержание речевого этикета; как правильно сделать замечание: соблюдение баланса требовательности и уважения к личности).

Считаем необходимым отметить, что полученные в ходе формирующего эксперимента при интеграции учебной и внеучебной работы знания и умения студенты продемонстрировали в ходе конкурса международной студенческой программы «SIFE – Students in free enterprise» (Студенты в свободном предпринимательстве), в котором студенты участвовали 4 года подряд. На конкурсе представлялись проекты, связанные с организационно-управленческой деятельностью в образовании и сфере физической культуры и спорта. Положительный резонанс имели проекты «Тайм-менеджмент как эффективное управление временем», «Основы знаний для приобретения финансовой независимости людей, имеющих спортивную карьеру», «Искусство самопрезентации», «Возрождение» (Приложение Ж). Активное участие в разработке проектов приняли студенты профиля физической культуры (Антон А., Ирина З., Евгений К., Михаил С. и другие)

Этапы реализации проекта «Тайм-менеджмент как эффективное управление временем» были связаны: с тестированием группы студентов, принимавших участие в эксперименте, с целью выявления существующих у современных студентов сложностей самоорганизации в плане управления временем; с непосредственной практикой – проведением семинара (в рамках знакомства студентов с основами управления временем); с повторным тестированием, которое показало развитие конкретных умений студентов (рисунок 11).

На констатирующем (диагностирующем) этапе результаты показали, что респонденты в основном относятся к работе безответственно, выполняя ее в короткие сроки непосредственно перед сдачей. При повторном исследовании, проводимом нами на контрольном (итоговом) этапе эксперимента, будущие педагоги физической культуры показали следующие результаты в тест-опросе на управление своим временем по показателям: откладывают дела на завтра из-за неумения принимать решение – результат снизился на 0,9 %; ценят порядок во всем и контролируют свое время – результат увеличился на 34,9 %; хорошо справляются с работой, но недостаточно контролируют свое время – увеличился на 5,9 %; относятся к работе безответственно, выполняя ее в короткие сроки непосредственно перед сдачей – результат снизился на 24,1 %.



Рисунок 11 – Результаты диагностики наличия умения у студентов будущих педагогов, управлять своим временем до и после опытно-экспериментальной работы

В целом отмечаем, что использованные в ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы содержание основной образовательной программы и интерактивные технологии, способствующих интеграции учебной и внеучебной работы, во-первых, соответствовали основным направлениям профессиональной подготовки будущих педагогов физической культуры; во-вторых, были органично вписаны в образовательную деятельность, реализуемую в аудиторное и внеаудиторное время. В-третьих, на основе специальным образом подобранных форм, методов, заданий и т. п. осуществлялось развитие организационно-управленческой компетенции студентов будущих педагогов физической культуры, к решению организационно-управленческих задач: умения целеполагания, планирования, конструктивного взаимодействия, проектирования, построения алгоритмов управленческих решений бесконфликтного стиля общения, повышения роли самоконтроля и т. п. Все это выступало фактором формирования готовности студентов будущих педагогов физической культуры, к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности, что, на наш взгляд, полностью соответствовало решению поставленных перед формирующим (обучающим) экспериментом педагогических задач.

2.3 Результаты реализации структурно-содержательной модели подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности

В процессе интеграции учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности в образовательном процессе разработано и апробировано научно-методическое обеспечение подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности, включающее:

- проведение дискуссионно-методического «круглого стола» с преподавателями и кураторами, осуществляющими подготовку по направлению 44.03.01 Педагогическое образование направленность (профиль) «Физическая культура» ;

- разработку содержания организационно-управленческой компетенции педагога физической культуры с учетом профессиональных стандартов: «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»; «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», индикаторов компетенции, целевых дескрипторов;

- разработку учебной программы, методических рекомендаций и фондов оценочных средств по дисциплине «Организационно-управленческая деятельность педагога физической культуры»;

- изучение студентами факультативной дисциплины по развитию организационно-управленческой компетенции «Организационно-управленческая деятельность педагога физической культуры»;

- разработку сценария и проведение организационно-управленческого и коммуникативно-профессионального тренингов с обучающимися;

- онлайн-консультирование обучающихся через сетевой ресурс ОО ВО;

- создание кейсов с проблемными и практико-ориентированными заданиями и проведение интернет-сессий с обучающимися;

- организацию деятельности обучающихся с целью подготовки проектов и участия в международной студенческой программе «SIFE Students in free enterprise»;
- подготовку сценария и реализацию проекта «Тайм-менеджмент как эффективное управление временем»;
- сопровождение студентов при реализации проекта «Возрождение».

На формирующем этапе исследования осуществлялось применение интерактивных технологий (проблемного обучения, проектного обучения, технологии развития критического мышления, модульного обучения, «case-study», интернет-ориентированных педагогических технологий, деловой игры, круглого стола, мозгового штурма, дерева решений, мастер-класса, работы в малых группах, тренингов, баскет-метода, ситуационного моделирования, дистанционного обучения и других).

Аналитико-прогностическая оценка результатов опытно-экспериментальной работы осуществлялась в ходе итогового (контрольного) этапа педагогического эксперимента. На данном этапе в первую очередь решалась задача повторной диагностики в экспериментальных группах по разработанным критериям и показателям готовности, соотнесенным с принятым в работе определением «подготовка студентов будущих педагогов, к решению организационно-управленческих задач». При этом в понятие «подготовка к решению организационно-управленческих задач», как мы уже отмечали ранее, включены:

- представления о качествах педагога в роли руководителя; знание о способах выдвижения предположений и построения альтернативных вариантов принятия решений; наличие знаний о целеполагании, планировании и проектировании; знание способов поведения в конфликтной ситуации;
- наличие стремления к личностному и профессиональному развитию; ценностные ориентации; наличие стремления к решению организационно-управленческих задач;
- наличие и проявление в деятельности умений целеполагания, планирования и проектирования; коммуникативных и организаторских умений; мысли-

тельной и поведенческой гибкости и мобильности; творческой активности;

– наличие психоэмоциональной культуры и самообладания; навыков самоконтроля в общении; умения управлять своим временем; навыков самоорганизации; умения оценивать свою готовность к организационно-управленческой деятельности; критериев, соответствующих им показателей и средств измерения, позволяющих отслеживать динамику формирования данной готовности.

Исследуемые содержательный, мотивационно-ценностный, процессуальный, рефлексивный компоненты понятия «подготовка будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач» были соотнесены в ходе итогового (контрольного) этапа эксперимента с *направлениями контрольной диагностики*.

Кроме этого в рамках аналитико-прогностической оценки результатов эксперимента перед началом итогового (контрольного) этапа нами были поставлены следующие важные для исследования *вопросы*:

1) отмечается ли у респондентов после проведения формирующего эксперимента динамика в расширении сферы знаний, комплекса умений и навыков, развития качеств, характеристик, мотивационных и ценностных установок, значимых для решения организационно-управленческих задач;

2) является ли статистически значимой разница у респондентов экспериментальных групп между показателями изменений в сфере знаний, умений и навыков, а также мотивационных и ценностных установок, личностных качеств (в рамках блоков модели) у студентов будущих педагогов, для решения организационно-управленческих задач;

3) подтверждена ли результативность реализации структурно - содержательной модели подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности?

При организации контрольной диагностики принимали во внимание степень приемственности различных показателей или групп показателей, применимых к оцениванию нематериальных результатов (качеств и характеристик личности, процессов, состояний, компетенций и т. п.), а также предъявляемые к ним в научно-методической литературе требования, рассматриваемые:

– в рамках концепта «объективность», что связано с отражением признаков, присущих изучаемому предмету независимо от воли и сознания самого субъекта;

– в рамках концепта «валидность», что связано с содержанием существенных признаков изучаемого предмета (явления, личностной характеристики и т. п.), которые должны быть устойчивыми и постоянными; важным признаком показателя при этом является его повторяемость в предмете и процессе [39, 169].

В связи с этим в рамках проводимого исследования *механизм оценки* результатов базируется на сравнении наблюдаемых результатов деятельности и проявляемых личностных качеств, ценностных установок, выбора студентом действий и решений из возможных предложенных, а также демонстрируемые им модели поведения и общения с критериями оценки высокого, среднего и низкого уровня готовности студентов будущих педагогов, к решению организационно-управленческих задач.

Немаловажное значение для исследования, на наш взгляд, имел тот факт, что группа респондентов на начало и конец эксперимента находилась практически в одних и тех же условиях образовательной деятельности на базе ОО ВО, а итоги проведенного эксперимента выявлялись с использованием практически аналогичного *комплекса оценочно-диагностических инструментов*, процедур и методик, которые применялись на первом этапе педагогического эксперимента (целенаправленное педагогическое наблюдение за действиями и высказываниями студентов во время аудиторной и внеаудиторной деятельности, онлайн-опросы, анкетирование, кейс-стади, ситуационное моделирование, педагогическая рефлексия, индивидуальные и групповые собеседования, статистическая обработка полученных данных и другие).

Кроме этого нами активно использовался комплекс адаптированных тестов, в частности, «Диагностика мотивации достижения (А. Мехрабиан)» [148], «Исследование ценностных ориентаций М. Рокича» [107]; «Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей» [34]; «Умение управлять своим Я-образом» [138], «Шкала оценок для измерения реактивности Я. Стреляу» [166],

задания для выявления мыслительной и поведенческой гибкости и мобильности и другие.

При сопоставлении результатов (Р) мы ориентировались на рекомендации Д. А. Донскова [54], касающиеся статистической обработки нематериальных результатов (результатов анкетирования, опросов, решения ситуационных задач и т. п.). С этой целью были использованы усредненные оценки ответов на вопросы, рассчитываемые:

– во-первых, путем анализа количества положительных (П.), удовлетворительных (У-вариант: «скорее, «да»), неудовлетворительных (H^1) и неопределенных (H^2 -вариант «затрудняюсь ответить») ответов;

– во-вторых, переводом сопоставляемых числовых результатов в проценты от общего количества респондентов экспериментальных групп.

Первое направление диагностического исследования – изучение содержательного компонента готовности, который определялся когнитивным критерием готовности с выявлением показателей: представления об организационно-управленческих качествах; знание о способах выдвижения предположений и построения альтернативных вариантов принятия решений; наличие знаний о целеполагании, планировании и проектировании; знание способов поведения в конфликтной ситуации.

Показательным для итоговых результатов явилось выполнение будущими педагогами физической культуры следующего задания. Студентам был предложен набор карточек, где напечатано одно из качеств педагога, решающего организационно-управленческие задачи (без расшифровки), определяющих его успешность. Качества (всего 30) были выбраны нами на основе ряда книг [65].

Респондентам было дано задание дать экспертную оценку, а именно: выбрать и проранжировать 10 качеств, представляющих, на их взгляд, наибольшую значимость для успешного решения организационно-управленческих задач. Работа была групповой, поэтому одновременно проверялись коммуникативные компетенции респондентов (умение аргументировать собственную точку зрения, умение работать в команде, принимать коллегиальное решение, умение идти на ра-

зумный компромисс и т. п.). После выбора в ходе дополнительных собеседований выявлялось понимание студентами тех или иных качеств. Результат выбора респондентов экспериментальных групп представлен в таблице 7.

Таблица 7 – Результат выбора наиболее значимых качеств педагога для решения организационно-управленческих задач респондентами экспериментальных групп

Констатирующий (диагностирующий) этап эксперимента	Контрольный (итоговый) этап эксперимента
Внимательность к людям, уважение их мнения	Дальновидность
Дальновидность	Коммуникабельность
Коммуникабельность	Лидерство.
Лидерство.	Настойчивость.
Личная организованность	Предприимчивость
Новаторство, умение искать новые, оригинальные решения	Решительность, смелость в принятии решений
Порядочность	Способность к самостоятельным, активным действиям
Предприимчивость.	Требовательность к другим
Самокритичность.	Упорство в преодолении возникающих трудностей.
Широкий кругозор, знания, выходящие за рамки профессии	Энергичность

Результаты собеседования показали, что при общем выборе таких основополагающих качеств педагога для решения организационно-управленческих задач, как *дальновидность, коммуникабельность, лидерство, предприимчивость*, респонденты на начальном этапе эксперимента больший упор делали на качествах «штурма» и «натиска»: решительность, активность, упорство, настойчивость, требовательность к людям и т. п. На контрольном (итоговом) этапе педагогического эксперимента они более продуманно и творчески подошли к заданию, выделив также *нравственные качества* (порядочность, внимательность к людям, уважение их мнения), *интеллектуальные* (широкий кругозор, знания, выходящие за рамки профессии), *организационные* (личная организованность, самокритичность) и *про-*

гностические (новаторство, умение искать новые, оригинальные решения). Это свидетельствует о более зрелой позиции респондентов экспериментальных групп в оценке способностей для решению организационно-управленческих задач после проведения формирующего этапа эксперимента

Исследование знаний о способах выдвижения предположений и построения альтернативных вариантов принятия решений во время ролевой игры «Способы постановки задач» (по Б. Мастерову) показало сформированность гибкости, умений идти на разумный компромисс в интересах дела, стремление к конструктивному, а не конфликтному принятию решений. Также можно отметить значимую разницу улучшения результата до и после эксперимента по этому показателю. Результаты проявления умений конструктивного, бесконфликтного принятия управленческого решения респондентами после эксперимента оказались выше на 48,7 % (рисунок 12).

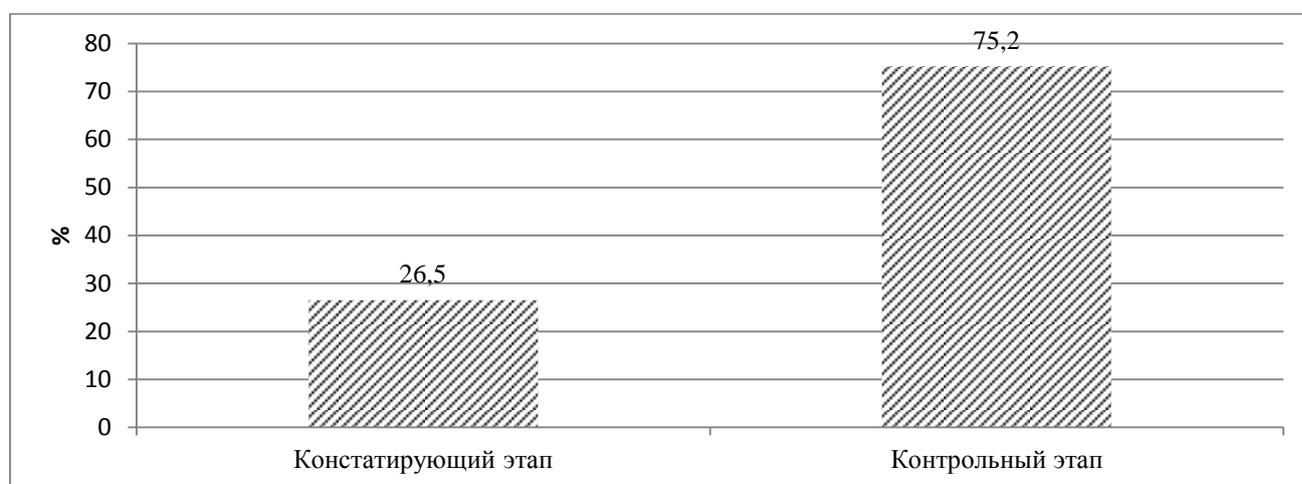


Рисунок 12 – Результаты диагностики проявления умений у студентов, будущих педагогов, конструктивного, бесконфликтного принятия управленческого решения до и после опытно-экспериментальной работы

Также положительный прирост наблюдается в результатах знаний о способах выдвижения предположений и построения альтернативных вариантов принятия решений (рисунок 13).



Рисунок 13 – Результаты диагностики знаний о способах выдвижения предположений и построения альтернативных вариантов принятия решений студентами будущими педагогами до и после опытно-экспериментальной работы

В показателе «решение как констатация имеющейся проблемы» результат улучшился на 40 %; в показателе «решение как описание желаемого результата» – на 15 %, «решение как конкретные инструкции» – на 55 %.

При исследовании знаний о целеполагании, планировании и проектировании было проведено тестирование «Шаги эффективного целеполагания, планирования и проектирования», определяющее наличие знаний о «дереве целей», требованиях к постановке целей, SMART-критериях; оперативном, текущем, стратегическом планировании; «контуре управления» и т. д., и нами были получены следующие результаты (рисунок 14).

На констатирующем и контрольном этапе результаты соответствуют высокому уровню готовности по данному тесту, это обосновывается тем, что люди, занимающиеся спортом, имеют представление о планировании учебно-тренировочного процесса, в связи с чем смогли ответить на вопросы теста 87 % (371 чел.) и 94 % (401 чел.) соответственно.

Собеседование с кураторами, результаты мониторинга, а также проведение итогового «круглого стола» с преподавателями и представителями администрации ОО ВО позволили констатировать благотворное влияние системной работы по формированию качеств и характеристик личности студента, будущего педагога.

га, важных для решения организационно-управленческих задач, в контексте знаний способов поведения в конфликтной ситуации. Количество конфликтов с преподавателями, однокурсниками снизилось с 2019 года до 2023 года до нуля. Студенты предпочитают выбирать позицию «выигрыш-выигрыш», пытаются проигнорировать конфликты, предотвратить или разрешить их.

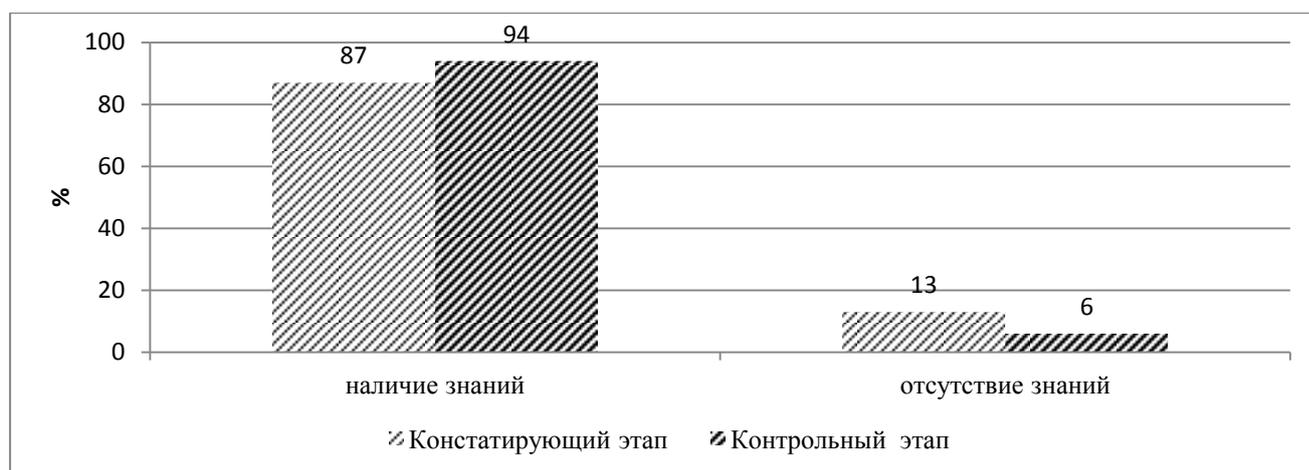


Рисунок 14 – Результаты диагностики знаний о целеполагании, планировании и проектировании у студентов до и после опытно-экспериментальной работы

Второе направление диагностического исследования – изучение мотивационно-ценностного компонента и мотивационного критерия готовности, включающего показатели: наличие стремления к личностному и профессиональному развитию; ценностные ориентации; наличие стремления к решению организационно-управленческих задач.

Наличие стремления к личностному и профессиональному развитию мы реализовывали в первую очередь на основе адаптированного теста А. Мехрабиана «Диагностика мотивации достижения», который был предложен респондентам экспериментальных групп. Результаты применения теста показали, что из двух возможных мотивов личности, связанных 1) со стремлением к успеху и 2) избеганием неудач, у респондентов экспериментальных групп на контрольном (итоговом) этапе эксперимента явно преобладал выбор первого мотива – стремление к успеху (рисунок 15).

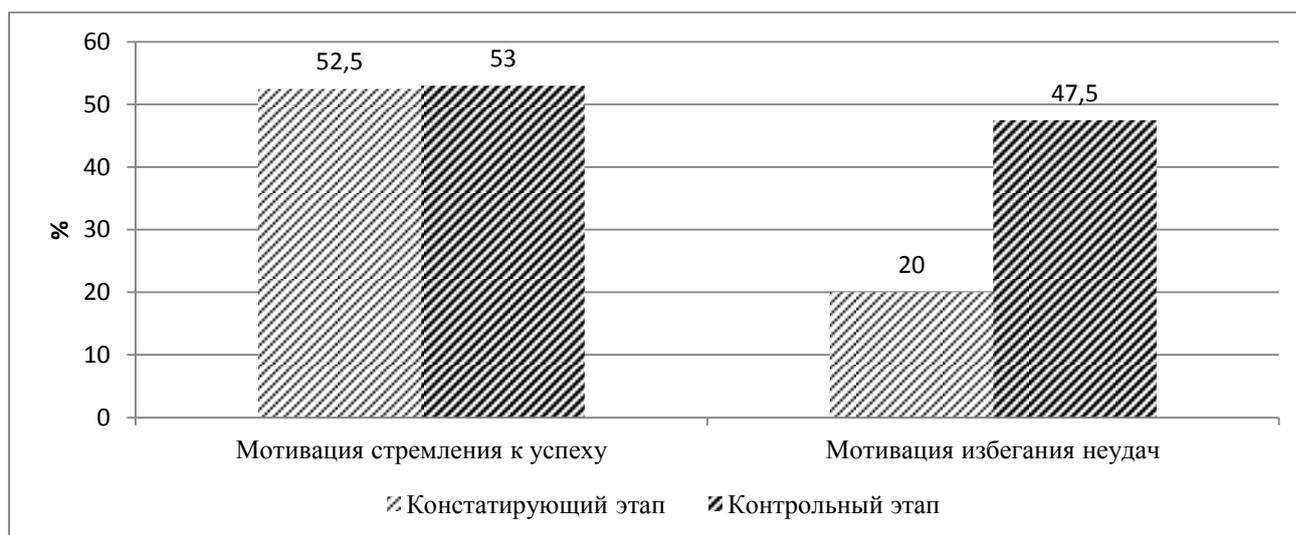


Рисунок 15 – Результаты диагностики мотивации достижения у будущих педагогов до и после опытно-экспериментальной работы

На первый взгляд может показаться, что результаты экспериментальных групп хуже на контрольном этапе эксперимента, так как на первом, диагностирующем, экспериментальные группы показывали средние результаты по выбору первого варианта мотивации, что мы справедливо соотносили с выработанной у них занятиями физической культурой и спортом нацеленностью на успех.

Такая нацеленность на успех, мотивация к достижениям сохранилась и у респондентов экспериментальных групп после формирующего эксперимента (53 % – 226 чел.), и в то же время она гармонично сочетается с выбором второй мотивационной стратегии – стремлением избежать неудач (47,5 % – 203 чел.). Это наглядно демонстрирует тот факт, что после формирующего этапа эксперимента у респондентов экспериментальных групп в большей степени сформированы такие качества, как аналитичность, прогностичность, разумная осторожность при принятии решения, ответственность за них, что, не отменяя присутствующего у респондентов экспериментальных групп стремления к достижениям, уравновешивает его большей продуманностью – для избегания возможных ошибок, тем более в контексте ответственности за членов команды.

Оценку сформированных ценностных ориентаций, определяющих личност-

ное и профессиональное поведение, социальную активность и конструктивную управленческую деятельность, – мы начали с ответов студентов на вопрос «Считаете ли Вы, что для решения организационно-управленческих задач важны нравственные качества и ценности?» (таблица 8).

Таблица 8 – Результаты ответов респондентов на вопрос «Считаете ли Вы, что для решения организационно-управленческих задач важны нравственные качества и ценности?»

Этапы эксперимента	Ответы респондентов					
	«Да»		«Нет»		«Затрудняюсь ответить»	
	Абс., кол-во чел.	% от общего количества чел.	Абс., кол-во чел.	% от общего количества чел.	Абс., кол-во чел.	% от общего количества чел.
Констатирующий	295	69	56	13	76	18
Контрольный	354	83	30	7	43	10

Результаты свидетельствуют, что респонденты (83 % – 354 чел.) после формирующего этапа эксперимента продемонстрировали более зрелый подход к понятию «нравственные качества», «решение организационно-управленческих задач». Об этом свидетельствует признание значимости нравственных черт личности, которые, как указывали при последующих собеседованиях респонденты, определяют стиль руководства и микроклимат в образовательном коллективе.

Наличие стремления к решению организационно-управленческих задач мы исследовали также с помощью отдельных вопросов. Так, респондентам было предложено ответить на 1, 2 вопросы анкеты (Приложение И). Результаты представлены в таблице 9.

Полученные при ответе на первый вопрос результаты свидетельствуют о более продуманной мотивации к достижимости в жизни респондентов экспериментальных групп. Если по итогам констатирующего этапа эксперимента респон-

денты показали склонность к какой-то абстрактной достижимости, то при ответе на первый вопрос они же продемонстрировали некоторую неготовность и неопределенность в понимании конкретных шагов к достижимости (28,7 % – 123 чел. не готовы к решению организационно-управленческих задач, 36,8 % – 157 чел. затруднились с ответом либо уклонились от него).

Таблица 9 – Результаты анкетирования для изучения у будущих педагогов стремления к решению организационно-управленческих задач

Этапы эксперимента	Ответы респондентов					
	«Да»		«Нет»		«Затрудняюсь ответить»	
	Абс., кол-во чел.	% от общего количества чел.	Абс., кол-во чел.	% от общего количества чел.	Абс., кол-во чел.	% от общего количества чел.
Констатирующий	147	34,5	123	28,7	157	36,8
Контрольный	364	85,2	15	3,6	48	11,2

Если по итогам констатирующего этапа эксперимента респонденты показали склонность к какой-то абстрактной достижимости, то при ответе на первый вопрос они же продемонстрировали некоторую неготовность и неопределенность в понимании конкретных шагов к достижимости (28,7 % – 123 чел. не готовы к решению организационно-управленческих задач, 36,8 % – 157 чел. затруднились с ответом либо уклонились от него).

При ответе на второй вопрос на начальном этапе эксперимента респонденты (34,5 % – 147 чел.) ответили «Да», а остальные ранжированы следующим образом:

1. Врожденные особенности характера.
2. Стремление к карьере, престижности.
3. Стремление к материальному достатку.
4. Стремление быть успешным и независимым.
5. Знания и компетенции, приобретенные в ОО ВО.
6. Люблю покомандовать.

На заключительном этапе выбравшие реально ответ «Да» (85,2 % – 364 чел. – высокий уровень), проранжировали мотивы следующим образом:

1. Знания и компетенции, приобретенные в ОО ВО.
2. Врожденные особенности характера.
3. Стремление к карьере, престижности.
4. Стремление к материальному достатку.
5. Стремление быть успешным и независимым.
6. Люблю покомандовать.

Как видим, после формирующего этапа педагогического эксперимента у будущих педагогов физической культуры присутствует более гармоничное соотношение понимания устремлений в жизни и роли собственного ресурса (знания, умения, компетенции, личностные качества).

Третье направление диагностического исследования – исследование процессуального компонента деятельностного критерия готовности по показателям: наличие и проявление в деятельности умений целеполагания, планирования и проектирования; коммуникативных и организаторских умений; мыслительной и поведенческой гибкости и мобильности; творческой активности.

Наличие и проявление в деятельности умений целеполагания, планирования и проектирования исследовались с применением методик «Целеполагания и планирования», «Ситуационного моделирования», решения проблемных ситуаций по инструменту планирования «Контур управления». Текущее планирование (разработка плана решения конкретной управленческой задачи по ситуации) и отсроченное (стратегическое) планирование – разработка более или менее приближенного к действительности плана развития. Следует отметить, что с первым типом планирования (текущего, ситуационного) справилось большинство респондентов на констатирующем этапе диагностики (рисунок 5). В то же время второй вид задания оказался практически «провальным» для будущих педагогов физической культуры. При этом мы хотели бы подчеркнуть, что к разряду не справившихся с заданием мы относили также примитивные планы (общие фразы без привязки к ситуации в выбранной организации), незаконченные планы, работы респондентов,

которые вообще не знали, как приступить к выполнению задания (рисунок 16).

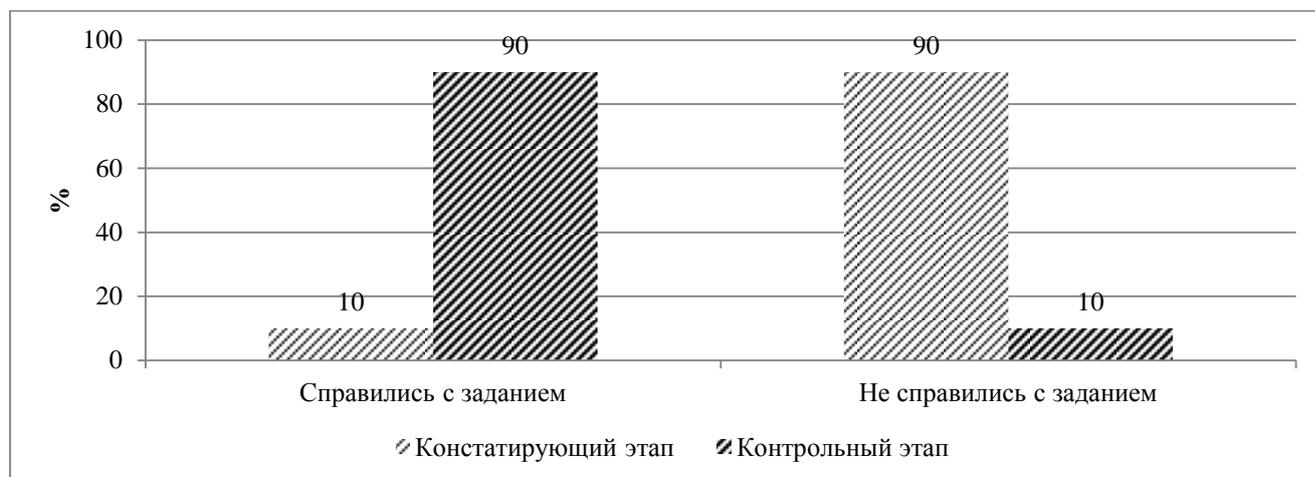


Рисунок 16 – Результаты выполнения будущими педагогами задания по стратегическому планированию до и после опытно-экспериментальной работы

На контрольном этапе 90 % (384 чел.) экспериментальных групп владели умением стратегического планирования, что отразилось в написании «Целевых комплексных программ» по актуальным проблемам образования, физической культуры и спорта. Полученные знания в проектировании студенты получали и демонстрировали на конкурсе студенческих проектов.

Проверка наличия и проявления в деятельности коммуникативных и организаторских умений осуществлялась по проявлению коммуникативных и организаторских способностей, обеспечивающих конструктивное взаимодействие при решении организационно-управленческих задач. Коммуникативные и организаторские способности выявлялись в ходе адаптированного тестирования [34, 115]. Результаты представлены на рисунке 17.

Кроме этого на заключительном этапе при решении проблемных ситуаций в малых группах проявлялась сформированность коммуникативно - организационных умений: обсуждение прошло более спокойно и конструктивно, так как в группе сразу определился лидер, который давал задание. При разногласиях шло аргументирование и голосование. Само выполнение задания проходило быстрее.

На начальном этапе эксперимента – все вместе обсуждали выбор; отмечались повышение голоса, желание во что бы то ни стало настоять на своем и т. п.

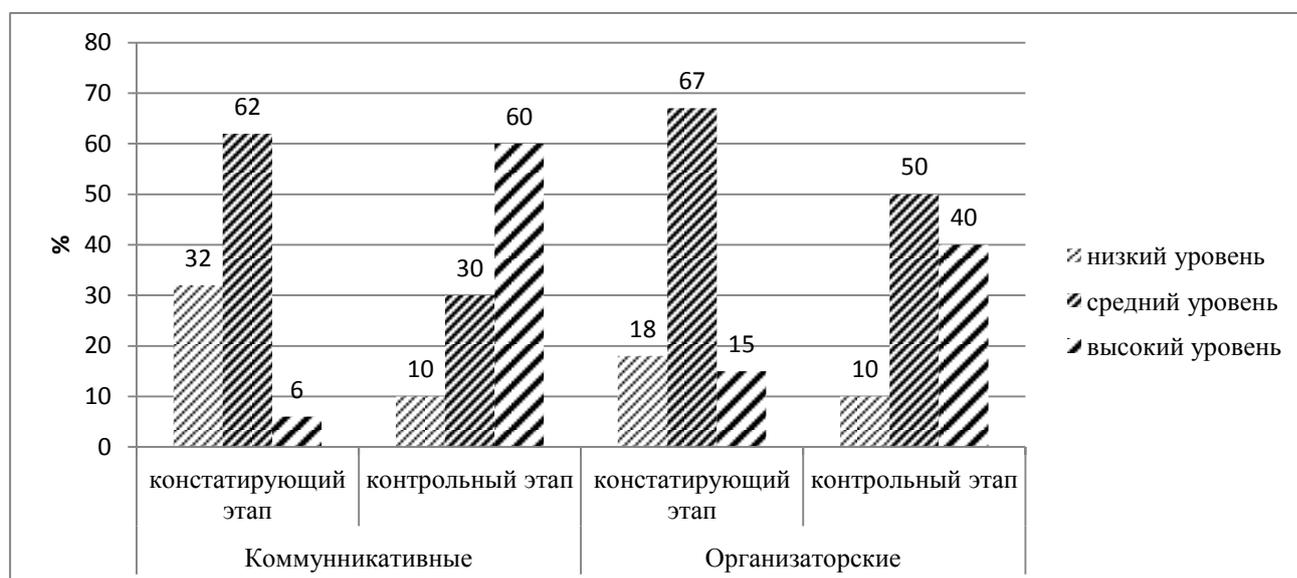


Рисунок 17 – Результаты диагностики наличия и проявления в деятельности коммуникативных и организаторских способностей будущих педагогов до и после опытно-экспериментальной работы

Значительно повысились также показатели в экспериментальных группах по такому важному для решения организационно-управленческих задач качеству, как умение слушать и слышать собеседника (проверялось с помощью теста, предложенного нами, на основании материала темы «Активное слушание» [35]), результаты представлены на рисунке 18.

Наличие и проявление в деятельности мыслительной и поведенческой гибкости и мобильности осуществлялось на уровне применения ситуационного моделирования и кейс-стади, представленных в пособиях Р. Ф. Брунер, С. Ю. Трапицына и других [18; 23, с. 64–83; 168 и других] по менеджменту в образовании и адаптированных в экспериментальных целях. Первое, что мы хотели бы отметить, если на констатирующем (диагностическом) этапе у студентов проявлялась тяга к стандартным, стереотипным образцам действия, например: скачи-

вание из Интернета всего материала по теме без отбора и структурирования по «доказательным» цепочкам, слабое проявление деятельности, связанной с процессами обобщения (свертывания) и структурирования материала, установление логических связей; только 49 % (209 чел.), участвующих в эксперименте, показали наличие и проявления в деятельности мыслительной и поведенческой гибкости и мобильности.

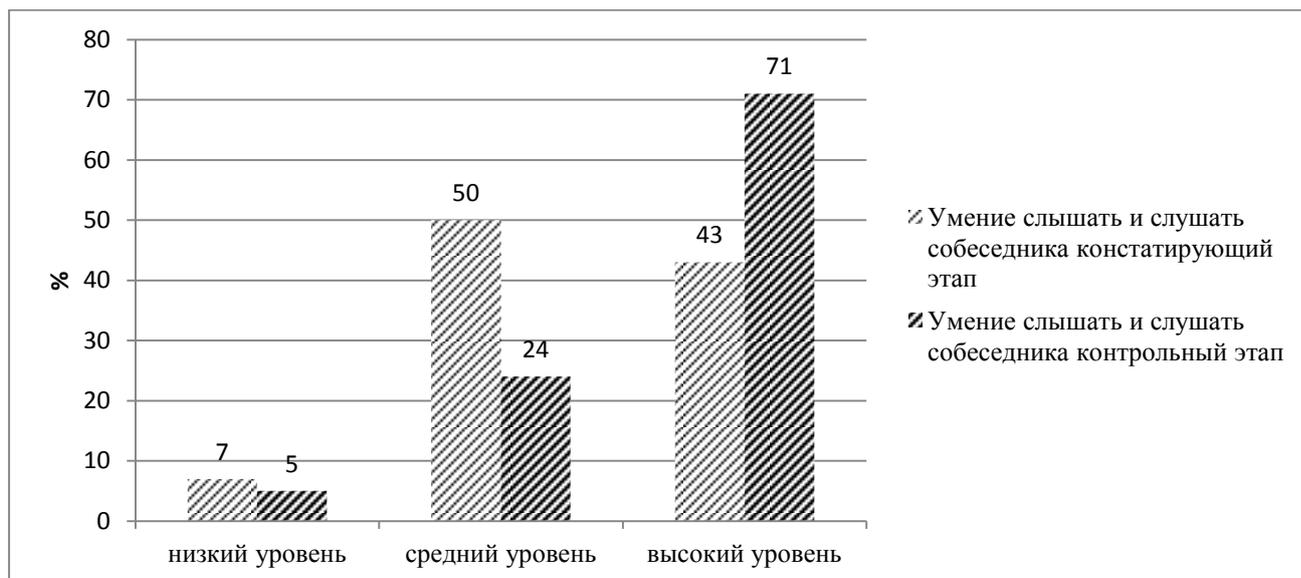


Рисунок 18 – Показатели сформированности у будущих педагогов умения слушать и слышать собеседника до и после опытно-экспериментальной работы

Это свидетельствует о недопонимании ценности умений работать с информацией, целеполагания, развития аналитико-критического мышления для решения организационно-управленческих задач. На контрольном (итоговом) этапе в экспериментальных группах (76 % – 325 чел.) показали наличие и проявление в деятельности мыслительной и поведенческой гибкости и мобильности, что заключалось в умении анализировать информацию по проблемной ситуации, работать с источниками, подбирать сведения, необходимые для принятия управленческого решения, оценивать их полезность, «отсекать» ненужное, правильно структурировать информацию и на ее основе осуществлять целеполагание. Давались зада-

ния на представление информации в виде карты памяти, ключевых моментов, схем, диаграмм и т. д. Мы отметили также умения артикулированности (компоненты информации корректно взаимоувязывались между собой), учет при постановке целей возможного неблагоприятного прогноза развития ситуации.

Результаты на основе адаптированного нами к студенческой аудитории теста М. И. Рожкова, Ю. С. Тюнникова, Б. С. Алишева, Л. А. Воловича [105] на выявление творческой активности (рисунок 19) возросли по позициям «чувство новизны» (48 % – 205 чел.); «критичность» – снизились до (10 % – 43 чел.); «способность к преобразованию» (22 % – 94 чел.) и «направленность на творчество / креатив» (20 % – 85 чел.). На результаты теста также повлияло выступление студентов на конкурсе «SIFE – Students in free enterprise» (Студенты в свободном предпринимательстве), где 4 года подряд представлялись социально-значимые проекты, связанные с организационно-управленческой деятельностью (рисунок 19).



Рисунок 19 – Результаты диагностики у будущих педагогов уровня творческой активности до и после опытно-экспериментальной работы

Четвертое направление диагностического исследования – исследование рефлексивного компонента и оценочного критерия готовности по показателям: наличие психоэмоциональной культуры и самообладания; наличие навыков самоконтроля в общении; умения управлять своим временем; наличие навыков само-

организации; наличие умения оценивать свою готовность к организационно-управленческой деятельности.

В рамках определения наличия психоэмоциональной культуры и самообладания мы сопоставляли также степень проявления при общении агрессивности, которая с одной стороны включена органично во внутренний ресурс людей, занимающихся или занимавшихся физической культурой и спортом, а с другой стороны – не может считаться частью общей культуры педагога, решающего организационно-управленческие задачи.

Наличие психоэмоциональной культуры и самообладания оценивалось на основе адаптированного теста А. Ассингера [106], который показал значительное снижение повышенного уровня агрессивности на 5 %, высокого уровня – на 2 %, среднего – на 8 % (рисунок 20) по сравнению с начальным этапом эксперимента.



Рисунок 20 – Уровень диагностики агрессивности (по результатам теста А. Ассингера) будущих педагогов до и после опытно-экспериментальной работы

Подтверждение повышения психоэмоциональной культуры и самообладания основано на результатах теста «Оценка самоконтроля в общении» [115]. Данные теста показали, что на контрольном этапе эксперимента 65 % (278 чел.) те-

стируемых имеют высокий уровень коммуникативного контроля, 22 % (94 чел.) – средний, 13 % (56 чел.) обладают низким уровнем самоконтроля при общении (рисунок 21).



Рисунок 21 – Результаты диагностики будущих педагогов по оценке самоконтроля в общении до и после опытно-экспериментальной работы

Реализация проекта «Тайм-менеджмент как эффективное управление временем» показала положительные результаты до и после педагогического эксперимента в наличии умений управлять своим временем (рисунок 11). На контрольном (итоговом) этапе эксперимента, будущие педагоги физической культуры показали положительные результаты в тест-опросе на управление своим временем по показателям: откладывают дела на завтра из-за неумения принимать решение – результат снизился на 0,9 %; ценят порядок во всем и контролируют свое время – результат увеличился на 34,9 %; хорошо справляются с работой, но недостаточно контролируют свое время – увеличился на 5,9 %; относятся к работе безответственно, выполняя ее в короткие сроки непосредственно перед сдачей – результат снизился на 24,1 %. Отмечается реальная самооценка готовности к организационно - управленческой деятельности у респондентов экспериментальных групп на контрольном (итоговом) этапе эксперимента и, наоборот, отсутствие корреляции

результатов, полученных при ответе на вопрос № 3 на констатирующем (диагностическом) этапе (Приложение И, таблица 10).

Таблица 10 – Результаты анкетирования наличия умения оценивать свою готовность к организационно-управленческой деятельности

Вопросы/этапы	Констатирующий этап	Контрольный этап
1. Да, готов	32 % (137 чел.)	53 % (226чел.)
2. Скорее, готов	11 % (47чел)	32 % (137 чел.)
3. Скорее, не готов	5 % (21 чел.)	1 % (4 чел)
4. Пока не готов	13 % (56 чел.)	7 % (30 чел.)
5. Я не готов и не испытываю желания	12 % (51чел.)	2 % (9 чел)
6. Не задумывался над этим	27 % (115 чел.)	5 % (21 чел.)

Результаты динамики уровня сформированности организационно-управленческой компетенции до и после эксперимента представлены на рисунке 22.

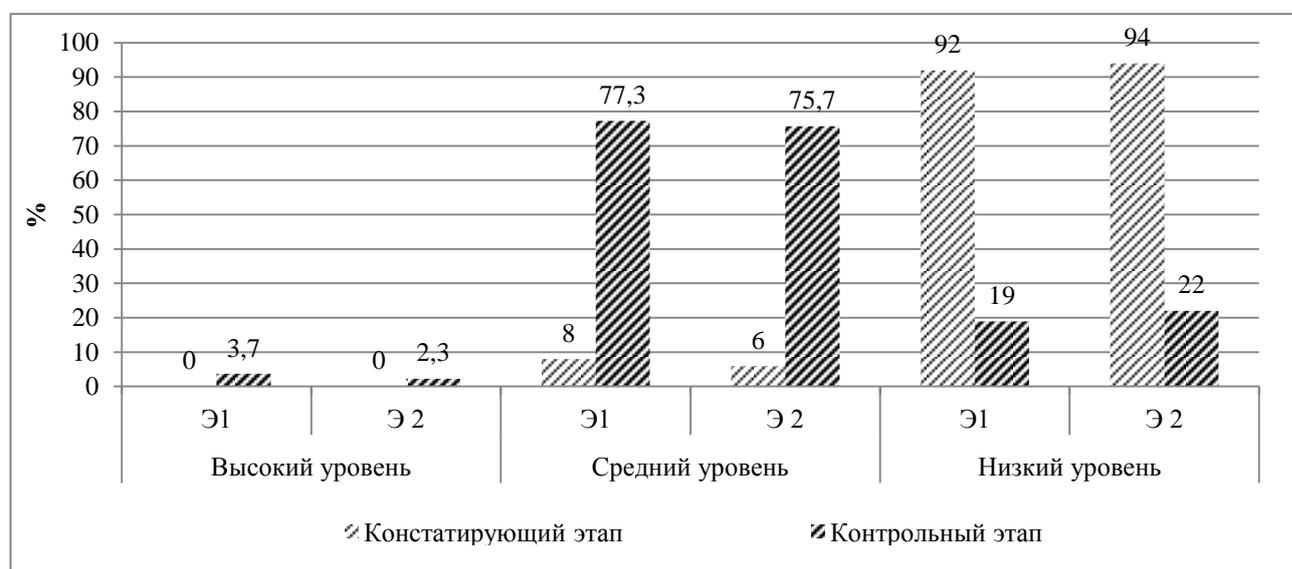


Рисунок 22 – Динамика сформированности организационно-управленческой компетенции будущих педагогов на констатирующем и формирующем этапах ОЭР

Результаты диагностики сформированности организационно-управленческой компетенции на констатирующем и формирующем этапах ОЭР соответствуют следующим показателям на контрольном (итоговом) этапе эксперимента: высокий уровень готовности в группе Э₁ – 3,7 % (9 чел.), в группе Э₂ – 2,3 % (4 чел.); средний уровень готовности в группе Э₁ – 77,3% (188 чел.), в группе Э₂ – 75,7 % (139 чел.); низкий уровень готовности в группе Э₁ – 19 % (46 чел.), в группе Э₂ – 22 % (41 чел.). Сравнительные результаты сформированности организационно-управленческой компетенции по Т-критерию Стьюдента, определенного по программе «Statistica», выявили достоверные различия между средними арифметическими показателями на констатирующем и контрольном этапах: в группе Э₁ – $t=2,54$ что больше граничного значения ($p 0,05=1,96$), в группе Э₂ – $t=2,48$, что больше граничного значения ($p 0,05=1,96$).

Таким образом, в целом можно констатировать, что данные описательного характера, а также диаграммы и таблицы показывают достоверный прирост между показателями у респондентов экспериментальных групп до и после проведенной опытно-экспериментальной работы. Тем самым подтверждена описанная в исследовании результативность реализации структурно-содержательной модели подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач. К педагогическим условиям результативности реализации модели относим:

1) диагностику уровня готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности в образовательном процессе;

2) интеграцию учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности;

3) научно-методическое обеспечение подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

Выводы по главе 2

В рамках решения основных задач исследования был разработан, обоснован и проведен независимый педагогический эксперимент, понимаемый в исследовании как понимаемый как специально организованная деятельность накопления и сопоставления данных в области проверки поставленной гипотезы, на основе сознательно формируемой (моделируемой) учебно-воспитательной. При этом все этапы эксперимента соотносились с пониманием готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности как результата подготовки, выраженного в сформированности знаний, умений, организационно-управленческого опыта деятельности.

Задачей констатирующего (диагностирующего) этапа педагогического эксперимента являлась диагностика исходного уровня готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности в образовательном процессе по следующим критериям: *когнитивному* (представления об организационно-управленческих качествах; знания о способах выдвижения предположений и построения альтернативных вариантов принятия решений; наличие знаний о целеполагании, планировании и проектировании; знание способов поведения в конфликтной ситуации); *мотивационному* (наличие стремления к личностному и профессиональному развитию; ценностные ориентации; наличие стремления к решению организационно-управленческих задач); *деятельностному* (наличие и проявление в деятельности умений целеполагания, планирования и проектирования; коммуникативных и организаторских умений; мыслительной и поведенческой гибкости и мобильности; творческой активности); *оценочному* (наличие психоэмоциональной культуры и самообладания; навыков самоконтроля в общении; умения управлять своим временем; навыков самоорганизации; умения оценивать свою готовность к организационно-управленческой деятельности).

Констатирующий (диагностический) этап эксперимента показал возможность

признания значимым внутренним ресурсом таких личностных качеств, как «ответственность» «самоконтроль», «твердая воля», «честность», «уверенность в себе», определенный личный аскетизм, недостаточный уровень эмоционально-волевого регулирования, слабые знания по педагогическому менеджменту, средний уровень коммуникативного контроля, склонность к агрессии, расплывчатые представления о рангах и значении многих нравственных качеств личности, низкий уровень организационно-управленческих компетенций.

На формирующем (обучающем) этапе опытно-экспериментальной работы создавались педагогические условия, представленные в процессуально-технологическом блоке: а) интеграция учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности на основе разработанной модели подготовки к решению организационно-управленческих задач образовательной деятельности студентов в аудиторное и внеаудиторное время в рамках специальным образом организованной педагогической деятельности; б) реализация научно-методического обеспечения подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

В формирующий (обучающий) этап эксперимента были включены *дисциплинарно-методическая* (связана с методическим консультированием преподавателей по применению в аудиторное и внеаудиторное время интерактивных технологий реализации возможностей учебных дисциплин для формирования знаний, умений и личностных качеств, значимых для организационно-управленческой деятельности) и *практическая компоненты*. Практическая компонента связывалась с аудиторной и внеаудиторной учебной и воспитательной деятельностью с использованием специально разработанных и успешно апробированных форм работы, таких, как: а) изучение факультативной дисциплины «Организационно-управленческая деятельность педагога физической культуры»; б) организационно-управленческий и коммуникативно-профессиональный тренинги; в) онлайн-консультирование через сетевой ресурс ОО ВО; г) разработка проектов и участие в конкурсе «SIFE – Students in free enterprise»; д) реализация разработанных проектов.

Контрольный (итоговый) этап педагогического эксперимента соотносился с решением задач аналитико-прогностической оценки полученных результатов и реализовывался с применением повторной диагностики в экспериментальных группах по основным параметрам, соотнесенным с принятыми в работе компонентами и критериями готовности к решению организационно-управленческих задач. Механизм оценки результатов базировался на сравнении итогов опросов, тестирования, анкетирования с разработанными в исследовании критериями до и после эксперимента и соотносился с уровнями готовности: высоким, средним, низким. Результаты контрольного (итогового) этапа:

- представления об организационно-управленческих качествах (нравственные качества, противоположные «натиску и штурму», преобладание зрелой позиции); знания о способах выдвижения предположений и построения альтернативных вариантов принятия решений (высокий уровень); наличие знаний о целеполагании, планировании и проектировании (высокий уровень); знание способов поведения в конфликтной ситуации (высокий уровень конструктивного безконфликтного принятия решений);

- наличие стремления к личностному и профессиональному развитию (средний уровень мотива выбора стремления к успеху и избегания неудач); ценностные ориентации (высокий уровень признание значимости нравственных черт); наличие стремления к решению организационно-управленческих задач (высокий уровень стремления);

- наличие и проявление в деятельности умений целеполагания, планирования и проектирования (высокий уровень умений); коммуникативных и организаторских умений (высокий уровень); мыслительной и поведенческой гибкости и мобильности (высокий уровень); творческой активности (средний уровень по чувству новизны, низкий – по критичности, увеличились показатели по способности к преобразованию и направленности на творчество);

- наличие психоэмоциональной культуры и самообладания (преобладают слабый и средний уровень, что говорит о снижении агрессивности); навыков самоконтроля в общении (преобладает высокий уровень); умения управлять своим временем (низкий уровень по откладыванию дел, возросли

показатели по вариантам «хорошо справляюсь с работой» и «ценю порядок», снизились по безответственному отношению к работе); навыков самоорганизации и умения оценивать свою готовность к организационно-управленческой деятельности (средний уровень).

Достоверно увеличились показатели по сформированности организационно-управленческой компетенции. Показатель высокого уровня готовности в группе Э₁ увеличился на 3,7 % , в группе Э₂ – на 2,3 %. Показатель среднего уровня готовности в группе Э₁ увеличился на 69,3%, в группе Э₂ – на 69,7 %. Показатель низкого уровня готовности в группе Э₁ уменьшился на 73 % , в группе Э₂ – на 72 %. Проведенный контрольный (итоговый) этап эксперимента подтвердил в целом результативность предложенной в исследовании структурно-содержательной модели подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач, что доказано результатами, данными описательного характера, диаграммами и таблицами.

Подтверждена результативность реализации структурно-содержательной модели подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности.

Для определения *уровня готовности* будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности определены критерии и соответствующие им показатели: *когнитивный* (представления об организационно-управленческих качествах; знание о способах выдвижения предположений и построения альтернативных вариантов принятия решений; наличие знаний о целеполагании, планировании и проектировании; знание способов поведения в конфликтной ситуации); *мотивационный* (наличие стремления к личностному и профессиональному развитию; ценностные ориентации; наличие стремления к решению организационно-управленческих задач); *деятельностный* (наличие и проявление в деятельности; умения целеполагания, планирования и проектирования; коммуникативные и организаторские умения; мыслительная и поведенческая гибкость и мобильность; творческая активность); *оценочный* (наличие психоэмоциональной культуры и самообладания; навыков

самоконтроля в общении; умения управлять своим временем; навыков самоорганизации; умения оценивать свою готовность к организационно-управленческой деятельности) и средства их измерения, позволяющие отслеживать динамику формирования данной готовности на высоком, среднем и низком уровне.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного исследования, целью которого было теоретическое обоснование, моделирование процесса подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности и опытно-экспериментальная проверка результативности реализации структурно-содержательной модели данного процесса, на основании полученных в ходе теоретико-экспериментального исследования данных были сформулированы *общие выводы*.

Проблема подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности является актуальной проблемой образования, решение которой обеспечивает успешность педагогической деятельности.

Научное знание дополнено определением понятия *«организационно-управленческая задача профессиональной деятельности педагога»* как совокупность требований, определенных действий, которые необходимо предпринять педагогу в конкретной ситуации образовательного процесса в соответствии с трудовыми действиями, умениями и знаниями организационно-управленческой направленности общетрудовых функций, представленных в профессиональных стандартах сферы образования;

Уточнены определения понятий: *подготовка будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности* – процесс усвоения обучающимися опыта организационно-управленческой деятельности, воспитание на его основе системы личностных и профессиональных качеств, проявляющихся в уровне сформированности профессиональных компетенций; *готовность к решению организационно-управленческих задач»* (с позиций компетентностного подхода) – сложное, динамически развивающиеся личностное образование, представляющее собой единство содержательного, мотивационно-ценностного, процессуального и рефлексивного компонентов, наличие которых

проявляется в степени сформированности компетенций организационно-управленческой деятельности.

Выявлены *педагогические предпосылки подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности:*

- нацеленность ФГОС ВО и квалификационных требований к современному педагогу на усвоение организационно-управленческих компетенций в период освоения студентом программы высшего образования;
- опора на личностно-ориентированный подход в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач;
- ориентация образовательного процесса на применение интерактивных технологий, способствующих освоению содержания основной профессиональной образовательной программы для развития педагогической рефлексии, становления организационной культуры и организации конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса;
- интеграция учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов в соответствии с требованиями нормативных документов в сфере образования.

Установлено, что готовность будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности – результат подготовки, выраженный в усвоении организационно-управленческого опыта деятельности. Структура подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности представлена комплексом взаимосвязанных компонентов: содержательного, мотивационно-ценностного, процессуального, рефлексивного.

Обоснованы критерии *уровня готовности* будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности, который измеряется *когнитивным, мотивационным, деятельностным и оценочным* критериями, соответствующими им показателями и средствами измерения.

Определено содержательное наполнение *структурно-содержательной модели* подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности, которая была реализована в рамках основ-

ной профессиональной образовательной программы в соответствии с действующим ФГОС ВО. Данная модель характеризуется целостностью и единством *целевого* (цель, задачи, подходы, принципы), *процессуально-технологического* (педагогические условия, педагогические технологии, содержание процесса подготовки: освоение дисциплин, ориентированных на формирование у будущих педагогов организационно-управленческих компетенций; организация практической подготовки обучающихся в ОО ВО педагогической направленности; разработка и проведение внеучебных воспитательных мероприятий в соответствии с типами задач профессиональной деятельности), *оценочно-диагностического* (уровни готовности, критерии, соответствующие им показатели и средства измерения) блоков.

На основании педагогических предпосылок определены *педагогические условия*, включенные в состав процессуально-технологического блока структурно-содержательной модели подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности:

– *диагностика уровня готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности в образовательном процессе* осуществлялась в процессе подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач с опорой на компетентностный и личностно-ориентированный подходы;

– *определение содержания основной образовательной программы и применение интерактивных технологий, способствующих интеграции учебной и внеучебной работы в подготовке будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности* обеспечивается опорой на требования нормативных документов в сфере образования, закрепляющих рабочую программу воспитания и календарный план воспитательной работы в структуре основной профессиональной образовательной программы;

– *реализация научно-методического обеспечения подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности* разрабатывалось с ориентацией на ФГОС ВО и квалификационные

требования к современному педагогу с применением интерактивных технологий способствующих освоению содержания основной профессиональной образовательной программы для развития педагогической рефлексии, становления организационной культуры и организации конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса;

Результативность реализации структурно-содержательной модели подготовки будущих педагогов к решению организационных задач профессиональной деятельности *доказана* при помощи диагностического инструментария и методов математической обработки. Общие результаты формирующего (обучающего) этапа педагогического эксперимента подтверждают позитивные изменения уровня показателей будущих педагогов. Положительные результаты экспериментальной работы подтвердили справедливость выдвинутой гипотезы, на основании чего можно считать цель исследования достигнутой, задачи выполненными, положения гипотезы доказанными.

Таким образом, в ходе теоретико-экспериментального исследования цель работы достигнута, поставленные задачи решены, подтверждены основные положения гипотезы и получены значимые результаты.

Вместе с тем проведенное исследование не претендует на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы и служит перспективным направлением научного поиска, связанного с проектированием педагогических технологий и содержания процесса подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности в соответствии со стандартом профессиональной деятельности в области обучения, воспитания и развития.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

- ДЮСШ – детско-юношеская спортивная школа
- ИРЧП – индекс развития человеческого потенциала
- КГПИ – Кузбасский гуманитарно-педагогический институт
- КемГУ – Кемеровский государственный университет
- ОО ВО – образовательная организация высшего образования
- ООН – Организация Объединенных Наций
- ОПОП – основная профессиональная образовательная программа
- РФ – Российская Федерация
- СибГИУ – Сибирский государственный индустриальный университет
- ФГБОУ ВО – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
- ФГОС ВО – федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования
- ФК – физическая культура

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

Готовность: «интегральное качество личности, которое характеризуется определенным уровнем ее развития и определяет возможность участия в каком-либо процессе через осознание своих профессиональных целей, способность осуществлять анализ и оценку имеющихся условий, определять наиболее вероятные способы действия, предвидеть мотивационные, волевые и интеллектуальные усилия, вероятность достижения результатов» (О. Г. Красношлыкова [99, с. 50]).

Готовность к решению организационно-управленческих задач с позиций компетентностного подхода: сложное, динамически развивающееся личностное образование, представляющее собой единство содержательного, мотивационно-ценностного, процессуального, рефлексивного компонентов, наличие которых проявляется в степени сформированности компетенций организационно-управленческой деятельности (Л. В. Стройкина).

Готовность будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности: результат подготовки, выраженный в усвоении организационно-управленческого опыта деятельности (Л. В. Стройкина).

Групповое сознание: «стиль взаимодействия в коллективе единомышленников; групповая перцепция; общение и выработка общественного мнения; создание новых традиций» (Р. В. Акопов [2]).

Задача: «может быть определена как цель, поставленная перед решателем, как ситуация, которая включает в себя и цель, и условия, в которых она должна быть достигнута, как словесная формулировка (знаковая модель) проблемной ситуации» (Г. А. Балл [8]).

Коммуникативная компетентность: «эффективность или адекватность, с которой индивид способен отвечать на разнообразные проблемные профессиональные и жизненные ситуации, с которыми он сталкивается» (Я. Н. Коломинский [94]).

Мотивация субъектов педагогического процесса: один из основополага-

ющих компонентов, обуславливающих общность целей и эффективную, целенаправленную деятельность всех субъектов педагогического процесса (Л. В. Стройкина).

Образование: «особым образом организованная ролевая деятельность, опирающаяся на систему правовых и нравственных специальных норм» (Н. В. Василенко [31]).

Организационно-управленческие задачи: наиболее конкретные действия в области управления по планированию, организации, мотивации, координации, контролю, решению проблем; управлению конфликтами, управлению изменениями, управлению информацией, маркетингу и управлению качеством (Л. В. Стройкина).

Организационно-управленческая задача профессиональной деятельности педагога: совокупность требований, определенных действий, которые необходимо предпринять педагогу в конкретной ситуации образовательного процесса в соответствии с трудовыми действиями, умениями и знаниями организационно-управленческой направленности общетрудовых функций, представленных в профессиональных стандартах сферы образования. (Л. В. Стройкина).

Организационно-управленческие задачи в области педагогической деятельности: управленческие действия в образовательном процессе, которые можно конкретизировать, опираясь на профессиональные стандарты сферы «Образование» (Л. В. Стройкина).

Организационно-управленческая деятельность: разновидность управленческой деятельности, где прослеживаются три варианта существования: управление как деятельность – направлено на обеспечение процесса деятельности; организация как деятельность – подразумевает эффективное функционирование организационной структуры; руководство как деятельность – направлено воздействовать на персонал организации и заинтересованные стороны для достижения целей (Л. В. Стройкина).

Организационно-управленческая компетенция: «интегральная динамическая интеллектуально-личностная характеристика, отражающая стремление, го-

товность и способность инженера профессионально решать задачи организации и управления производством, коллективом, предприятием, на основании приобретенных организационных и управленческих знаний, умений, а так же ценностных ориентаций» (А. Е. Шастина [202, с. 7]).

Организационно-управленческие компетенции: «характеристика личности, выражающаяся в способности осуществлять целеполагание; организовывать, планировать, контролировать деятельность и предвидеть ее результат, осуществлять анализ; мотивировать и стимулировать деятельность учащихся; разрабатывать и применять разнообразные управленческие решения; извлекать и анализировать информацию из разных источников; к адаптации в новых ситуациях; к самоорганизации и рефлексии» (О. В. Благова [19, с. 1]).

Организационно-управленческая компетентность: «вид профессиональной деятельности, выражается в способности к принятию управленческих решений, управлению деятельностью людей, решению организационных задач, входит в состав профессиональной компетентности, проявляется в производственной деятельности, выражается в наличии специальных организационно-управленческих знаний, во владении управленческими, коммуникативными, организаторскими умениями» (Е. В. Савенкова [173, с. 190–191]).

Организационно-управленческие компетенции у студентов физкультурного вуза: «комплекс необходимых управленческих знаний, организаторских умений и трудовых действий, позволяющий эффективно осуществлять управление профессионально-педагогической и физкультурно-спортивной деятельностью» (И. Т. Шарыгина [207, с. 5]).

Организационно-управленческая компетентность менеджера образования: «интегральное профессионально-личностное качество, которое характеризует способность и готовность менеджера образования выполнять профессиональные действия по управлению и организации в конкретных условиях функционирования образовательных систем» (Е. В. Савенкова [172, с. 355]).

Педагогическое общение: «форма взаимодействия педагогов и других субъектов педагогического процесса по решению образовательных и воспитатель-

ных задач» (С. А. Смирнов [142]).

Педагогическая фасилитация: «усиление продуктивности обучения, воспитания и развития субъектов педагогического процесса за счет особого стиля общения педагога и обучаемого» (И. Я. Лернер [112]).

Подготовка будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности: сложное, динамически развивающееся личностное образование, наличие которого проявляется в степени сформированности компетенций организационно-управленческой деятельности (Л. В. Стройкина).

Подготовка будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности: процесс усвоения обучающимися опыта организационно-управленческой деятельности, воспитание на его основе системы личностных и профессиональных качеств, проявляющихся в уровне сформированности профессиональных компетенций. (Л. В. Стройкина).

Профессиональная задача: единица построения содержания, которая образует «ядро содержания профессиональной подготовки, а этапы становления профессиональной компетентности определяют логику развертывания содержания» (Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына [156, с. 10]).

Профессиональные стандарты: «формализованное описание профессиональной деятельности, требования к профессиональным знаниям и умениям, а также к практическому опыту, необходимым для качественного выполнения специалистами своих функциональных обязанностей» (О. Н. Олейникова [136]).

Процесс моделирования педагогической системы: «процесс преобразования стратегических целей в тактические (процессуально-методические), которые соотносятся с методическими подходами, принципами, направлениями, содержанием и структурой учебно-воспитательного процесса, а также с педагогическими условиями обучения, воспитания и развития личности» (В. А. Штофф [209]).

Рефлексия: «осмысление человеком своих действий, размышления о них, в ходе осуществления которых человек отдает себе полный и ясный отчет в том, что и как он делает, то есть осознает те схемы, правила, согласно которым он

действует» (Г. П. Щедровицкий [212]).

Самопознание: активный рефлексивный процесс, правильно организованная педагогическая рефлексия (Л. В. Стройкина).

Социальный капитал: «обозначение личностных качеств и характеристик (нравственные основания личности, законопослушание, эмпатия, толерантность и другие)» (R. Putnam [220]).

Управление: «деятельность, связанная с выработкой решений, с организацией, контролем, регулированием объекта управления на основе соответствия заданной цели, а также с анализом и подведением итогов с учетом поступающей информации» (В. А. Сластёнин [180]).

Человеческий капитал: «совокупность не только внешних (уровень получаемой квалификации, образовательный потенциал и другие), но и внутренних (способность к изменениям, мотивированность на успех, ценностные ориентации, осознанное стремление к совершенствованию) характеристик личности, обуславливающих возможность ее развития» (А. И. Юрьев [215]).

Эмоциональный интеллект: «самопознание (включающее в себя и правильную самооценку), саморегулирование (владение всей палитрой своих эмоциональных способностей), мотивация (инициативность, активность, оптимистичность, то, что направляется волевым усилием)» (Д. Гоулман [48]).

СПИСОК ИНФОРМАЦИОННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Адольф, В. А. Особенности реализации программы формирования профессионально ориентированных управленческих умений будущих магистров / В. А. Адольф, С. Н. Москвин. – Текст : непосредственный // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2020. – № 1 (51). – С. 37–47.
2. Акопов, Г. В. Психология сознания : вопросы методологии, теории и прикладных исследований / Г. В. Акопов ; Российская акад. наук, Ин-т психологии. – Москва : Институт психологии РАН, 2010. – 271 с. – ISBN 978-5-9270-0178-1. – Текст : непосредственный.
3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Ленинград : [б. и.], 1968. – 338 с. – Текст : непосредственный.
4. Анисимова, В. А. Развитие творческого отношения студентов вуза физической культуры к усвоению профессиональных знаний в процессе исследовательской деятельности / В. А. Анисимова, Л. А. Драговоз. – Текст : непосредственный // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 5. – С. 14–16.
5. Асмолов, А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с. – ISBN 5-211-00221-0. – Текст : непосредственный..
6. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1982. – 192 с. – Текст : непосредственный.
7. Балл, Г. А. Теория учебных задач : психолого-педагогический аспект : монография / Г. А. Балл. – Москва : Педагогика, 1990. – 184 с. – ISBN 5-7155-0071-0. – Текст : непосредственный.
8. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : методическое пособие / В. И. Байденко. – Изд. 2-е. – Москва : Исследовательский центр проблем качест-

ва подготовки специалистов, 2005. – 114 с. – Текст : непосредственный.

9. Балыхин, М. Г. Требования социума к конкурентноспособному специалисту и его профессиональные альтернативы / М. Г. Балыхин. – Текст : непосредственный // Гуманитарный вектор. – 2012. – № 4 (32). – С. 240–246.

10. Бальсевич, В. К. Перспективы модернизации современных образовательных систем физического воспитания на основе интеграции национальной физической и спортивной культуры : актовая речь / В. К. Бальсевич. – Москва : Теория и практика физической культуры, 2002. – 30 с. – Текст : непосредственный.

11. Бахтин, М. М. Тетралогия / М. М. Бахтин. – Москва : Лабиринт, 1998. – 607 с. – ISBN 5-87604-066-5. – Текст : непосредственный.

12. Баянкин, О. В. Подготовка будущего учителя физической культуры к педагогическому менеджменту : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Баянкин Олег Васильевич ; Барнаульский государственный педагогический университет. – Барнаул, 2000. – 155 с. – Текст : непосредственный.

13. Беликов, В. А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности (дидактическая концепция) : монография / В. А. Беликов. – Челябинск : Факел, 1995. – 142 с. – Текст : непосредственный.

14. Белова, С. Н. Прогностическая модель внутренней системы оценивания качества образовательного процесса в вузе / С. Н. Белова. – Текст : непосредственный // Ученые записки Курского государственного университета. – 2008. – № 4. – С. 73–86.

15. Бердяев, Н. А. Самопознание : Опыт философской автобиографии / Н. А. Бердяев. – Москва : Мысль, 1991. – 318 с. – ISBN 5-244-00622-3. – Текст : непосредственный.

16. Благова, О. В. Развитие организационно-управленческой компетентности педагога / О. В. Благова. – Текст : электронный // Сайт научных конференций УдГУ : [сайт]. – URL: <http://edusafe.conf.udsu.ru/report?node=1299427671> (дата обращения 28.12.2023).

17. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В.

- Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 270 с. – Текст : непосредственный.
18. Блум, Г. Проективная методика «Blacky pictures» / Г. Блум. – Горький : ГГПИИЯ им. Н. К. Крупской, 1949. – 36 с. – Текст : непосредственный.
19. Бобиенко, О. М. Контрольно-измерительные материалы для оценки компетентностных образовательных результатов / О. М. Бобиенко. – Текст : электронный // Вестник ТИСБИ. – 2012. – № 2 (50). – URL: <https://www.tisbi.ru/files/prod/home/nauka/vestnik-universiteta-upravleniya-tisbi/2f8bab-c3de4d803b352e12f4285c90c5.pdf> (дата обращения: 28.12.2023).
20. Бовтрукевич, М. В. Методика расчета тестовых характеристик / М. В. Бовтрукевич, А. В. Киреенко. – Текст : электронный // Научное сообщество студентов XXI столетия : материалы III международной научно-практической конференции (23 мая 2012 г.). Ч. 3. – URL: sibac.info/sites/default/files/conf/file/stud_3_3.pdf (дата обращения: 28.12.2023).
21. Богоудинова, Р. З. Образование в контексте социокультурной модернизации современного общества / Р. З. Богоудинова. – Текст : непосредственный // Управление устойчивым развитием. – 2016. – № 4 (05). – С. 95–100.
22. Борзенко, О. В. Формирование готовности будущих педагогов-психологов к смыслообразующей профессиональной деятельности в вузе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Борзенко Ольга Викторовна ; Пензенский государственный университет. – Ульяновск, 2019 – 214 с. – Текст : непосредственный.
23. Брунер, Р. Ф. Краткий курс МВА / Роберт Ф. Брунер и др.; пер. с англ. С.Б. Скрепин. - М.: Олимп-Бизнес, 2005. – 364 с.: ил. –ISBN 5-901028-20-1 (рус.). – ISBN 0-471-18093-9 (англ.). – Текст : непосредственный.
24. Варданян, Б. Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б. Х. Варданян. – Текст : непосредственный // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – Москва : Наука, 1983. – С. 542–543.
25. Василенко, Н. В. Институциональный подход к исследованию образования / Н. В. Василенко. – Текст : непосредственный // Образование и наука. –

2006. – № 5 (41). – С. 20–27.

26. Васильев, Ю. В. Приемы педагогического менеджмента / Ю. В. Васильев. – Москва : Мысль, 2003. – 117 с. – Текст : непосредственный.

27. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : монография / А. А. Вербицкий. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с. – Текст : непосредственный.

28. Викулина, М. А. Педагогическая квалиметрия и ее роль в определении качества образования / М. А. Викулина, К. Э. Безукладников. – Текст : непосредственный // Вестник ПГГПУ. Серия 1. Психологические и педагогические науки. – 2014. – № 2/2. – С. 28–38.

29. Виленский, М. Я. Ценностное сознание в структуре профессионально-личностного развития студентов / М. Я. Виленский. – Текст : непосредственный // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования : материалы Международной научно-практической конференции. – Москва, 2000. – Ч. 1. – С. 90–93.

30. Виханский, О. С. Менеджмент : учебник для студентов вузов / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Экономистъ, 2006. – 669 с. – ISBN 5-98118-131-1. – Текст : непосредственный.

31. Волкова, В. Н. Теория систем : учебное пособие / В. Н. Волкова, А. А. Денисов. – Москва : Высшая школа, 2006. – 511 с. – ISBN 5-06-005550-7. – Текст : непосредственный.

32. Воронин, Д. И. Учебная практика как средство формирования готовности будущего педагога физической культуры к профессиональной деятельности : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Воронин Денис Иванович ; Нижегородский государственный педагогический университет. – Нижний Новгород, 2009. – 213 с. – Текст : непосредственный.

33. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика-Пресс, 1996. – 533 с. – ISBN 5-7155-0747-2. – Текст : непосредственный.

34. Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей. – Текст : непосредственный // Большая энциклопедия психологических тестов / под ред. А. Карелина. – Москва : Эксмо, 2007. – 416 с.

35. Вызов менеджеру: Заметки для тьюторов : Материалы для Воскресной школы / под ред. Е. Л. Романова ; [пер. с английского]. – Жуковский : МИМ ЛИНК, 2006. – 112 с.: табл., рис. – (BZR640 «Профессиональный сертификат в области менеджмента»).

36. Гальперин, П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – Москва : МГУ, 1976. – 325 с. – Текст : непосредственный.

37. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. – Текст : непосредственный // Исследование мышления в советской психологии : сборник статей. – Москва : Наука, 1966. – С. 236 – 277.

38. Гарванова, М. З. Исследование ценностей в современной психологии / М. З. Гарванова, И. Г. Гарванов. – Текст : непосредственный // Современная психология : материалы III Международной научной конференции, г. Казань, октябрь 2014 г. – Казань : Бук, 2014. – С. 5–20.

39. Герасимов, Б. И. Основы научных исследований / Б. И. Герасимов, В. В. Дробышева, Н. В. Злобина. – Москва : Форум, 2013. – 272 с. – ISBN 978-5-91134-340-8. – Текст : непосредственный.

40. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Даниел Гоулман ; [пер. с англ. А. П. Исаевой]. – Москва : АСТ ; Владимир : ВКТ, 2009. – 478 с. – ISBN 978-5-17-049997-7. – Текст : непосредственный.

41. Гребенюк, Е. Н. Подготовка студентов педвуза к реализации функций менеджера в учебно-воспитательном процессе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гребенюк Елена Николаевна ; Ставропольский государственный педагогический институт. – Ставрополь, 1999. – 165 с. – Текст : непосредственный.

42. Гречушкина, О. А. Формирование готовности к профессиональной де-

тельности будущих педагогов дошкольного образования в условиях вуза / О. А. Гречушкина, М. В. Судакова . – Текст : электронный // Наука и образование : научный электронный журнал. – 2019. – Т. 2, № 2. – URL: <http://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/711> (дата обращения: 28.12.2023).

43. Грунина, С. О. Аксиологические и структурные подходы к моделированию воспитательной системы педагогического вуза / С. О. Грунина. – Текст : непосредственный // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2011. – № 2. – С. 73–76.

44. Губанова, М. И. Система формирования готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Губанова Маргарита Ивановна ; Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2004. – 48 с. – Место защиты: ФГБОУ ВО КемГУ – Текст : непосредственный.

45. Дахин, А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования : монография / А. Н. Дахин. – Москва : НИИ школьных технологий, 2009. – 290 с. – ISBN 978-5-91447-011-8. – Текст : непосредственный.

46. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с. – Текст : непосредственный.

47. Давыдов, В. В. Уровень планирования как условие рефлексии / В. В. Давыдов, А. З. Зак. – Текст : непосредственный // Проблема рефлексии : современные комплексные исследования. – Новосибирск : Наука, 1987. – С. 43–49.

48. Дашкевич, О. В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Дашкевич Олег Васильевич; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 1985. – 541 с. – Текст : непосредственный.

49. Дежникова, Н. С. Педагогический коллектив как субъект воспитания /

Н. С. Дежникова. – Текст : непосредственный // Школьный коллектив и личность ребенка. – Москва, 1981. – С. 31–45.

50. Делимова, Ю. О. Моделирование в педагогике и дидактике / Ю. О. Делимова. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 3 (19). – С. 33–38.

51. Делор, Ж. Образование : сокровище : доклад Международной комиссии по образованию для XXI в представленный ЮНЕСКО / Ж. Делор. – Париж : ЮНЕСКО, 1996. – 46 с. – Текст : непосредственный.

52. Директор современной российской школы : статистический портрет, система подготовки, практики управления. Ч. 1 / ред. В. А. Болотов. – Текст : электронный // Факты образования. – 2016. – Вып. 5. – URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/409671894.pdf> (дата обращения: 28.12.2023)

53. Дмитриев, М. Г. Психолого-педагогическая диагностика делинквентного поведения у трудных подростков. Части 4–9 / М. Г. Дмитриев, В. Г. Белов, Ю. А. Парфенов. – Санкт-Петербург : ПОНИ, 2010. – 316 с. – Текст : непосредственный.

54. Донсков, Д. А. Современное состояние уровня потребности в физическом совершенствовании курсантов вузов ФСИН России / Д. А. Донсков. – Текст : непосредственный // Человек: преступление и наказание. – 2009. – № 4 (67). – С. 133–136.

55. Елькина, О. Ю. Подготовка будущего учителя к формированию продуктивного опыта младших школьников : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Елькина Ольга Юрьевна ; Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2007. – 354 с. – Текст : непосредственный.

56. Ефимова, С. А. Национальная система квалификаций Российской Федерации как фактор модернизации оценки и аттестации в профессиональном образовании / С. А. Ефимова. – Текст : непосредственный // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2016. – Т. 8, № 2 (32). – С. 39–48.

57. Железняк, Ю. Д. Теория и методика обучения предмету «Физическая

культура» : учебное пособие для вузов / Ю. Д. Железняк, В. М. Минбулатов. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 269 с. – ISBN 978-5-7695-4787-4. – Текст : непосредственный.

58. Зарубина, Е. М. Формирование управленческой профессиональной компетенции студентов технических специальностей университета : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Зарубина Елена Михайловна ; Магнитогорский государственный университет. – Магнитогорск, 2009. – 183 с. – Текст : непосредственный.

59. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. В. Сыманюк. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.

60. Зеер, Э. Ф. Личностно–ориентированное профессиональное образование: теоретико–методологический аспект / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Издательство УГППУ, 1998. – 126 с. – Текст : непосредственный.

61. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебное пособие / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с. – Текст : непосредственный.

62. Ильин, А. С. Подготовка будущего учителя в условиях цифровизации образования / А. С. Ильин. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2021. – № 8. – С. 19–28.

63. Ильина, Н. Ф. Становление рефлексивной компетентности педагога как психолого-педагогическая задача на этапе профессиональной подготовки / Н. Ф. Ильина, Т. Ф. Ушева. – Текст : непосредственный // Нижегородское образование. – 2022. – № 4. – С. 84–92.

64. Исаев, И. Ф. Формирование профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – Москва : Академия, 2004. – 193 с. – Текст : непосредственный.

65. Кабаченко, Т. С. Психология в управлении человеческими ресурсами : учебное пособие / Т. С. Кабаченко. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 400 с. – ISBN 5-318-00457-1. – Текст : непосредственный.

66. Каган, М. С. Системный подход и гуманитарное знание : избр. ст. / М. И. Каган. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1991. – 384 с. – ISBN 5-288-00956-2. – Текст : непосредственный.
67. Каменский, Е. Г. Институциональная трансформация системы высшего образования / Е. Г. Каменский, Е. И. Боев, А. В. Ржиская. – Текст : непосредственный // Известия Юго-Западного государственного университета. – 2012. – № 4, Ч. 3. – С. 193–197.
68. Камерон, К. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн ; [пер. с англ. А. Токарева]. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 320 с. – ISBN 5-318-00283-8. – Текст : непосредственный.
69. Коротаева, Е. В. Технология обучения в интерактивном режиме / Е. В. Коротаева. – Текст : непосредственный // Мир образования – образование в мире. – 2003. – № 4. – С. 132–143.
70. Ковылина, Л. Л. Организационная культура учебного учреждения как объект управленческого обследования / Л. Л. Ковылина. – Текст : непосредственный // Омский научный вестник. – 2010. – № 3. – С. 84–87.
71. Коган, Л. Н. Социология культуры : учебное пособие / Л. Н. Коган. – Екатеринбург : УрГУ, 1992. – 120 с. – ISBN 5-230-06679-2. – Текст : непосредственный.
72. Кожин, В. И. Менеджмент в физической культуре и спорте : учебное пособие / В. И. Кожин. – Ростов-на-Дону : СКНЦ ВШ, 2002. – 272 с. – Текст : непосредственный.
73. Козырев, А. Н. Оценка стоимости нематериальных активов и интеллектуальной собственности / А. Н. Козырев, В. Л. Макаров. – Москва : РИЦ ГШ ВС РФ, 2003. – 398 с. – ISBN 5-94377-012-7. – Текст : непосредственный.
74. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учебное пособие / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – Москва : Академия, 2005. – 248 с. – ISBN 5-7695-2213-5. – Текст : непосредственный.
75. Колношенко, О. В. Повышение эффективности педагогического менеджмента образовательного процесса в военном вузе : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание

ученой степени кандидата педагогических наук / Колношенко Олег Владимирович ; Военный университет. – Москва, 2008. – 243 с. – Текст : непосредственный.

76. Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учебное пособие для психологов, педагогов, социологов / Я. Л. Коломинский. – Москва : АСТ, 2010. – 446 с. – ISBN 978-5-17-069390-0. – Текст : непосредственный.

77. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / под ред. В. А. Козырева и Н. Ф. Радионовой. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 392 с. – ISBN 5-8064-0824-8. – Текст : непосредственный.

78. Корзникова, Г. Г. Менеджмент в образовании : практический курс : учебное пособие / Г. Г. Корзникова. – Москва : Академия, 2008. – 288 с. – ISBN 978-5-7695-3931-2. – Текст : непосредственный.

79. Коробейникова, Е. Н. Формирование основ педагогического менеджмента у студентов педвуза в современных условиях : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Коробейникова Екатерина Николаевна ; Институт общего образования Министерства образования РФ. – Москва, 2003. – 29 с. – Место защиты : Москва. – Текст : непосредственный.

80. Краевский, В. В. Методология педагогики : новый этап : учебное пособие / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – Москва : Академия, 2006. – 400 с. – ISBN 5-7695-2876-1. – Текст : непосредственный.

81. Красношлыкова, О. Г. О путях преодоления рассогласований государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и профессионального стандарта педагога / О. Г. Красношлыкова, Г. Т. Васильчук. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 1 (15). – С. 47–52.

82. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 512 с. – ISBN 5-222-00239-X. – Текст : непосредственный.

83. Круглый стол «Культурно-историческая теория и актуальные проблемы современного образования». – Текст : электронный // Московский педагогический государственный университет : [сайт]. – URL: <http://mpgu.su/novosti/kruglyiy-stol-kulturno-istoricheskaya-teoriya-i-aktualnyie-problemyi-sovremennogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 28.12.2023).

84. Культурные факторы модернизации: доклад / А. А. Аузан, А. Н. Архангельский, П. С. Лунгин, В. А. Найшуль. – Москва ; Санкт-Петербург : Стратегия 2020, 2011. – 221 с. – Текст : непосредственный.

85. Кулаков, А. П. Измерение в социологии : учебное пособие / А. П. Кулаков. – Новосибирск : НГАСУ(Сибстрин), 2005. – 124 с. – ISBN 5-7795-0259-5. – Текст : непосредственный.

86. Курышева, И. В. Интерактивные методы обучения как фактор самореализации старшеклассников в учебной деятельности при изучении естественнонаучных дисциплин : специальность 13.00.01 «Образование и педагогические науки» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Курышева Ирина Владимировна ; Нижегородский государственный педагогический университет. – Нижний Новгород, 2010. – 257 с. – Текст : непосредственный.

87. Лазарев, В. С. Управление инновациями в школе : учебное пособие / В. С. Лазарев. – Москва : Центр педагогического образования, 2008. – 352 с. – ISBN 978-5-91382-042-6. – Текст : непосредственный.

88. Лазаренко, Л. А. Особенности подготовки персонала сферы услуг и его мотивации / Л. А. Лазаренко, Ф. А. Сехан. – Текст : непосредственный // Вестник КСЭИ. – 2013. – № 3. – С. 250–253.

89. Лейбович, А. Н. Вопросы эффективности национальной системы квалификаций / А. Н. Лейбович. – Текст : непосредственный // Образовательная политика. – 2015. – № 1 (67). – С. 37–43.

90. Лекция о лекции : учебное пособие / Колычев Н. М., Семченко В. В., Левкин Г. Г., Сосновская Е. В. – 2-е изд., испр. и доп. – Омск : Омская областная типография, 2014. – 80 с. – ISBN 978-5-4458-9558-9. – Текст : непосредственный.

91. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард ; перевод с нем. В. М. Лещинской. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 544 с. – ISBN 5-222-00221-7. – Текст : непосредственный.
92. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции : конспект лекций / А. Н. Леонтьев. – Москва : МГУ, 1971. – 40 с. – Текст : непосредственный.
93. Леонтьев, Д. А. Очерк психологии личности : учебное пособие / Д. А. Леонтьев. – 2 изд. – Москва : Смысл, 1997. – 64 с. – ISBN 5-89357-008-1. – Текст : непосредственный.
94. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 186 с. – Текст : непосредственный.
95. Локк, Д. Избранные философские произведения : В 2 т. / Д. Локк. – Москва : Соцэкгиз, 1960. – Т. 1. – 734 с. – Текст : непосредственный.
96. Лотман, Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман. – Москва : Прогресс, 1992. – 220 с. – ISBN 5-01-003843-9. – Текст : непосредственный.
97. Львов, Л. В. Реализация человеческого потенциала в процессе общей управленческой подготовки / Л. В. Львов. – Текст : непосредственный // Сборник материалов 27-й Международной научно-практической конференции «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании» (г. Екатеринбург). – Екатеринбург, 2022. – С. 402–405.
98. Львов, Л. В. Феномен конкурентоспособности в профессиональном образовании менеджеров / Л. В. Львов, О. В. Перезовова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1 (20). – С. 169–178.
99. Малхотра, Нэреш К. Маркетинговые исследования : практическое руководство / Нэреш К. Малхотра ; [пер. с англ. А. Р. Ганиевой и др.]. – 3-е изд. – Москва : Вильямс, 2002. – 960 с. – ISBN 5-8459-0357-2. – Текст : непосредственный.
100. Маматов, Р. Р. Модель процесса подготовки будущих офицеров к организации морально-психологического обеспечения личного состава / Р. Р. Маматов. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 273–279.

101. Мастеров, Б. М. Конструирование тренинговых процедур : технология и творчество / Б. М. Мастеров. – Текст : непосредственный // Методы практической социальной психологии : диагностика, консультирование, тренинг / под ред. Ю. Жукова. – Москва : Аспект Пресс, 2004. – С. 152–181.

102. Марищук, В. Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств : специальность 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Марищук Владимир Лаврентьевич ; Ленинградский государственный университет им. А. А. Жданова. – Ленинград, 1982. – 350 с. – Текст : непосредственный.

103. Маркова, А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с. – ISBN 5-09-003639-X. – Текст : непосредственный.

104. Матюнина, О. Е. Модернизация системы образования в России : проблемы и перспективы / О. Е. Матюнина. – Текст : непосредственный // Вестник МИЭП. – 2015. – № 2 (19). – С. 106–111.

105. Методика диагностики уровня творческой активности учащихся. – Текст : электронный // Ваш психолог : [сайт]. – URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/1378-metodika-diagnostiki-urovnya-tvorcheskoj-aktivnosti-uchashhixsya> (дата обращения: 28.12.2023).

106. Методика оценки агрессивности педагога А. Ассингера. – Текст : электронный // Ваш психолог : [сайт]. – URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/113-diagnosis-redkollektiva/1906-met> (дата обращения: 28.12.2023).

107. Методика Рокича. Ценностные ориентации. – Текст : электронный // Психология счастливой жизни : [сайт]. – URL: <http://psycabi.net/testy/320-metodika-rokicha-tsennostnye-orientatsii-test-miltona-rokicha-issledovanie-tsennostnykh-orientatsij-m-rokicha-oprosnik-tsennosti-po-rokichu#ixzz3SjP88mVU> (дата обращения: 28.12.2023).

108. Моисеев, А. М. Качество управления школой : каким оно должно быть / А. М. Моисеев. – Москва : Сентябрь, 2001. – 160 с. – ISBN 5-88753-043-X. – Текст : непосредственный.

109. Морозова, Е. Н. Тренинг развития ресурсов руководителя / Е. Н. Морозова. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 219 с. – ISBN 5-9268-0742-5. – Текст : непосредственный.

110. Никитина, Л. А. Становление исследовательской компетентности в методической подготовке студентов педагогического вуза в условиях инновационного развития образования: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Никитина Любовь Андреевна ; Национальный исследовательский Томский государственный университет. – Барнаул, 2014. – 42 с. – Место защиты: ФГБОУ ВПО АлтГПА – Текст : непосредственный.

111. Никитина, Л. А. Рефлексия в методической деятельности учителя начальных классов – способ совершенствования / Л. А. Никитина. – Текст : непосредственный // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2019. – Т. 10 – № 2. – С. 187–194.

112. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – Москва : Эгвес, 2002. – 320 с. – ISBN 5-85009-551-9. – Текст : непосредственный.

113. Носова, И. С. Организационно-управленческая деятельность как составляющая инновационной деятельности / И. С. Носова. – Текст : непосредственный // Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции «Научные исследования и разработки», г. Астрахань, 2016 г. – Астрахань, 2016. – С. 848–854.

114. Ньюстром, Джон. В. Организационное поведение. Поведение человека на рабочем месте / Джон В. Ньюстром, К. Дэвис ; [пер. с англ. Е. Бугаевой, В. Вольского]. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 447 с. – ISBN 5-8046-0099-0. – Текст : непосредственный.

115. Оценка коммуникативных умений. – Текст : непосредственный // Большая энциклопедия психологических тестов / [авт.-сост. А. Карелин]. –

Москва : Эксмо, 2007. – ISBN 978-5-699-13698-8. – С. 293–295.

116. Олейникова, О. Н. Роль профессиональных стандартов в модернизации системы профессионального образования / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева. – URL: <http://2020strategy.ru/data/2011/07/15/1214721537/2.pdf> (дата обращения: 28.12.2023). – Текст : электронный.

117. Оценка самоконтроля в общении. – Текст : непосредственный // Большая энциклопедия психологических тестов / [авт.-сост. А. Карелин]. – Москва : Эксмо, 2007. – ISBN 978-5-699-13698-8. – С. 292–293.

118. Панина, Т. С. Теория и практика развития творчества учителя в системе повышения квалификации : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Панина Тамара Семеновна ; Новгородский государственный университет им. Я. Мудрова. – Великий Новгород, 2000. – 455 с. – Текст : непосредственный.

119. Пахтусов, М. А. Подготовка менеджеров в условиях вуза физической культуры / М. А. Пахтусов. – Текст : непосредственный // Педагогические инновации по педагогике, физической культуре, спорту и туризму : сб. материалов. – Ижевск, 2002. – С. 160–162.

120. Педагогика : учебное пособие / под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : Просвещение, 1988. – 479 с. – Текст : непосредственный.

121. Педагогика : учебник / под ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : Педагогическое общество России, 2005. – 608 с. – ISBN 5-93134-181-1. – Текст : непосредственный.

122. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии : учебник / под ред. С. А. Смирнова. – 5-е изд., стер. – Москва : Академия, 2004. – 509 с. – ISBN 5-7695-0599-0. – Текст : непосредственный.

123. Переверзин, И. И. Искусство спортивного менеджмента / И. И. Переверзин. – Москва : Советский спорт, 2004. – 416 с. – ISBN 5-85009-892-5. – Текст : непосредственный.

124. Печенёва, Т. А. Культурологический аспект педагогического процесса

в вузе: к постановке проблемы / Т. А. Печенёва. – Текст : непосредственный // Национальные культуры в межкультурной коммуникации : сборник научных статей : В 2 ч. Ч. 1. Социально–исторические аспекты межкультурного взаимодействия / отв. ред. Э. А. Усовская. – Минск : Колорград, 2016. – С. 369–375.

125. Печенёва, Т. А. Интерактивные технологии в системе подготовки бакалавров / Т. А. Печенёва. – Текст : непосредственный // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Образование. Наука. Культура». – Гжель : ГГХПИ, 2013. – С. 41–46.

126. Пильщукowa, Т. Н. Менеджерская подготовка учителя физической культуры в педвузе : реальность, проблемы, решение / Т. Н. Пильщукowa. – Текст : непосредственный // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 10. – С. 23–25.

127. Платонова, Н. М. Основы педагогического менеджмента в социальном образовании : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», «13.00.08: Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Платонова Наталья Михайловна ; Санкт-Петербургский государственный университет ; – Санкт-Петербург, 2001. 40 с. – Место защиты: ФГБОУ ВО СПбГУ – Текст : непосредственный.

128. Платонов, К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – Москва : Наука, 1972. – 312 с. – Текст : непосредственный.

129. Плахина, Л. Н. Формирование управленческих качеств педагогов профессионального обучения: на материале технического вуза : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Плахина Людмила Николаевна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2010. 24 с. – Место защиты: ФГБОУ ВО МПГУ. – Текст : непосредственный.

130. Подготовка студентов вуза к реализации творческого подхода в буду-

щей профессиональной деятельности / Н. Э. Касаткина, С. Л. Лесникова, Е. Л. Руднева, О. С. Тимошенко. – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 1, Ч. 4. – С. 110–113.

131. Подласый, И. П. Педагогика : 100 вопросов – 100 ответов : учебное пособие для вузов / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС-Пресс, 2004. – 365 с. – ISBN 5-305-00038-6. – Текст : непосредственный.

132. Поляков, С. Д. Социокультурные вызовы современной школе: опыт феноменологического анализа / С. Д. Поляков. – Текст : электронный // Непрерывное образование: XXI век : научный электронный журнал. – 2017. – Вып. 2 (18). – URL: <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2017.3484> (дата обращения: 28.12.2023).

133. Поташник, М. М. Инновационные процессы школы России : Становление и развитие: опыт программно-целевого управления / М. М. Поташник. – Москва : Новая школа, 1996. – 317 с. – Текст : непосредственный.

134. Практикум по социально-психологическому тренингу / под ред. Б. Д. Парыгина. – Санкт-Петербург : Гуманитарный университет профсоюзов, 2000. – 227 с. – Текст : непосредственный.

135. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация [пер. с англ.] / Дж. Равен. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 396 с. – ISBN 5-89353-052-7. – Текст : непосредственный.

136. Радионова, Н. Ф. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. – Текст : непосредственный // Человек и образование. – 2006. – № 4/5. – С. 7–14.

137. Ракова, Н. А. Педагогическая инноватика / Н. А. Ракова. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2011. – 72 с. – Текст : непосредственный.

138. Резник, С. Д. Персональный менеджмент : практикум / С. Д. Резник, В. В. Бондаренко. – 3-е изд., доп. и перераб. – Москва : Инфра-М, 2011. – 304 с. – ISBN 978-5-16-004835-2. – Текст : непосредственный.

139. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» : Постанов-

ление Правительства от 26 декабря 2017 г. № 1642 (с изменениями и дополнениями). – Текст : электронный // ГАРАНТ.РУ : информационно-правовой портал. – URL: <https://base.garant.ru/71848426> (дата обращения: 28.12.2023).

140. Российская Федерация. Министерство. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» : Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н. – Текст : электронный // RG.RU : интернет-портал «Российской газеты». – URL: <https://rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html> (дата обращения: 28.12.2023).

141. Российская Федерация. Министерство. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 № 121. – Текст : электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201803160004> (дата обращения: 28.12.2023).

142. Российская Федерация. Министерство. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (уровень бакалавриата) : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 января 2016 г. – № 7. – Текст : электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201602120033> (дата обращения: 28.12.2023).

143. Российская Федерация. Правительство. О концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года : Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 08.08.2009). – Текст : электронный // Консультант Плюс : справочная правовая система. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/ (дата

обращения: 28.12.2023).

144. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года : Распоряжение Правительства Российской Федерации от 08.12.2011 № 2227-р. – Текст : электронный // ГАРАНТ.РУ : информационно-правовой портал. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70006124/?ysclid=lqw8rnwg8w426635374> (дата обращения: 28.12.2023).

145. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – Текст : электронный // Консультант Плюс : справочная правовая система. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (дата обращения: 28.12.2023).

146. Реестр профессиональных стандартов. – Текст : электронный // Профессиональные ресурсы : [сайт]. – URL: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/> (дата обращения: 28.12.2023).

147. Реформа и развитие высшего образования : программный документ. – Париж : ЮНЕСКО, 1995. – 49 с. – Текст : непосредственный.

148. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога : учебное пособие : в 2 кн. / Е. И. Рогов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 – 384 с. – Текст : непосредственный.

149. Ростовцева, В. М. Компетентность и компетенции: герменевтический аспект в контексте диверсификации современного образования / В. М. Ростовцева. – Томск : ТПУ, 2009. – 261 с. – Текст : непосредственный.

150. Руднева, Е. Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Руднева Елена Леонидовна ; Кемеровский государственный университет. – Кемерово, 2002. – 634 с. – Текст : непосредственный.

151. Рябов, Л. П. Анализ позитивных изменений и инновационных процес-

сов в системах высшего профессионального образования развитых стран : США, Японии, Германии, Франции, Великобритании / Л. П. Рябов. – Москва : НИИВО, 2001. – 56 с. – Текст : непосредственный.

152. Савенкова, Е. В. Организационно-управленческая компетенция менеджеров образования – как объект управления в условиях реализации магистерских программ / Е. В. Савенкова – Текст : непосредственный // Научная школа Т. И. Шамоной : методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем : сборник статей X Международной научно-практической конференции. – Москва : МПГУ, 2018. – С. 355–357.

153. Савенкова, Е. В. Развитие организационно-управленческой компетенции будущих менеджеров образования менеджеров образования в условиях педагогического вуза / Е. В. Савенкова. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 187–198.

154. Савкина, Е. Г. Социально-управленческая теория Элтона Мэйо : специальность 22.00.08: «Социология управления» : диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Савкина Екатерина Геннадьевна ; Казанский государственный технологический университет. – Казань, 2003. – 186 с. – Текст : непосредственный.

155. Сериков, Г. Н. Образование : аспекты системного отражения / Г. Н. Сериков. – Курган : Зауралье, 1997. – 464 с. – ISBN 5-87247-120-3. – Текст : непосредственный.

156. Серякова, С. Б. Теоретическая модель формирования управленческой компетентности будущего педагога / С. Б. Серякова, Г. В. Никитовская. – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2017. – № 4, Ч. 1 – С. 56–64.

157. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент : ноу-хау в образовании : учебное пособие / В. П. Симонов. – Москва : Высшее образование, 2009. – 357 с. – ISBN 978-5-9692-0481-2. – Текст : непосредственный.

158. Скаткин, М. Н. Дидактика средней школы / М. Н. Скаткин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1982. – 324 с. – Текст : непосредственный.

159. Скибицкий, Э. Г. Интеллектуальный капитал как фактор инновацион-

ного развития российских учебных заведений / Э. Г. Скибицкий, Л. Ю. Татарина. – Текст : непосредственный // Инновации и образование. – 2012. – № 4. – С. 142–151.

160. Слостёнин, В. А. Педагогика : учебное пособие / В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостёнина. – Москва : Academia, 2002. – 576 с. – ISBN 5-7965-0878-7. – Текст : непосредственный.

161. Советов, Б. Я. Моделирование систем : учебник / Б. Я. Советов, С. А. Яковлев. – 3-е изд., перераб и доп. – Москва : Высшая школа, 2001. – 343 с. – ISBN 5-06-003860-2. – Текст : непосредственный.

162. Соломченко, М. А. Формирование толерантности и управленческих качеств у будущих специалистов физической культуры и спорта / М. А. Соломченко. – Текст : непосредственный // Ученые записки МГПУ. – 2012. – № 2 (84). – С. 144–149.

163. Сторожаков, Е. В. Инновационные формы обучения в практике духовно-нравственного образования студентов / Е. В. Сторожакова. – Текст : непосредственный // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. – Вып. 2. – С. 145–162.

164. Стройкина, Л. В. Вопросы подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности / Л. В. Стройкина, О. Ю. Елькина. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2023. – № 3 (51). – С. 124–130.

165. Стройкина, Л. В. Изучение результатов подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности / Л. В. Стройкина, О. Ю. Елькина. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11, № 6-1. – С. 523–530.

166. Стреляу, Я. Роль темперамента в психическом развитии : пер. с польск. / Я. Стреляу. – Москва : Прогресс, 1982. – 231 с. – Текст : непосредственный.

167. Субетто, А. И. Введение в квалиметрию высшей школы : в 4 кн. Кн. 1: Общие основания квалиметрии высшей школы / А. И. Субетто. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1991. – 96 с. –

Текст : непосредственный.

168. Трапицын, С. Ю. Менеджмент в образовании : учебник и практикум для вузов / под редакцией С. Ю. Трапицына. – Москва : Юрайт, 2021. – 478 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-14107-8. – URL: <https://urait.ru/bcode/467791> (дата обращения: 3.02.2024). – Текст : электронный.

169. Тихонов, В. А. Теоретические основы научных исследований : учебное пособие / В. А. Тихонов, В. А. Ворона, Л. В. Митрякова. – Москва : Горячая линия - Телеком, 2016. – 320 с. – ISBN 978-5-9912-0505-4. – Текст : непосредственный.

170. Турсунов, К. Ш. Моделирование как метод познания / К. Ш. Турсунов, Ч. Х. Тошпулатов. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 9. – С. 1200–1203.

171. Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю. Г. Татур. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с. – Текст : непосредственный.

172. Уёмов, А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уёмов. – Москва : Мысль, 1978. – 272 с. – Текст : непосредственный.

173. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка : 180000 слов и словообразований / Д. Н. Ушаков ; глав. ред. Ю. И. Семенец. – Москва : Альта-Принт, 2006. – VIII, 1239 с. – ISBN 5-98628-044-X. – Текст : непосредственный.

174. Управленческие бои. Серия 2. – Изображение : видео // YouTube : [видеохостинг]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=UyfHFFdSxT8> (дата обращения: 28.12.2023).

175. Усачёва, О. В. Формирование организационно-управленческой компетенции как способность осуществления организационно-управленческой деятельности учителя / О. В. Усачёва – Текст : непосредственный // Социально-экономические явления и процессы. – 2014. – № 2 (060). – С. 185–190.

176. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности : избранные труды : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОД

ЭЖ, 2005. – Т. 1. – 566 с. – ISBN 5-89502-698-2. – Текст : непосредственный.

177. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с. – ISBN 5-89939-086-7. – Текст : непосредственный.

178. Хоронько, Л. Я. Регионально-национальный аспект модернизации российского профессионального образования / Л. Я. Хоронько, О. В. Витченко. – Текст : электронный // Мир науки. – 2017. – Т. 5, № 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/59PDMN317.pdf?ysclid=1qtetwixvw343226267> __ (дата обращения: 28.12.2023).

179. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской – Текст : электронный // Эйдос : интернет-журнал. – 2002. – 23 апреля. – URL: <https://eidos.ru/journal/> (дата обращения: 28.12.2023).

180. Цыганов, А. В. Инновационные подходы в моделировании учебного процесса / А. В. Цыганов. – Текст : непосредственный // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2010. – № 136. – С. 136–143.

181. Чеснова, Е. Л. Развитие управленческой компетентности будущего учителя – студента факультета физической культуры педагогического вуза / Е. Л. Чеснова, Л. В. Стройкина. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 7. – С. 90–95.

182. Шастина, А. Е. Развитие организационно-управленческих компетенций в процессе повышения квалификации инженерно-технических кадров : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шастина Александра Евгеньевна ; Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет – Казань, 2014. – 24 с. – Место защиты: ФГБОУ ВО КНИТУ. – Текст : непосредственный.

183. Шейн, Э. Организационная культура и лидерство : Построение. Эволюция. Совершенствование / Э. Шейн ; [пер. с англ. С. Жильцов, А. Чех]. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 336 с. – ISBN 5-318-00573-X. – Текст : непосредственный.

184. Шаповалов, В. И. Конкурентоспособность личности в парадигме инновационного педагогического менеджмента / В. И. Шаповалов. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 4. – С. 61–69.

185. Шаповалов, В. И. Проектные позиции инновационного педагогического менеджмента как основа формирования конкурентоспособной личности / В. И. Шаповалов. – Текст : непосредственный // Интеграция образования. – 2005. – № 4. – С. 29–35.

186. Шарипов, М. Ф. Педагогические условия развития готовности бакалавра физической культуры к спортивно-педагогическому менеджменту / М. Ф. Шарипов. – Текст : непосредственный // Педагогическая наука и образование : тематический сборник научных трудов. Вып. 14 / отв. ред. А. Я. Найн. – Челябинск : УралГУФК, 2014. – С. 263–268.

187. Шарыгина, И. Т. Формирование организационно-управленческих компетенций у студентов физкультурного вуза : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шарыгина Ирина Тимерьевна ; Чайковский государственный институт физической культуры – Санкт-Петербург, 2019. – 24 с. – Место защиты: ВИФК. – Текст : непосредственный.

188. Шилова, М. И. Формирование конкурентоспособности выпускника вуза / М. И. Шилова, И. Л. Белых. – Текст : непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 4 (94). – С. 39–45.

189. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – Москва–Ленинград : Наука, 1966. – 30 с. – Текст : непосредственный.

190. Шуткина, Ж. А. Педагогические условия формирования конкурентоспособности выпускника негосударственного вуза / Ж. А. Шуткина. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2007. – № 2. – С. 66–69.

191. Шушерина, О. А. Фасилитаторский стиль педагога профессионального обучения: содержание и организационно-педагогические условия его становления / О. А. Шушерина, Е. В. Грицкевич. – Текст : непосредственный // Сибирс-

кий педагогический журнал. – 2011. – № 10. – С. 50–62.

192. Щедровицкий, Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – Москва : Наследие ММК, 2005. – 800 с. – ISBN 5-98808-003-0. – Текст : непосредственный.

193. Экономика и менеджмент физической культуры и спорта : учебное пособие / М. И. Золотов, В. В. Кузин, М. Е. Кутепов, С. Г. Сейранов. – Москва : Academia, 2001. – 432 с. – ISBN 5-7695-0568-0. – Текст : непосредственный.

194. Юм, Д. Сочинения : в 2 т. Т.2 / Д. Юм ; [под общ. ред. и прим. И. С. Нарского]. – Москва: Мысль, 1965. – Текст : непосредственный.

195. Юрьев, А. И. Аксиомы психологического измерения человеческого капитала / А. И. Юрьев. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. – 2009. – Вып. 3, Ч. 2. – С. 150–155.

196. Якиманская, И. С. Технология личностно–ориентированного образования / И. С. Якиманская ; отв. ред. М. А. Ушакова. – Москва : Сентябрь, 2000. – 175 с. – Текст : непосредственный.

197. Яковлев, Е. В. Педагогическая концепция : методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Москва : ВЛАДОС, 2006. – 239 с. – ISBN 5-691-1523-0. – Текст : непосредственный.

198. Human Development report 2007/2008. (HDR 2007/2008). – Text : direct // Fighting climate change: human solidarity in a devided world / Published by the United Nations Development Programme. – New York, 2007. – 68 p.

199. Putnam R. Making Democracy Work : Civic Tradition in Modern Italy / R. Putnam. – Princeton : Princeton University Press, 1993. – 324 p. – Text : direct.

200. Rokeach, M. The nature of human values / M. Rokeach. – New York : Free Press, 1973 – 438 p. – Text : direct. домакина

201. Rokeach, M., Ball-Rokeach, S. J. Stability and change in American value priorities, 1968–1981 / M. Rokeach. – Text : direct // American Psychologist, 1989. – P. 775–784.

СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Наименование иллюстративного материала	Номер страницы
Таблица 1 – Критерии оценки готовности будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач	67
Таблица 2 – Ранжирование терминальных ценностей (тест М. Рокича)	76
Таблица 3 – Ранжирование инструментальных ценностей (тест М. Рокича)	77
Таблица 4 – Пример дополняемой инструкции по целеполаганию, планированию и проектированию	81
Таблица 5 – Показатель сформированности организационно-управленческой компетенции студентов будущих педагогов, на констатирующем этапе эксперимента	87
Таблица 6 – Образец дидактического материала на занятиях факультативной дисциплины (к примеру 2)	94
Таблица 7 – Результат выбора наиболее значимых качеств педагога для решения организационно-управленческих задач респондентами экспериментальных групп	106
Таблица 8 – Результаты ответов респондентов на вопрос «Считаете ли Вы, что для решения организационно-управленческих задач важны нравственные качества и ценности?»	111
Таблица 9 – Результаты анкетирования для изучения у будущих педагогов стремления к решению организационно-управленческих задач	112
Таблица 10 – Результаты анкетирования наличия умения оценивать свою готовность к организационно-управленческой деятельности	120
Рисунок 1 – Структурно-содержательная модель подготовки будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач про-	54

Наименование иллюстративного материала	Номер страницы
фессииональной деятельности	
Рисунок 2 – Результаты диагностики терминальных ценностей у будущих педагогов (по тесту М. Рокича)	76
Рисунок 3 – Результаты диагностики инструментальных ценностей у будущих педагогов (по тесту М. Рокича)	78
Рисунок 4 – Результаты диагностики агрессивности будущих педагогов	79
Рисунок 5 – Результаты диагностики у будущих педагогов умений целеполагания, планирования и проектирования	80
Рисунок 6 – Результаты диагностики знаний о способах выдвижения предположений и построения альтернативных вариантов принятия решений будущими педагогами	82
Рисунок 7 – Результаты диагностики уровня творческой активности будущих педагогов	83
Рисунок 8 – Результаты диагностики наличия и проявления в деятельности коммуникативных и организаторских способностей будущих педагогов	84
Рисунок 9 – Результаты диагностики будущих педагогов по оценке самоконтроля в общении	85
Рисунок 10 – Результаты наличия умения у студентов будущих педагогов управлять своим временем	86
Рисунок 11 – Результаты диагностики наличия умения у студентов будущих педагогов, управлять своим временем до и после опытно-экспериментальной работы	100
Рисунок 12 – Результаты диагностики проявления умений у студентов будущих педагогов, конструктивного, бесконфликтного принятия управленческого решения до и после опытно-экспериментальной работы	107
Рисунок 13 – Результаты диагностики знаний о способах выдвижения	108

Наименование иллюстративного материала	Номер страницы
предположений и построения альтернативных вариантов принятия решений студентами будущими педагогами до и после опытно-экспериментальной работы	
Рисунок 14 – Результаты диагностики знаний о целеполагании, планировании и проектировании у студентов до и после опытно-экспериментальной работы	109
Рисунок 15 – Результаты диагностики мотивации достижения у будущих педагогов до и после опытно-экспериментальной работы	110
Рисунок 16 – Результаты выполнения будущими педагогами задания по стратегическому планированию до и после опытно-экспериментальной работы	114
Рисунок 17 – Результаты диагностики наличия и проявления в деятельности коммуникативных и организаторских способностей будущих педагогов до и после опытно-экспериментальной работы	115
Рисунок 18 – Показатели сформированности у будущих педагогов умения слушать и слышать собеседника до и после опытно-экспериментальной работы	116
Рисунок 19 – Результаты диагностики у будущих педагогов уровня творческой активности до и после опытно-экспериментальной работы	117
Рисунок 20 – Уровень диагностики агрессивности (по результатам теста А. Ассингера) будущих педагогов до и после опытно-экспериментальной работы	118
Рисунок 21 – Результаты диагностики будущих педагогов по оценке самоконтроля в общении до и после опытно-экспериментальной работы	119
Рисунок 22 – Динамика сформированности организационно-управленческой компетенции будущих педагогов на констатирующем и формирующем этапах ОЭР	120

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Материалы по теме «Принятие управленческих решений»

Таблица А.1 – Постановка задач и принятие управленческих решений

Постановка задач педагогом обучающимся или заинтересованным лицам			
Тип, характеристика	По проблеме	По результату	По инструкции
Содержание беседы	Формулируется только проблема, педагог ФК в роли руководителя может выразить свое отношение	Описывается то, что должно получиться в результате действия и какие параметры и как должны измениться	Описывается последовательность действия по выполнению задачи и конкретные шаги (какая должна быть технология выполнения)
Отношения «Педагог ФК в роли руководителя – обучающийся»	$P < П$	$P = П$	$P > П$
Распределение ответственности (что педагог ФК в роли руководителя делегировал)	Педагог ФК в роли руководителя отвечает за выбор. Обучающийся отвечает за формирование результата, приводящего к решению проблемы, способы его достижения	Педагог ФК в роли руководителя отвечает за формулировку результата и его параметров. Обучающийся отвечает за выбор способа достижения результата	Педагог ФК в роли руководителя отвечает за все. Обучающийся отвечает за выполнение каких-то конкретных шагов
Инициатива	Максимальная	Высокая	Не требуется
Когда такой способ задачи эффективен	Задача не имеет однозначного решения, высокий уровень компетенции обучающегося	Задача имеет несколько решений, есть время на согласование результата, мы хотим увеличить значимость обучающегося и осмысленность его деятельности	Задача простая, нет времени на согласование результата (форс-мажор), задача требует жесткого технологического решения

Приложение Б

Соотнесение ФГОС ВО и профессиональных стандартов

Таблица Б.1 – Содержание организационно-управленческой компетенции педагога физической культуры с учетом профессиональных стандартов: «Педагог» и «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»

(компетенция представлена в ОПОП 44.03.01 Педагогическое образование направленность (профиль) Физическая культура размещенной в ЭИОС КГПИ ФГБОУ «КемГУ» в разделе «Основные профессиональные образовательные программы высшего образования» по адресу «<https://skado.dissw.ru/table>»» (свободный доступ)

Название компетенции	Индикаторы достижений компетенции	Знания, умения, владения	Направления тем для изучения
1	2	3	4
ПК-1 Способен решать организационно-управленческие задачи образовательного процесса по физической культуре в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего и дополнительного образования.	ИПК.1.1. Ориентируется в системе нормативно-правовых документах в сфере образования по физической культуре и основных правилах и технических приемах создания информационно-рекламных материалов о возможностях и содержании дополнительных общеобразовательных программ.	Знает: <ul style="list-style-type: none"> - законы и иные нормативно-правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность по ФК в РФ; - требования охраны труда при проведении досуговых мероприятий в организации, осуществляющей образовательную деятельность по ФК, и вне ее (на выездных мероприятиях); - федеральные государственные требования (ФГТ) к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительных предпрофессиональных программ по физической культуре; - основные правила и технические приемы создания информационно-рекламных материалов о возможностях и содержании дополнительных общеобразовательных программ по ФК. 	Информация и реклама в сфере физической культуры.

Продолжение таблицы Б.1

1	2	3	4
	<p>ИПК.1.2. Способен организовывать деятельность по физической культуре в соответствии с укладом, атмосферы и традиций жизни направлении досуговой деятельности, особенности образовательной организации, эмоционально-ценностных ориентиров обучающихся, правовых, нравственных и этических норм и требований профессиональной этики.</p>	<p>Знает: - предназначение организации, миссию, ценности, вопросы этики, организационную культуру, организационную структуру, направления досуговой деятельности и ее особенности, правила поведения в организации, осуществляющей образовательную деятельность по физической культуре.</p>	<p>Ценности, эмоции, стресс, этика физкультурно-спортивной деятельности. Организационная культура образовательной организации по физической культуре. Организация как функция управления процессом физической культуры.</p>
	<p>ИПК.1.3. Применяет организационные методы для создания, поддержания уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации и регулирования поведения обучающихся на занятиях по физической культуре и физкультурно-массовых мероприятиях в соответствии с уставом и правилами внутреннего распорядка образовательной организации.</p>	<p>Владеет: - методами организационно-стабилизирующего воздействия, распорядительного воздействия, дисциплинарного воздействия, для регулирования поведения обучающихся при проведении занятий по физической культуре и физкультурно-массовых мероприятий.</p>	<p>Организационные методы управления физкультурно-спортивной деятельностью.</p>
	<p>ИПК.1.4. Ориентируется в системе психолого-педагогического просвещения, поощрения, воспитательных мероприятиях, участия и расширения полномочий родителей в организации физкультурно-спортивных мероприятий и совместной с детьми физкультурно-спортивной деятельности.</p>	<p>Знает: - внешнее окружение, заинтересованные стороны образовательного процесса по физической культуре и их интересы; - теорию власти, лидерства, управления изменениями. Владеет: - приемами организация совместной деятельности детей и взрослых при проведении занятий и досуговых мероприятий по физической культуре.</p>	<p>Работа с заинтересованными сторонами образовательного процесса по физической культуре.</p>

Продолжение таблицы Б.1

1	2	3	4
	ИПК.1.5. Организует и проводит индивидуальные и групповые встречи (консультации, собрания, совещания) с заинтересованными сторонами обучающихся, с целью повышения качества образовательного процесса по физической культуре.	Умеет: - определять ожидания заинтересованных сторон образовательного процесса по физической культуре, учитывать их интересы, осуществлять маркетинговую деятельность. Владеет: Информацией о типах, культуры, стилей, функций, структуры и роли участников собраний (совещаний).	Маркетинг физкультурно-спортивной деятельности. Совещания с заинтересованными сторонами процесса обучения по физической культуре.
	ИПК.1.6. Ориентируется в финансовой информации для осуществления платных образовательных услуг, организации коммерческих турниров и соревнований.	Знает: Виды внебюджетных средств, источники их поступления, направление использования в образовательном процессе по физической культуре.	Внебюджетные средства образовательного процесса по физической культуре.
	ИПК.1.7. Способен применять техники и приемы общения (слушания, убеждения), вовлечения в деятельность, формирования мотивации к освоению физической культуры с обучающимися различного возраста.	Знает: - подходы к пониманию поведения обучающихся, каналы общения, процесс эффективного общения. - значение мотивации, теории мотивации, факторы мотивации к освоению физической культуры. Владеет: - техниками и приемами определения мотивационного профиля и формирования мотивации к освоению ФК с обучающимися различного возраста.	Понимание поведения заинтересованных сторон физической культуры. Активное слушание при освоении физической культуры. Мотивация к освоению ФК.
	ИПК.1.8. Способен осуществлять контроль и объективную оценку освоения основных и дополнительных общеобразовательных программ по физической культуре, анализировать и корректировать организацию досуговой деятельности, подготовки и проведения массовых мероприятий.	Знает: - процесс мониторинга, виды оценки, способы получения информации для контроля. Умеет: - применять средства контроля освоения основных и дополнительных общеобразовательных программ по физической культуре и избранному виду спорта (мониторинг и оценка); - управлять индивидуальной оценочной деятельностью;	Оценка, тестирование физкультурно-спортивной деятельности. Оценка учащихся на занятиях по физической культуре. Оценка своей деятельности как педагога физической культуры.

Окончание таблицы Б.1

1	2	3	4
		<p>- проводить аттестацию.</p> <p>Владеет:</p> <ul style="list-style-type: none"> - механизмами сбора информации (наблюдение, анкетирование, тестирование и другие); - количественными и качественными методами, процессом и типами оценки. 	Контроль и оценка результатов физкультурно-спортивной деятельности.
	<p>ИПК.1.9.</p> <p>Способен управлять группой, командой в образовательном процессе по физической культуре и при проведении досуговых физкультурно-спортивных мероприятий по физической культуре и спорту.</p>	<p>Знает:</p> <ul style="list-style-type: none"> - групповые и командные ценности. <p>Умеет:</p> <ul style="list-style-type: none"> - определять типы групп, факторы, влияющие на работу группы, управление групповым взаимодействием, проблемы групп, техники групповой работы; - формировать, развивать, повышать эффективность работы команды; - выявлять проблемные ситуации, управлять конфликтами и стрессом. 	<p>Работа в группах, командах физкультурно-спортивной направленности.</p> <p>Конфликты и стрессы при занятиях физической культурой и спортом.</p>
	<p>ИПК.1.10.</p> <p>Применяет рациональный процесс планирования, организации и проведения учебных занятий, досуговых мероприятий по физической культуре; проектирования программ развития образовательного учреждения осуществляющей физкультурно-спортивную деятельность.</p>	<p>Владеет:</p> <ul style="list-style-type: none"> - навыками рационального процесса планирования (этапы планирования, инструменты планирования, техники планирования); - навыками структурированного подхода к принятию решений (техники принятия решений); - умением разработки целевых комплексных программ. 	<p>Планирование физкультурно-спортивной деятельности.</p> <p>Целевые программы по физической культуре и спорту.</p>

Приложение В

Извлечения из рабочей программы факультативной дисциплины «Организационно-управленческая деятельность педагога»

Таблица В.1 – Тематическое планирование факультативной дисциплины «Организационно-управленческая деятельность педагога физической культуры»

(рабочая программа представлена отдельным документом и размещена в электронной информационно-образовательной среде КГПИ ФГБОУ «КемГУ» (далее – ЭИОС) в разделе «Основные профессиональные образовательные программы высшего образования» по адресу <https://skado.dissw.ru/table> (свободный доступ)

№ раздела	Разделы дисциплины	Общая трудоемкость (всего час. по ОДО)	Трудоемкость занятий (час.)						Формы ¹ текущего контроля и промежуточной аттестации
			ОФО			ЗФО			
			Ауд. занятия		С Р	Ауд. занятия		С Р	
			лек.	пр.		лек.	пр..		
1	Система нормативно-правовых документов в сфере образования по физической культуре и основные правила и технические приемы создания информационно-рекламных материалов о возможностях и содержании дополнительных общеобразовательных программ.	10	2	2	6	-	1	10	УО УО-1 ПР ИЗ ТС-2
2	Организация деятельности по физической культуре в соответствии с укладом, атмосферы, традиций, направлении досуговой деятельности, особенности образовательной организации, эмоционально-ценностных ориентиров обучающихся, правовых, нравственных и этических норм и требований	12	2	2	8	1	-	9	УО

¹Примечание: УО - устный опрос, УО-1 - собеседование, УО-2 - коллоквиум, УО-3 - зачет, УО-4 - экзамен, ПР - письменная работа, ПР-1 - тест, ПР-2 - контрольная работа, ПР-3 эссе, ПР-4 - реферат, ПР-5 - курсовая работа, ПР-6 - научно-учебный отчет по практике, ПР-7 - отчет по НИРС, ИЗ - индивидуальное задание; ТС - контроль с применением технических средств, ТС-1 - компьютерное тестирование, ТС-2 - учебные задачи, ТС-3 - комплексные ситуационные задачи (приведено по методическим рекомендациям МГУ и КемГУ)

	профессиональной этики.								
3	Организационные методы для создания, поддержания уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации и регулирования поведения обучающихся на занятиях по физической культуре и физкультурно-массовых мероприятиях в соответствии с уставом и правилами внутреннего распорядка образовательной организации.	10	2	2	6	-	1	9	УО,УО-1,ПР,ИЗ,ТС-2
4	Система психолого-педагогического просвещения, поощрения, воспитательных мероприятиях, участия и расширения полномочий родителей в организации физкультурно-спортивных мероприятий и совместной с детьми физкультурно-спортивной деятельности.	10	2	2	6	1	-	9	УО
5	Организация и проведение индивидуальных и групповых встречи (консультации, собрания, совещания) с заинтересованными сторонами обучающихся, с целью повышения качества образовательного процесса по физической культуре.	10	2	2	6	-	1	9	УО,УО-1,ПР,ИЗ,ТС-3
6	Финансовая информации для осуществления платных образовательных услуг, организации коммерческих турниров и соревнований.	10	2	2	6	1	-	9	УО
7	Техники и приемы общения (слушания, убеждения), вовлечения в деятельность, формирования мотивации к освоению физической культуры с обучающимися различного возраста.	10	2	2	6		1	10	УО,УО-1,ПР,ИЗ,ТС-3
8	Контроль и объективную оценку освоения основных и дополнительных общеобразовательных программ по физической культуре, анализ и корректировка организа-	12	2	4	6	1	1	9	УО,УО-1,ПР,ИЗ,ТС-3

	ции досуговой деятельности, подготовки и проведения массовых мероприятий.								
9	Управление группой, командой в образовательном процессе по физической культуре и при проведении досуговых физкультурно-спортивных мероприятий по физической культуре и спорту.	12	2	4	6	1	-	9	УО,УО-1
10	Рациональный процесс планирования, организации и проведения учебных занятий, досуговых мероприятий по физической культуре; проектирования программ развития образовательной организации осуществляющей физкультурно-спортивную деятельность.	12	2	4	6	1	1	9	УО,УО-1,ПР,ИЗ,ТС-3
ИТОГО по семестру		108	20	26	62	6	6	92	4 зачет

Таблица В.2 – Содержание занятий по видам учебной работы факультативной дисциплины «Организационно-управленческая деятельность педагога физической культуры»

№ темы	Наименование раздела дисциплины	Содержание занятия
Содержание лекционного курса		
1.	Система нормативно-правовых документов в сфере образования по физической культуре. Основные правила и технические приемы создания информационно-рекламных материалов о возможностях и содержании дополнительных общеобразовательных программ.	Теоретические и методические основы дисциплины. Законы и иные нормативно-правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность по физической культуре в РФ. Требования охраны труда при проведении досуговых мероприятий в организации, осуществляющей образовательную деятельность по физической культуре, и вне ее (на выездных мероприятиях). Профессиональная деятельность в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования и дополнительного образования по физической культуре.
2.	Организация деятельности по физиче-	Предназначение организации, миссия, цен-

№ темы	Наименование раздела дисциплины	Содержание занятия
	ской культуре в соответствии с укладом, атмосферой, традиций, направлений, досуговой деятельности; особенностей образовательной организации, эмоционально-ценностных ориентиров обучающихся, правовых, нравственных и этических норм, требования профессиональной этики.	ности, вопросы этики, организационная культура, организационная структура, направления досуговой деятельности и ее особенности. Правила поведения в организации, осуществляющей образовательную деятельность по физической культуре.
3.	Организационные методы для создания, поддержания уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации и регулирования поведения обучающихся на занятиях по физической культуре и физкультурно-массовых мероприятиях в соответствии с уставом и правилами внутреннего распорядка образовательной организации.	Методы организационно-стабилизирующего воздействия, распорядительного воздействия, дисциплинарного воздействия для регулирования поведения обучающихся при проведении занятий по физической культуре, физкультурно-спортивных и оздоровительных мероприятий.
4.	Система психолого-педагогического просвещения, поощрения, воспитательных мероприятий. Участие и расширение полномочий родителей в организации физкультурно-спортивных мероприятий и совместной с детьми физкультурно-спортивной деятельности.	Внешнее окружение, заинтересованные стороны образовательного процесса по физической культуре и их интересы. Теория власти, лидерства, управления изменениями. Приемы организации совместной деятельности детей и взрослых при проведении занятий и досуговых мероприятий по физической культуре.
5.	Организация и проведение индивидуальных и групповых встречи (консультации, собрания, совещания) с заинтересованными сторонами обучающихся, с целью повышения качества образовательного процесса по физической культуре.	Ожидания заинтересованных сторон образовательного процесса по физической культуре, с учетом их интересов; осуществление маркетинговой деятельности. Типы культуры, стилей, функций, структуры и роли участников собраний (совещаний).
6.	Финансовая информации для осуществления платных образовательных услуг, организации коммерческих турниров и соревнований.	Виды внебюджетных средств, источники их поступления, направление использования в образовательном процессе по физической культуре.
7.	Техники и приемы общения и вовлечения в деятельность. Формирование мотивации к освоению физической культуры с обучающимися различного возраста.	Подходы к пониманию поведения обучающихся, каналы общения, процесс эффективного общения. Современные методики преподавания, виды и приемы педагогических технологий в сфере физической культуры.
8.	Контроль и объективная оценка освоения основных и дополнительных общеобразовательных программ по физической культуре. Анализ и корректировка организации досуговой деятельности, подготовки и	Процесс мониторинга, виды оценки, способы получения информации для контроля. Применение средства контроля освоения основных и дополнительных общеобразовательных программ по физической культуре и избранному виду спорта (мониторинг и

№ темы	Наименование раздела дисциплины	Содержание занятия
	проведения массовых мероприятий.	оценка) Управление индивидуальной оценочной деятельностью. Проведение аттестации.
9.	Управление группой, командой в образовательном процессе по физической культуре и при проведении досуговых физкультурно-спортивных мероприятий.	Групповые и командные ценности. Типы групп, факторы влияющие на работу группы, управление групповым взаимодействием, проблемы групп, техники групповой работы. Формирование, развитие повышение эффективности работы команды. Выявление проблемных ситуаций, управление конфликтами и стрессом.
10.	Рациональный процесс планирования, организации и проведения учебных занятий, досуговых мероприятий по физической культуре. Проектирования программ развития образовательной организации осуществляющей физкультурно-спортивную деятельность.	Рациональный процесс планирования (этапы планирования, инструменты планирования, техники планирования). Структурированный подхода к принятию решений (техники принятия решений).
Содержание практических занятий		
1.	Система нормативно-правовых документов в сфере образования по физической культуре. Основные правила и технические приемы создания информационно-рекламных материалов о возможностях и содержании дополнительных общеобразовательных программ .	Основные правила и технические приемы создания информационно-рекламных материалов о возможностях и содержании дополнительных общеобразовательных программ по физической культуре.
2.	Организация деятельности по физической культуре в соответствии с укладом, атмосферой, традиций, направлений, досуговой деятельности; особенностей образовательной организации, эмоционально-ценностных ориентиров обучающихся, правовых, нравственных и этических норм, требования профессиональной этики.	Предназначение организации, миссия, ценности, вопросы этики, организационная культура, организационная структура, направления досуговой деятельности и ее особенности. Правила поведение в организации, осуществляющей образовательную деятельность по физической культуре.
3.	Организационные методы для создания, поддержания уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации и регулирования поведения обучающихся на занятиях по физической культуре и физкультурно-массовых мероприятиях в соответствии с уставом и правилами внутреннего распорядка образовательной организации.	Методы организационно-стабилизирующего воздействия, распорядительного воздействия, дисциплинарного воздействия для регулирования поведения обучающихся при проведении занятий по физической культуре, физкультурно-спортивных и оздоровительных мероприятий.
4.	Система психолого-педагогического просвещения, поощрения, воспита-	Внешнее окружение, заинтересованные стороны образовательного процесса по физиче-

№ темы	Наименование раздела дисциплины	Содержание занятия
	<p>тельных мероприятий. Участие и расширение полномочий родителей в организации физкультурно-спортивных мероприятий и совместной с детьми физкультурно-спортивной деятельности.</p>	<p>ской культуре и их интересы. Теория власти, лидерства, управления изменениями. Приемы организация совместной деятельности детей и взрослых при проведении занятий и досуговых мероприятий по физической культуре.</p>
5.	<p>Организация и проведение индивидуальных и групповых встречи (консультации, собрания, совещания) с заинтересованными сторонами обучающихся, с целью повышения качества образовательного процесса по физической культуре.</p>	<p>Ожидания заинтересованных сторон образовательного процесса по физической культуре, с учетом их интересов; осуществление маркетинговой деятельности. Типы культуры, стилей, функций, структуры и роли участников собраний (совещаний).</p>
6.	<p>Финансовая информации для осуществления платных образовательных услуг, организации коммерческих турниров и соревнований.</p>	<p>Виды внебюджетных средств, источники их поступления, направление использования в образовательном процессе по физической культуре.</p>
7.	<p>Техники и приемы общения и вовлечения в деятельность. Формирование мотивации к освоению физической культуры с обучающимися различного возраста.</p>	<p>Значение мотивации, теории мотивации, факторы мотивации к освоению физической культуры. Техники и приемы определения мотивационного профиля и формирования мотивации к освоению физической культуры с обучающимися различного возраста.</p>
8.	<p>Контроль и объективная оценка освоения основных и дополнительных общеобразовательных программ по физической культуре. Анализ и корректировка организации досуговой деятельности, подготовки и проведения массовых мероприятий.</p>	<p>Механизмы сбора информации (наблюдение, анкетирование, тестирование и другие). Количественные и качественные методы оценки организации досуговой деятельности, подготовки и проведения массовых мероприятий.</p>
9.	<p>Управление группой, командой в образовательном процессе по физической культуре и при проведении досуговых физкультурно-спортивных мероприятий.</p>	<p>Групповые и командные ценности. Типы групп, факторы, влияющие на работу группы, управление групповым взаимодействием, проблемы групп, техники групповой работы. Формирование, развитие повышение эффективности работы команды. Выявление проблемных ситуаций, управление конфликтами и стрессом.</p>
10.	<p>Рациональный процесс планирования и контроля для организации и проведения учебных занятий, досуговых мероприятий по физической культуре. Проектирования программ развития образовательной организации осуществляющей физкультурно-спортивную деятельность.</p>	<p>Разработка целевых комплексных программ по физической культуре.</p>
Итоговая аттестация: зачет		

Примерные темы письменных учебных работ

1. Законы и иные нормативно-правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность по физической культуре в РФ.
2. Требования охраны труда при проведении досуговых мероприятий в организации, осуществляющей образовательную деятельность по физической культуре, и вне ее (на выездных мероприятиях).
3. Федеральные государственные требования (ФГТ) к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительных предпрофессиональных программ по физической культуре.
4. Предназначение организации, миссия, ценности, вопросы этики, организационная культура, организационная структура, направления досуговой деятельности и ее особенности.
5. Правила поведения в организации, осуществляющей образовательную деятельность по физической культуре.
6. Внешнее окружение, заинтересованные стороны образовательного процесса по физической культуре и их интересы.
7. Теория власти, лидерства, управления изменениями в организациях ФС направленности.
8. Приемы организация совместной деятельности детей и взрослых при проведении занятий и досуговых мероприятий по физической культуре.
9. Виды внебюджетных средств, источники их поступления, направление использования в образовательном процессе по физической культуре.
10. Подходы к пониманию поведения обучающихся, каналы общения, процесс эффективного общения в процессе физического воспитания.
11. Процесс мониторинга, виды оценки, способы получения информации для контроля на занятиях по физической культуре.
12. Применение средств контроля освоения основных и дополнительных общеобразовательных программ по физической культуре и избранному виду спорта (мониторинг и оценка).

13. Управление индивидуальной оценочной деятельностью педагога по фк.
14. Проведение аттестации обучающихся физической культуре.
15. Групповые и командные ценности. Типы групп, факторы, влияющие на работу группы, управление групповым взаимодействием, проблемы групп, техники групповой работы.
16. Формирование, развитие повышение эффективности работы спортивной команды.
17. Выявление проблемных ситуаций, управление конфликтами и стрессом. Рациональной процесс планирования (этапы планирования, инструменты планирования, техники планирования) педагогом физической культуры.
18. Структурированный подход к принятию решений (техники принятия решений).
19. Основные правила и технические приемы создания информационно-рекламных материалов о возможностях и содержании дополнительных общеобразовательных программ по физической культуре.
20. Методы организационно-стабилизирующего воздействия, распорядительного воздействия, дисциплинарного воздействия для регулирования поведения обучающихся при проведении занятий по физической культуре и физкультурно-массовых мероприятий.
21. Ожидания заинтересованных сторон образовательного процесса по физической культуре, с учетом их интересов; осуществление маркетинговой деятельности.
22. Типы культуры, стилей, функций, структуры и роли участников собраний (совещаний).
23. Значение мотивации, теории мотивации, факторы мотивации к освоению физической культуры. Техники и приемы определения мотивационного профиля и формирования мотивации к освоению физической культуры с обучающимися различного возраста.
24. Механизмы сбора информации (наблюдение, анкетирование, тестирование).
25. Количественные и качественные методы оценки организации досуговой деятельности, подготовки и проведения массовых мероприятий.
26. Разработка целевых комплексных программ по физической культуре.

Таблица В.3 – Примерные вопросы и задания для промежуточной аттестации

№ темы	Разделы и темы	Примерные теоретические вопросы	Примерные практические задания
1.	Система нормативно-правовых документов в сфере образования по физической культуре. Основные правила и технические приемы создания информационно-рекламных материалов о возможностях и содержании дополнительных общеобразовательных программ.	Основные правила и технические приемы создания информационно-рекламных материалов о возможностях и содержании дополнительных общеобразовательных программ по физической культуре.	Используя литературные источники, привести 2-3 определения понятия «реклама», выделить основные ее характеристики; представить рекламу о содержании дополнительных общеобразовательных программ по физической культуре г. Новокузнецка.
3.	Организационные методы для создания, поддержания уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации и регулирования поведения обучающихся на занятиях по физической культуре и физкультурно-массовых мероприятиях в соответствии с уставом и правилами внутреннего распорядка образовательной организации.	Методы организационно-стабилизирующего воздействия, распорядительного воздействия, дисциплинарного воздействия для регулирования поведения обучающихся при проведении занятий по физической культуре и физкультурно-массовых мероприятий.	Разработать документы, являющиеся конкретными примерами использования организационных методов для регулирования поведения обучающихся при проведении занятий по физической культуре и физкультурно-массовых мероприятий.
5.	Организация и проведение индивидуальных и групповых встречи (консультации, собрания, совещания) с заинтересованными сторонами обучающихся, с целью повышения качества образовательного процесса по физической культуре.	Ожидания заинтересованных сторон образовательного процесса по физической культуре, с учетом их интересов; осуществление маркетинговой деятельности. Типы культуры, стилей, функций, структуры и роли участников собраний (совещаний).	В виде схемы представить ожидания ЗС образовательного процесса по физической культуре, с учетом их интересов. Представить вопросы для обсуждения для различных типов совещания).
7.	Техники и приемы общения и вовлечения в деятельность. Формирование мотивации к освоению физической культуры с обучающимися различного возраста.	Значение мотивации, теории мотивации, факторы мотивации к освоению физической культуры. Техники и приемы определения мотивационного профиля и формирования мотивации к освоению физической культуры с	Определить мотивацию учащихся школ через физкультурно-оздоровительные и спортивные потребности.

№ те-мы	Разделы и темы	Примерные теоретические вопросы	Примерные практические задания
		обучающимися различного возраста.	
8.	Контроль и объективная оценка освоения основных и дополнительных общеобразовательных программ по физической культуре. Анализ и корректировка организации досуговой деятельности, подготовки и проведения массовых мероприятий.	Механизмы сбора информации (наблюдение, анкетирование, тестирование и другие). Количественные и качественные методы оценки организации досуговой деятельности, подготовки и проведения массовых мероприятий.	Разработать план, положение или сценарий (по заданию преподавателя) детского физкультурно-спортивного мероприятия или спортивного соревнования и представить критерии оценки для определения эффективности мероприятия.
10.	Рациональный процесс планирования, организации и проведения учебных занятий, досуговых мероприятий по физической культуре. Проектирования программ развития образовательной организации осуществляющей физкультурно-спортивную деятельность.	Разработка целевых комплексных программ по физической культуре.	Разработать целевую комплексную программу по решению проблемы предложенную преподавателем.

Приложение Г

Блиц-тест «Умение мотивировать»

Напишите на чистом листе цифры от 1 до 10, оставив место для ответа «да» или «нет». За каждое «да» дается 1 очко. За «нет» – ноль очков.

Представьте себя педагогом в роли руководителя и ответьте на вопросы:

1. Будете ли Вы оставлять время для общения с обучающимися вне конкретного учебного регламента?

2. Будете ли Вы использовать оценку Ваших обучающихся при личных беседах?

3. Будете ли Вы интересоваться делами и творчеством обучающихся вне рамок учебного распорядка?

4. Будете ли Вы перепоручать обучающимся задания, на выполнение которых у Вас лично не хватает времени и сил?

5. Будете ли Вы поручать отдельным подготовленным обучающимся представлять организацию за ее пределами?

6. Будете ли Вы как можно чаще информировать обучающихся о состоянии дел в организации?

7. Будете ли Вы поощрять обучающихся, когда они выполняют работу, во вне учебное время?

8. Способны ли Вы, на ваш взгляд, правильно оценить микроклимат в Вашей организации и аргументировать свои выводы?

9. Будете ли Вы соглашаться с мнениями Ваших обучающихся, если они будут при этом совпадать с Вашими?

Ключ к тесту. Подсчитайте количество полученных баллов:

8–10 очков – Вы умеете мотивировать деятельность.

5–7 очков – Вы близки к тому, чтобы сделать мотивацию фактором развития.

3–4 очка – в Вашей деятельности мотивация используется слабо.

0–2 очка – к сожалению, у Вас отсутствует понимание того, что мотивация деятельности обучающихся – важнейший фактор развития.

Приложение Д

Сценарий организационно-управленческого тренинга

План тренинга

10:00–10:10 – Оценка эффективности обучения, 10 минут

10:10–10:20 – Обратная связь по написанию письменной работы «Организационные методы управления в образовательных организациях физкультурно-спортивной направленности», 10 минут

10:20–11:50 – Задание 1. Работа в группах по фрагментам из фильма «Легенда 17», 1ч 30 мин.

11:50–12:05 – Кофе-пауза, 15 минут

12:05–12:10 – Мини-лекция, «Контур управления», 15 минут

12:25–13:10 – Задание 2. Достоинства и недостатки подходов и техник в принятии решений, 45 минут

13:10–13:50 – Задание 3. Учебная ситуация «Клуб 5x5» (Приложение 1), 40 минут

13:50–14:30 – Задание 4. Достоинства и недостатки инструментов планирования, 40 минут

14:30–14:45 – Кофе-пауза, 15 минут

14:45–15:30 – Задание 5. Использование контура управления в реальной образовательной организации физкультурно-спортивной направленности, 45 минут

15:50–16:00 – Рефлексия 10 мин.

1. Оценка эффективности обучения

- Какова личная эффективность обучения?
- Соответствует ли заданным параметрам и почему?

Вот эти параметры:

- Выполнение заданий преподавателя
- Участие в онлайн конференциях

2. Обратная связь по написанию письменной работы «Организационные

методы управления», 10 минут

3. Задание 1. Работа в группах по фильму «Легенда № 17»

*Просмотр фрагментов: 25 минут. Работа в группах: 40 мин. Выступления по 7мин*3 =21 мин. Подведение итогов, обсуждения преподавателем – 5 минут.*

1. Сформировать три группы.
2. Выбрать фрагмент фильма.
3. Проанализировать выбранный фрагмент.
4. Дать ответ на вопрос: Почему поставленная цель не была достигнута?

Для анализа использовать вопросы:

1. Определить, все ли правильно делают герои фрагментов.
2. В чем проблема и проблема ли это (акцент на отличие симптомов от причин).
3. Насколько четкая структура принятия решения в данных фрагментах?
4. Насколько они (герои) управляют событиями?
5. Что привело к такому результату, и к чему приведут действия героев в дальнейшем?

Так как мы смотрим фильм не целиком, что-то осталось за кадром, поэтому, исходя их логики, что-то можно додумать, но это следует объяснить. Например: Представляется реалистичным, что, потому что....., или-возможно, что , потому что....

4. Мини-лекция «Контур управления»

Основные послылы:

- Продукт управленческого труда?
- Что такое контур управления и в чем его ценность?
- Основные этапы контура управления? Необходимость использования всех этапов?
- Подходы к принятию управленческих решений
- Функция контроля. В чем различие мониторинга и оценки?

5. Задание 2. Достоинства и недостатки подходов и техник в принятии решений

Вводная преподавателя по слайду 16–19 – 10 мин. Работа в группах 15 минут

- Оцените достоинства и недостатки подходов (слайд 16, 18, 19)
- Сравните используемые подходы в физкультурно-спортивных организациях, где работают три студента, в чем различие и почему? (В качестве критериев для сравнения можно взять: численность, основной вид деятельности, наличие миссии, наличие ценностей, тип организации, стадия ЖЦ, тип организационная культуры и организационная структура, дифференциация или интеграция, подходы к принятию управленческих решений).
- Какие подходы можете порекомендовать руководству своей физкультурно-спортивной организации?

Стендовый доклад - 5 минут.

6. Задание 3. Учебная ситуация «Клуб 5*5» (Приложение 1)

Работа в группах 20 минут

1. Прочитайте учебную ситуацию, отметьте положительные моменты планирования.
2. Составьте идеальную модель планирования спортивного мероприятия по схеме «Контур управления».
3. Проведите анализ потенциальных проблем и представьте ситуационное планирование действий в случае чрезвычайных обстоятельств.

Стендовый доклад – 5 минут. Подведение итогов обсуждения преподавателем – 10 минут.

7. Задание 4. Достоинства и недостатки инструментов планирования

Вводная преподавателя по слайду 16 – 5 мин. Работа в группах 20 минут.

- Оцените достоинства и недостатки инструментов планирования.
- Какие инструменты планирования используются в образовании и почему?

Стендовый доклад – 5 минут. Подведение итогов обсуждения преподавателем – 5 минут.

Работа в малых группах – 30 минут, стендовый доклад – 10 мин., обратная связь преподавателя – 5 минут.

Опишите самый удачный реализованный проект. В случае использования

стратегии регионального развития представьте план внедрения проекта в другом городе.

7. Рефлексия

Конкретная ситуация «Клуб 5x5» (приложение 1)

Ежегодно в течение последних пяти лет спортивный клуб проводил для всех желающих соревнования по футболу «пятерок» – команд из пяти человек. Оно было одним из нескольких мероприятий, проводившихся в течение года. Клуб действует на основе самофинансирования. Вся прибыль от каждого мероприятия жертвуется на благотворительные цели. В прошлом году количество участников соревнований уменьшилось, и в этом году их проведение оказалось под вопросом. «Возможно, поэтому так мало детей решили принять участие», – подумала Мария на следующей неделе. Будучи педагогом-тренером, она принимала активное участие в подготовке соревнований. Это было для нее впервые. Ее предшественник ушел из организации в прошлом году и не оставил Марии никаких инструкций. Она старалась изо всех сил. Никто в комитете не знал подробностей, и, хотя она регулярно делала сообщения на каждом собрании, похоже, никто не понял, что дела идут плохо. Следует сказать, что последние два-три месяца посещаемость собраний клуба была очень плохой. Волна заявок, которую ждали в последнюю минуту, так и не хлынула. Мария слишком поздно поняла, в тот же день по телевидению транслировался важный отборочный матч чемпионата мира по футболу, привлечший внимание конкурентов. Слишком поздно она также поняла, что работающий в типографии член клуба, который любезно и бесплатно печатал объявления, заболел, поэтому листовки были подготовлены поздно. Потом пришлось ждать три недели, чтобы их включили в пакет на распечатку вместе с очередными выписками из платежной ведомости. В прошлые годы легко было найти членов клуба для судейства на время соревнования, но в этот раз комитет буквально умолял о помощи в последнюю минуту. В рекламе указывалось, что участники должны прибыть к месту проведения в местный спортивный центр к 6.00 вечера, чтобы начать в 6.30. Но по графику матч должен был начаться ровно в 6.00, поэтому все шло с получасовым опозданием, приводя в замешательство и распорядителей, и

игроков. Соревнования проводились на поле местного спортивного центра. Несмотря на дождь, раздевалки рядом с линией подачи, где обычно можно было укрыться, были закрыты на ремонт. Мария с ужасом узнала, что в баре продаются только напитки и нет ничего съестного. Организовывать какой-то другой вариант с питанием было слишком поздно, когда руководство спортивного центра выяснило, что они пропустили заседание совета, на котором решались вопросы лицензий, необходимых для приготовления и продажи питания. В соседнем магазине, торгующем горячей пищей, торговля была весьма оживленной, но хозяин был обеспокоен, потому что к половине девятого он распродал все свои запасы, и ему пришлось закрыть магазин.

В тот самый момент, когда Мария заканчивала упаковываться и подумала, что ничего плохого уже не может произойти, приехал менеджер спортивного центра и сообщил, что клуб заранее не оплатил аренду спортивных сооружений, как требовалось, и поэтому придется оплатить 10 % дополнительно. Мероприятие оказалось убыточным. Мария задала себе вопрос, стоило ли оно того?

Приложение Е

Материалы для коммуникативно-профессионального тренинга

Использование бесконфликтных языковых моделей

Не использовать	Лучше
<p>Тебе бы следовало...</p> <p>Ты никогда не...</p> <p>Почему ты никогда не...?</p> <p>Почему ты не стал(а)...?</p> <p>Тебе бы лучше...</p> <p>Никогда больше не...</p>	<p>Может быть, ты мог(ла) бы...?</p> <p>Я был(а) бы очень признателен (признательна), если бы ты...</p> <p>А ты не пробовал(а) посмотреть на это с такой точки зрения?</p> <p>Не хочу с тобой спорить, но ты не думал, что возможно...?</p>

Рисунок Е.1 – Образец дидактического материала, примененного на коммуникативно-профессиональном тренинге

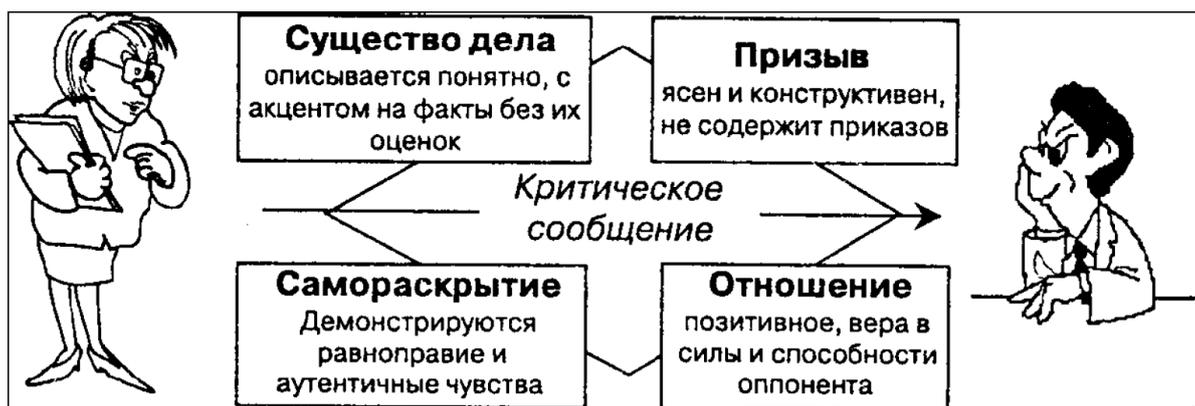


Рисунок Е.2 – Модель конструктивной критики

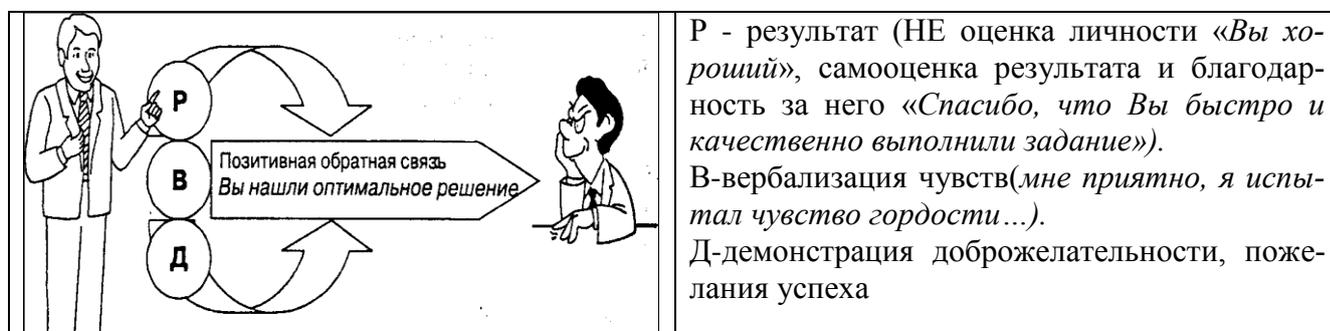


Рисунок Е.3 – Модель конструктивного одобрения

Приложение Ж

Пример студенческого проекта на конкурс SIFE «Students in free enterprise»

Проект: «Возрождение»

Актуальность и проблема. В настоящее время в России занимается физической культурой и спортом всего 8–10 % населения, тогда как в экономически развитых странах мира этот показатель превышает 40 %, единовременная пропускная способность сети физкультурно-спортивных сооружений составляет лишь 17 %, из-за недостаточного финансирования не хватает спортивных залов, уровень жизни населения не позволяет всем желающим посещать дорогие спортивные клубы, вследствие чего реальный объем двигательной деятельности учащихся не обеспечивает полноценного развития и укрепления их здоровья, постоянно увеличивается число отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе.

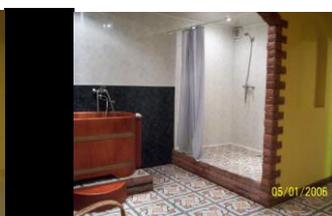
Цель проекта: Увеличение численности занимающихся физической культурой и спортом, повышение интереса детей к занятиям физической культурой, улучшение физической подготовленности и физического развития подрастающего поколения и организация экономически выгодного использования помещения для занятий физической культурой и спортом.

Деятельность: Наша команда, выявив и исследовав данную проблему, предложила фонду «Кузбасс без наркотиков», в лице его председателя, реализовать проект, который заключается в переоборудовании бывших тепличных комплексов, со временем приходящих в негодность, в спортивные клубы для детей. Для реализации данного проекта мы нашли директора школы, заинтересованного в улучшении условий обучения детей, обеспечении здоровьесберегающего досуга преподавателей и улучшении здоровья и работоспособности учащихся. Этим человеком оказалась директор одной из школ г. Новокузнецка. Наша команда помогла в написании бизнес-плана проекта и его внедрении. Был заключен договор

между председателем фонда и директором школы о предоставлении аренды здания бывшей теплицы школы, сооруженного из плит и шлакоблока, где отсутствовали перегородки, система отопления, водоснабжения и электричества.



Строительство спортивного клуба длилось около 1 года. Работу вели две группы строй-подрядчиков. В результате их работы были заменены все системы отопления, водоснабжения и электричества. Было произведено укрепление полов бетоном, выложен новый пол, который покрыли ковровином, линолеумом и плиткой. Поставили гипсокартонные перегородки для увеличения рабочей зоны. Образовали комнаты личной гигиены, комнату отдыха с сауной, поставили джакузи, ротанговую мебель, солярий. В спортивный зал закупили тренажеры «Кеттлер», музыкальный центр, теле- и видеоаппаратуру. На втором этаже расположили массажный кабинет. Все расположенные в спортивном зале тренажеры компактные, без особого труда собираются в один угол, что позволяет проводить занятия восточными танцами, йогой, стэп-аэробикой и другими фитнес-программами. Учащиеся школы посещают занятия бесплатно, так как расходы покрываются платными вечерними занятиями, использованием сауной и солярием для всех желающих.



Результаты. В результате работы спортивного клуба в течении одного дня занимаются 140 детей и 60 человек старшего возраста. Было образовано 10 рабочих мест, 4 из которых заняты студентами профиля «Физическая культура». За все время существования клуба физическая подготовка детей заметно улучшилась, как и улучшилась эмоциональное состояние преподавателей. 1000 детей получили положительный настрой на занятия спортом.

Перспектива. В перспективах проекта планируется дальнейшее вложение денежных средств в облагораживание территории школы: асфальтирование беговых дорожек, замена покрытия футбольного поля, возведение забора, установление контрольно-пропускных систем.

Приложение И

Анкета исследования у будущих педагогов стремления к организационно-управленческой деятельности

Уважаемые студенты, просим принять участие в психолого-педагогическом исследовании и ответить на ряд вопросов, с целью исследования стремления к организационно-управленческой деятельности

1. Видите ли Вы себя в будущем, по окончании университета, осуществляющим организационно-управленческую деятельность?

1. Да	2. Нет.	3. Затрудняюсь ответить.
-------	---------	--------------------------

2. При условии, если Вы выбрали (или выбрали бы) ответ «Да», что обусловило (обусловило бы) Вашу мотивацию и уверенность в себе? Проранжируйте возможные ответы по значимости для Вас.

Стремление быть успешным и независимым Врожденные особенности характера. Знания и компетенции, приобретенные в ОО ВО. Люблю покомандовать. Стремление к карьере, престижности Стремление к материальному достатку	
--	--

3. Готовы ли Вы по окончании ОО ВО решать организационно-управленческие задачи профессиональной деятельности?

1. Да, готов
2. Скорее готов, чем не готов.
3. Скорее не готов, чем готов
4. Пока не готов, но я уверен, что моя готовность изменится в лучшую сторону.
5. Я не готов и не испытываю желания.
6. Не задумывался над этим

Благодарим за ответы!