

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Кубанский государственный университет»

На правах рукописи

ТРУНОВ Николай Николаевич

**УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
ВОЕННЫХ ВУЗОВ**

Специальность 5.8.7. – Методология и технология профессионального
образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –
доктор педагогических наук,
профессор Хазова С.А.

Краснодар – 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Теоретико-методологические основы управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов как основа совершенствования профессионального образования	23
1.1. Проблемы обеспечения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов в контексте эффективности профессионального образования	23
1.2. Качество профессионально-педагогической деятельности преподавателя военного вуза как объект управления, его критерии и показатели	33
1.3. Личностно-профессиональные факторы обеспечения качества педагогической деятельности	51
1.4. Организационно-педагогические условия обеспечения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов	58
Выводы по 1 главе	79
Глава 2. Модель управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателя военного вуза, как основа совершенствования профессионального образования	83
2.1. Методология и структура управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателя военного вуза	83
2.2. Содержательно-технологические основы и критериально-диагностическое обеспечение управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателя военного вуза	99
Выводы по 2 главе	125
Глава 3. Эмпирическая эффективность модели управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов	128
3.1. Подготовительный этап процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов: организация эксперимента и констатирующее исследование	128
3.2. Содержание основных этапов процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов	143

3.3. Содержание и результаты завершающего этапа управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов	166
Выводы по 3 главе	187
Заключение	191
Список использованной литературы	197
Приложение А. Перечень диагностического инструментария	218
Приложение Б. Методы формирования мотивов к труду	242

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Обеспечение высокого качества образования, в том числе, профессионального остается важной задачей современного российского государства, сопряженной с сохранением устойчивой безопасности и суверенности страны, ее конкурентоспособности на международном уровне (Постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 №1642 «Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2018-2025 годы»; Постановление Правительства Российской Федерации от 13.05.2021 № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030»; Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»; Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» и «Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года и на плановый период до 2030 года» и др.). При этом в ключевых государственных документах отмечается ведущее значение педагогических кадров для обеспечения высокого качества образования, во-первых, и необходимость создания системных условий для педагогов по поддержанию и совершенствованию качества своего труда, во-вторых. В частности, в Постановлении правительства РФ от 26.12.2017 N 1642 (ред. от 28.09.2023) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» в качестве одного из направлений деятельности по достижению стратегических приоритетов государственной политики в области образования называется «развитие системы кадрового обеспечения сферы образования, позволяющей каждому педагогу повышать уровень профессионального мастерства на протяжении всей профессиональной деятельности». «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» (Утверждена распоряжением

Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. №1688-р) базируется на принципе непрерывности и преемственности профессионального развития педагогических кадров, как одном из фундаментальных оснований. А в Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года (проект) объективируется насущная необходимость организации системы поддержки и повышения квалификации, формирования и совершенствования профессиональных компетенций взрослого населения средствами формального, неформального (в форме наставничества, стажировки, инструктажа, тренинга, через реализацию различных программ подготовки, обмена опытом и т.д.) образования и самообразования.

В вышеуказанном контексте в научном дискурсе актуализирована задача оптимизации, совершенствования управления качеством профессиональной деятельности педагогов, как фактора обеспечения качества профессионального образования. Это подтверждается, в частности, широкой представленностью соответствующих тематических направлений исследований в «Перечне актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании» (Под редакцией В. М. Филиппова, Москва, 2023). В нем зафиксировано большое количество «наименований актуальных тематик», относящихся к указанной общей проблематике, например, за кодами: 7.6.1 Диагностика профессиональных потребностей и дефицитов педагогических и управленческих кадров системы образования; 7.16.4 Педагогическое обеспечение непрерывного профессионального образования и саморазвития специалиста; 7.20.2 Корпоративное обучение как инновационная форма дополнительного профессионального образования; 7.20.6 Программно-методическое обеспечение системы переподготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава (по отраслям); 7.21.1 Выявление профессиональных «дефицитов» сотрудников как путь конструирования содержания и методов внутрикорпоративного образования; 7.21.3 Модели

профессионального менторства во внутрикорпоративном образовании; 7.21.6 Проектирование способов педагогической поддержки неформального образования педагогических работников; 7.21.9 Управление развитием профессиональной компетентности молодых специалистов в системе внутрикорпоративной подготовки кадров; 7.24.5 Система компетенций педагога профессионального обучения и условия их совершенствования и развития; 7.25.1 Развитие мотивации к профессиональным достижениям в педагогической деятельности; 7.28.2 Стратегии менеджмента в профессиональном образовании; 7.30.4 Организационно-педагогическое (технологическое, методическое) обеспечение мониторинга качества профессионального образования и др.

Вышесказанное в полной мере справедливо для военно-профессионального образования, качество которого также существенно зависит от эффективности педагогической деятельности преподавателей. Однако сама профессиональная деятельность данной группы педагогов осуществляется в специфических условиях и под воздействием множества специфических факторов. Объективные (научно-технические, военно-политические) процессы приводят к непрерывному усложнению и изменению содержания и процесса подготовки военных кадров. Российская система военно-профессионального образования не всегда и не по всем параметрам успевает отвечать обновляющимся требованиям [1, 94, 102, 145]. «Высшее профессиональное образование в военных вузах требует развития его педагогической системы обеспечения качества в современных условиях. От уровня её качественного развития в военных вузах зависит успех в деятельности офицеров-выпускников при выполнении ими военно-профессиональных задач по должностному предназначению в частях и подразделениях» [77]. В данных условиях профессионально-педагогическую деятельность преподавателей, в том числе, преподавателей военных вузов ученые и практики относят к ключевым факторам обеспечения высокого уровня образования в целом и военно-профессионального образования, в

частности [1, 49, 94, 102]). «Проектирование адекватной вызовам XXI века системы военного образования связано с подготовкой преподавателей военного вуза к профессиональной педагогической деятельности» [1].

Очевидно, содержание и уровень профессионального труда педагогов, работающих в военно-учебных заведениях, должны быть таковы, чтобы выпускники отвечали всем параметрам (актуальным и потенциальным) готовности к службе в Вооруженных Силах в качестве офицеров. В данном аспекте в настоящее время также отмечается не полное соответствие деятельности военно-педагогических кадров тем характеристикам, которые могут обеспечить вышеуказанную профессиональную готовность молодых офицеров [1, 49, 53, 77, 94, 102, 145].

Ученые и практики, характеризуя качество профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, в числе основных недостатков и причин их возникновения называют: снижение уровня профессионального мастерства, прежде всего, по показателям самостоятельности, креативности, результативности деятельности [26]; недостаточная педагогическая подготовленность, включая методическую некомпетентность, невладение современными образовательными технологиями [33, 73, 77]; неоптимальная мотивация педагогической деятельности [77, 102]; мотивационная и методическая неготовность к полноценной реализации воспитательной деятельности [1, 6, 77]; недооценка важности научно-исследовательской деятельности, фрагментарность усилий по развитию научного потенциала [33, 73].

Известно, что состав преподавателей военных вузов неоднороден, в нем представлены две группы: преподаватели – военнослужащие и преподаватели – служащие. Одной из комплексных причин вышеуказанных и иных недостатков качества профессионально-педагогической деятельности является отсутствие у многих преподавателей–военнослужащих специального педагогического образования (на фоне отсутствия реальной системы соответствующей профессиональной переподготовки). А у преподавателей–

служащих, очевидно, отсутствует военное образование, опыт военно-специальной, служебной деятельности. Это существенно затрудняет обеспечение контекстности, профессиональной ориентированности обучения, как важнейшего требования профессионального образования [1, 45, 88, 105].

Степень разработанности проблемы исследования. Вопросы содержания и специфики педагогической деятельности ПВВ раскрыты в исследованиях В.А.Акиндинова (2005), В.Х. Ахмедова (2015) В.В. Беспрозванного (2006), Д.Н.Евгеньева (2014), С.П. Желтобрюха (2002), В. Е. Калмыкова (2019), М. Ю.Кусакина (2009), О.В.Леус (2020), Э.Ж.Мухамединой (2016), В. В.Овода (2017), Ю.В.Серебrenиковой (2006) и других ученых. Анализ и обобщение имеющихся в них сведений позволяет составить представление о специфике военных вузов как среды, обуславливающей содержание и требования к качеству профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов; определить ведущие на современном этапе организационные и личностные трудности и проблемы, препятствующие достижению оптимальных показателей качества и в связи с этим требующие научно-практического решения.

Сущность и характеристики, критерии и показатели качества деятельности, в том числе, педагогической деятельности рассмотрены в работах А.К.Быкова, В. И. Горовой, И.А.Зимней, Н.В.Кузьминой, А.К.Марковой и еще большого количества современных ученых. Исследованию различных аспектов качества труда военных преподавателей посвящены труды В.А.Акиндинова (2005), В.Х. Ахмедова (2015), Д.Н.Евгеньева (2014), В. Е. Калмыкова (2017), М. Ю.Кусакина (2009), Т.В.Ларина (2015), Э.Ж.Мухамединой (2016), Ю.В.Серебrenиковой (2006) и т.д. При этом нами не обнаружено педагогических работ, в которых качество профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов рассматривается как самостоятельный предмет исследования и цель педагогического моделирования, а не как один из факторов / условий обеспечения качества образовательного процесса.

Факторы и условия поддержания и совершенствования качества деятельности, включая педагогическую деятельность, изучены такими учеными, как В.Л.Бенин и Е.П.Пономарев, В.В. Беспрозванный, А.Ю. Дмитренко, С.П. Желтобрюх, И. Н. Караваев, Т.В.Ларина, С.А. Макогонов, Э.Ж.Мухамедина, А.В. Паврозин, С.А. Сафонцев и многие другие. Дефицит научного знания обнаружен по таким аспектам данной области исследований, как управление актуализацией позитивных и нейтрализацией негативных организационных факторов качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей в специфической среде военного вуза, а также специфики условий, обеспечивающих повышение и поддержание высокого уровня качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов.

Различные аспекты управления деятельностью субъектов образования, качеством труда изложены в работах М. Армстронга, Р.В. Баженовой, Н.В. Зеленской, К.Б. Комарова, С.А. Макогонова, Е.И. Сахарчук, Л.И. Тарасовой, С.А. Усковой и др. Исследований, посвященных непосредственно управлению качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов нами не обнаружено.

Таким образом, анализ научной литературы по теме исследования и практического опыта осуществления образовательного процесса в военном вузе позволяет констатировать наличие **противоречий** между:

- существующими требованиями к содержанию и результатам профессионального труда преподавателей военных вузов и существующими средствами и методами управления качеством их профессионально-педагогической деятельности;
- необходимостью повышения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов и недостаточной разработанностью содержательно-методологических и методико-технологических инструментов управления этим качеством;

– потребностями практики в эффективном управлении качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов и отсутствием действенной модели, позволяющей реализовать данный процесс.

Проблема исследования: каково содержание модели управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов?

Цель исследования: разработать модель управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов и экспериментально проверить ее эффективность.

Объект исследования: качество профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов.

Предмет исследования: процесс управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов.

Гипотеза: управление качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов будет эффективным и обеспечит его повышение, если данный процесс:

- ориентирован на непрерывное совершенствование и самосовершенствование педагогической компетентности и педагогической направленности личности преподавателей, как показателей качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов;

- предполагает актуализацию внутренних компетентностных и мотивационно-ценностных факторов качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей;

- предусматривает реализацию организационно-педагогических условий, целенаправленно изменяющих конкретные группы показателей качества деятельности через воздействие на соответствующие им внутренние факторы;

– осуществляется на основе модели, предполагающей поэтапную реализацию мониторинговых, просветительских, стимулирующих, контрольно-рефлексивных процедур с использованием дидактического инструментария компетентностного подхода, средств и методов социального управления.

Задачи исследования:

1. Уточнить сущность, критерии и показатели качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов.
2. Определить факторы качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов.
3. Выявить организационно-педагогические условия обеспечения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов.
4. Разработать и экспериментально обосновать модель управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов.

Методологическую основу исследования составили научные положения и подходы, раскрывающие различные аспекты проектирования и реализации процесса управления качеством профессиональной деятельности:

- аксиологический подход, определяющий значимость ценностных ориентаций личности в обеспечении мотивационных основ деятельности, задающий гуманистические основы их формирования у субъектов труда (Е.В.Бондаревская, М.С.Каган, Н.Д.Никандров, В.А. Слостенин, А.А. Факторович);
- акмеологический подход, ориентирующий на рассмотрение параметров качества труда с позиции профессионализма личности и деятельности субъектов (А.А.Бодаев, А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова);

- положения педагогического менеджмента (М.М.Поташник, Е.И.Сахарчук, Т.Г.Скурихина) и социального управления (М.Армстронг, О.С.Виханский, А.В.Кириянов), ориентирующие в принципах, методах и механизмах управления деятельностью субъектов образовательных организаций;

- положения педагогической квалиметрии, определяющие основы проектирования критериев и показателей качества деятельности, инструментария его диагностики и оценки (Н.В. Бордовская, В.И. Горовая, Д.Н. Евгеньев, О.В. Леус, А.И Субетто);

- положения андрагогического подхода, направляющего на реализацию принципов и методов организации образовательной деятельности взрослых обучающихся (С.И.Змеев, Иванищева Н.А.);

- компетентностный подход, задающий основы определения содержательно-целевых ориентиров педагогической деятельности и проектирования способов ее совершенствования посредством направленного развития профессионально-педагогических компетенций (И.А. Зимняя, В.А. Исаев, С.А. Хазова).

Теоретическую основу исследования составили: современные научные теории и концепции в области содержания и качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей вузов, условий и факторов ее совершенствования (В.Л. Бенин, А.К. Быков, И.Н. Караваев, Ю.А. Лобейко, С.И. Назарова и др.), специфики образовательной среды и характерных особенностей деятельности преподавателей военных вузов (В.А. Акиндинов, В.П. Желтобрюх, Т.В. Ларина, В.В. Овод, Л.И. Тарасова и др.), управления деятельностью учреждений высшего образования, управления качеством педагогической деятельности преподавателей (Р.В. Баженова, А.В. Кириянов, К.Б. Комаров, Е.И. Сахарчук и др.); педагогические положения о назначении, потенциальных результатах и способах организации психолого-педагогического сопровождения личности субъектов образования (Е.А. Александрова, О.С. Газман,

О.В.Галустян, Н.М. Сажина и др.), о методологических и содержательных основах совершенствования профессиональной компетентности педагогов (В.А.Исаев, М.Н. Платунов, С.А.Хазова); психологические положения о закономерностях и факторах повышения мотивации деятельности (В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, А.А. Факторович и др.); труды по проблемам критериально-диагностического обеспечения управления качеством деятельности педагогов, его мониторинга (Н.В. Бордовская, В.М. Гребенникова, Д.Н. Евгеньев, М.Ю. Кусакин, О.В. Леус, С.А. Сафонцев), по методическим и технологическим основам формирования и развития знаний и умений, мотивов и ценностных ориентаций, в том числе, у взрослых субъектов образования (В.Х. Ахмедов, А.С. Белкин, О.П. Бурдакова, С.И. Змеев, В.П. Косырев и др.).

Организация и база исследования. Опытнo-экспериментальной базой исследования стало федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарское высшее военное орденов Жукова и Октябрьской Революции Краснознамённое училище имени генерала армии С.М. Штеменко». На разных этапах в экспериментальной работе участвовал весь кадровый состав преподавателей вуза; на формирующем этапе эксперимента контингент участников включал 125 преподавателей вуза (преподаватели-служащие – 50 человек, преподаватели-военнослужащие – 75 человек).

Исследование проводилось с 2015 по 2024 гг. в четыре этапа. На первом, подготовительном этапе (2015 – 2017 гг.) осуществлялся теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, обобщались и конкретизировались данные по ключевым понятиям работы, определялись цель и задачи, формулировалась рабочая гипотеза исследования; систематизировались представления о критериях и показателях качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, факторах и условиях управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов. На втором,

проективно-констатирующем этапе (2017 – 2020 гг.) проводился мониторинг качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов; осуществлялось моделирование процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов. На третьем, формирующем этапе (2020 – 2023 гг.) осуществлялась реализация модели управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов с проведением промежуточной диагностики результатов работы в соответствии с принятыми критериями и критериальными показателями. На четвертом, завершающем этапе (2023 – 2024 гг.) проводилась итоговая диагностика качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, сопоставлялась исходная и итоговая динамика показателей, сравнивались исходные, промежуточные и итоговые результаты; обобщались и интерпретировались теоретические и практические результаты исследования, формулировались выводы; оформлялся текст диссертации.

Методы исследования: теоретические (анализ научной литературы по проблеме исследования, обобщение теоретических данных, их систематизация и конкретизация; моделирование), эмпирические (анкетирование, тестирование, экспертная оценка, анализ отчетной документации и результатов деятельности, педагогический эксперимент), математико-статистические (метод сравнения с использованием t-критерия Стьюдента, критерия ϕ^* - углового преобразования Фишера).

Научная новизна результатов исследования:

– уточнено и раскрыто понятие качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов как характеристики ее: продуктивности; результативности; эффективности; степени соответствия содержания, процесса и результатов нормативным требованиям государства и общества; полноты и степени достижения образовательно-воспитательных целей;

– описаны критерии и показатели качества профессионально-педагогической деятельности (прямые и косвенные, текущие и итоговые), специфические для преподавателей военных вузов – с учетом совокупности педагогических функций и видов деятельности, объективных требований к уровню их реализации, специфики содержания и степени приоритетности выполнения;

– определены общие факторы качества профессионально-педагогической деятельности и факторы, специфические для военных вузов – на основе уточнения ценностно-целевой, организационной и кадровой специфики военных вузов, как образовательных организаций,

– выявлены организационно-педагогические условия обеспечения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, способствующие индивидуально-дифференцированному совершенствованию когнитивно-операциональной и мотивационно-потребностной сфер личности в направлении профессионального развития и саморазвития посредством повышения квалификации и педагогической направленности личности преподавателей, стимулирования их самообразовательной активности, мониторинга происходящих изменений в личности и деятельности преподавателей;

– разработано содержание: психолого-педагогического сопровождения совершенствования профессиональной и общекультурной компетентности и педагогической направленности личности преподавателей военных вузов; социально-управленческой поддержки и развития трудовой мотивации преподавателей военных вузов; информационно-квалиметрического обеспечения процесса управления качеством деятельности преподавателей;

– разработана и экспериментально обоснована модель управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, системно описывающая цели и задачи, направления и функции процесса управления, педагогические, управленческие и мониторинговые методы и средства, этапы процесса управления качеством деятельности с

содержательно-функциональным представлением методического инструментария управления; ее реализация обеспечивает достижение целевых ориентиров управления посредством прироста или стабилизации критериальных показателей качества педагогической деятельности преподавателей.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что они расширяют систему знаний в следующих областях педагогической науки: педагогических проблем управления качеством профессионального образования, образовательного менеджмента в профессиональном образовании – представленной моделью управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, как ключевым фактором повышения качества военного образования; непрерывного профессионального развития педагогов – раскрытыми организационно-педагогическими условиями совершенствования качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов; неформального образования как способа профессионализации – разработанной системой психолого-педагогического сопровождения совершенствования педагогической и общекультурной компетентности преподавателей военных вузов; формирования профессионального мировоззрения – предложенной совокупностью средств и методов развития педагогической направленности личности преподавателей военных вузов; специфики образовательной среды различных профессиональных образовательных организаций – раскрытыми особенностями ценностно-целевых ориентиров и профессорско-преподавательского состава военных вузов, обуславливающих состав и содержание критериев и показателей качества профессионально-педагогической деятельности, направления и принципы, средства и методы его совершенствования; педагогических измерений в практиках профессионального образования – разработанной методикой диагностики и

оценки качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов.

Практическое значение полученных научных результатов состоит в том, что реализация разработанной модели в образовательном процессе обеспечивает эффективное повышение качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов посредством непрерывного совершенствования их общекультурно и педагогической компетентности, развития и саморазвития педагогической направленности личности, усиления трудовой мотивации. Материалы диссертационного исследования могут использоваться для разработки программ повышения квалификации преподавателей как в военных вузах, так и в вузах, характеризующихся схожей спецификой кадрового состава (например, медицинских и спортивных вузов). В частности, представленные способы управленческого воздействия на факторы качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, комплекс просветительских и стимулирующих мероприятий могут использоваться для организации направленного повышения профессиональной компетентности и направленности субъектов в соответствии с их индивидуальными проблемами и запросами. Разработанные этапы процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей, раскрывающие функции и направления управления применительно конкретным субъектам управления с фиксацией решаемых задач и используемых при этом методов, могут стать основой для проектирования, планирования, осуществления и мониторинга результатов деятельности по совершенствованию профессионально-педагогической деятельности преподавателей. Описанный критериально-диагностический инструментарий, включающий индикаторы и параметры оценивания качества деятельности в соответствии с его критериальными показателями, методы и методики их диагностики и оценки, способы интерпретации диагностических данных, правила определения уровней качества деятельности и др., может

использоваться для проектирования, организации и проведения мониторинга качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей.

Положения, вынесенные на защиту:

1. Качество профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов – это характеристика эффективности труда с точки зрения степени соответствия его содержания и результатов нормативным требованиям со стороны общества в аспекте полноценности реализации имманентных функций с учетом специфичности образовательных учреждений и субъектов образования. Система критериев качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов дифференцируется по двум основаниям: по субъектам оценивания – на прямые (характеризуют самих педагогов, их личность, деятельность) и косвенные (характеризуют личность и деятельность курсантов как ведущих субъект-объектов педагогической деятельности); по типу контроля – на текущие (характеризуют результаты педагогов / курсантов в процессе образовательного периода) и итоговые (характеризуют результаты педагогов / курсантов по окончании образовательного периода). Прямые текущие критерии определяются по показателям функциональности, интегративности, активности, результативности, адекватности, самостоятельности и оптимальной инновационности, коммуникативности и внутренней детерминированности; косвенные текущие – по показателям результативности, активности, адекватности, самостоятельности и внутренней детерминированности. Прямые и косвенные итоговые критерии раскрываются в показателях эффективности, стабильности и удовлетворенности.

2. Факторами качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, внутренне детерминирующими становление и совершенствование критериальных показателей, являются: компетентностные – профессиональная подготовленность (педагогическая и военно-педагогическая), профессиональный опыт (общепедагогический, военно-педагогический), общекультурное развитие (общая эрудиция,

культура общения, креативность, рефлексивность, активность); мотивационно-ценностные – морально-волевые (долженствование, ответственность, самостоятельность, саморегуляция), карьерные (стремление к должностному росту, к получению званий и научному росту), ценностно-эмоциональные (профессиональные ценности, профессиональные интересы, стремление к самосовершенствованию, чувство сопричастности). Сопряженность критериев качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов и факторов их актуализации определяет спектр организационно-педагогических условий управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, целенаправленно изменяющих конкретные группы показателей через воздействие на соответствующие им факторы.

3. Организационно-педагогические условия обеспечения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов представлены тремя взаимосвязанными группами. Первая группа описывает концептуально-методологические условия, детерминированные сущностью и содержанием феномена «качество профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов»; они предполагают реализацию в процессе управления положений квалитетического, социально-управленческого, компетентностного, аксиологического, андрагогического, акмеологического и индивидуально-дифференцированного научных подходов. Вторая группа конкретизирует положения указанных подходов в содержательно-методических аспектах и ориентирует на целевые направления процесса управления качеством деятельности. Данная группа включает взаимосвязанные образовательно-развивающие (сопровождение совершенствования профессиональной и общекультурной компетентности и направленности личности преподавателей военных вузов), социально-психологические (поддержка и развитие трудовой мотивации преподавателей), информационно-диагностическое (информационно-квалитетическое обеспечение процесса управления

качеством деятельности преподавателей) условия. Третья группа ориентирует на результаты воздействия и предполагает реализацию дидактического инструментария (методов, форм, средств обучения и воспитания): компетентностно-ориентированного (обеспечивающего совершенствование когнитивно-операциональной сферы личности преподавателей) и мотивационно-ориентированного (обеспечивающего оптимизацию потребностной, эмоционально-ценностной сфер личности преподавателей).

4. Эффективность управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов обеспечивается реализацией разработанной модели, в которой данный процесс охарактеризован через совокупность взаимосвязанных блоков: целевого, методологического, субъектно-функционального, содержательно-технологического, диагностического. Целевой блок модели представляет цель моделируемого управленческого процесса (повышение / поддержание качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов) во взаимосвязи критериальных показателей с детерминирующими их совершенствование внутренними факторами; сгруппированный состав критериальных показателей и факторов определяет дифференцированные, но взаимосвязанные группы управленческих задач (совершенствование профессиональной компетентности, оптимизация профессиональной направленности, стимулирование трудовой мотивации преподавателей). В методологическом блоке отражены принципы управления качеством деятельности сотрудников образовательной организации, а также условия обеспечения качества педагогической деятельности преподавателей военных вузов, соответствующие критериальным показателям и факторам их достижения. В субъектно-функциональном блоке охарактеризованы субъекты управления (индивидуальные, групповые), реализуемые ими функции управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов с соответствующими методами и

средствами. Содержательно-технологический блок иллюстрирует направления процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов (образовательное, стимулирующее, мониторинговое), этапы управления (подготовительный, основные (проектировочный и практический), завершающий) с описанием используемых для решения этапных задач методами и средствами деятельности, относящимися к инструментарию направлений управленческой деятельности. Диагностический блок раскрывает методику диагностики и оценки качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, а именно, отражает способы оценки (анкетирование и тестирование, экспертная оценка и самооценка, педагогическое наблюдение и анализ результатов деятельности) и уровни (высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий) достигнутого качества педагогической деятельности преподавателей военных вузов.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается непротиворечивостью избранных теоретико-методологических основ исследования; разнообразием источников информации, всесторонним анализом объекта исследования; выбором и реализацией совокупности взаимодополняющих методов исследования, адекватных поставленной цели и этапам исследования, сочетанием количественного и качественного анализа; репрезентативностью выборки респондентов и широкой опытной базой исследования; большой продолжительностью серии педагогических экспериментов, учетом текущего и отдаленного эффектов педагогических воздействий; проверкой результатов исследования на различных этапах экспериментальной работы, непротиворечивостью и преемственностью этих результатов; корректным использованием методов математической статистики; положительными эффектами внедрения результатов.

Апробация результатов исследования. Промежуточные и основные результаты исследования докладывались и получили одобрение на заседании кафедры общей и социальной педагогики Кубанского государственного университета, Краснодарского Высшего Военного училища имени Генерала Армии С.М.Штеменко, на международных, всероссийских, региональных научно-практических конференциях. Основные положения исследования нашли свое отражение в 16 публикациях в журналах и сборниках.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертация соответствует паспорту научной специальности 5.8.7. «Методология и технология профессионального образования» по направлениям исследований: п.15 – в части «Профессиональное саморазвитие, самообучение, самовоспитание», п.21 – в части «Неформальное образование как способ профессионализации», п.25 – в части «Профессиональное и саморазвитие личности» и части «Личностное развитие в профессиональном образовании», п.29 – «Управление качеством профессионального образования. Педагогические измерения в практиках профессионального образования», п. 33 – в части «Непрерывное профессиональное развитие».

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, 3 глав и заключения, списка использованной литературы и приложений. Основной текст изложен на 196 страницах, иллюстрирован 19 таблицами и 2 рисунками. Список литературы включает 172 источника, приложения – 2 наименования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННЫХ ВУЗОВ КАК ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Проблемы обеспечения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов в контексте эффективности профессионального образования

Уточнение частных вопросов, раскрывающих особенности профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов осуществлено на основе сущности самого феномена «педагогическая деятельность». Анализ научной литературы, результаты которого подробно изложены в статьях автора (например, «Проблемы обеспечения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов», 2021; «Специфика профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов», 2021), позволил определить генеральную цель педагогической деятельности, ее отличительные признаки, основания требований, предъявляемых к педагогам и др.

Генеральная цель педагогической деятельности характеризуется учеными как воспроизводство социального опыта посредством трансляции структурированного культурного достояния и обеспечение освоения его обучающимися [27, 38, 54, 78, 109, 126 и др.]. Указанный опыт может передаваться как неорганизованным (через семейное воспитание, иное воздействие, осуществляемое не специалистами), так и организованным (в рамках образовательного процесса) образом [67, 74]. Непрофессиональная педагогическая деятельность реализуется неспециалистами, в рамках повседневной жизни (воспитание детей в семье) или осуществления иной, основной профессиональной деятельности (воздействие руководителей на подчиненных). Соответственно, «педагогическая деятельность представляет собой особый вид профессиональной деятельности людей, направленный на

подготовку подрастающего поколения к жизни в соответствии с выдвинутыми обществом целями... содержанием которой является обучение, воспитание, образование, развитие обучающихся» [1].

Сущностными признаками профессиональной педагогической деятельности являются: социально-историческая природа истоков ее целеполагания и содержания; общественная, государственная, цивилизационная важность результатов; научность и социокультурная обусловленность содержания, его постоянное обновление, объективирующие постоянное саморазвитие педагогов; зависимость результата от индивидуализированности педагогических воздействий, являющаяся фактором креативности деятельности педагога; опосредованность оценивания эффективности педагогического труда (на основе характера изменений в личности обучающихся); общность общекультурных требований к личности любых педагогов и варьирование предметно-функциональных требований, связанных со спецификой образовательных учреждений и уровнем образования [88, 123].

Посредством реализации комплекса профессиональных функций педагог обеспечивает достижение целей деятельности. Состав функций характеризуется разными учеными по-разному, однако общим является их сопряженность с педагогическими умениями и обусловленность сформированными общими и специальными педагогическими знаниями. В частности, Н.В.Кузьмина раскрывает следующие основные функциональные компоненты педагогической деятельности: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский. При этом проектировочные функции отвечают за целеполагание, гностические – за знаниевый фундамент деятельности, конструктивные – за моделирование деятельности, организационные – соответственно, за ее организацию, а коммуникативные – за реализацию [74].

А.И. Щербаков выделяет восемь функций педагогической деятельности: четыре целеполагающих (информационную, развивающую,

мобилизационную, ориентационную), специфических для педагогической деятельности, соответствующих ее сущности, и четыре организационно-структурных (конструктивную, коммуникативную, организаторскую, исследовательскую или гностическую), свойственных любому виду квалифицированного труда [172, 173]. Детализация указанных функций демонстрирует их схожесть с функциями в представлении Н.В.Кузьминой.

«Дальнейшие исследования педагогической деятельности расширили перечень функций, которыми должен владеть педагог: формирующая, диагностическая, прогностическая, конструктивная, организаторская, коммуникативная, исследовательская, общественно-политическая, аналитическая» [38: 150], а также углубили и детализировали представление о содержании функций. В. И. Горовая, С. И. Тарасова, ссылаясь на исследования предшественников, приводят в качестве примера указанной детализации содержание конструктивной функции как интеграции четырех подфункций педагогической деятельности: презентативную (предъявление педагогом информационного содержания образования), инсентативную (актуализация интереса обучающихся к содержанию и стремления к его освоению), корректирующую (определение необходимости в изменении учебной деятельности, внесение этих изменений), диагностирующую (основа обратной связи) [38]. Интересно, что при реализации каждой функции (подфункции в данном случае) используются определенные, преобладающие методы (инсентативная функция – проблемные методы обучения). А их выбор, в свою очередь, может активизировать конкретные типы активности обучающихся. Данный аспект, на наш взгляд, может иметь специфику в профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов.

Следующим моментом, определяющим общее и особенное в содержании профессионально-педагогической деятельности исследуемого контингента, считаем субъектные составляющие ее структуры, представленные А.К.Марковой:

- теоретический, раскрывающий специальные знания педагогического и психологического содержания;
- практический, иллюстрирующий комплекс умений, необходимых для выполнения профессиональных педагогических функций;
- мотивационно-ценностный, объединяющий параметры направленности личности педагога;
- характерологический, включающий способности, черты характера, свойства, лежащие в основе освоения необходимых знаний и умений [89].

Заметим, что субъектное содержание деятельности представлено не только, собственно, субъектом – педагогом, но и объект-субъектом – обучающимся. В связи с этим четыре вышеприведенных компонента (знания, умения, позиции, личностные качества) могут описывать и вторую группу (обучающихся), поскольку она в значительной степени определяет, наряду с педагогом, результаты педагогической деятельности. В частности, согласно Н.В.Кузьминой, субъект (педагог) оказывает воздействие на объект (учащийся) в процессе совместной предметной деятельности, организованной в соответствии с педагогической целью и реализуемой различными средствами педагогической коммуникации [74]. Заметим, что именно выбранный и реализуемый тип коммуникации определяет объектность либо субъектность педагогического взаимодействия. В первом случае педагогу принадлежит ведущая позиция в образовательном процессе, а ученик является объектом инициативного влияния и воздействия учителя; ведущий тип коммуникации - монолог [108]. Во втором случае педагог представляется как посредник между учеником и окружающим миром, как равноправный партнер диалогового взаимодействия с учеником; ведущий тип коммуникации – диалог или полилог [75].

Рассмотрим специфику профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов на основе анализа специфической среды, в которой эта деятельность осуществляется. При этом: а) будем рассматривать среду во всех ее компонентах, включая культурно-коммуникационный,

субъектный, целе-содержательный и т.д.; б) будем понимать, что в состав военных педагогов включаются и преподаватели военных вузов, и действующие офицеры ВС, осуществляющие обучение и воспитание подчиненных – поскольку данные виды деятельности по профессиональному стандарту включены в их профессиональные функции.

Анализ исследований В.Л.Бенина, Н.А. Белина (в соавторстве с Е.Г.Плотниковой и Е.А. Цариевым), Э.Ж. Мухамединой, А.В. Паврозина, Ю.В.Серебrenиковой, Л.И.Тарасовой и др. позволил определить ряд особенностей военного вуза по показателям целей и задач, специфики образовательной среды, организации образовательного процесса, субъектов деятельности, регламентации деятельности и пр. (детально раскрыты в статье автора «Специфика профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов», 2021). Относительно среды и образа жизни в военном вузе можно назвать следующие взаимосвязанные, обуславливающие друг друга характеристики:

- двойственный статус военного вуза – учебное заведение и воинская часть, следствием чего, в частности, является неоднородность кадрового состава – включает преподавателей-военнослужащих и преподавателей-служащих (гражданские специалисты); принципиально различный профессиональный и жизненный опыт, профессиональной подготовленности порождает ряд профессионально-коммуникативных затруднений, специфических профессиональных дефицитов (педагогических либо военных);

- расширенный состав профессиональных функций преподавателей-военнослужащих – помимо учебно-воспитательной деятельности они осуществляют служебно-боевую и, как свидетельствует практика, склонны экстраполировать коммуникативные нормы служебной деятельности в педагогическое взаимодействие;

- высоко регламентированный жизненный уклад – познавательная по сути жизнедеятельность управляется нормами воинского устава

(«Особенностью, оказывающей значительное влияние на деятельность офицера, является уклад воинской жизни, регламентированный военной присягой, воинскими уставами, руководящими документами, приказами командиров и начальников. Принцип единоначалия и субординация, иерархия на всех уровнях отражаются на характере взаимоотношений начальников и подчиненных, старших и младших. Кроме этого, необходимо учитывать и то, что военнослужащие, в том числе офицеры, принимают на себя ряд ограничений, определяемый характером военной службы» [93]); должностной рост регламентируется специфическими нормативными актами, правилами, зачастую не стимулирующими к педагогическому профессионально-личностному совершенствованию;

- более жесткая, по сравнению с гражданскими вузами, регламентированность содержания профессиональной подготовки (детерминируется и социально-экономическими, и военно-политическими процессами и явлениями) и требований к результатам его освоения;

- наличие признаков противоречивости ценностно-целевых установок, заложенных в военной составляющей образовательных программ, и в их гражданской составляющей – подготовка в военных вузах предполагает получение курсантами и военной, и гражданской специальностей; при этом военно-профессиональная подготовка, в свою очередь, включает освоение воинской специальности, с одной стороны, и подготовку курсанта как будущего офицера-педагога, с другой стороны; военно-специальная подготовка и регламентируется, и воспринимается как ведущая, в связи с чем принципы, методы, средства управления деятельностью профессорско-преподавательского состава и курсантского коллектива контекстно относятся к профессиональным традициям военной службы: жесткое единоначалие, высокая регламентированность и др. [145];

- нормативность административно-командного управления деятельностью учреждения, отдельных сотрудников (как свидетельствуют исследования, может выступать сдерживающим фактором для освоения и

реализации преподавателями активных методов обучения, для проектирования и применения ими действенных, психологически оправданных методов стимулирования активности обучающихся, в целом – для повышения собственной профессиональной компетентности) [13, 16, 93, 104, 134, 144].

В комплексе вышеназванные (и другие) особенности проявляются в специфике функционирования преподавателей. Так, объективно оправданными либо сложившимися под влиянием социально-психологических особенностей военно-профессионального сообщества проблемами реализации конструктивно-гностической функции в военном вузе являются: ограниченный доступ к практико-ориентированной, контекстной информации; ограниченный допуск к сведениям о психологических особенностях личности обучающихся; ориентация на неизменность преподаваемого теоретического материала. Организаторская функция специфична тем, что преподавателям необходимо конструировать и контролировать не только учебную деятельность курсантов, но и досуговую. Коммуникативная функция предписывает опираться не только на психолого-педагогическую методическую базу организации взаимодействия, общения, но и (нередко в большей степени) на регламент общения в воинской среде [93, 134, 144].

Своими особенностями обладает критериально-диагностический аспект организации профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов. Теория и практика свидетельствует о том, что оценочный инструментарий, применяемый в гражданских вузах не охватывает полностью либо выходит за пределы индикаторов качества труда в военно-учебном заведении. Административно-командный стиль управления влечет за собой фрагментарность используемой информации, на основе которой должен осуществляться контроль и координация деятельности, использование неэффективных критериев оценки и методов стимулирования труда преподавателей. Неполнота информации и качестве деятельности

сотрудников препятствует разработке и реализации действенных стимулов к совершенствованию [48].

Детализируем специфические характеристики преподавателей как субъектов образовательной среды военного вуза, особенности установок и затруднений, связанных с их военным либо гражданским статусом:

– характерными для преподавателей-военнослужащих являются: скепсис относительно необходимости и применимости базовых педагогических и психологических знаний в военно-профессиональном учебном заведении, это приводит к фактическому недостаточно высокому уровню их педагогических (предметных, методических, воспитательных и т.д.) компетенций и неоптимальной мотивации их совершенствования; несколько несерьезное отношение к своим «гражданским» коллегам, восприятие преподаваемых ими дисциплин (*преимущественно, гуманитарных или общекультурных, а также специальных научных*) как второстепенных, а фундаментальность подготовки самих преподавателей, опору на методологическую теорию педагогики и психологии – как излишнюю для военной профессии и пр. [16]; высокий военно-профессиональный статус многих преподавателей-офицеров, обуславливающий и заслуженный авторитет среди других коллег-офицеров и курсантов приводит к некоторому снижению критичности самооценки себя как педагога, к отрицанию рефлексии своей психолого-педагогической состоятельности, к убежденности в ненужности профессионального совершенствования и пр. [48]; при выполнении преподавательской деятельности офицеры склонны недооценивать ее значение как критерия оценки собственной профессиональной состоятельности, для них более весомыми являются военно-специальные компетенции; соответственно, компетенции психолого-педагогические, как знаниевого, так и деятельностного характера, не воспринимаются ими важными характеристиками своей профессиональной подготовленности [101];

– характерными для преподавателей-служащих являются: психологический дискомфорт, вызываемый особенностями общения в среде

военного вуза, высокой регламентированностью жизнедеятельности (к стрессогенным факторам в данном аспекте относится, прежде всего, использование командно-административных методов управления, влекущее за собой затруднения с профессионально-статусной самоидентификацией; в результате у преподавателей-служащих нередко устанавливаются неконструктивные взаимоотношения с курсантами, базирующиеся на недостаточной их авторитетностью для обучающихся, как следствие – невыполнение воспитывающих функций, ограничение деятельности исключительно функцией обучающей); негативное восприятие специфики должностного и, в целом, профессионального роста сотрудников военных вузов, требований и критериев повышения квалификации и т.п., как следствие – снижение самооценки и мотивации качественного труда, нарушение эмоционально-психологического самочувствия; то есть, военно-профессиональные аспекты интеллектуальной и морально-психологической подготовленности преподавателей-служащих составляют проблемное поле для данной категории специалистов [16].

Резюмируя, отметим, что особенности профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов исходят из особенностей самих военно-учебных заведений, а именно, связана с особенностями уставных целей, коммуникативных установок, регламентационных правил деятельности и т.д. *«Специфика военных вузов является доминантой внешнего влияния на /содержание и процесс профессиональной деятельности преподавателей, на подготовку к ней/... Она обусловлена ... двояким статусом военного вуза, который функционирует и как высшая профессиональная школа, и как воинская часть. В военных вузах строго зафиксированы ролевые предписания и формальный статус участников педагогического процесса, что придает системе необходимую устойчивость»* [16].

Специфичность профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, обусловленная специфичностью самих

военных вузов (его кадрового состава, проектирования образовательных целей и результатов), задает основания, параметры и ориентиры для определения показателей и критериев качества деятельности. Перечислим их тезисно:

1) Основания для отбора показателей качества педагогической деятельности: отсроченность результатов труда и их выраженность не в личности педагога, а в виде изменения других людей; по отношению к самому педагогу; зависимость эффективности деятельности от непрерывного самосовершенствования педагога; зависимость эффективности деятельности не только от собственных усилий, но и от отклика на них со стороны коммуникантов; требования к личности педагога интегрируют равнозначимые компетентностный и личностно-психологический элементы.

2) Особенности образовательной среды военного вуза и профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, детерминирующие качество этой деятельности (а также влияющие на состав ее критериев и показателей), и требующие учета (возможно, компенсации) при проектировании процесса управления: различия в характеристиках компетентностной, мотивационно-ценностной, коммуникативно-поведенческой сферах личности преподавателей-военнослужащих и преподавателей-служащих; расхождения в регламенте труда и жизнедеятельности в целом преподавателей-военнослужащих и преподавателей-служащих, препятствующие совершенствованию педагогического опыта преподавателей-военнослужащих, и не предполагающие возможность лучше понять специфику вуза, контингента преподавателями-служащими; высокая регламентированность, нормированность и контроль учебной и внеучебной жизни курсантов (объективирует ряд специфических требований к компетенциям и личностным качествам педагогов в контексте качества их деятельности); единоначалие (и затрудняет, и облегчает достижение ряда воспитательных задач, в зависимости от личностных качеств руководителей); регламентированный приоритет военных ценностей, целей, смыслов,

интересов и т.д., как ориентиров воспитания (может затруднить достижение общечеловеческих гуманистических результатов образования); специфические, нормативно заданные особенности работы с информацией, актуализирующие важность специальной организации информационного обмена между субъектами образовательной среды вуза; единые требования к итогам труда разных групп преподавателей, не учитывающие различия предыдущего профессионального опыта и текущей организации жизнедеятельности.

3) Особенности образовательной среды военного вуза и профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, детерминирующие качество этой деятельности (а также влияющие на состав ее критериев и показателей), и требующие коррекции: отсутствие признаков интеграции положений педагогического менеджмента в практику управления коллективом военного вуза; преобладание репродуктивного обучения, авторитарного стиля общения при их выраженной поддержке руководством и преподавателями-военнослужащими; слабая выраженность креативных характеристик труда в контексте отбора и реализации дидактического и воспитательного инструментария; традиционная для военных структур доминантность внешних оценок и стимулов качества деятельности при объективной, научно доказанной, преимущественно внутренней детерминированности повышения качества через самосовершенствование.

1.2. Качество профессионально-педагогической деятельности преподавателя военного вуза как объект управления, его критерии и показатели

Этимологически качество, как философская категория, представляет собой понятие, характеризующее сущностные свойства предмета / явления, совокупность существенных признаков, составляющих саму суть феномена

[122]. Данная категория раскрывает суть феномена в отличиях от иных, сопоставимых феноменов, через указание его признаков. Изменение качества – суть изменение свойств объекта, в результате трансформируется весь объект [99]. То есть, под управлением качеством можно понимать деятельность, направленную на изменение свойств явления.

Можно сказать, что в указанном понимании «качество» может определяться в терминах «сущность, структура, содержание» предмета, явления, феномена. Оно требуется для понимания того, с чем мы имеем дело, отвечая на вопрос «что это?». Но оно не позволяет оценить, насколько хорошо, совершенно то, с чем мы имеем дело, поскольку не отвечает на вопрос «каково это?».

Сегодня к данному пониманию качества добавлена принципиально иная трактовка, хотя и связанная с изначальной. Если первое – основное, базовое, фундаментальное – понимание качества является констатирующим, безоценочным, то второе – прикладное – уже оценочное, предполагает некую уровневую характеристику феномена. Например, в экономике качество продукции определяется не только и не столько как свойство продукции, но и как способность соответствовать требованиям, ожиданиям к продукции со стороны ее потребителей, то есть, ее полезность [99]. А это уже предполагает уровневую градацию, оценивание степени этой полезности. А управление качеством может трансформироваться в повышение степени полезности или результативности и пр.

Второй, современный взгляд на категорию «качества» применительно к образованию ученые дифференцируют на несколько групп. Первая группа определяет качество как абсолютную оценку чего-либо, как синоним превосходства: «за основу оценки берутся результаты освоения образовательных программ с точки зрения представления на экзамене лучших результатов» [12]. Вторая группа представляет качество с позиции соответствия явления, предмета его назначению, как пригодность для использования (определение, изначальной экономической этимологии). Третья

позиция касается определения качества как соответствия стоимости, как соотношения полезности и затрат на производство. Четвертый – стандартизированный – подход качество определяет как целевые и допустимые значения тех или иных параметров [12].

По сути, исконное понимание качества в философии – безоценочное, констатация свойства; современное – оценочное, определяющее степень, уровень, позицию на шкале «хорошо-плохо». Понятно, что обе трактовки связаны между собой, поскольку полезность продукции зависит от ее свойств, степень полезности – от уровня развития, совершенства этих свойств и их комбинации.

Проблема качества профессионально-педагогической деятельности рассматривается сегодня с позиции оценочной, однако базируется она на исходной этимологии данного понятия. Так, чтобы определить качество работы педагога с точки зрения ее результативности, эффективности и т.п., необходимо указать сущностные свойства этой деятельности, уровень развития/проявления которых позволят следить о степени достижения целей. Таким образом, вопрос о качестве деятельности представляется интегративным, имеющим в своем составе три подвопроса: параметры анализа и оценки деятельности (Содержание деятельности), идеальные представления о совершенстве этих параметров (Критерии деятельности), уровневые показатели степени совершенства разных сторон деятельности и в целом.

Наиболее, на наш взгляд, точно и обобщенно определяет главный критерий оценки качества профессионально-педагогической деятельности В.А.Акиндинов – соответствие содержания и результатов педагогической деятельности нормативным требованиям к ней со стороны общества [1]. Выстраивая систему критериев, автор учитывает и внутренние, и внешние характеристики, а именно: креативность и инновационность - внедрение в собственную работу передового педагогического опыта и результатов психолого-педагогических исследований; педагогическая техника, оцениваемая по личностно-поведенческим (техника самоуправления),

операционально-деятельностным (организация педагогического взаимодействия), результативно-практическим (определяющий конкретные результаты решения педагогических задач, эффективности педагогического взаимодействия) показателям.

Говоря о критериях качества деятельности, ученые обращаются к категориям эффективности и результативности. А вот вопрос о показателях этой результативности (эффективности) восходит к содержанию труда. В свою очередь, содержание деятельности преподавателя, отчасти затронутое в предыдущем параграфе, можно раскрыть дополнительно через составляющие педагогического труда, подлежащие оцениванию.

Заметим, что в настоящее время понятие качества деятельности раскрывается в терминах эффективности труда (как результативности реализации присущих конкретной деятельности функций; как степени достижения поставленных задач с учетом затрат в процессе деятельности и др.). Применительно к образовательной сфере существующие определения эффективности труда обобщены и экстраполированы О.И Литвиновой, предложившей собственное определение: «... эффективность труда в сфере образования можно рассматривать как социально-экономическую категорию, отражающую экономические и социальные результаты труда при достижении целей в соотношении с затратами, при этом под результатами труда подразумеваются: качество труда, экономичность затрат, интенсивность и продуктивность труда, развитие и воспитание социально-психологических качеств обучающихся, воспроизводство моральных, духовных и прочих ценностей; под затратами на трудовую деятельность: расходы на заработную плату, повышение квалификации, организацию и оснащение рабочих мест. Эффективность труда преподавателей вуза характеризуется количественными и качественными показателями труда, достигаемыми на основе обеспечения соответствующего уровня качества трудовой жизни профессорско-преподавательского состава вуза» [81].

Исходя из определения, открытым остается вопрос о качестве труда как показателе эффективности. Его исследователь связывает с оценкой степени полноты реализации действий, детерминирующих «развитие способностей у студентов к самостоятельному обучению и проведению научных исследований, формирование у будущего специалиста качеств, способствующих его конкурентоспособности на рынке труда, и становлению личности, способной к саморазвитию» [81] – то есть, со степенью достижения целей высшего образования.

Показатели / критерии, собственно, эффективности, равно как и индикаторы для их определения, О.И. Литвинова определяет, исходя из обоснованных ею особенностей труда педагога, к которым относит:

- автономность, то есть самостоятельность целеопределения и организации деятельности, а также неопределенность нормирования труда (по времени, по усилиям и пр.) (на наш взгляд критерием качества может выступать степень соответствия самостоятельно поставленных целей и реализованных стратегий их достижения государственно заданным требованиям к образовательным результатам);

- социокультурный характер продукта труда (образовательные услуги), что предполагает взаимовлияние объектов и субъектов труда, определяющее зависимость конечного результата (уровня подготовленности и воспитанности выпускников) как от производителей (педагогов), так и от усилий потребителей (студентов); (поэтому критерием качества можно рассматривать текущую активность и результативность студентов, во многом зависящие от мастерства педагога);

- полифункциональность и предметная разнородность труда, объединяющего научно-исследовательский, учебно-методический, преподавательский, воспитательный и др. элементы; его поливалентность (принципиальная разнородность профессиональных действий: разработка учебных и рабочих программ, подготовка лекций, проведение занятий и пр.); ввиду нематериальности образовательных результатов, с одной стороны, и

необходимости непрерывного обновления знаний (по большому счету, той субстанции, которой оперирует педагог) и методов их трансляции, ни один из элементов деятельности не может недооцениваться;

- объективная необходимость в мобильном реагировании на происходящие изменения, в креативности и инновационности труда, вызванная научно-техническими трансформациями, спецификой информационных потоков, социально-экономическими преобразованиями общества, ментальными изменениями новых поколений россиян и пр. (творческие, то есть, новые и оригинальные результаты трудно оценивать ввиду именно новизны, отсутствия критериев оценки);

- социальная ориентированность, зависимость профессиональной самооценки педагогов от признания профессиональным сообществом, ввиду чего, в идеале, внутренний контроль представляется важнее внешнего, а достижение указанного признания обуславливается непрерывным самосовершенствованием; в военных вузах, однако, это нередко трансформируется в стремление наиболее полно соответствовать требованиям командиров.

Можно видеть, что вышеприведенные параметры ориентированы, преимущественно, на определение эффективности труда педагога по неким внутренним либо объективным – результативным – характеристикам, касающихся личности, поведения, усилий преподавателей. Среди них лишь один параметр, касающийся текущего поведения обучающихся; хотя, естественно, итоговые показатели качества профессионально-педагогической деятельности обязательно должны включать характеристики выпускников.

Личностно-ориентированный подход наблюдается и в исследовании Ю.В.Серебrenиковой, критериально описывающей эффективность педагогической деятельности в соответствии с содержанием этой деятельности. В результате автор предлагает три группы критериев:

- учебно-методический, согласно которому деятельность оценивается по сформированным у субъекта знаниям в области организации и проведении

учебно-методической работы, по характеру практической реализации этих знаний при организации обучения и воспитания, а также при подготовке к учебно-воспитательному процессу, по используемым при этом методам и технологиям и т.п.;

- воспитательный, в котором предметом оценки выступают как воспитательные знания и умения, систематичность и ценностно-целевая адекватность воспитательной деятельности, так и авторитетность педагога среди обучающихся;

- научный, оценивающий научный статус, научно-исследовательскую активность и практическую реализацию собственного научного потенциала в учебно-воспитательной деятельности [135].

Аналогичный подход реализован в исследованиях Д.Н.Евгеньева, обосновавшего, что содержание и условие действенности педагогического мониторинга деятельности преподавателей связаны с комплексным отслеживанием всех видов деятельности педагогов (учебной, методической, научной, воспитательной). В свою очередь, результативность осуществления этих видов деятельности автор оценивает с помощью четырех составных критериев, критериев, каждый из которых представлен системой показателей, либо предполагающих экспертную оценку, либо имеющих количественное выражение:

- качество учебной работы – раскрывается в показателях, характеризующих процессуальные и содержательно-методические аспекты проведения лекций и семинаров, включая контрольно-оценочные процедуры, а также управленческое обеспечение самостоятельной деятельности студентов;

- качество методической работы – подготовка учебных и методических материалов, необходимых для организации и проведения всех форм учебных занятий; проведение методических занятий, а также занятий в рамках повышения квалификации для менее опытных коллег; собственная

включенность в систему профессиональной переподготовки и повышения квалификации;

- качество научной работы – собственные индивидуальные научные достижения (защита диссертации, публикационная активность), руководство научными исследованиями курсантов и коллег, проведение собственных исследований с представлением промежуточных результатов и т.п.;

- качество воспитательной работы – решение воспитательных задач в рамках учебной деятельности; организация непосредственно воспитательных форм педагогической деятельности; реализация функций куратора и т.п. [49].

Т.В.Ларина качество педагогической деятельности преподавателей определяет ключевым детерминантом эффективности военно-профессиональной подготовки. В контексте критериев оценки данного фактора она раскрывает: научно-педагогическую и образовательно-воспитательную компетентность субъектов (включая их инновационность, полноту, реализуемость, систематичность совершенствования); перспективно-прогностическую ориентированность педагогического целеполагания и современность оценочно-диагностической деятельности; педагогическое взаимодействие всех субъектов образования и др. При этом автор предлагает определять качество образовательной деятельности вуза в целом по показателям текущих и итоговых (результаты сдачи семестровых зачетов и экзаменов, а также итоговой аттестации), а также отсроченных (успешность выполнения профессиональных обязанностей выпускниками; удовлетворенность полученной профессией) результатов [77]. На наш взгляд, указанные критерии можно использовать и при построении критериального инструментария оценки качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей.

Детальное описание показателей и критериев качества отдельного (методического) компонента педагогической деятельности преподавателей военных вузов предлагает АВ.Е.Калмыков. Он выделяет четыре группы критериев, которые мы представим в обобщенном виде, безотносительно

методической деятельности: когнитивный, представленный показателями наличия системы военно-специальных и педагогических знаний; операционально-деятельностный, раскрывающий практическое владение комплексом педагогических умений, действий; личностный, характеризующий мотивационно-ценностную и эмоционально-волевую сферы преподавателей; результативный, как оценка совершенствования педагога по показателям роста его профессионализма и академической успеваемости курсантов [60].

Обращает внимание тот факт, что ученым свойственно дифференцировать критерии и показатели качества на прямые и косвенные, внутренние и внешние. Примером второго типа дифференциации критериев служат положения М.Ю.Кусакина, который в состав внутренних критериев включает мотивы, способности, чувства, относящиеся к педагогической деятельности, а в состав внешних – освоенные компетенции, умения, опыт деятельности, относящиеся к педагогической и научно-педагогической деятельности [76]. Автором отмечается, что качество педагогической деятельности преподавателя военного вуза не может оцениваться без учета полноты реализации им общегосударственной и военной составляющих образования.

Качество профессионально-педагогической деятельности исследуется как самостоятельно, так и в рамках изучения факторов обеспечения качества образования в учебных заведениях. Так, в детерминационном аспекте, качество педагогической деятельности С.И.Назаровой определено как содержание профессиональной экспертизы и оценивается по анализу результатов реализации профессиональных функций с использованием термина «продуктивность». В свою очередь, оцениваемые функции сопряжены с блоками педагогической деятельности: управленческим, организационным, контролирующим, диагностическим, методическим. При этом особое внимание уделяется коммуникативным аспектам труда:

самооценке и экспертной оценке подлежат взаимоотношения с обучающимися, коллегами, руководством [96, 97].

Относительно продуктивности приведем не классическое, но позволяющие задать ориентиры для выделения критериев качества, определение: «Высокопродуктивной считается деятельность, отличающаяся высокими служебными показателями, оптимальной интенсивностью и напряженностью, организованностью, стабильностью и последовательностью, преследующая положительные социально значимые цели, сохраняющая здоровье специалиста и развивающая его как личность» [104]. Анализ содержания исследования А.И.Павленко позволяет сказать, что высокие служебные показатели – не формальность, а результат компетентной работы преподавателя, то есть вполне могут рассматриваться как критерий качества педагогического труда. Зато остальные из перечисленных признаков (интенсивность, организованность, напряженность и пр.) редко встречаются в исследованиях, хотя и позволяют раскрыть качество деятельности с точки зрения его организационно-управленческой стороны.

Определение качества деятельности, вероятно, должно основываться на анализе и результатов этой деятельности, и ее процесса, поскольку существует важные показатели, которые проявляются только в одной из этих сторон [26, 60]. При этом А.К.Быков (и др.) определение качества деятельности по ее результатам называет прямой оценкой, а по содержанию деятельности, ее процессу – косвенной [26, 60]. В свою очередь, прямая оценка связана с анализом промежуточных (текущих) и итоговых (конечных) результатов и может включать: «промежуточные и итоговые результаты успешности курсантов; количество и качество разработанных педагогическим работником учебно-методических материалов; результаты выполнения НИР; принятое участие в научных конференциях, написание публикаций и т. п.» [60]. Косвенная (процессуально-ориентированная) оценка качества деятельности базируется на анализе таких позиций, как степень владения содержанием преподаваемых дисциплин (от репродуктивного до творческого, научного),

оптимальность используемого дидактического инструментария, включая формы организации и проведения учебных занятий и эффективность их применения, особенности самоорганизации и самореализации деятельности, участие в организации познавательной работы учащихся (их стимулирование, мотивация) и результативность этого участия, количественные показатели нагрузки педагога, вовлеченность в научную, воспитательную, методическую работу, эффективность познавательной деятельности обучающихся и сложившееся у них отношение к педагогу [26]. Можно видеть, что косвенная оценка осуществляется в двух векторах: оценка внешних параметров активности самого педагога и оценка внутренних и внешних характеристик обучающихся.

Наряду с четкими количественными показателями (учебная нагрузка), среди критериального описания качества профессионально-педагогической деятельности присутствуют показатели, которые достаточно легко оценить в рамках экспертной оценки (например, вовлеченность в деятельность, владение материалом и др.), но и такие, которые являются максимально субъективными и не всегда детерминированными качеством профессионально-педагогической деятельности (отношение курсантов) или требуют дополнительного критериального описания (эффективность, результативность).

Учитывая доказанную взаимосвязь между внутренними и внешними, субъективными и объективными показателями эффективности (результативности, уровня, качества и пр.) деятельности, учеными разрабатывается и такой подход, при котором эффективность профессионально-педагогической деятельности определяется как функция от конечных результатов деятельности; уровень образовательных и личностных результатов, их валидность общественно-государственным требованиям - показатели качества деятельности [138, 141]. Как мы указывали выше, это представляется логичным: нам кажется правильным оценивать качество деятельности по внешним результатам, описывающим достижения

обучающихся (успеваемость, отношение, воспитанность), во-первых, и по объективным видимым, экспертируемым характеристикам преподавательской деятельности (содержание, понятность, методы, формы преподнесения и пр.), во-вторых.

Согласно точке зрения К.Б.Комарова управление субъектами образовательной организации может оцениваться по таким критериям качества:

– текущим, к которым отнесены показатели личности и деятельности педагогов (компетенции, личностно-психологические свойства, отношение к деятельности, стремление к ее совершенствованию) и обучающихся (личностные качества обучающихся, результативность деятельности обучающихся; удовлетворенность обучающихся образовательным процессом и своими результатами, направленность обучающихся на результат своей деятельности). В аспекте текущих критериев, характеризующих педагогов, автор приводит: педагогическую и управленческую компетентность, ответственность, актуализированная и подкрепленная практикой потребность в самосовершенствовании; стремление и способность к творческой самореализации в профессиональной сфере, включая деятельное принятие инновационных форм труда; творческие установки и умения;

– итоговым, характеризующим выходные показатели функционирования образовательной системы: уровень успеваемости выпускников по специально-профессиональным дисциплинам, их социальная компетентность, работа по специальности по окончании вуза, положительное отношение профессионального окружения к молодым специалистам – выпускникам вуза [70].

Возвращаясь к внутренним (личностным, субъективным, психологическим и т.п.) характеристикам качества деятельности, отметим, что, как субъект труда, преподаватель направляет свою активность как во-вне, так и на самого себя, в связи с чем и обоснованными представляются эти косвенные характеристики, связанные с саморазвитием [102].

Что касается качества деятельности как уровня совершенства выполнения предписанных квалификационными требованиями профессиональных действий, то следует обратиться к Руководству по организации работы высшего военно-учебного заведения Министерства обороны Российской Федерации (Приказ Министра обороны Российской Федерации 2003г. № 80), к основанным на указанных документах локальным актам образовательных учреждений и т.п. [16]. В числе таких предписаний представлены достаточно конкретные позиции, позволяющие непротиворечиво оценивать работу преподавателя. К ним относятся, в частности:

- участие в научно-исследовательской работе (организация и проведение научных исследований, научные публикации), в профориентационной деятельности (организация и проведение профессиональной ориентации школьников), в воспитательной работе (организация и проведение воспитательных мероприятий);

- знание и трансляция современного научного содержания учебных дисциплин с использованием современных методик и технологий в соответствии с учебной программой; использование профессионального контекста в содержании образования; разработка / обновление учебно-методических материалов;

- систематическое повышение квалификации (повышение научного статуса, участие в разных формах повышения квалификации), самообразование и др. [116].

Таким образом, в рамках нашей проблематики качество деятельности правомерно определять с точки зрения оценки ее итогов, как результативность труда. В свою очередь, результативность – это мера соответствия итогов деятельности с ее плановыми показателями. Качество профессионально-педагогической деятельности наиболее наглядно может быть оценено по внешним показателям (успехи обучающихся), но детерминировано оно, в определяющей степени внутренними факторами (атрибутами,

характеристиками педагога как профессионала). Это определяет необходимость обращения к категориям квалиметрии, как науки о качестве и его количественном измерении.

Сегодня, в рамках предмета педагогической квалиметрии, деятельность педагога традиционно оценивается по двум группам критериев:

- критерии результата – оцениваются обучающиеся по показателям качества (системность, глубина, осознанность, практико-ориентированность и т.д.) и объему предметных знаний, воспитанности (следование поведенческим нормам), умению применять знания (действенность знаний); степени учебной самостоятельности; отношению к познавательной деятельности (ответственность, позитивность и пр.); активности в учебной и внеучебной деятельности и пр.;

- критерии процесса – оцениваются педагоги, их работа (преимущественно, экспертным методом) по показателям повышения квалификации, качества педагогического общения (соответствие нормам вежливости в целом, педагогической этике и пр.), проведения уроков (научность, инновационность, достижение целей и т.д.) и внеурочных мероприятий (эмоциональность, занимательность, соответствие социально значимым целям и т.п.) (наиболее неопределенный, точнее, вариабельный критерий), реализации индивидуального подхода, работа с семьями обучающихся (в соответствии с плановыми задачами) и др.

Т.Г.Калугина с соавторами анализирует существующие квалиметрические подходы к оценке качества педагогической деятельности. Исследователи отмечают, что суть квалиметрические процедур заключается в выражении качества «объектов образовательных систем, нематериальных по своей природе, одним количественным показателем, несмотря на множественность его различных свойств и признаков» [61]. При этом существенно, что внешняя оценка базируется на внутренних, субъективных предпочтениях; субъектами оценивания выступают все стороны, так или иначе вовлеченные в образование и заинтересованные в его качестве (в

частности, государство, сама система образования, обучающиеся и их родители). Авторы, в рамках разработки критериев качества деятельности («номенклатуры показателей качества деятельности») образовательного учреждения анализируют три принципиально специфических модели и одну – комплексную модель, интегрирующую три базовых.

Модель оценки внутрисистемных показателей предполагает выбор приоритетных ценностно-ориентированных параметров, обеспечивающих репутацию и признание внешней среды, в том числе субъекта управления, при этом особое внимание уделяется процессу (а не результату) преподавания, как профессиональной деятельности, и процессу обучения [95]. Модель оценки входных показателей подразумевает оценку соответствия нормативным требованиям; стандарты, заключенные в эталонах, нормативах и пр., задают перечень оцениваемых показателей. Модель оценки по результатам деятельности предполагает оценивание достижений, соответствующих заранее определенным целевым ориентирам (то есть, оценивается степень достижения целей). Использование модели комплексной оценки ориентирует на использование и целе-заданных, и ценностно-заданных критериев и показателей. При этом оцениванию подвергается, прежде всего, процесс деятельности – как ее эффективность, так и результативность. Индикаторами оценивания выступают: цель, условия осуществления деятельности, сам образовательный процесс, его результаты [61].

Для педагогической квалиметрии в целом характерно осуществление оценивания по двум взаимодополняющим компонентам. Первая предполагает контроль процесса образования во всех его составляющих (кадровых, технологических, материальных и пр.). Вторая касается образовательных результатов с позиции их соответствия существующим требованиям, стандартам [29].

Э.В.Литвиненко в рамках квалиметрии характеризует качество деятельности (в частности, качество управления образовательной организацией) в терминах эффективности. Она определяет эффективность как

меру качества, в комплексном измерении означающую степень соответствия характеристик деятельности «главным целям образования, концепции и задачам развития ОУ, а также ресурсам ОУ и времени достижения этих результатов» [80]. В результате эффективность раскладывается на четыре компонента, суть которых мы конкретизировали относительно предмета нашего исследования:

- целевая эффективность – постановка и достижение целей педагогической деятельности и целей профессионального самосовершенствования; определяется с позиции соответствия государственным и профессиональным целям, согласованности системы целей, обоснованности сложности целей актуальным и потенциальным состоянием субъектов образования, включая себя; стратегичности древа целей и значимости решаемых проблем для всех групп потребителей;

- ресурсная эффективность – сравнительная оценка используемых личностных ресурсов и достигнутых результатов деятельности и саморазвития; анализируются повышение мастерства, личностное самосовершенствование, степень реализации заложенных потенциалов и способностей, самоорганизация деятельности;

- социально-психологическая эффективность – эффективность по результату, определяется по уровню воспитанности обучающихся, по благоприятности морально-психологического климата, по конструктивности общения, взаимодействия с субъектами образовательного процесса; оцениваются в том числе, удовлетворенность содержанием и результатами деятельности как обучающихся, так и самого педагога, сплоченность коллектива, характер трудовой мотивации;

- эффективность управления образовательным процессом и самообразования, самоорганизации.

Интерес представляют разработанные О.В.Леус квалитетические критерии и показатели, отражающие профессиональное мастерство педагога [79]. Автор выделяет две группы критериев, характеризующие личностные

структуры педагога и структуры его профессиональной деятельности. Первую группу критериев представляют компоненты мотивационно-ценностной сферы личности, а также ряд характерологических особенностей. Они, исходя из принятого нами за основу понимания качества деятельности, выступают факторами, а не критериями качества профессиональной деятельности.

Вторая группа описывает стороны деятельности, а именно:

- функциональная сторона профессиональной деятельности – выполнение функций учителя: воспитательных, обучающих, развивающих и мобилизующих;
- технологическая сторона профессиональной деятельности – владение педагогическими технологиями и техниками;
- предметная сторона профессиональной деятельности – содержание и уровень сформированности предметной и методической компетенций;
- результативная сторона профессиональной деятельности – успеваемость обучающихся, их достижения, продвижения учителя, его награды.

На наш взгляд, динамика второй группы показателей может рассматриваться как свидетельство качества профессионально-педагогической деятельности. При этом указанными показателями, даже прямыми (касающимися деятельности педагогов), не говоря уж о косвенных (достижения обучающихся), управлять можно (в контексте нашего исследования) исключительно путем воздействия на первую группу показателей. То есть, внутренние показатели выступают не столько критериями, сколько факторами качества профессионально-педагогической деятельности; именно воздействие на них может обеспечить рост качества, которое оценивается по внешним критериальным показателям, как прямым (характеристики педагога, его деятельность), так и косвенным, результирующим.

Можно выделить, таким образом, несколько подходов к определению показателей и критериев качества профессионально-педагогической

деятельности, а именно: по степени совершенства выполнения функций / видов деятельности; по степени владения знаниями и умениями, их реализации (что, в принципе, соотносимо с предыдущим подходом); по текущему и итоговому уровню подготовленности обучающихся; по неким личностным новообразованиям (которые, на наш взгляд, более правомерно рассматривать как факторы или детерминанты качества, а не как показатели качества; при этом именно они и подлежат управлению). В результате разработана матрица критериев и показателей качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, системно представленная в опубликованной научной статье автора («Критерии качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов и факторы их достижения», 2022), включающая характеристики преподавателей и курсантов, измеряемые в течение учебного процесса и по его завершению (таблица 1).

Таблица 1 – Критерии и показатели качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов

группы критериев и показателей	текущие (описывают итоги работы в течение учебного периода)	итоговые (описывают итоги работы по окончании учебного периода)
прямые (описывают личностные свойства, поступки, действия преподавателей)	функциональность интегративность активность результативность адекватность самостоятельность и оптимальная инновационность внутренняя детерминированность	эффективность труда и саморазвития стабильность труда и его улучшения удовлетворенность профессиональной позицией, коммуникацией
косвенные (описывают личностные свойства, поступки, действия курсантов)	результативность учебной работы курсантов активность курсантов самостоятельность обучающихся адекватность поведения обучающихся внутренняя детерминированность жизнедеятельности курсантов	эффективность образовательной деятельности курсантов, их воспитанность стабильность образовательных результатов курсантов и их улучшения удовлетворенность (внешняя – со стороны работодателей, внутренняя – со стороны курсантов)

В заключение отметим, что качество профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов рассматривается как совокупность характеристик деятельности: продуктивность, результативность, эффективность, соответствие нормативным требованиям, полнота, достижение образовательно-воспитательных целей.

1.3. Личностно-профессиональные факторы обеспечения качества профессионально-педагогической деятельности

Сразу отметим, что с позиций акмеологии категорию «фактор» какого-либо процесса, явления и пр. понимают как внутреннее условие их существования, детерминант, движущую силу. Применительно к качеству профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов под факторами будем рассматривать некие личностные характеристики, которые своим существованием и функционированием это качество детерминируют. Это согласуется с точкой зрения отечественных акмеологов А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Н.В. Кузьминой, В.Н. Новикова и др.

Как сказано в предыдущем параграфе, личностные качества, характеристики, которые ряд ученых обосновывают как показатели или критерии качества деятельности, целесообразнее, логичнее, на наш взгляд, рассматривать именно как факторы, его обуславливающие. Это, к тому же, соотносится с современным пониманием сущности категории «качество деятельности», с квалиметрическими концептуальными подходами к его диагностике и оценке. Исходя из этого было обобщены представленные мнения ученых относительно показателей качества профессионально-педагогической деятельности, но уже в контексте факторов, его обеспечивающих (результаты обобщения детально изложены в публикациях автора, например: «Модель управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов», 2022, «Повышение качества профессионально-педагогической деятельности

преподавателей как фактор эффективности военно-профессионального образования», 2022). Так, в качестве факторов, полагаем, правомерно рассматривать:

(1) личностные характеристики: когнитивные (раскрывающие общепедагогические и специальные (военно-педагогические), а также психологические теоретические и методические знания); праксиологические (описывающие реализуемые на практике умения проектирования и осуществления педагогического процесса и саморазвития); мотивационно-ценностные (включающие интересы, отношения, чувства, ориентации педагогов в области профессиональной деятельности и саморазвития (В.Е.Калмыков, М.Ю.Кусакина, Н.С.Назарова, Ю.В.Серебrenикова);

(2) критериальные характеристики – экстраполированные в предмет нашего представления о критериальном описании эффективности, результативности и т.д. профессиональной деятельности:

- субъектная позиция, творческая направленность, самостоятельность, способность к саморегуляции, гибкость интеллектуальных операций и мобильность [81];

- педагогическая компетентность, проявляющаяся, в том числе, в инновационности и стремлении к профессиональному саморазвитию [77];

- удовлетворенность трудом, актуализирующая мотивацию деятельности, стремление к повышению ее качества; зависит как от иных личностно-психологических характеристик, так и от внешних условий деятельности, включая организационные условия; поскольку удовлетворенность чем-либо базируется на личном восприятии объективных условий и коррелирует с притязаниями личности и ее оценкой собственных возможностей по удовлетворению потребностей, в систему критериев качества, с данной позиции, включаются составляющие мотивационной сферы [97];

- способности и установки в области самоменеджмента, реализации личностных потенциалов, самосовершенствования [26 и др.].

О.В.Леус, проектируя квалитетический мониторинг профессионального мастерства педагога, раскрывает личностные структуры как самостоятельный блок оцениваемых критериальных показателей. Как сказано в предыдущем параграфе, содержание этого блока нами понимается этимологически ближе к факторам, а не к критериям качества профессиональной деятельности. Их состав:

- мотивационная сфера личности – мотивация достижения, внутренняя мотивация, направленность на решение задачи, позитивное отношение к профессии;
- система ценностей и смысловых ориентаций – ориентация на ребенка, общедуховные ценности, гражданская позиция;
- эмоционально-регуляторная сфера личности – эмоциональная устойчивость, уравновешенность, контроль эмоций и чувств
- индивидуально-личностные особенности – внутренний контроль, толерантность, адекватность самооценки, рефлексия;
- профессионально важные качества – гибкость, демократический стиль, организованность, ориентация на ребенка [79].

Детализировать представленное выше мнение О.В.Леус возможно через описание непосредственно факторов совершенствования качества труда, представленных в исследованиях, прямо или опосредованно касающихся указанной проблематики. Это:

- творчество, профессиональная подготовленность и опыт практической деятельности, профессиональное содержание мотивационно-потребностной сферы [105];
- осознание и идентификация себя как педагога, стремление к постоянному профессиональному развитию, самостоятельность, творчество; наличие педагогического образования; опыт педагогической деятельности [102];
- профессионально ориентированная субъектность преподавателя военного вуза, сознательная профессиональная ответственность, стремление к

качественному и количественному обогащению опыта и др. [94]; учитывая специфичность образовательной среды военного вуза, для обеспечения высокого качества профессионально-педагогической деятельности преподавателя требуется четкое понимание и принятие этих особенностей;

- в работах А.В. Барабанщикова и С.С. Муцынова, В.Л.Бенина, И.Ф.Исаева, А.А.Караванова приведены в данном контексте рефлексивные установки и навыки, творческая ориентация, педагогическая направленность и компетентность, общая культура, коммуникабельность;

- А.А.Караванов в сопряженности с педагогической культурой (которую можно рассматривать внутренним личностно-психологическим фактором качества деятельности) анализирует педагогическое мастерство (на наш взгляд, его ориентационное и операционное содержание соотносимо с внешними личностно-операционными факторами качества деятельности). Спектр знаний, умений, действий и пр., составляющих мастерство педагога, автор определяет с точки зрения организации разных сторон деятельности: коммуникации с обучающимися, способов трансляции знаний и самих преподаваемых знаний и умений [64].

В целом проведенный анализ позволяет заключить, что факторы качества деятельности, как и его критерии, как и негативно влияющие на него трудности и проблемы, правомерно представить в виде трех групп: компетентностные, коммуникативные, мотивационно-ценностные. А именно:

- мотивационно-ценностные факторы – восприятие профессии как социальной и личной, заинтересованность в осуществлении профессионального труда, устойчивость иных профессиональных мотивов;

- компетентностные факторы – наличие фундаментальных профессионально важных знаний и владение спектром профессиональных действий, методов, технологий;

- волевые факторы – самоконтроль и навыки самоуправления;

- рефлексивные факторы – навыки адекватной самооценки своей деятельности и проектирования ее коррекции [48].

Анализ показала, что в научных исследованиях ученые описывают две группы феноменов: факторы качества деятельности (обеспечивают его поддержание на нужном уровне) и факторы совершенствования качества деятельности (обеспечивают возможности и стремление к его повышению).

Важнейшим внутренним детерминантом роста качества деятельности являются мотивы, а именно, трудовая мотивация. Ключевые положения теории трудовой мотивации изложены в учебных и научных работах психологического, социологического, экономического контекста [30, 44, 68, 101, 164, 173 и др.]. Обобщение имеющихся данных привело к пониманию, что все многообразие мотивов труда можно сгруппировать в те, что связаны с вознаграждением за труд (как материальным, так и моральным), и те, что связаны с сущностью труда (его целями, содержанием действиями), причем между содержимым двух групп также есть взаимосвязи. Например, благородная цель – спасение жизни – может быть мотивом труда врача, пожарного и т.п.; при этом благодарность и уважение окружающих, внутреннее удовлетворение могут быть как следствием успешного труда, приятным бонусом, так и выйти на первый план и стать равноправными, а то и ведущими трудовыми мотивами.

Ведущими для целей нашего исследования положениями теории являются, во-первых, представление о дифференциации мотивов трудовой деятельности на управляемые и неуправляемые, во-вторых, идея существования «устойчивого мотивационного ядра», как наименее изменяемой части мотивационной сферы личности, детерминирующей активность человека и объединяющей вокруг себя все остальные, многообразные побуждения [164]. Само ядро тоже иерархизировано и структурно не постоянно: доминирующие мотивы ядра могут изменяться под влиянием изменяющихся условий [44].

Мотивы личности, в комплексе образующие мотивационную сферу, характеризуются и определенной устойчивостью, и относительной подвижностью. Элементы трудовой мотивации в значительной степени

подвижны, поскольку на них серьезно воздействуют и трансформации внешней среды, и внутренние психологические процессы; это раскрыто в научной теории, например, в [66, 127].

Среди значимых факторов трудовой мотивации педагогов ученые выделяют и организационные, и личностные. Ко второй группе, в частности, относятся: педагогические способности и компетентность, профессионально важные характеристики личности, профессиональная самоидентификация и направленность, конструктивные взаимоотношения в профессиональной среде, принятие профессиональной этики и др. [70, 112].

Теоретический анализ научной литературы позволяет сгруппировать мотивационные факторы по основанию:

(1) стимулируемых или удовлетворяемых ими потребностей:

- связанные с удовлетворением материальных и социальных потребностей личности: обеспечение жизнедеятельности материальными (прежде всего, финансовыми) ресурсами; обеспечение уверенности в прочности социального и материального положения; удовлетворение коммуникативных потребностей и стремления к карьере;

- связанные с содержанием труда: соответствие деятельности признакам субъективной увлекательности; возможность выполнять ответственную работу; возможность самостоятельно планировать и организовывать работу; адекватность сути труда квалификационной подготовке и направленности интересов личности;

- связанные характеристиками итогов труда: возможности самосовершенствования; важность и актуальность результатов для общества, государства; общественное признание профессии [66, 127];

(2) детерминирования ими сфер личности:

- компетентностно-ориентированные, объединяющие когнитивно-операциональные характеристики личности с позиции их осознания как мотивационных стимулов;

- мотивационно-ориентированные – интересы и отношения личности с

позиции их осознания как мотивационных стимулов;

– характерологически-ориентированные – личностные качества и свойства с позиции их осознания как мотивационных стимулов.

В нашем исследовании выделены две группы факторов детерминации качества профессионально-педагогической деятельности, взаимосвязанных и взаимодействующих: компетентностные и мотивационные (личностные не отвечают идее и предмету нашего исследования). Эти факторы, а также их сопряжение с критериями качества, специально представлены в ранее опубликованной статье («Критерии качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов и факторы их достижения», 2022). Заметим, что выделенные факторы оказались связанными исключительно с прямыми критериями, вероятно, по причине их детерминационного значения непосредственно для деятельности преподавателей, причем для их каждодневной активности (таблица 2).

Таблица 2 – Факторы обеспечения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов

Компетентностные факторы			Мотивационно-ценностные факторы		
профессиональная подготовленность	профессиональный опыт	общекультурное развитие	морально-волевые	карьерные	ценностно-эмоциональные
педагогическая	общий педагогический	общая эрудиция	долженствование	продвижение в должности	профессиональные ценности
военно-специальная	военно-педагогический	культура общения	ответственность	получение званий, научный рост	профессиональные интересы
	военно-специальной	креативность	самостоятельность	быть лучше других	стремление к самосовершенствованию
		рефлексивность	саморегуляция		сопричастность
		активность			

Раскрытые структура и содержание, критерии и связанные с ними

факторы качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов задают основания для определения совокупности организационно-педагогических условий, создание которых необходимо для управления этим качеством в направлении его совершенствования.

1.4. Организационно-управленческие условия обеспечения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов

Управление качеством профессионально-педагогической деятельности в последние годы составляет важное направление научных исследований. Они проводятся в разных научных дискурсах (социальном, психологическом, педагогическом и пр.), но их истоки лежат, прежде всего, в экономико-управленческих теориях (в рамках менеджмента). И в социально-экономических, и в сформировавшихся на их фундаменте психолого-педагогических теориях качество деятельности специалистов обосновывается как ведущий детерминант качества результатов труда (в частности, качества образования). В связи с этим управление качеством деятельности рассматривается как способ повышения качества продукции посредством оптимизации использования внутренних (человеческих) ресурсов организации.

Так, достаточно популярной в современной практике управления является концепция тотального управления качеством (Total Quality Management – TQM) [85]. Базовой идеей концепции выступает ценность человеческих отношений и человеческого потенциала, в связи с чем на их совершенствование направляются основные управленческие воздействия. Сами воздействия, в свою очередь, проектируются и реализуются с учетом таких принципов, как: ориентация на запросы потребителей; оптимизация межличностных отношений; оптимизация управления качеством труда; субъектность участников деятельности (заинтересованность в качестве,

ответственность); превенция нарушений в текущем и итоговом несоответствии качества деятельности заданным критериям; обеспеченность объективной своевременной информацией относительно качества деятельности и требований к нему; индивидуализация методов управления и др. [25, 34, 55, 133]. Важными составляющими управленческой деятельности в рамках данной концепции, в значительной степени определяющими ее действенность, выступают: непрерывный мониторинг требований к качеству и реального соответствия деятельности этим требованиям; первоочередное управление актуальными и потенциальными несоответствиями в показателях качества деятельности (в том числе, устранение или профилактика возникновения причин возникновения несоответствий); непрерывное повышение квалификации работников, их мотивация и стимулирование повышения качества деятельности.

Федоров В. А., Колегова Е. Д., на основе проведенного теоретического анализа проблем и концепций управления качеством деятельности, делают вывод, что эффективность данного процесса обусловлена, в числе прочего: опорой на положения теории социального управления (с использованием разнообразных социально-психологических методов управления, обеспечивающих стимулирование субъектов труда); комплексным охватом всех сторон деятельности, как объектов управления ее качеством; ориентацией как на функционирование, так и на развитие (совершенствование) объектов управления. При проектировании собственной многоуровневой модели управления качеством образования в вузе авторы определяют значимость обеспечения качества личности и деятельности профессорско-преподавательского состава как ключевого фактора достижения качества образования [152].

К.Б.Комаров в диссертационном исследовании характеризует, в числе прочих условий, и те, что обеспечивают повышение качества труда сотрудников, как важного целевого направления авторской системы управления. К ним отнесены:

- организационно-управленческие принципы стимулирования деятельности, а именно, справедливое вознаграждение (базирующееся на достоверных сведениях о качестве труда), инновационность трудовых задач и используемых методов, обеспечение возможностей профессионально-личностного развития и др.;
- системность контроля планирования, содержания, результатов всех компонентов педагогической деятельности;
- обеспечение стремления и возможностей повышения квалификации, совершенствования компетенций;
- поддержка и помощь в решении социальных и психологических проблем и пр.

При этом автор объективирует важность сопровождения профессиональной деятельности и саморазвития преподавателей путем внедрения системы организационных и методических процедур, как условия совершенствования кадрового состава образовательной организации, и системы социально-психологического сопровождения – как фактора самосовершенствования субъектов труда [70].

Вопросам управления качеством педагогического труда в условиях общеобразовательной школы посвящено исследование О.П.Бурдаковой. Действенность данного процесса автор связывает с обеспечением системности и инновационности, социальной ориентации и рефлексивности. Методологическими подходами при организации управленческой деятельности обосновываются системный, а также акмеологический и синергический, благодаря чему достигается ориентация сотрудников на творческое саморазвитие и самореализацию. Разработанная в рамках диссертационного исследования модель системного управления качеством профессиональной деятельности реализуется на основе корпоративной деятельности, системной диагностики и непрерывного образования как средств управления. Важно отметить, что «управление качеством профессиональной деятельности педагогов рассматривается как составная

часть системного управления качеством образования в целом и включает управление качеством деятельности и качеством личности педагога, стимулируя развитие его творческой активности и творческой индивидуальности» [25].

Таким образом, авторы, во-первых, объективируют такие направления управления качеством, как образовательное (повышение профессиональной компетентности, непрерывное профессиональное образование), мотивационное (стимулирование самоанализа, самоорганизации), диагностическое (информационно-аналитическое средство управления); во-вторых, демонстрируют два основных вектора управления: личностный и деятельностный. Это, в целом, соответствует генеральному замыслу нашего исследования, предпосылкой которого является сама специфика предмета управления (качество деятельности). На наш взгляд, эта специфика объективирует целесообразность и необходимость проектирования системы управления как интеграции педагогического, или образовательного, мониторингового, или диагностического, и социально-психологического, или мотивационного, направлений. Эти направления не только оперируют собственными средствами и методами, но и предполагают опору на собственную методологическую базу (принципы), налагают специфические требования к организации управляющего процесса и среды управления (условия управления, соответственно, педагогические, квалиметрические, психологические и т.п.).

Педагогическое направление управления

Аналогично тому, каким образом ученые представляют содержание, критерии, факторы обеспечения качества профессиональной деятельности, таким же образом можно выделить и условия (педагогические, организационные, социальные, психологические и пр.), создание которых обеспечивает рост этого качества. Представляется, что проблема распадается на две: первая – определение условий, обеспечивающих актуализацию факторов повышения качества деятельности – то есть, организационно-

педагогических условий, вторая – определение принципов, способов, методов и пр. управления созданием этих условий, то есть, выявление социально-психологических условий.

Состав условий первой группы может быть определен на основе анализа, интеграции, обобщения, экстраполяции и т.д. тех условий, которые обоснованы исследователями в контексте развития профессионализма, компетентности, мастерства и т.д. педагогической деятельности.

Э.Ж.Мухамедина организационно-педагогические условия качественной подготовки преподавателей военных вузов определяет как среду, устойчивые обстоятельства, совокупность которых задает процессуальные и содержательные характеристики и специфику педагогического процесса, ориентированного на овладение педагогами необходимыми компетенциями и становление у них профессионально-ценностного самоопределения. В числе условий она рассматривает следующие: реализацию комплекса мероприятий по формированию у офицеров-преподавателей мотивации профессионально-педагогического образования и самообразования; создание и внедрение дидактического сопровождения профессионально-педагогического образования и самообразования; обеспечение овладения субъектами всеми необходимыми профессионально-педагогическими компетенциями. Автор подчеркивает ключевую методологическую значимость дифференцированного подхода к отбору, структурированию и применению форм, методов, средств, учебных задач и т.д.; его практическая реализация выражается в вариативности дидактического обеспечения описываемого автором экспериментального процесса [94].

Ю.В.Серебренникова, разрабатывая систему повышения эффективности образовательной деятельности преподавателей военного вуза, ориентирует ее на достижение трех сопряженных целей, каждую из которых обеспечивают самостоятельные совокупности педагогических условий. Первым аспектом автор обозначает обеспечение совершенствования подготовки педагогов к

обучению и воспитанию курсантов, что достигается посредством: четкого определения и контроля соответствия педагогов высоким требованиям к их подготовленности; поддержки и повышения мотивации образовательной деятельности; распространения передового, исторического и современного, опыта военных педагогов [135]. По нашему мнению, данные условия по смыслу в наибольшей степени сопряжены с контекстом нашего исследования.

Ко второму аспекту относится совершенствование содержания самой образовательной деятельности военных педагогов, которое достигается: организацией обмена опытом с коллегами из профильных военных вузов; внедрением инновационных образовательных методов и технологий, адекватных специфическим задачам военно-учебного заведения; полноценная реализация принципов воспитывающего обучения; активизация научно-исследовательской деятельности педагогов [135]. Представляется, что данные условия, в рамках нашего исследования, скорее отвечают на вопрос о том, чему следует учить преподавателей, какую их деятельность организовывать с целью повышения качества труда.

Третьим аспектом исследователь обозначает улучшение методического обеспечения и организационного сопровождения профессиональной деятельности педагогов, что предполагает: системность и комплексность планирования и организации труда; четкость целеполагания воспитания и его методическое обеспечение; методическое обеспечение интеграции обучения и воспитания [135].

В.Х.Ахмедов, проблематизируя вопрос о недостаточном уровне сформированности профессиональных умений и навыков военных педагогов, обосновывает необходимость их совершенствования в рамках организации переподготовки и повышения квалификации. В свою очередь, возможность эффективной организации данного процесса автор связывает с созданием внутренних и внешних условий. Внутренними условиями, описывающими требования к деятельности самих субъектов, выступают развитие педагогической техники, профессионально важных способностей,

педагогического мышления, профессионально-педагогической направленности и нравственных установок. Очевидно, создание таких – внутренних – условий возможно непосредственно в рамках самостоятельной деятельности преподавателей, связанных с анализом и решением педагогических задач, освоением системы необходимых знаний, изучением имеющегося педагогического опыта, рефлексией и т.п. [7]. Данные условия, по нашему мнению, относятся к обеспечению активности педагогов в области саморазвития, самообразования, самосовершенствования, что, как было ранее указано, выступает мощным и необходимым фактором повышения качества труда. Внешние условия, что логично, описывают деятельность руководства по достижению поставленной цели, включая: организация специального обучения и его методического сопровождения; целостное непротиворечивое последовательное стимулирование (материальное, моральное) качества профессионально-педагогической деятельности и обоснование необходимости повышения квалификации для его достижения; обеспечение эргономических условий труда; индивидуальная помощь в решении профессиональных проблем и пр.

В исследовании Т.В.Лариной разработана педагогическая система обеспечения качества военно-профессионального образования курсантов, в которой значительное место отведено условиям, связанным с совершенствованием деятельности профессорско-преподавательского состава. Обобщение выводов ученого позволяет в данном контексте отметить следующие: повышение мотивации педагогов к оптимизации образовательной деятельности, к достижению максимально возможных результатов подготовки курсантов; мотивационное и методическое обеспечение воспитательной работы педагогов; специальная подготовка педагогов к достижению и поддержанию высокого качества образования, что требует оптимизационного воздействия на целеполагание сотрудников, на их готовность в полной мере использовать инновационный опыт коллег, на

обновление и повышение эффективности контрольно-оценочных процедур и др. [77].

Собственно проблематике обновления и обогащения педагогических компетенций преподавателей и руководителей военного вуза посвящены исследования И.Н.Караваева. Ученый определяет данный вид подготовки как системную деятельность по подготовке в области «решения военно-педагогических, управленческо-педагогических, научно-педагогических, социально-психологических, информационно-технологических и других профессионально-педагогических задач», с ориентацией на способность эффективно использовать современные, действенные «методы и средства поиска, преобразования и использования профессионально важной информации с позиции реализации педагогической деятельности», а также положительной мотивации педагогической деятельности во всем многообразии составляющих ее функций [62, 63]. Судя по обоснованным автором закономерностям, условиями эффективности указанной подготовки являются: согласованность, единство профессионально-педагогической и военно-профессиональной подготовки, профессионально-педагогической подготовки и военно-профессиональной деятельности; внутриведомственная согласованность целей и содержания подготовки, перераспределение полномочий и ответственности за подготовку между уровнями управления военным образованием; индивидуализация подготовки и активизация самостоятельности субъектов; инновационность и многообразие форм профессионально-педагогической подготовки; целостность, непрерывность и комплексирование подготовки; мониторинговое сопровождение подготовки и др. [62, 63].

В.Е.Калмыков в контексте повышения качества освоения и реализации методических компетенций преподавателя военного вуза раскрывает специфику данного процесса, соотносимую по своей сущности с условиями его эффективности. Так, моделируемый процесс он описывает через ряд организационно-управленческих процедур, включая методическую

интеграцию ресурсов нескольких кафедр, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов саморазвития педагогов, разработку и реализацию креативных образовательных средств и методов. Принципами организации указанного процесса названы: активность педагогов в овладении осваиваемыми умениями и навыками, активное подкрепление (стимулирование) успехов в профессиональном развитии, творческая и конкурентная атмосфера на кафедрах и др. [60].

С.П.Желтобрюх связывает эффективность развития профессионализма преподавателя военного вуза с реализацией ряда концептуальных идей, а именно: расширение и углубление психологической составляющей профессиональных компетенций; использование «специальных ситуаций, позволяющих преподавателю занять определенную позицию, в которой, наряду с интеллектуальной, мотивационной и предметно-практической сферами, более активно начинает функционировать экзистенциальная, регулятивная и эмоциональная сферы личности преподавателя; идею о смене позиций военного преподавателя (обучаемый – обучающийся – обучающий – наставляющий) в условиях дополнительной профессиональной подготовки» [51] и др. Среди значимых для нашего исследования условий следует назвать также обоснованную автором необходимость соблюдения принципов опережения (предполагает прогнозирование перспективных потребностей педагогов в области обновления и углубления профессионально-педагогических знаний, умений, опыта и пр. и организацию такой подготовки, которая ориентирована на удовлетворение этих перспективных потребностей), всесторонности (обеспечение не только узко-профессионального, но и общекультурного развития, совершенствования педагогов) и учета влияния всех социокультурных факторов на личность работника, создания эвристической среды в учебном заведении; саморазвития индивидуальности и субъектной позиции преподавателей; функционирование системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации военных преподавателей и др. [51].

А.В.Беляев среди ключевых организационно-педагогических условий, обеспечивающих повышение качества труда военных преподавателей, раскрывает унификацию организации труда педагогов – офицеров и педагогов – гражданских лиц, улучшение функционирования системы наставничества, повышение творческих составляющих труда. В свою очередь, наставничество, реализуемое в форме сопровождения, предполагает, по мнению автора, нацеленность на рост профессионализма, для чего требуется организация технологических тренингов, методическая помощь в самообразовании, обеспечение систематической коммуникации с наставниками, организация непрерывного обмена опытом и пр. [16].

В.В.Овод в системе условий совершенствования компетентности преподавателей военных вузов особое внимание уделяет оптимизации процесса повышения квалификации кадров, обосновывает значимость обеспечения конструктивных взаимоотношений в коллективе, а также создания развивающей профессионально-образовательной среды (гибкой, индивидуально-ориентированной, коммуникативной, продуктивной, стимулирующей и т.д.) [83, 102]. В контексте обеспечения действенности указанных условий автор указывает на необходимость для педагогов овладения методами и принципами самоменеджмента, поскольку это – «экономичный способ самоорганизации личности и деятельности, способы предупреждения возможных, но нежелательных состояний, искажений в структуре личности и деятельности; способы сохранения ресурсов, поддержания здорового образа жизни и т.п.» [102].

В.А.Драбенко связывает рост качества кадровых ресурсов образовательной организации обеспечением неприватного развития специалистов, что предполагает опору в организации деятельности на следующие принципы: соответствие общего и профессионального развития решаемым общим и специфическим профессиональным задачам; реализация индивидуальных программ профессионального развития; методическая поддержка самообразования; приоритет активных методов и форм обучения;

взаимообмен опытом с коллегами и др. [46]. В аналогичном контексте (как условия эффективности профессиональной подготовки, выступающей детерминантом качества деятельности) В.А.Федоровым и Е.Д.Колеговой обоснованы принципы гуманистичности, опережения, соответствия потребностям государства, общества, системы образования и личности обучающихся [152].

По мнению Т.В.Лариной эффективность подготовки преподавателей к повышению результативности их деятельности (качества подготовки курсантов) достигается благодаря созданию следующих условий: организационно-мониторинговых (включая унификацию и конкретизацию диагностическо-оценочных процедур, квалиметрическое описание качества деятельности, «повышения эффективности организации документооборота при проведении педагогического мониторинга»), информационно-содержательных (включая «формирование единого информационно-образовательного пространства военного вуза», «фундаментализацию содержания и технологий военно-профессиональной подготовки»), психологических (включая объективацию профессионально-педагогических ценностных ориентаций и мотивации достижений) [77]. Мониторинговые и ценностные основания повышения качества функционирования раскрывает и С.А.Мокогонов. В первом случае он называет непрерывность и психолого-педагогическую обоснованность контрольно-мониторинговых процедур. Во втором – уточнение, конкретизацию и исполнение норм профессиональной этики; обеспечение активной морально-важной деятельности педагогов и др. [88].

В.А.Акиндинов совершенствование качества труда преподавателей военных вузов связывает с обеспечением личностных и организационных образовательных условий. Личностными условиями правомерно считать направленность применяемой системы мер на повышение педагогической мотивации преподавателей, формирование креативности их деятельности, совершенствование их профессиональной подготовленности (а именно,

технологичности педагогического труда) – то есть, по сути, направленность на актуализацию выделенных нами факторов, для чего необходимо создание системы непрерывной профессиональной подготовки и повышения квалификации. Организационными условиями, помимо реализации системы подготовки, исходя из анализа работ ученого, правомерно назвать повышение социально-экономической защищенности и заинтересованности военных педагогов, улучшение условий труда, повышение статуса профессии военного педагога путем конкурсного отбора на соответствующие должности из числа военнослужащих действующей армии; стимулирование и методическое обеспечение научно-исследовательской работы военных педагогов и др. [1].

По мнению Л.И.Тарасовой комплексным условием обеспечения качества педагогической деятельности преподавателя-служащего в военном вузе является грамотная организация работы [145]. В свою очередь, возможность такой организации обеспечивается совокупностью условий, среди которых доминирующими являются: интеграция личностно-ориентированного и компетентностного подходов к проектированию содержания и организации труда; проектирование содержания деятельности во взаимосвязи всех ее компонентов; действенный учет гендерных и статусных особенностей штатного состава преподавателей (например, важно обеспечивать поддержку авторитета преподавателя-служащего); педагогическая поддержка и сопровождение начинающих военных преподавателей (включая и мероприятия по поддержке эмоционально-волевой и мотивационно-ценностной сфер сотрудников) [145].

С.Ю.Трапицин к условиям повышения эффективности педагогической деятельности преподавателей, как фактора совершенствования качества военного образования и компонента процесса управления им, относит «расширение инновационной деятельности, внедрение в образовательный процесс современных педагогических технологий, приводящих к его качественному обновлению» [147]. Д.Н.Евгеньев в аналогичном контексте обосновывает роль педагогического мониторинга («как научно обоснованного

процесса сбора, обработки, оценки и преобразования информации с целью диагностирования и прогнозирования профессиональных компетенций преподавателей и на этой основе эффективно реализовать его в образовательном процессе военных вузов» [49]) и приводит условия его эффективной организации [49]. Собственно, условиями эффективности педагогического мониторинга, как детерминанта качества педагогической деятельности, являются: учет особенностей управления, целей и задач деятельности преподавателей военного вуза; учет запросов всех потребителей профессионально-педагогических услуг; конкретизация целей и задач педагогической деятельности преподавателей, критериально-диагностическое обеспечение ее оценки и определения ее качества, развитие у сотрудников стремления к профессиональному, включая компетентностный, росту и положительного активного отношения к справедливому систематическому мониторингу деятельности и др. [49]. На наш взгляд, диагностико-оценочную (мониторинговую) деятельность правомерно выделить в отдельное направление в рамках системы управления – квалитетическое, поскольку от грамотного определения объектов оценивания, адекватности оценочных процедур и системности работы с полученной информацией в значительной степени зависит успешность процесса управления качеством деятельности. В таком случае направление, обеспечивающее актуализацию выявленных факторов, можно назвать педагогическим управлением, ориентированным на совершенствование компетентности и педагогической направленности преподавателей. Направление, обеспечивающее информационную базу для проектирования и реализации системы психолого-педагогических мероприятий, правомерно выделить как мониторинговое управление. А направление, ориентированное на стимулирование труда в целом, повышения его качества и т.п., следует рассматривать как мотивационное управление или, классически, как социальное управление деятельностью педагогов.

В ряду значимых условий самостоятельное важное место занимает такое условие, как обеспечение мотивации преподавателей на повышение качества

собственной деятельности, которая связана с ценностным отношением к труду, ответственности за его результаты и т.п. [150]. Ключевая важность трудовой мотивации в обеспечении высокого качества труда, состав мотивирующих факторов профессиональной деятельности определяют необходимость рассмотрения специфических условий, относящихся к области социального управления.

Социально-психологическое управление

В контексте проектирования системы управления качеством, особого рассмотрения требуют вопросы мотивационных факторов деятельности, не относящихся к предметной профессиональной сфере личности, выходящим за рамки профессиональных интересов и ценностных ориентаций – т.н. мотивам трудовой деятельности в целом. Это связано с современным подходом к управлению человеческими ресурсами организации, с представлением современных теоретиков и практиков менеджмента относительно пределов управленческих воздействий, наиболее рациональных и гуманных целевых ориентиров таких воздействий и т.п. В такой парадигме мотивирование представляется фундаментом и основным наполнением социального управления [115].

Можно сказать, что социальное управление осуществляется на базе и посредством актуализации и совершенствования рациональных мотивов профессиональной деятельности. Современные мотивационные теории управления характеризуются гуманистической, личностно-ориентированной направленностью и большим вниманием к нематериальным факторам мотивации труда. Они ориентированы на признании, как ключевого, человеческого фактора качества деятельности. Соответственно, в роли стимулов рассматриваются удовлетворение потребностей в статусе и самовыражении (в частности, посредством обеспечения интересной, содержательной, ответственной работы), в социальных взаимоотношениях (например, посредством организации взаимодействия сотрудников, демократического стиля управления) и др.

Анализ исследований в области социальной психологии, психологии и педагогики управления человеческими ресурсами и т.д. позволяет составить полноценное представление о сущности и составе мотивационных факторов в контексте трудовой мотивации и управления персоналом и сделать вывод о необходимости дифференциации и индивидуализации средств, методов, оснований мотивационного воздействия на отдельных сотрудников, а также в различных трудовых ситуациях и условиях [5, 28, 115 и др.]. Помимо этого становится очевидным, что в теории менеджмента к настоящему времени существуют достаточно устоявшиеся взгляды относительно принципов управления персоналом на основе трудовой мотивации. Это принципы: индивидуализации и дифференциации методов управления; вариабельность мотивационных стимулов и соответствие мотиваторов специфике текущих условий и особенностям конкретной личности; поддержание субъектной позиции сотрудников; корреляция количества и качества труда с объемом и формами вознаграждения; непрерывность обратной связи и др.

Подводя итог анализу вопросов социально-психологического направления управления качеством деятельности, отметим, что выбор конкретных средств, методов, способов повышения / поддержания трудовой мотивации преподавателей должен осуществляться с учетом следующих моментов:

- ситуационности управления, как с точки зрения социально-экономических условий, так и с позиции характеристик образовательной организации, отдельных подразделений; это дополнительно актуализирует важность непрерывной и систематической диагностической работы, мониторинга всех факторов, влияющих на трудовую мотивацию (равно как и на другие детерминанты качества профессиональной деятельности);

- ограниченности содержания и результатов управления возможностями конкретного образовательного учреждения; выбор средств и методов управления объективируется теми конкретными факторами, которые подвержены управлению, но с учетом всей совокупности воздействующих

внешних факторов;

– необходимости оптимизировать средства и методы мотивирования с точки зрения их адекватности уровню компетентности, притязаний сотрудников, а также ресурсным возможностям организации.

Диагностически обоснованный выбор и реализация системы моральных и материальных стимулов, соответствующих потребностно-мотивационной сфере личности, представляется фундаментом эффективного управления качеством трудовой деятельности сотрудников. Очевидно, что далеко не все мотивы и потребности могут являться факторами повышения качества профессиональной деятельности.

Мониторинговое управление

Перейдем к рассмотрению третьего из гипотетически выделенных направлений управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов – мониторинговому, понимая под мониторингом целостный системный процесс, включающий целенаправленные наблюдение, диагностику, оценку, прогноз и контроль внешних и внутренних факторов, определяющих исследуемый феномен. Процессуально, применительно к образовательным организациям, мониторинг представим как последовательность действий, а именно: наставление («фиксация целей»), наблюдение («фиксация результатов»), управление («коррекция образовательного процесса»), контроль («определение соответствия процесса с целью») [88].

Очевидно, мониторинг качества профессионально-педагогической деятельности является составляющей педагогического или образовательного мониторинга и имеет выраженную социальную обусловленность. Это объясняется, в числе прочего, тем, что «сами процессы образования, его содержание и формы, структура и организация на всех уровнях (государственном, региональном, местном) подвержены постоянному и глубокому влиянию социальных, экономических, политических, духовных процессов» [53]. В связи с этим, не смотря на необходимость построения

четкой системы критериев и показателей, выступающих параметрами проведения мониторинга (в нашем случае – критериев и показателей качества профессионально-педагогической деятельности), необходимо постоянно анализировать изменения внешней по отношению к оцениваемой системе обстановки, учитывать их при интерпретации данных диагностики.

Действенность мониторинга как инструмента управления качеством деятельности базируется на соблюдении при его организации следующих основных принципов: объективности (обеспечение минимизации влияния субъективных оценок на результаты мониторинга); валидности (полное соответствие измерительных процедур измеряемым свойствам, четкость критериев измерения и оценки, возможность проверки результатов разными контрольными методами); надежность (устойчивость результатов, получаемых при повторном контроле, при проведении контроля разными специалистами); целостность и комплексность (применение комплекса критериев и батареи тестов (а также совокупности методов) при измерении конкретного свойства); гуманистическая направленность (использование результатов мониторинга для улучшения деятельности, повышения эффективности и т.п., а не с целью наказания) [53]. При этом и содержание, и результативность мониторинга в контексте управления качеством профессионально-педагогической деятельности определяется эффективной реализацией ряда функций: анализ, прогноз, коррекция, мотивация, управление [88].

Важно отметить, что эффективность мониторингового управления определяется в разной степени объективными возможностями образовательной организации и соблюдением спектра педагогических условий [8]. В данном контексте приоритетными условиями выступают следующие:

- диагностическо-оценочные процедуры должны проводиться систематически и планомерно, обеспечивать прирост результатов, это – основа объективности получаемой информации, своевременности ее получения, и, в

результате, адекватности целевых направлений коррекции содержания и процесса профессиональной деятельности;

- мониторинговые действия должны базироваться на научном фундаменте, составлять некое единство параллельных и последовательных процедур изучения, фиксации и интерпретации результатов, это – основа получения полноценной информации и адекватности сделанных на ее основе выводов относительно поддержания или коррекции качества профессиональной деятельности;

- ориентация мониторинговых процедур не только на диагностику актуального состояния оцениваемой системы (качество профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов), но и на возможности строить прогнозы относительно ее перспективного состояния, а также на обеспечение стимулирующего фундамента для прогрессивного изменения этого состояния;

- открытость мониторинговых процедур и полученных результатов для участников контрольно-оценочных действий и др.

Д.Н.Евгеньев обосновывает педагогический мониторинг профессиональной деятельности преподавателей военных вузов как современную технологию повышения качества труда преподавателей военных вузов. Интерес для нашего исследования представляет разработанное автором содержание указанной деятельности, включающее диагностические, прогностические и контрольно-сопоставительные процедуры, с последующем проведением рефлексивно-коррекционных мероприятий [49]. Такое содержание, как обосновывается в диссертационном исследовании, делает мониторинг действенным механизмом управления деятельностью профессорско-преподавательского состава, обеспечивает повышение качества деятельности благодаря своевременному определению профессионального уровня субъектов, внесению необходимых корректив, стимулирующему воздействию на механизмы самости.

С точки зрения научности обратимся к квалиметрическим основам мониторинговой деятельности, составляющим методологическую базу данного процесса. С.А.Сафонцев, С.Ю.Трапицын и др. образовательную квалиметрию обосновывают как важнейший аспект управления качеством образования [132, 147]. Данная позиция базируется, во-первых, на квалиметрическом понимании качества как «интегрального свойства, определяющего способность военно-педагогической системы удовлетворять существующим и потенциальным потребностям войск и государственным требованиям по подготовке высококвалифицированных военных специалистов» [147], во-вторых, на таких характеристиках качества, как изменчивость, иерархичность, нормативность, внешне-внутренняя обусловленность, измеряемость. Квалиметрическая составляющая деятельности основывается на конкретизации и методическом обеспечении критериального и диагностического инструментария. В качестве условий действенности квалиметрических мер управления называются обеспечение динамического характера и иерархичности процедур оценивания, опору на аксиологические составляющие военно-педагогической деятельности, а также учет внутренних и внешних факторов эффективности квалиметрии образовательного процесса [147].

Важным для идеи нашего исследования положением квалиметрии является внутренней и внешней обусловленности уровня качества какого-либо явления (собственно, здесь под термином качество подразумевается свойство, сущность, характеристика явления). То есть, уровень всего качества как комплексного свойства складывается из уровней развития отдельных составляющих этого свойства и зависит от внешних условий (в нашем понимании – от факторов, обуславливающих совершенствование критериальных показателей). Это подтверждает правомерность направления управленческих воздействий не только (а, нередко, не столько) на показатели качества, но и на факторы, их обуславливающие.

В данном же ряду положений стоит отметить квалитетическое рассмотрение качества как функции от некоей переменной. При этом выделяются зависимые и независимые переменные. В этом смысле, при осуществлении оценивания, можно под зависимыми переменными понимать показатели (параметры, критерии) качества деятельности, а под независимыми – факторы его обеспечения. В свою очередь, при подборе и реализации системы управленческих воздействий факторы выступают зависимыми переменными, на которые целенаправленно влияют создаваемые условия посредством используемых методов и средств.

Помимо этого квалитетическое обоснование имеет и выделение двух групп критериев: итоговых и текущих. Данный аспект представляется важным с той точки зрения, что значимым, в контексте работы, представляется не столько измерение и фиксация качества профессионально-педагогической деятельности, сколько возможности целенаправленно воздействовать на ее совершенствование. Именно систематическое и непрерывное измерение текущих критериев позволяет выстраивать векторы управленческих воздействий, подбирать необходимый методический инструментарий.

О.В.Леус, в частности, обосновывает квалитетический мониторинг как основу повышения педагогического мастерства учителя, достигаемого через совершенствование структуры профессиональной деятельности, стимулирование самоактуализации и самореализации субъектов. В спектре условий его эффективности автор приводит следующие:

- построение мониторинговых процедур на основе положений системного, квалитетического, модельного и интегрального подходов;
- соблюдение принципов непрерывности, активности, научности, непротиворечивости, целенаправленности, целесообразности и соответствия;
- соответствие содержания мониторинговых процедур требованиям объективности, универсальности, дифференцированности, ясности критериев, четкости интерпретации;

– использование диагностического инструментария, позволяющего измерять латентные переменные и пр. [79].

Федоров В. А., Колегова Е. Д., в свою очередь, указывают, какие педагогические условия создаются благодаря мониторингу для эффективного управления качеством деятельности. Это: составление необходимого банка данных о качестве деятельности и динамике его изменения; создание и поддержание системы обратных связей с субъектами деятельности; обеспечение доступности достоверной и надежной информации о качестве деятельности и критериях его оценки и пр. [152].

Итак, все представленные в первой главе теоретические аспекты проблемы исследования позволяют зафиксировать совокупность организационно-педагогических условий управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов во взаимосвязи трех групп, различающихся по детерминирующим их основаниям:

(1) группа концептуально-методологических условий детерминирована ключевыми феноменами исследования, их сущностью: организация работы по управлению качеством деятельности на основе положений квалитетического, социально-управленческого, компетентностного, аксиологического, андрагогического, акмеологического и индивидуально-дифференцированного подходов;

(2) группа содержательно-методических условий детерминирована особенностями целевых направлений проектируемой деятельности: методическое, организационное, личностно-квалификационное обеспечение образовательно-развивающих, социально-психологических и информационно-управленческих процедур, обеспечивающих совершенствование компетентности преподавателей, поддержку их мотивации педагогической деятельности, своевременность получения информации относительно текущих результатов саморазвития субъектов труда; это воплощается в организации деятельности по управлению качеством

труда в соответствии с тремя направлениями: психолого-педагогическим (образовательно-развивающим), социально-психологическим (социально-управленческим), мониторинговым (информационно-управленческим);

(3) дидактическая группа условий детерминирована планируемыми результатами воздействия: отбор, интеграция и использование средств, методов, организационных форм работы, обеспечивающих воздействие на компетентностные и мотивационные качества и характеристики личности преподавателей военных вузов.

Выводы по 1 главе

1. Качество профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов напрямую определяет эффективность профессионального образования, качество подготовки специалистов военной сферы. Его достижение осложняется существующими объективными проблемами, требующими коррекции или учета, и связанными с особенностями военных вузов. Эти проблемы относятся к:

– характеристикам образовательной среды – неоднородность коллектива преподавателей, состоящего из военных и гражданских специалистов; высокая регламентированность и более жесткие, по сравнению с гражданскими вузами, нормы дисциплины; единоначалие и авторитарный стиль руководства, высокая субординированность взаимодействия; специфика информационного обмена (с учетом наличия большого количества «закрытых» тем, блоков информации);

– положению разных групп преподавателей, их статуса в учебном заведении – различия в режимах труда при унификации заданных результатов деятельности; более высокая авторитетность военных преподавателей по сравнению с гражданскими (и для курсантов, и для администрации);

– личностным, субъективным свойствам и чертам преподавателей – различия в предыдущем профессиональном опыте гражданских и военных

преподавателей; предпочтение (и, зачастую, нормативная заданность) репродуктивных методов обучения; ориентация, в большей степени, на внешние проявления профессионального развития (должностной рост) по сравнению с внутренними (повышение квалификации); повышенная, по сравнению с гражданскими вузами, значимость внешних стимулов самосовершенствования.

2. Как объект управления, качество профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов представляет собой феномен, раскрывающий уровень достигнутых результатов, степень эффективности труда. Оно непосредственно соотносится с целями деятельности и отражает их достижение.

Выделяются:

- две группы критериев и показателей с точки зрения субъектов оценивания. А именно, прямые критерии, относящиеся к личности и деятельности преподавателей, и косвенные – относящиеся к личностным качествам, поведению, деятельности курсантов;

- две группы критериев в зависимости от типа контрольных процедур: текущие, которые описывают результаты компетентностного, мотивационного-ценностного, операционально-деятельностного развития педагогов и курсантов в процессе определенного учебного периода (семестр, год) и итоговые, оцениваемые, соответственно, по завершению данного периода.

Таким образом, система критериев с критериальными показателями включает четыре группы:

- прямые текущие критерии, показателями которых являются функциональность, интегративность, активность, результативность, адекватность, самостоятельность и оптимальная инновационность, коммуникативность и внутренняя детерминированность (субъект оценивания – преподаватель, тип контроля - текущий);

– косвенные текущие, показателями которых являются результативность, активность, адекватность, самостоятельность и внутренняя детерминированность (субъект оценивания – курсант, тип контроля – текущий);

– итоговые критерии – прямые и косвенные – складываются из показателей эффективности, стабильности и удовлетворенности (субъект оценивания – преподаватель для прямых, курсант для косвенных; тип контроля – итоговый).

3. Качество профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, будучи зависимым от внешних условий среды учебного заведения, кадрового состава и т.д., детерминируется также комплексом внутренних личностно-психологических факторов. Группы этих факторов соотносятся со сферами личности и включают:

– компетентностная группа факторов – относится к системе общекультурных и профессиональных компетенций (включая знания и умения, опыт деятельности, совокупность функциональных действий и т.д.), к компетенциям в области саморазвития, самосовершенствования, к пониманию и принятию содержания и особенностей педагогической работы в специфических условиях военного вуза;

– мотивационно-ценностная группа факторов – относится к системе ценностных ориентаций и мотивов личности, включая ценности профессионально-педагогической деятельности, ее совершенствования, достижения высот профессионализма, интерес к содержанию и процессу педагогического труда, ценностное и заинтересованное отношение к обучающимся, а также к коллегам; в данном ряду правомерно выделить также общегражданские мотивы и ценностные установки.

Указанные факторы составляют личностный ресурс повышения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов. Поэтому актуализация, усиление названных характеристик личности способствует и росту качества труда. В свою очередь, для

актуализирующего воздействия требуется создание специальных условий, обладающих инструментами пробуждения, развития, использования имеющегося потенциала личности.

4. Организационно - педагогические условия обеспечения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов систематизированы в три взаимосвязанных группы:

1 группа выделена, исходя из сущности и содержания феноменов «качество деятельности» и «факторы качества деятельности», это концептуально-методологические условия – организация деятельности по управлению качеством деятельности на основе положений квалитетического, социально-управленческого, компетентностного, аксиологического, андрагогического, акмеологического и индивидуально-дифференцированного подходов;

2 группа выделена, исходя из особенностей целевых направлений проектируемой деятельности, это содержательно-методические условия – методическое, организационное, личностно-квалификационное обеспечение образовательно-развивающих, социально-психологических и информационно-управленческих процедур, обеспечивающих совершенствование компетентности преподавателей, поддержку их мотивации педагогической деятельности, своевременность получения информации относительно текущих результатов саморазвития субъектов труда; это воплощается в организации деятельности по управлению качеством труда в соответствии с тремя направлениями: психолого-педагогическим (образовательно-развивающим), социально-психологическим (социально-управленческим), мониторинговым (информационно-управленческим);

3 группа выделена, исходя из планируемых результатов воздействия, это дидактические условия – отбор, интеграция и использование средств, методов, организационных форм работы, обеспечивающих воздействие на компетентностные и мотивационные качества и характеристики личности преподавателей военных вузов.

ГЛАВА 2. МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА, КАК ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Методология и структура управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателя военного вуза

Общая характеристика модели управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателя военного вуза

Под управлением в широком смысле понимается целенаправленное воздействие на определенную систему с тем, чтобы добиться ее преобразования в желаемую, заданную сторону, не нарушая при этом исходной сущности [70, 107]. В процессуальном плане управление предполагает реализацию последовательности действий, включающих планирование и проектирование, организацию и реализацию, контроль и регулирование неких мероприятий, воздействующих на внутренние факторы и внешние условия системы [70, 109].

В нашем исследовании управляемой системой (предметом управления) является качество профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, (элементы которого описаны через критериальные показатели), результатами управления – улучшение показателей качества в соответствии с критериальными индикаторами. Внутреннюю среду составляют факторы качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, внешнюю – условия его обеспечения, действующие посредством актуализации факторов. Связи между критериальными показателями, факторами и условиями описывают закономерности управляемой системы. Управленческие мероприятия складываются из организационно-педагогических, социально-психологических, мониторинговых действий. При этом организационно-педагогические и социально-психологические действия, через реализацию собственных методов, обеспечивают, собственно, изменение качества

деятельности в соответствии с критериальными индикаторами; мониторинговые действия создают информационное обеспечение управления. Таким образом, в нашем исследовании управление представляет собой интеграцию психолого-педагогических, квалитетических (мониторинговых) и социально-психологических (мотивационных) процедур, оперирующих собственными средствами и методами, и определяющих соответствующие направления управленческой деятельности.

С точки зрения взаимодействия между несколькими элементами, управление представляется как акт воздействия управляющего (субъект управления) на управляемую систему (объект управления) с использованием комплекса специфических методов менеджмента [31, 32, 70]. Субъектом управления (тем, кто осуществляет управленческое воздействие) является должностное лицо либо подразделение организации, в чьи компетенции входит решение конкретных управленческих задач. Субъект-объектом управления выступают преподаватели военных вузов, качество деятельности которых подлежит переводу в желаемое (более высокое) состояние.

И субъект, и субъект-объект управления может быть как индивидуальным (руководитель организации или ее отдела), так и групповым (коллегиальным (Совет), коллективным (Собрание)). Помимо этого, субъектом управления выступает также каждый преподаватель в отношении собственного качества деятельности. Далее в описании модели субъекты управления представлены сообразно реализуемым управленческим функциям и в рамках конкретных направлений деятельности.

Субъект-объектом управления может быть отдельный преподаватель, а может – ситуационная или устойчивая дифференцированная группа преподавателей, либо преподавательский коллектив в целом. При этом представители индивидуальных / коллективных / коллегиальных субъектов управления одновременно являются и субъект-объектами управления качеством деятельности, поскольку одновременно являются преподавателями, качество их деятельности – также предмет управления.

Для организации процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов разработана модель. Она во взаимосвязи раскрывает проектирование, организацию, координацию образовательной, мониторинговой, социально-психологической деятельности в образовательной организации, ориентированной на достижение зафиксированных критериальных показателей качества посредством развивающего воздействия на компетентностную, мотивационно-ценностную, операционально-деятельностную сферы личности преподавателей.

Модель обеспечивает создание необходимых педагогических условий, ориентирует в выборе методов, средств и форм организации и управления процессом развития и саморазвития преподавателей, тем самым способствует достижению критериальных показателей качества профессионально-педагогической деятельности. Ее использование позволяет профилактировать и преодолевать специфические для неоднородного профессорско-преподавательского состава военных вузов профессионально-педагогические компетентностные, мотивационно-ценностные проблемы и затруднения.

В модели процесс управления представлен через внутренне однородные компоненты (блоки), находящиеся в системном единстве друг с другом. Компонентный состав модели раскрыт ниже (подробно раскрыты в статье автора «Модель управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов», 2022).

Целевой блок. Отражает цель процесса управления, которая детализирована через описание критериальных показателей качества деятельности во взаимосвязи с обуславливающими эти показатели внутренними факторами. Движение к заданной цели регламентировано перечнем управленческих задач, содержательно соотнесенных с подлежащими организационно-педагогическим воздействиям личностным качествам преподавателей (улучшение показателей профессиональной компетентности, направленности, мотивации).

Методологический блок. Описывает фундаментальные, базовые основы организации процесса управления, а именно, научные принципы (подходы) повышения качества труда и организационно-педагогические условия обеспечения необходимого уровня этого качества. Принципы, подходы и условия сущностно соответствуют спектру критериальных показателей и факторов совершенствования качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов.

Субъектно-функциональный блок. Раскрывает организацию процесса управления качеством деятельности через указание на индивидуальных и коллективных субъектов процесса управления, предписанных этим субъектам управленческих функций. Функции определены таким образом, что их реализация позволяет решать поставленные задачи управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов.

Содержательно-технологический блок. Демонстрирует направления и этапы деятельности по управлению качеством. Направления деятельности соотносятся с задачами и функциями управления. Этапы позволяют выстроить процесс управления как преемственность действий, процедур, операций, приводящих к получению запланированных результатов благодаря последовательному решению диагностических, стимулирующих, развивающий, координационных и пр. задач с использованием предписанных для этого средств и методов.

Диагностический блок. Характеризует процедуру определения текущих (исходных, промежуточных, итоговых) показателей через представление совокупности диагностических методов и соответствующих методик, предназначенных для изучения конкретных показателей качества. Включает также описание правил определения уровней качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, исходя из полученных результатов диагностики; раскрывает возможные уровни в количественном и качественном выражении (рисунок 1, использована

аббревиатура: КППД ПВВ - качество профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов).



Рисунок 1 – Модель управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов

Детальная характеристика блоков модели представлена далее.

Характеристика целевого блока модели управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов

В рамках нашего исследования генеральной целью управления определено повышение (или поддержание – при достаточном его уровне) качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей

военных вузов. Детализация данной цели осуществляется через систему критериальных показателей, включающей: текущие и итоговые прямые и косвенные характеристики личности и деятельности преподавателей (прямые) и курсантов (косвенные), включая процесс деятельности, общения, взаимодействия (текущие) и их результаты (итоговые). Текущие прямые критерии включают показатели функциональности, интегративности, активности, результативности, адекватности, самостоятельности и оптимальной инновационности, коммуникативности, внутренней детерминированности; текущие косвенные – результативности, активности, самостоятельности, адекватности, внутренней детерминированности. Итоговые, прямые и косвенные, критерии раскрываются в показателях эффективности, стабильности и удовлетворенности. При этом содержательное наполнение критериальных показателей для групп прямых и косвенных критериев различно, поскольку разными являются субъекты диагностики и оценивания: преподаватели – для прямых, курсанты – для косвенных критериальных показателей.

Цель достигается через последовательно-параллельное решение критериально-обусловленных задач: совершенствование профессиональной компетентности, оптимизация профессиональной направленности, стимулирование трудовой мотивации преподавателей. В свою очередь, выбор средств решения указанных задач организуется как позитивное управленческое воздействие на внутренние факторы, обеспечивающие становление соответствующих прямых критериальных показателей.

*Характеристика структурно-функционального блока управления
качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей
военных вузов*

Субъектно-функциональные характеристики моделируемого процесса включают совокупность функций управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, а также взаимосвязанных субъектов управления – коллективных и индивидуальных.

При этом, сразу отметим, что подробное описание содержания функций и перечней задач субъектов управления приведено в сопряжении с направлениями и этапами процесса управления; в данном разделе описания модели представлены их общие характеристики.

Управление образовательными организациями имеет структуру, включающую индивидуальный (ректор / начальник и его заместители, руководители определенных отделов, служб и т.д.), коллегиальный (общеуниверситетский и факультетские Ученые советы и т.п.) и коллективный (общее Собрание трудового коллектива и т.п.) типы органов управления [70]. На индивидуальном уровне инструменты управления реализуются через деятельность отделов/служб/управлений, отвечающих за разные аспекты функционирования образовательной организации. Их названия варьируются в разных вузах, однако суть деятельности одна; это – службы контроля качества, учебное и научное управления, управление по воспитательной (военно-политической) работе, служба информационного обеспечения, управление кадров, психологическая служба, отделы материально-технического обеспечения и т.д.

Заметим, что в ряде вузов компетенции управления качеством деятельности (чаще – качеством образования) включены в должностные обязанности первого проректора, причем это нередко отражено в названии должности (например, проректор по учебной работе и качеству образования). Также в структуре управления некоторых вузов можно обнаружить органы (отделы, службы), ответственные за работу с информацией, за подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников. Ряд стимулирующих задач находятся в компетенции управления кадров и пр. Таким образом, существует возможность не перестраивать структуру первого – индивидуального уровня управления вузов, а пересмотреть решаемые задачи и функциональные обязанности соответствующих проректоров (заместителей начальников), отделов и их руководителей.

Таким образом, комплексное управление качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов осуществляется первым проректором. Представляется, что на данном же уровне конкретизация задач и функций управления качеством деятельности должна быть осуществлена для следующих управлений / служб:

- учебного и научного – отразить задачи повышения профессиональной компетентности преподавателей;
- психологического и воспитательного – отразить задачи оптимизации профессиональной направленности преподавателей;
- кадрового – отразить задачи морального стимулирования трудовой мотивации преподавателей;
- информационного – отразить задачи критериальной диагностики показателей качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей, соответствующего информационного обмена.

Заметим, что все названные задачи не решаются в рамках деятельности отдельных служб, однако именно указанные службы являются ответственными за их решение, реализуя плановые, координирующие, контролирующие функции.

Как отмечает К.Б.Комаров, если на первом уровне органы управления созданы по принципу решаемых ими типовых управленческих задач (учебных, воспитательных, хозяйственных и пр.), то начиная со второго уровня такая специализация уже отсутствует, что «нарушает некоторые основополагающие принципы менеджмента, например, принципы системности, компетентности, разделения и интеграции труда» [70]. Преодоление создавшегося противоречия автор осуществляет путем создания промежуточного – комиссионального – уровня управления, предполагающего создание целевых, проблемно- или задачно- ориентированных комиссий. В состав комиссий могут входить как представители коллегиального уровня управления, так и рядовые члены трудового коллектива (по сути, представители и коллективного органа управления образовательной организацией). Так, у

К.Б.Комарова эти комиссии выделены по их ориентации на решение вопросов воспитания, финансирования и организации хозяйственной деятельности, образования, кадрового обеспечения, продвижения образовательных услуг. В соответствии с идеей и архитектурой нашего исследования полагаем рациональным выделение трех комиссий, соответствующих трем направлениям процесса управления: образовательную, стимулирующую и мониторинговую. При этом для каждой комиссии можно выделить ведущий орган коллегиального управления, которому непосредственно подчиняется данная комиссия.

Образовательная комиссия призвана планировать и решать задачи повышения компетентности и оптимизации направленности личности преподавателей военных вузов, то есть, руководить образовательным направлением процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности. Очевидно, руководящим органом первого уровня управления для этой комиссии выступает учебный отдел (служба, управление и т.д.), действующий в тесном сотрудничестве с научным и воспитательным (военно-политическим) отделами и психологической службой.

Стимулирующая комиссия предназначена для проектирования и реализации системы мер по повышению трудовой мотивации преподавателей; она может находиться в подчинении управления кадров, работающего в прочном сотрудничестве с психологической службой. В рамках соответствующих комиссиональных задач определяются общие, групповые, индивидуальные мотивационные факторы, проектируются мероприятия по их актуализации, разрабатываются рекомендации для соответствующих подразделений по реализации этих мероприятий. Заметим, что мы не отрицаем важности и действенности материального стимулирования, однако в рамках нашего исследования его не рассматриваем.

Мониторинговая комиссия ориентирована на планирование, организацию и проведение диагностики критериальных показателей качества

деятельности. Она может подчиняться как информационному отделу, так и отделу качества – в зависимости от структуры конкретного вуза. Естественно, мониторинговая комиссия действует в сотрудничестве с психологической службой; опять же, если таковая отсутствует, соответствующие задачи (подбор диагностического инструментария, интерпретация результатов диагностики) могут быть возложены на подготовленных специалистов отдела качества.

Состав указанных комиссий должен быть выборным с возможностью «перекрестного состава» членов комиссий [70]; деятельность осуществляется посредством реализации системы функций менеджмента. Ядром системы функций управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов выступают, собственно, функции управления, как моделируемой деятельности. Эти функции, по нашему мнению, должны быть дополнены специфическими функциями, исходящими из положений педагогического менеджмента, мониторингового управления, социального управления, как направлений деятельности по обеспечению повышения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов.

Управление осуществляется посредством конкретных механизмов (способ управляющего воздействия), эффективность действия которых требует соблюдения таких условий, как распределенность и конкретность функций субъектов управления, координация взаимодействия разных функциональных субъектов управления на основе достоверной информации и систематического контроля и пр. [136]. В целом в любой деятельности построение системы действий сопряжено с предписанными и реализуемыми функциями; функции управления представляют собой самостоятельные типы управленческих действий, ориентированных на решение однородных задач. В наиболее общем виде принят следующий перечень управленческих функций:

- планирование – постановка целей, формулирование задач, определение потребных ресурсов (включая ресурсы времени, кадровые

ресурсы, определение конкретных исполнителей), составление целостного плана;

- организация – конкретизация плановых мероприятий через назначение ответственных, включение их в работу, предоставление ресурсов и т.п.;

- руководство – непосредственное регулирование взаимодействий между исполнителями, использования ими ресурсов;

- контроль – сбор, анализ, интерпретация информации о выполнении плана;

- координация – обеспечение согласованности действий всех исполнителей.

Координация и контроль дополняются подфункцией коррекции – разработка и реализация различных методов для нейтрализации мешающих факторов, исправления ошибок и недостатков, изменения при необходимости порядка действий или решаемых задач и т.д. [31, 114].

Помимо названных, ряд теоретиков менеджмента называют еще информационную, стимулирующую функции управления и функцию ресурсного обеспечения, что соотносится с общей идеей нашего исследования.

Стимулирование означает реализацию совокупности мер по повышению производительности труда путем воздействия на мотивационно-потребностную сферу сотрудников; по стимулированию саморазвития, побуждению к рефлексии, самоанализу и самооценке и, далее, к самосовершенствованию деятельности; реализация данной функции «способствует формированию и развитию желаний преподавателей исправлять свои недостатки, воспитывать нетерпимое отношение к ним, использовать передовой опыт своих коллег» [88]. Данная функция комплексно реализуется в системе социального управления, как направления проектируемой деятельности.

Информирование зачастую рассматривается как подфункция контрольной функции; оно предписывает обеспечение целеполагания, планирования, контроля и пр. необходимой информацией, что предполагает

предварительное получение этой информации. Помимо диагностики (получение информации), данная функция включает анализ (на основе постоянного отслеживания содержания и процесса педагогической деятельности разработка и предоставление преподавателям актуальных регламентов труда) и прогноз (проектирование, предвидение результатов деятельности и планирование возможностей и способов исправления недостатков) [88]. Очевидно, что данная функция реализуется в рамках мониторингового направления проектируемой деятельности.

Наконец, функция ресурсного обеспечения предполагает не только создание базы материальных, информационных, нормативных ресурсов, но и ресурсов организационных, позволяющих актуализировать личностно-профессиональный потенциал работников [53, 70, 88, 164]. Понятно, что реализация данной функции комплексно осуществляется в рамках образовательного направления моделируемого процесса.

Заметим, что совокупность функций в процессуальном плане может рассматриваться как последовательность этапов управления.

*Характеристика методологического блока модели управления
качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей
военных вузов*

Методологические основания процесса управления представлены принципами управления, а также условиями повышения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, детерминированных факторами обеспечения качества педагогической деятельности.

Совокупность принципов, как элемент методологического блока модели, выстроена на основе, собственно, принципов управления, как моделируемой деятельности (общие принципы менеджмента и специфические принципы управления в военно-профессиональных организациях), и принципов, исходящих из положений педагогического менеджмента, мониторингового управления, социального управления, как направлений

деятельности по обеспечению повышения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов. Их состав следующий:

- целесообразность – соуправления деятельностью, демократичности управленческих процедур, инновационности мероприятий;
- системность – функциональной и содержательно-ориентированной управленческой деятельности,
- сбалансированность – гуманизма и военно-профессиональных требований, креативности и дисциплины, инновационности и регламентированности, внешних и внутренних ресурсов качества деятельности, единоначалия и делегирования, дисциплины и инициативы,
- справедливость – распределения обязанностей, вознаграждения и др.,
- обоснованность – информационная, ресурсная, ситуационная (при выборе форм и методов управления) и пр.,
- адаптивность – своевременная реакция на внешние и внутренние изменения и гибкая перестройка деятельности, оперативность решений,
- корпоративность – непротиворечивость интересов руководства и работников (ректората и преподавателей) и единство целей и действий (по крайней мере, в рамках моделируемого процесса) [53, 70, 103].

Обобщение содержания параграфа 1.4. позволяет выделить иерархию условий обеспечения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов:

1) Реализация положений совокупности научных подходов:

- квалитетического, объективированного сущностью феномена «качество деятельности»; обобщенным условием выступает систематический мониторинг качества, соответствующих проблем, прироста результатов; на основе актуального и превентивного определения требований к деятельности обновление совокупности критериев и показателей качества деятельности, методов их диагностики и способов оценивания и т.п.;

– социально-управленческого, вызванного ключевым понятием «управление», а также составом и содержанием критериев и факторов качества; обобщенными условиями выступают: обеспечение реализации функций управления с целевой ориентацией на критериально-заданное повышение качества педагогической деятельности преподавателей (что требует конкретизации классических управленческих функций в контексте предмета управления, позволяет выстроить этапы управления как процесс последовательной смены ведущих функций управления), с учетом современных принципов социального управления и специфики менеджмента в военно-профессиональных организациях; функционирование системы морального стимулирования совершенствования процесса и содержания педагогической деятельности, содержательно-методического, научно-исследовательского, общекультурного самосовершенствования – путем актуализации ведущих мотивационных факторов, а также системы активного подкрепления успехов и обогащения труда – путем разнообразия заданий, предоставления выбора содержания заданий в соответствии с личными научно-профессиональными интересами и пр.;

– компетентностного, вызванного составом и содержанием критериев и факторов качества профессионально-педагогической деятельности; обобщенным условием выступает функционирование непрерывного повышения квалификации преподавателей в соответствии с диагностически обоснованными компетентностными (и мотивационно-ценностными) потребностями, с активным использованием дидактического потенциала стажировок и тренингов, деловых игр;

– аксиологического, вызванного составом и содержанием критериев и факторов качества; обобщенным условием выступает педагогическое сопровождение оптимизации (совершенствования) профессионально-педагогической направленности личности преподавателей с учетом военно-профессиональной специфики субъектов, целей, содержания образования, в том числе, путем создания аксио-событий;

– андрагогического, объективированного специфическим составом субъектов управления (взрослые обучающиеся); обобщенным условием выступает организация взаимообучения, при котором преподаватели-военнослужащие помогают повысить контекстную (военно-профессиональную) компетентность преподавателей служащих, а те – общепедагогическую (теоретико-методологическую и дидактическую) компетентность преподавателей-офицеров, а также наставничества, при которой опытные педагоги сопровождают накопление профессионально-педагогического опыта молодыми преподавателями;

– индивидуально-дифференцированного, обоснованием которого выступает разнородность состава преподавателей военных вузов и связанных с этим компетентностных и мотивационных проблем, препятствующих росту качества профессионально-педагогической деятельности; обобщенным условием выступает дифференциация системы управления качеством деятельности (средств, методов, задач управления и пр.) в зависимости от преимущественных компетентностных и мотивационно-ценностных потребностей (проблем) преподавателей, а также дифференциация / индивидуализация направлений и содержания информационной, методической и т.д. помощи в решении профессиональных проблем, в организации самосовершенствования;

– акмеологического, обоснованием чего является детерминационная значимость стремления к самореализации, высшим достижениям для повышения качества деятельности, обобщенным условием выступает мотивационно-просветительское стимулирование и организация активности преподавателей в области самосовершенствования (как профессионального, так и общекультурного), рефлексивной деятельности, педагогической инноватики, педагогического взаимодействия и т.д. путем создания «акме-событий».

2) Организация управленческой деятельности по трем взаимосвязанным, но обособленным направлениям (таблица 3):

Таблица 3 – Факторы и условия управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов

Факторы обеспечения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов					
компетентностные			мотивационные		
профессиональ-ная под-готовленность	профессио-нальный опыт	обще-культурное развитие	морально-волевые	карьерны е	ценностно-эмоциональны е
педагогическа я	общепедаго-гический	общая эрудиция	долженст-ование	продвиже-ние в дол-жности	профессио-нальные ценности
военно-специальная	военно-педа-гогический	культура общения	ответст-венность	получение званий, научный рост	профессио-нальные интересы
	военно-специальный	рефлексив-ность	самосто-ятель-ность	быть лучшие других	стремление к самосовер-шенствованию
		креативность	саморегу-ляция		сопричаст-ность
		активность			
преподаватели-военнослужащие – акцент на совершенствование педагогической направленности личности и компетентности					
преподаватели-служащие – акцент на контекстную компетентностную подготовку и военно-педагогическую самоидентификацию					
повышение квалификации	стажировка наставничест во тренинги	самообразовани е+ тренинги+ организация деятельности	профессио-нальное воспитани е	внешнее моральное вознагра-ждение	аксиолого-акмеологическо е воспитание
мотивационно-ориентированные					
компетентностно-ориентированные					
		внутриорганизационные условия (создаются в вузе)			
	профессионально-средовые условия (определяются спецификой профессиональной деятельности, профессионального сообщества)				
	социально-экономические условия (определяются государством, обществом)				
УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННЫХ ВУЗОВ					

- образовательному – обеспечение решения образовательно-развивающих задач путем функционирования системы психолого-педагогического сопровождения совершенствования профессиональной и общекультурной компетентности и направленности личности преподавателей военных вузов;

- стимулирующему – обеспечение решения мотивационно-стимулирующих (социально-психологических) задач посредством действия системы социального управления;

- мониторинговому – информационно-квалиметрического обеспечения процесса управления через создание системы мониторинга.

3) Реализация методического инструментария:

- компетентностно-ориентированного, включающего методы, психолого-педагогические средства, организационные формы деятельности по развитию знаний и умений, навыков, опыта деятельности у преподавателей;

- мотивационно-ориентированного, содержащего методы, психолого-педагогические средства, организационные формы деятельности по оптимизации ценностных ориентаций и трудовых мотивов, чувств, отношений и пр. преподавателей;

- диагностического, предназначенного для всесторонней диагностики и оценки показателей качества в соответствии с обоснованными критериями.

2.2. Содержательно-технологические основы и критериально-диагностическое обеспечение управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателя военного вуза

Содержательное и технологическое наполнение модели воплощено в описании направлений деятельности и этапов управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов с указанием используемых на каждом этапе в рамках каждого направления методов деятельности. Ключевыми направлениями, соответствующими критериальным характеристикам качества деятельности и методологическим основам его достижения, являются: психолого-педагогическое (образовательно-развивающее), социально-психологическое (социальное управление), мониторинговое (информационно-квалиметрическое). Содержательно-методическая характеристика указанных

направлений подробно изложена в публикациях автора (например, «Управление качеством профессионально- педагогической деятельности преподавателей военных вузов», 2022), в связи с чем позволим остановиться на их тезисном представлении.

Мониторинговое направление. Отвечает за обеспечение управленческой деятельности необходимой информацией, является залогом адекватного отбора и направленной реализации социально-управленческих и психолого-педагогических средств и методов. Задачи носят квалитетный характер, их совокупность следующая:

- разработка и обновление индикаторов качества, их структурирование, детальное описание;
- составление диагностических инструментов и их систематическое применение для сбора информации;
- анализ диагностических результатов, их интерпретация («перевод на язык» педагогики и управления), обобщение и пр.;
- передача обработанной информации ее заказчикам и иным структурам, для которых она может оказаться полезной. распространение информации заинтересованным структурам.

Собственно, диагностические процедуры направлены на получение данных относительно критериальных показателей, относящихся к характеристикам и преподавателей, и студентов. Их осмысление, в контексте предмета нашего исследования, осуществляется в следующих ракурсах:

Анализ и интерпретация проводится в отношении следующих вопросов:

- уровни качества и управления качеством деятельности;
- внутренние и внешние детерминанты актуального уровня качества;
- возможности позитивных изменений уровня качества;
- разновидности возможных управленческих в направлении совершенствования качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей;

– основания для конструирования или отбора оптимального состава действий из существующих.

Стимулирующее направление. Отвечает за рост мотивации преподавателей к профессиональной деятельности и самосовершенствованию. Задачи подразделяются с точки зрения воздействия на конкретные сферы личности:

– побуждение преподавателей к повышению профессионально-педагогической квалификации в организованном или самостоятельном режиме;

– обеспечение оптимизации профессионально-педагогической направленности личности.

Ключевым механизмом решения стимулирующих задач выступает детерминация удовлетворенности субъектов содержанием, процессом и итогами учебной, воспитательной, методической, исследовательской и пр. деятельности. Это сопряжено с поиском, конструированием, реализацией комплекса мотивирующих процедур, социально-психологических методов менеджмента.

Известно, что существует две основных разновидности стимулирования: материальное и моральное. Вопросы материального стимулирования повышения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов лежит вне нашей компетенции и вне предмета данного исследования. Моральное стимулирование, как в форме внешнего (звания, грамоты и пр.) так и внутреннего (удовлетворенность обстоятельствами, возможностями, перспективами, как следствием собственного качественного труда) вознаграждения, по объективным обстоятельствам, может с большей эффективностью использоваться в управленческой системе бюджетных (казенных) организаций.

Исходя из представленных ранее мотивационных факторов, правомерна постановка следующих практических задач в рамках данного направления:

– задача, связанная с оптимизацией режима (расписание) и содержания (формы, методы работы) труда преподавателей, с расширением возможностей для профессионального творчества, с оптимизацией системы распределения частных заданий, функциональных нагрузок и т.п. на основе индивидуального подхода;

– задача, связанная с обеспечением каждому преподавателю необходимых условий для полноценного использования возможностей карьерного роста;

– задача, связанная индивидуализацией и обеспечением адресности проектируемых маршрутов самосовершенствования преподавателей;

– задача, связанная с повышением статуса педагогов хотя бы на субъективном уровне восприятия (актуализация и объективация важности педагогического труда и его результатов, как следствие – принятия престижности включения в круг педагогов).

Для мужчин, составляющих подавляющее большинство преподавателей военных вузов, существенное положительное влияние на трудовую мотивацию оказывают карьерные перспективы и реальность их достижения. Мощным мотивационным фактором (особенно для мужчин) является реальная перспектива карьерного (статусного, должностного) роста. Полноценное использование данного фактора требует координации действий системы вознаграждения и системы обучения (повышения квалификации) [113].

Образовательное направление включает комплекс мер, предназначенных для решения задач повышения компетентности и совершенствования направленности личности как работников военно-учебного заведения путем активизирующего воздействия на соответствующие внутренние факторы. Постановка образовательных задач, состав реализуемых для их решения мероприятий, их содержание, используемые методы и средства определяются особенностями группы преподавателей (военнослужащие, служащие) и выявленных проблем в сфере личности, на

которую ориентированы формирующие / развивающие воздействия. Указанные задачи делятся на две группы:

- компетентностные – в их перечне для преподавателей-военнослужащих актуальными являются формирование базовых педагогических знаний и умений в области построения учебно-воспитательной работы, принципов ее организации, применяемых методов и средств и т.п.; для преподавателей-служащих востребовано обогащение практико-ориентированных знаний, отражающих специфику военно-профессиональной образовательной среды, контингента курсантов и коллег, аспекты военной педагогики и психологии и пр.;

- мотивационные – среди данных задач ведущее значение имеют связанные с оптимизацией мотивов, интересов, ценностных ориентаций преподавателей, обеспечивающих их самоидентификацию, соответствующую статусу, соответственно, педагога-офицера или педагога военного вуза.

Названные (и другие) мотивационно-ценностные аспекты личностно-профессионального развития являются и важными, и сложными в решении не только для молодежи, но и для взрослых людей, специалистов [154], в связи с чем востребовано качественное управление усилиями личности по самосовершенствованию. Оно обеспечивается в рамках функционирования процесса психолого-педагогического сопровождения, ориентированного, в том числе, на содействие субъектам в осознанном самоопределении и на стимулирование их самосовершенствования.

Психологическими характеристиками психолого-педагогического сопровождения являются: предназначенность для совершенствования и самосовершенствования субъектов; организация условий и обстоятельств, необходимых для самоактуализации личности, реализации способностей и потенций; актуализация субъектности личности; опора на личностно-деятельностный подход.

В педагогическом аспекте сопровождение представляет собой образовательно-воспитательную деятельность, направленную на личность

взрослых участников образовательных отношений с целью максимальной активизации их собственных мотивов, усилий, ответственности за собственное настоящее и будущее. Это – «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности молодого человека в проблемной ситуации при минимальном участии педагога» [109].

Педагогическое сопровождение может осуществляться относительно различных компонентов образовательного процесса, в том числе, относительно профессиональной переподготовки, повышения квалификации [142]. Сопровождающий при этом нацелен на обеспечение максимальной самостоятельности сопровождающего в планировании собственного профессионального совершенствования и в реализации этих планов, а также на заинтересованное сознательное отношение к постоянному профессионально-личностному саморазвитию. Ожидаемым результатом сопровождения, таким образом, становится развитие потенциала личности (в нашем случае, взрослого человека, преподавателя), ее стремления и способности к компетентностному и иному самосовершенствованию [142].

Специфика педагогического сопровождения, как типа педагогической деятельности, заключается в том, что оно предназначено либо для предвосхищения возможных проблем развития личности сопровождаемого и недопущения их возникновения посредством обучения и стимулирования субъектов к самосовершенствованию; либо для содействия личности в разрешении возникающих затруднений с попутным обучением дальнейшему планированию собственной жизни, развития [3].

Сопровождение в содержательном и процессуальном планах включает также помощь (методическое, технологическое, практическое содействие в решении существующей проблемы) и поддержку (комплекс / последовательность помогающих действий). С точки зрения последовательности и состава операций, сопровождение включает изучение и анализ личности объект-субъекта сопровождения, планирование и

реализацию системы мер, обеспечивающих необходимые изменения в личности сопровождаемого [142]. Учитывая, что целесообразность любых изменений определяется на основе реальной информации о текущем состоянии системы, важнейшим содержанием, отправной точкой сопровождения является психодиагностика [72]. Таким образом, очевидна взаимосвязь, взаимопроникновение мониторингового и образовательного направлений процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов.

Исследования показывают, что успешное обеспечение высокого качества труда требует организации в учреждении процесса психолого-педагогического сопровождения, обладающего не только компетентностно-развивающим эффектом, но и обеспечивающим оптимизацию морально-волевой, мотивационно-ценностной сфер личности [146]. Его полноценное функционирование оказывает положительное воздействие на развитие личностных качеств, знаний и компетенций, ценностных установок и мотивов, важных для успешной трудовой деятельности и социального взаимодействия [157]. Это, учитывая наш взгляд на структуру критериальных показателей качества деятельности, ее факторов позволяет рассматривать психолого-педагогическое сопровождение как сущность образовательного направления моделируемой деятельности.

Специфика преподавательского состава военного определяет вариативное содержание процесса управления качеством в контексте постановки ключевых задач, выбора средств и методов психолого-педагогического сопровождения (формы организации взаимодействия педагогов и обучающихся, функции педагогов и обучающихся и др.). То есть, содержание деятельности по направлениям дифференцируется, что определяется на основе диагностики, то есть, результатов функционирования мониторингового направления процесса управления (рисунок 2).



Рисунок 2 – Направления и условия управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов

С другой стороны, в рамках каждого из направлений управления качеством деятельности реализуются относительно самостоятельные совокупности педагогических условий, а это, в свою очередь, осуществляется посредством использования конкретного методического инструментария.

Рассмотрим группы методов. Прежде всего отметим, что в менеджменте традиционно выделяют основные группы методов управления, в число которых входят и те, которые в рамках нашего исследования используются в стимулирующем направлении деятельности. Метод управления определяется как комплекс действий / способов влияния на определенную систему для достижения поставленных целей, получения заданных изменений в ее состоянии. Посредством использования конкретных методов и их совокупностей реализуются функции управления [47].

Существует множество классификаций методов управления, в которых они дифференцируются по различным основаниям: с точки зрения непосредственности / опосредованности влияния на объект, с точки зрения направленности воздействия на ту или иную сферу объекта, с точки зрения используемых средств, с точки зрения специфичности для конкретных объектов (например, при управлении человеческими ресурсами используются специфические социально-педагогические методы) и т.д. [47, 65, 130, 131].

Собственно управленческими в классическом понимании выступают организационно-распорядительные методы, непосредственно предназначенные для упорядочивания системы с точки зрения распределения функций, взаимосвязи исполнителей, регламентации действий и т.д. [52, 113]. Они подразделяются по целевой направленности и входящим в них действиям на: стабилизирующие (регламентирование, нормирование, инструктирование; распорядительные (команда, приказ, указа, распоряжение и т.п.), дисциплинарные (поощрение и наказание, регламентирование деятельности по длительности и последовательности операций, контрольные процедуры, наложение ответственности и пр.).

В рамках стимулирующего направления управления качеством профессионально-педагогической деятельности реализуются социально-психологические методы. Соответственно названия, данные методы используются для осуществления влияния на социальные и психологические характеристики сотрудников:

- социальные – стимулирование активности, повышение квалификации, моральное стимулирование, социальное нормирование;
- психологические – побуждение к активности, удовлетворение интересов, комплектование коллективов, профессиональный отбор и создание благоприятного микроклимата и др. [43, 65].

Заметим, что методы социально-психологического направления управления качеством деятельности в значительной степени определяются мотивационными факторами [115]. Поэтому при построении системы

мотивирующей деятельности организации необходимо понимать и учитывать специфику трудовой / профессиональной мотивации определенных групп специалистов или конкретных работников.

Организационно-педагогические методы управления предназначены для побуждения субъектов участвовать в различных видах деятельности, поддержки их творческой активности, а также для организации соответствующей активности преподавателей, для создания когнитивно-операционных и мотивационно-ценностных возможностей ее реализации и обеспечения успешности. Чаще всего из данной группы на практике успешно используются методы, предназначенные для активизации творческого потенциала, развития творческого мышления (прежде всего, различные методы генерирования идей, типа метода Дельфи и пр.); а также распределение заданий с учетом особенностей каждого сотрудника [54, 65]. Кроме того, важно указать на действенность тренинговых и игровых форм и методов, стажировок, метода взаимообучения, консультаций. Специфическим мотивационно-развивающим потенциалом обладает соревновательный метод (в основе его действенности – создание ситуации успеха). Необходимые ценностно-ориентационные основы мотивации деятельности создаются под воздействием методов и приемов витагенного образования [159]; методов экзистенциального воздействия (например, создание ситуаций нравственного выбора и т.д.) [100, 159, 160]. Заметим, что выбор конкретных методов и методических приемов реализации психолого-педагогического направления деятельности определяется не только двумя стратегическими задачами (повышение профессиональной компетентности и / или оптимизация профессиональной направленности), но, прежде всего, теми факторами, которые воздействуют на конкретные показатели качества. В связи с этим считаем не целесообразным описывать все многообразие психолого-педагогических методов – они достаточно известны и полноценно описаны в теории.

Комаров К.Б. в аналогичном с предметом нашего исследования контексте раскрывает следующие группы методов управления: диагностические (или социологические), то есть, методы, в нашем случае относящиеся к мониторинговому направлению деятельности; организационные (классические организационно-распорядительные методы) и практические, включая организационно-педагогические (обеспечение функционирования образовательного процесса); социально-психологические (моральное стимулирование) и др. [70]

В контексте условий эффективности мониторингового управления следует определить ключевые методы его проведения. В соответствии с выделенными функциями мониторинга, в данном совокупности можно выделить следующие группы методов:

- предназначенные для сбора информации - наблюдение, беседа, опрос, тестирование, практическое действие;
- предназначенные для обработки информации – анализ и синтез, обобщение и классификация, систематизация, интерпретация и пр.;
- предназначенные для оценки информации – экспертная оценка, ранжирование и рейтингование, теоретическое моделирование, эксперимент, прогнозирование;
- предназначенные для распространения информации – сообщение, презентация, доклад и т.п. [49, 88].

В квалиметрии выделяют методы измерения и оценки показателей качества, которые сопоставимы с вышеприведенными, и включают:

- экспериментальный метод – подсчет случаев соответствия/несоответствия критериям,
- расчетный метод – комплексный метод, в соответствии с которым показатели/уровень качества определяется на основе значений отдельных его параметров; при этом сами значения отдельных параметров могут определяться с использованием приемов ранжирования, либо по классической формуле квалиметрической количественной оценке качества – как отношение

(выраженное чаще всего в процентах) показателя качества рассматриваемого объекта к показателю качества объекта, принятого за эталон;

- экспертный и социологический методы (изучение мнения специалистов / потребителей услуг) - может реализоваться с помощью заполнения бланков, интервьюирования, с применением различных методов и методических приемов (морфологического, метода «Дельфы» и др.).

Организация процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов обеспечивается выделением технологических этапов. На каждом из этапов деятельность осуществляется по конкретному – ведущему – направлению, решаются соответствующие этим направлениям задачи адекватными методами и приемами, реализуется комплекс ключевых управленческих функций.

Выделение доминирующих функций и ведущих направлений не означает, что остальные функции и направления не реализуются. Так:

- управленческая функция ресурсного обеспечения является перманентной, хотя спектр необходимых для деятельности ресурсов постоянно варьируется, и, соответственно, ресурсообеспечение является компетенцией разных служб в зависимости от решаемых задач;

- информационная функция реализуется постоянно, хотя и дискретно, давая базу для такого же точечного контроля; при этом мониторинговое направление деятельности – ведущее из направлений, в рамках которого реализуются информационная и контрольная функция;

- стимулирующая функция, равно как и социально-психологическое (стимулирующее) направление деятельности, реализуются непрерывно, однако на каждом этапе направлены на решение специфических задач;

- функция руководства реализуется непрерывно, на всех этапах и всех направлениях деятельности.

Специфика функций управления применительно к направлениям деятельности представлена в таблице 4.

Таблица 4 – Реализация функций управления по направлениям деятельности

направление функция	образовательное	стимулирующее	мониторинговое
планирование	определение общих, дифференцированных, индивидуальных целей и задач, средств и методов, форм и содержания процесса повышения профессиональной компетентности и оптимизации профессиональной направленности	определение общих, дифференцированных, индивидуальных целей и задач, средств и методов, форм и содержания процесса повышения / оптимизации трудовой мотивации преподавателей	определение целей и задач проведения диагностико-оценочных процедур путем разработки квалитетрического инструментария (критериев, показателей, индикаторов качества)
ресурсное обеспечение	разработка содержательно-методического инструментария процесса повышения профессиональной компетентности и оптимизации профессиональной направленности личности, а также процессов самообразования и саморазвития	подбор общих, дифференцированных, индивидуальных способов актуализации мотивирующих факторов, обеспечивающих повышение трудовой мотивации	составление методического инструментария диагностики и подбор математического аппарата для обработки результатов диагностики
информационная	отбор и реализация информации, как содержания образования и воспитания преподавателей, их самообразования и саморазвития; использование информации о качестве профессионально-педагогической деятельности для индивидуализации и дифференциации процесса психолого-педагогического сопровождения	подбор информации, как содержания мотивирующего просвещения преподавателей; использование информации о качестве профессионально-педагогической деятельности для индивидуализации и дифференциации социального управления	сбор и распространение информации относительно актуального и потенциального качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей

Продолжение таблицы 4

организация	подбор и назначение ответственных и непосредственных реализаторов системы деятельности по психолого-педагогическому сопровождению, адресная постановка задач по повышению компетентности и оптимизации направленности преподавателей, определение субъект-объектов психолого-педагогического сопровождения, включение субъектов и субъект-объектов в работу	подбор и назначение ответственных и непосредственных реализаторов системы деятельности по социальному управлению, адресная постановка задач по повышению / оптимизации трудовой мотивации преподавателей, определение субъект-объектов социального управления, включение субъектов и субъект-объектов в работу	подбор и назначение ответственных и непосредственных реализаторов мониторинговой деятельности, постановка задач диагностике и оценке качества деятельности преподавателей и факторов его улучшения, включение субъектов и субъект-объектов в работу
Контроль	определение адекватности, актуальности, полноты психолого-педагогических средств и методов, информационного содержания образования /самообразования, развития/саморазвития преподавателей; определение включенности преподавателей в процесс повышения профессиональной компетентности и оптимизации профессиональной направленности (как в форме образования, так и в форме самообразования, саморазвития), систематичности и активности их участия	определение адекватности и актуальности мотивационных факторов, методов их актуализации, стимулирующих мероприятий; определение фактического количества и содержания этих мероприятий	определение своевременности диагностико-оценочных процедур, обработки и распространения информации, актуальности критериальной базы, адекватности диагностического инструментария и математического аппарата; определение действенности процессов психолого-педагогического сопровождения и социального управления

Продолжение таблицы 4

коррекция	разработка и внедрение мер по исправлению или превенции недостатков процесса образования и развития / самообразования и саморазвития преподавателей (отбора средств и методов, организационных форм, информационного содержания; оснований дифференцирования и индивидуализации процесса)	разработка и внедрение мер по исправлению или превенции недостатков в определении мотивационных факторов, отборе актуализирующих их мероприятий, реализации этих мероприятий	разработка и внедрение мер по исправлению или превенции недостатков в определении критериально-диагностического и математико-статистического инструментария процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей
координация	согласование действий организаторов процесса психолого-педагогического сопровождения образовательной и развивающей деятельности, организаторов и исполнителей, исполнителей и непосредственных субъект-объектов сопровождения	согласование действий сотрудников служб, задействованных в процессе стимулирования (учебный отдел, научный отдел, деканат и т.д.), координация действий организаторов и исполнителей стимулирующих мероприятий	согласование действий информационных служб, психологической службы, руководства факультетов и кафедр, отделов-адресатов информации, непосредственных субъект-объектов диагностики
стимулирование	побуждение к участию в организованной образовательно-развивающей деятельности, к самообразованию и саморазвитию	побуждение к повышению трудовой активности, совершенствованию качества труда	побуждение к неформальному участию в диагностике, к анализу и рефлексии ее результатов

В завершение представим этапы процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, выделенные в соответствии с логикой организации и осуществления любой деятельности. Для каждого этапа определены доминирующие функции, ведущие направления деятельности, реализуемые в конкретный

период, основные субъекты управления и исполнители, ключевые решаемые задачи и группы используемых методов деятельности (таблица 5).

Таблица 5 – Этапы процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов

Этапы			
доминирующие функции и ведущие направления управления	основные субъекты управления и исполнители	задачи	ведущие методы
подготовительный			
Функции: информационная, планирование Направление: мониторинговое	Субъекты: 1 уровень - информационный отдел, психологическая служба	построение критериев и показателей качества профессионально-педагогической деятельности;	квалиметрические: экспертный, социологический, расчётный методы обработки информации: анализ, измерение, классификация,
	2 уровень - мониторинговая комиссия Исполнители: назначаются / выбираются комиссией из числа специалистов-психологов, математиков, программистов, работников информационных служб и т.д.	гипотетирование ведущих факторов качества профессионально-педагогической деятельности подбор инструментария и проведение диагностики; количественная обработка результатов; качественная обработка результатов обмен информацией (адресное распространение информации)	обобщение, систематизация методов сбора информации: наблюдение, опрос, тест, задание; методы обработки информации: анализ, классификация, обобщение, систематизация; методы оценки информации: экспертная оценка, рейтинговая оценка, моделирование; методы доведения информации: демонстрация, иллюстрация, показ
проектировочный* (основной)			
Функции: планирование Направления: образовательное, стимулирующее	Субъекты: 1 уровень – учебный отдел, управление кадров 2 уровень - образовательная комиссия стимулирующая комиссия	планирование мероприятий по направлениям управления	управленческие: распорядительные; организационно-стабилизирующие

Продолжение таблицы 5

	Исполнители: назначаются / выбираются комиссиями из числа сотрудников факультетов и кафедр, специалистов- психологов, кадровых служб		
практический* (основной)			
Функции: организация, координация, ресурсное обеспечение, стимулирование Направления: образовательное, стимулирующее	Субъекты: 1 уровень – учебный отдел, управление кадров 2 уровень - образовательная комиссия стимулирующая комиссия Исполнители: назначаются / выбираются комиссиями из числа сотрудников факультетов и кафедр, специалистов- психологов, кадровых служб	реализация образовательных направлений реализация стимулирующих направлений координация деятельности	педагогические: все социально- психологические: все управленческие: инструктирование, дисциплинарные, распорядительные
завершающий			
Функции: контроль, информирование, коррекция Направления: мониторинговое	Субъекты: 1 уровень – инфор- мационный отдел, психологическая служба 2 уровень - монито- ринговая комиссия Исполнители: назначаются / выбираются комиссией из числа специалистов- психологов, математиков, программистов, работников информационных служб и т.д.	проведение текущей и итоговой диагностики количественная обработка результатов качественная обработка результатов обмен информацией (адресное распространение информации)	методы сбора информации: наблюдение, опрос, тест, задание; методы обработки информации: анализ, классификация, обобщение, систематизация; методы оценки информации: экспертная оценка, рейтинговая оценка, моделирование; методы доведения информации: демонстрация, иллюстрация, показ

*Поскольку сами мероприятия, их перечень и содержание определяются результатами диагностики, характером выявленных проблем, мы включили их описание в практическую главу, после представления результатов констатирующего исследования.

Диагностический блок модели управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов включает два взаимосвязанных оценочных компонента (собственно, раскрывают способы и процедуры оценки качества), а также уровневый компонент (характеризует эффективность управления качеством).

Первый оценочный компонент включает:

- индикаторы оценивания, полученные посредством детализации текущих критериев;
- параметры оценивания, полученные посредством детализации текущих критериальных показателей;
- шкалы оценок, раскрывающие основания для балльного оценивания каждого текущего критерия (отраженного как индикатор оценивания) в соответствии с повышением уровня выраженности каждого критериального показателя (отраженного как параметр оценивания);
- методы диагностики, сообразные оцениваемым характеристикам; при этом каждый параметр может диагностироваться как с помощью одного, так и с помощью нескольких методов/методик диагностики (во втором случае рассчитывается средний балл по комплексу методик); для того, чтобы была возможность использования психологических тестов в качестве диагностического инструментария в общем ряду методов, классические для них шкалы оценок преобразованы с целью унификации (в рамках данной работы).

Второй оценочный компонент диагностического блока модели представлен:

- описанием процедур определения действенности управления качеством в соответствии с выделенными итоговыми (прямыми и косвенными)

критериями; включает содержание, аналогичное первому компоненту диагностического блока, но для итоговых критериев; (учитывая суть итоговых критериев, эту эффективность можно назвать критериально-статистической, поскольку она определяется на основании положительного прироста результатов по текущим и итоговым (прямым и косвенным) критериальным показателям – по результатам двух соседних измерений);

– описанием содержания и способов интерпретации результатов экспертного оценивания действенности управления качеством; представляет собой определение валидности и функциональности модели.

Уровневый компонент диагностического блока модели представлен следующими составляющими: 5 уровней качества и 5 уровней эффективности управления качеством:

– очень низкий уровень, качество деятельности / эффективность управления качеством деятельности практически отсутствует;

– уровень ниже среднего, неоптимальное качество / эффективность управления;

– средний уровень, качество / эффективность управления в рамках предельной достаточности;

– уровень выше среднего, оптимальное качество / эффективность управления;

– очень высокий уровень, качество / эффективность управления приближено к идеальному.

Для проведения диагностики используются индикаторы оценивания, полученные путем детализации критериальных показателей качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов. Для каждого индикатора определены адекватные методы оценки, разработаны параметры оценивания и представлены шкалы оценок. Диагностическая карта для прямых текущих критериев представлена в таблице 6; ее детализация, включающая шкалирование и описание оценочных

значений отдельных критериев, а также стимульный материал и порядок его применения помещены в приложение А (таблица А.1).

Таблица 6 – Диагностическая карта для оценки прямых текущих критериев

Критерий	Индикатор оценивания	Методы диагностики, методики
Функциональность (реализация педагогических функций)	Преподавание: владение материалом организация познавательной деятельности курсантов оптимальность информации	- экспертная оценка
	Воспитание: воспитательные задачи в обучении воспитательные мероприятия профессиональная ориентация школьников	- экспертная оценка - самооценка
	Оценивание: оценочные процедуры и процедуры оценивания	- экспертная оценка
	Методическая: работа с учебно-методическими материалами	- анализ отчетной документации
	Научная: публикации участие в конференциях разработки и их внедрение гранты научное руководство курсантами, аспирантами и докторантами	- анализ отчетной документации
Интегративность	функциональная и. – реализация всех профессиональных функций	- экспертная оценка - самооценка
	общекультурная и профессиональная и. актуальности и перспективности целей-результатов образования	
	профессионального труда и саморазвития	
Активность (данный критерий отчасти дублирует показатели, оцененные в функциональном блоке критериев)	функциональная вовлеченность в образовательную (учебную, оценочную), воспитательную, методическую, научную работу	- экспертная оценка - анализ отчетной документации
	вовлеченность в систему повышения квалификации	
	вовлеченность в процесс самообразования	
Результативность	достижение поставленных целей	- экспертная оценка
	реализация запланированных средств и методов	- самооценка - экспертная оценка

Продолжение таблицы 6

	проведение мероприятий	запланированных	- анализ отчетной документации
Адекватность	соответствие самостоятельно поставленных целей и задач нормативно заданным требованиям		- экспертная оценка
	соответствие реализуемых средств, методов, стратегий образовательной деятельности ее целям и задачам, специфике контингента, особенностям образовательной организации		
	соответствие содержания образования современному уровню развития науки		
	соответствие содержания образования современному профессиональному контексту		
Самостоятельность и оптимальная инновационность	самостоятельность целеполагания деятельности		- экспертная оценка - самооценка
	самостоятельность проектирования и конструирования действий		
	самостоятельность организации и реализации деятельности		
	оптимальная инновационность целеполагания деятельности		- экспертная оценка
	оптимальная инновационность проектирования и конструирования действий		
	оптимальная инновационность организации и реализации деятельности		
Коммуникативность	учебное взаимодействие с курсантами		- экспертная оценка
	воспитательное взаимодействия с курсантами		
	совместное целеполагание и планирование воспитательных мероприятий		
	совместная организация и проведение воспитательных мероприятий		
	профессиональное взаимодействие с коллегами		
Внутренняя детерминированность деятельности и саморазвития	стремление педагогическим (функциональным) достижениям	к	Модифицированная Методика «Мотивация к успеху» (Т. Элерс)
	стремление саморазвитию	к	Анкета А.М.Леонтьева «Оценка профессионального интереса (и) и потребности в самореализации (с)» (учитываются результаты «с»)

Продолжение таблицы 6

	профессионально-педагогическая ответственность	- самооценка - экспертная оценка
	внутренняя мотивированность деятельности	Методика К.Замфер в модификации А.А.Реана
	ценностное отношение к содержанию, процессу, результатам деятельности	Анкета А.М.Леонтьева «Оценка профессионального интереса (и) и потребности в самореализации (с)» (учитываются результаты «и») Модифицированная методика А.М.Леонтьева «Мотивы профессиональной деятельности»
ВСЕГО ПО КРИТЕРИАЛЬНОЙ ГРУППЕ		0 – 354 БАЛЛА

Прямое (непосредственное) качество профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов может соответствовать одному из следующих условных количественных (интервальных) уровней (интервалы определены в соответствии с законом нормального распределения):

0 – 35,4 балла – очень низкий уровень, качество практически отсутствует

35,4 – 106,2 балла – уровень ниже среднего, неоптимальное качество

106,2 – 247,8 баллов – средний уровень, качество в рамках предельной достаточности

247,8 – 318,6 баллов – уровень выше среднего, оптимальное качество

318,6 – 354 балла – очень высокий уровень, качество приближено к идеальному.

В таблице 7 представлена диагностическая карта оценки эффективности управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов по прямым итоговым критериям. Ее детализация отражена в положении А (таблица А.2)

Таблица 7 – Диагностическая карта для оценки эффективности управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов по прямым итоговым критериям

Критерий	Индикатор оценивания	Методы диагностики, методики
Эффективность деятельности и саморазвития	достижения преподавателей (научный статус и рост, карьерный статус и рост и т.п.)	анализ отчетной документации
	поддержание / повышение профессиональной компетентности	анализ динамики результатов текущей диагностики
	поддержание / повышение военно-педагогической направленности	анализ динамики результатов текущей диагностики
	авторитетность	оценка курсантами оценка коллегами
Стабильность деятельности и саморазвития	систематичность положительных сдвигов или положительных оценок в направленности	анализ результатов не менее трех текущих диагностик
	систематичность положительных сдвигов или положительных оценок в компетентности	анализ результатов не менее трех текущих диагностик
Удовлетворенность	- целями и результатами деятельности; - содержанием и процессом деятельности; - содержанием и результатами саморазвития; - своей профессиональной ролью и статусом; - педагогическим взаимодействием	Самооценка по методике К.Б.Комарова Тест «Интегральная удовлетворенность трудом» Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова (модифицирован)
ВСЕГО ПО КРИТЕРИАЛЬНОЙ ГРУППЕ		0 – 143 БАЛЛА

Прямая (непосредственная) эффективность управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов может соответствовать одному из следующих условных количественных (интервальных) уровней (интервалы определены в соответствии с законом нормального распределения):

0 – 14,3 балла – очень низкий уровень, эффективность управления практически отсутствует;

14,3 – 42,9 балла – уровень ниже среднего, неоптимальная эффективность управления;

42,9 – 100,1 баллов – средний уровень, эффективность управления в рамках предельной достаточности;

100,1 – 128,7 баллов – уровень выше среднего, оптимальная эффективность управления;

128,7 – 143 балла – очень высокий уровень, эффективность управления приближена к идеальному.

В таблице 8 представлена диагностическая карта для оценки качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов по косвенным текущим критериям; ее детализация показана в приложении А (таблица А.3).

Таблица 8 – Диагностическая карта для оценки качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов по косвенным текущим критериям

Критерий	Индикатор оценивания	Методы диагностики, методики
Результативность	текущая успеваемость курсантов	анализ отчетной учебной документации
Активность	познавательная	экспертная оценка
	научная, культурная, общественная, спортивная - вовлеченность курсантов в соответствующую деятельность	анализ документации
Самостоятельность курсантов	познавательная, научная, культурная, общественная	экспертная оценка
Адекватность	нормативность поведения курсантов	- экспертная оценка - анализ документации
Внутренняя детерминированность	- нормативного поведения, - познавательной, научной и др. активности	Анкета А.М.Леонтьева «Мотивы профессиональной деятельности» Анкета А.М.Леонтьева «Оценка профессионального интереса (и) и потребности в самореализации (с)»
ВСЕГО ПО КРИТЕРИАЛЬНОЙ ГРУППЕ		0 – 100 БАЛЛОВ

Косвенное (опосредованное) качество профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов может соответствовать одному из следующих условных количественных

(интервальных) уровней (интервалы определены в соответствии с законом нормального распределения):

- 0 – 10 – очень низкий, качество практически отсутствует,
- 10 – 30 – ниже среднего, качество не отвечает признакам оптимальности,
- 30–70 – средний – достаточное качество, уровень,
- 70 – 90 – качество признается оптимальным, уровень выше среднего,
- 90 – 100 – качество близко к идеальному, уровень очень высокий.

В таблице 9 представлена диагностическая карта оценки эффективности управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов по косвенным итоговым критериям. Детализация диагностического инструментария показана в приложении А (таблица А.4).

Таблица 9 – Диагностическая карта для оценки эффективности управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов по косвенным итоговым критериям

Критерий	Индикатор оценивания	Методы диагностики, методики
Эффективность	достижения курсантов (итоговая успеваемость курсантов (ГИА), научные достижения (защита диплома)	анализ документации
	морально-психологическая характеристика (комплексное профессионально-психологическое тестирование или морально-волевые характеристики, воспитанность, профессиональная направленность)	анализ документации, экспертная оценка
Стабильность	систематичность текущих положительных оценок успеваемости курсантов	анализ зачетных книжек
	систематичность текущих положительных оценок поведения курсантов (анализ характеристик)	анализ дисциплинарной документации
Удовлетворенность	работодателей выпускниками	экспертная оценка (по результатам воинской стажировки, учений и пр.)
	выпускников профессиональным выбором	самооценка
	выпускников профессиональным образованием	
ВСЕГО ПО КРИТЕРИАЛЬНОЙ ГРУППЕ		0 – 70 БАЛЛОВ

Косвенная эффективность управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов может соответствовать одному из условных количественных уровней:

0 – 7 баллов – очень низкий, эффективность управления практически отсутствует

7 – 21 баллов – ниже среднего, неоптимальная эффективность управления

21 – 49 баллов – средний, эффективность управления в рамках предельной достаточности

49 – 63 баллов – выше среднего, оптимальная эффективность управления

63 – 70 баллов – близкое к идеальному управление, очень высокий.

Интегральная оценка управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов складывается из уровневых оценок:

– качества деятельности – индивидуальные баллы по прямым текущим критериям + каждому респонденту добавляется общий для всех коллективный балл по косвенным текущим критериям;

– эффективности управления качеством деятельности – индивидуальные баллы по прямым итоговым критериям + каждому респонденту добавляется общий для всех коллективный балл по косвенным итоговым критериям.

Количественная градация обеих групп уровней изложена в таблице 10. Таблица 10 - Количественная градация уровней качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов и уровней эффективности управления качеством

уровень	критериальная группа (интервал баллов)		уровень качества	критериальная группа (интервал баллов)		уровень управления
	прямые текущие	косвенные текущие		прямые итоговые	косвенные итоговые	
очень низкий	0 – 35,4	0 – 10	0 – 45,4	0 – 14,3	0 – 7	0 – 21,3
ниже среднего	35,4 – 106,2	10 – 30	45,4 – 136,2	14,3 – 42,9	7 – 21	21,3 – 63,9

Продолжение таблицы 10

средний	106,2 – 247,8	30–70	136,2 – 317,8	42,9 – 100,1	21 – 49	63,9 – 149,1
выше среднего	247,8 – 318,6	70 – 90	317,8 – 408,6	100,1 – 128,7	49 – 63	149,1 – 191,7
очень высокий	318,6 – 354	90 – 100	408,6 – 454	128,7 – 143	63 – 70	191,7 – 213

Выводы по 2 главе

1. Для непосредственного инструментального обеспечения процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов в соответствии с обоснованными организационно-педагогическими условиями, актуализирующими выделенные факторы, разработана модель. Она характеризует указанную деятельность через содержание взаимосвязанных блоков:

- целевой – содержит изложение цели управления, критериальных показателей качества деятельности, факторов его достижения и комплекса задач по актуализации этих факторов;

- субъектно-функциональный – описывает управляющую структуру, а именно, индивидуальных и групповых субъектов управления с их функциональной нагрузкой;

- методологический – задает, сообразно критериальным показателям и активизирующим факторам, принципы и организационно-педагогические условия работы по управлению качеством;

- содержательно-технологический – раскрывает направления и этапы деятельности по управлению качеством с соответствующими задачами, а также дидактическим, сопроводительным, воспитательным инструментарием их решения;

- диагностический – раскрывает методику диагностики и оценки (диагностические методы и процедуры) качеством и процесса управления им, а также достигнутые соответствующие уровни.

2. В иерархической системе организационно-педагогических условий представлены методологические ориентиры и направления данного процесса, которые включают:

- опора на идеи комплекса научных подходов: квалитетического, исходящего из базового понятия «качество деятельности»; социально-управленческого, вызванного ключевым понятием «управление», а также составом и содержанием критериев и факторов качества педагогической деятельности; компетентностного и аксиологического, вызванных составом и содержанием критериев и факторов качества педагогической деятельности; андрагогического, объективированного специфическим составом субъектов управления (взрослые обучающиеся); индивидуально-дифференцированного, обоснованием которого выступает разнородность состава преподавателей военных вузов и связанных с этим компетентностных и мотивационных проблем, препятствующих росту качества профессионально-педагогической деятельности; акмеологического, обоснованием чего является детерминационная значимость стремления к самореализации, высшим профессиональным достижениям;
- организация процесса управления по трем взаимосвязанным, но обособленным направлениям: организационно-педагогическое, обеспечивающее решение образовательно-развивающих задач (организуется как функционирование системы психолого-педагогического сопровождения); социально-психологическое, решающее задачи совершенствования мотивационного фундамента профессионального труда (организуется как функционирование системы социального управления); информационно-управленческое, отвечающее за информационное насыщение и квалитетическую обработку данных (воплощается в системе мониторинга);
- реализация методического инструментария: компетентностно-ориентированного, мотивационно-ориентированного, диагностического.

3. Для непосредственной организации процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных

вузов определена последовательность этапов, содержание которых раскрыто в контексте решаемых задач, реализуемых доминирующих функций, применяемых средств и методов. Выделение доминирующих функций и ведущих направлений не означает, что остальные функции и направления не реализуются. Так, управленческая функция ресурсного обеспечения является перманентной, хотя спектр необходимых для деятельности ресурсов постоянно варьируется, и, соответственно, ресурсообеспечение является компетенцией разных служб в зависимости от решаемых задач. Информационная функция реализуется постоянно, хотя и дискретно, давая базу для такого же точечного контроля. При этом мониторинговое направление деятельности – ведущее из направлений, в рамках которого реализуются информационная и контрольная функция. Стимулирующая функция, равно как и социально-психологическое (стимулирующее) направление деятельности, реализуются непрерывно, однако на каждом этапе направлены на решение специфических задач. Функция руководства реализуется непрерывно, на всех этапах и всех направлениях деятельности.

4. Эффективность управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов определяется на основании прироста показателей качества деятельности (в соответствии с выделенными критериальными показателями и их индикаторами) и результатов экспертной оценки самой модели (как подтверждения обусловленности динамики результатов именно действием указанного научного продукта). Определение каждого из указанных оснований качества осуществляется на основе разработанной методики, включающей комплекс адекватных методов диагностики, оценочных процедур, способов интерпретации данных. В результате мониторинга определяются уровни качества педагогической деятельности преподавателей военных вузов и эффективности управления этим качеством.

ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

3.1. Подготовительный этап процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов: организация эксперимента и констатирующее исследование

Проверка действенности разработанной модели осуществлялась в реальном образовательном процессе Краснодарского высшего военного училища имени генерала армии С.М. Штеменко Министерства обороны Российской Федерации. Данный процесс осуществлялся в течение 2017–2023 гг. Педагогический эксперимент строился по следующим этапам:

– проективно-констатирующий этап эксперимента – 2017 – 2020 гг. – проводился мониторинг, отслеживалась динамика показателей качества по всем группам критериев и критериальных показателей; параллельно осуществлялось моделирование процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов;

– формирующий этап эксперимента – 2020 – 2023 гг. – осуществлялась реализация модели управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов с проведением ежегодных промежуточных срезов (промежуточная диагностика критериальных показателей);

– итоговый этап эксперимента – 2023 г. – проводилась итоговая диагностика по всем критериальным показателям, определялась динамика показателей в период эксперимента; сопоставлялась исходная и итоговая динамика показателей; проводилось сравнение исходных, промежуточных и итоговых результатов.

Важно указать, что непосредственному внедрению разработанной модели предшествовала организационная работа. Разработанная модель была представлена автором администрации вуза. После обсуждения, разъяснения и коррекции некоторых содержательных элементов, модель вынесли на рассмотрение Ученого Совета. По результатам обсуждения были также доработаны отдельные параметры модели, детализирован ряд задач и методического инструментария их решения. Далее характер предстоящей деятельности был доведен до сведения сотрудников административных отделов и служб вуза, а также профессорско-преподавательского состава кафедр вуза.

Согласно заложенной в модели идее после обсуждения модели на кафедрах была организована работа по комплектованию управленческих комиссий, в функции которых входит непосредственная разработка управленческих решений информационно-мониторингового, стимулирующего, образовательного характера, а также назначение исполнителей и контроль их деятельности. В их состав вошли:

- мониторинговая – сотрудники кадровой службы, сотрудники психологической службы, сотрудники информационной службы (всего 6 человек);
- образовательная – руководители факультетов, начальники кафедр, сотрудники кафедр, кураторы академических групп (всего – 12 человек);
- стимулирующая – сотрудники кадровой службы, сотрудники психологической службы, начальники кафедр (всего – 6 человек).

Ротация состава комиссий планово проводилась один раз в учебный год; при возникновении объективной необходимости, связанной с изменениями в жизненных или профессиональных обстоятельствах конкретных сотрудников, состав комиссий также менялся. Автор исследования включался в работу в качестве: координатора всего комплекса работ вышеназванных комиссий; постоянного члена образовательной комиссии (как сотрудник кафедры);

исполнителя в рамках работы мониторинговой комиссии при качественной интерпретации результатов диагностики.

Далее непосредственно следовала работа, согласно представленным в модели этапам деятельности. Организованный эксперимент по форме был последовательным (ввиду объективных обстоятельств, связанных со спецификой самой модели). Характер разработанной модели, исходные идеи и положения, лежащие в ее основе, определили особенности организации педагогического эксперимента по ее апробации: он осуществлялся в последовательном формате. Для обеспечения единообразия анализируемой информации, форм ее представления, проверки и доказательства достоверности данных констатирующие процедуры осуществлялись в течение трех лет с определением прироста результатов. После этого проводился формирующий эксперимент в течение трех лет; мониторинг качества деятельности проводился ежегодно. При анализе результатов осуществлялось сравнение предыдущих и актуальных величин, характеризующих критериальные показатели. Сравнимыми показателями выступали данные о приросте критериальных результатов за исследуемые периоды (исходные данные – 2017-2020 гг; итоговые данные – 2020-2023 гг).

В экспериментальной работе участвовало на разных ее этапах, систематически либо ситуационно, участвовал весь кадровый состав преподавателей вуза. Диагностические данные приведены для той части испытуемых, которые систематически участвовали в работе на всех этапах. В результате участниками эксперимента (всего 125 человек) определены: преподаватели-служащие – 50 человек, преподаватели-военнослужащие – 75 человек. Данное соотношение количества членов двух групп преподавателей пропорционально их общей численности в вузе. Испытуемые являются сотрудниками разных факультетов; в группе участников эксперимента доля представителей разных факультетов соответствует доле сотрудников факультетов в общей численности профессорско-преподавательского состава вуза.

Таким образом, выборочная совокупность участников эксперимента репрезентативно представляет совокупность всех преподавателей вуза с точки зрения: соотношения количества преподавателей-служащих и преподавателей-военнослужащих; количества сотрудников разных факультетов вуза; среднего возраста и среднего стажа профессионально-педагогической деятельности.

Предварительно отметим, что по результатам констатирующего исследования группа преподавателей была однородной (вариативность результатов диагностики по всем методикам колебалась от 5,24% до 9,87%).

Представим содержание экспериментальной работы в соответствии с выделенными этапами и направлениями процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов: подготовительным, основными – проектировочным и практическим, завершающим; они раскрыты в параграфах данной главы, начиная с текущего параграфа.

Прежде, чем уточнить содержание созданной модели, было организовано и проведено констатирующее исследование. Его результаты служили для конкретизации существующих дифференцированных проблем разных групп преподавателей, определения наиболее востребованных направлений и областей профессиональной подготовки, стимулирования, развития личности преподавателей и т.д. В свою очередь, указанная информация позволила определить операциональную базу (дидактический инструментарий) реализации выявленной системы условий повышения качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, уточнить целесообразную последовательность этапов деятельности с указанием наиболее актуальных задач и т.д.

Диагностика осуществлялась в соответствии с разработанным критериально-диагностическим инструментарием, за ее организацию, проведение и анализ результатов отвечала мониторинговая комиссия. Ее представители, являющиеся сотрудниками психологической службы, решали

инструментальные задачи (утверждение диагностического инструментария, сопровождение диагностических процедур); представители кадровой службы занимались организацией мониторинга (назначение времени проведения диагностики, сбор респондентов и специалистов, осуществляющих диагностику); работники информационной службы отвечали за техническую часть работы, а также за доведение полученной диагностической информации до всех заинтересованных лиц.

Специфика индикаторов и параметров оценивания обусловила длительность констатирующего этапа эксперимента – один учебный год; такой срок понадобился для того, чтобы получить результаты, соответствующие и текущим, и итоговым критериальным показателям.

Основные субъект-объекты управления (преподаватели военного вуза) оценивались как индивидуально, так и коллективно. Индивидуальная оценка осуществлялась по прямым (текущим и итоговым) индикаторам оценки; в зависимости от полученной суммы баллов субъекты относились к одному из пяти уровней качества деятельности; затем подсчитывалось количество респондентов на каждом уровне. Коллективная оценка (оценка сразу всех преподавателей) осуществлялась по косвенным (текущим и итоговым) индикаторам. Набранное количество баллов указывало на то, к какому уровню качества деятельности (соответственно, по косвенным критериальным показателям) следует отнести всех преподавателей.

Результаты диагностики свидетельствуют:

- о качестве профессионально-педагогической деятельности – количественные результаты распределения преподавателей по уровням, соответствующим прямым текущим критериальным показателям; полученный обобщенный уровень, соответствующий косвенным текущим критериальным показателям;

- об эффективности управления качеством профессионально-педагогической деятельности – количественные результаты распределения преподавателей по уровням, соответствующим прямым итоговым

критериальным показателям; полученный обобщенный уровень, соответствующий косвенным итоговым критериальным показателям.

В рамках созданной модели необходимое, с точки зрения правил организации эксперимента, констатирующее исследование показателей качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов составляет содержание первого – подготовительного этапа процесса управления. Как указано выше, данный этап - в режиме эксперимента - длился три года; в условиях систематического функционирования модели он может занять от двух недель до месяца. Деятельность на данном этапе осуществлялась в соответствии с методикой диагностики и оценки качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов. Сбор и обработка необходимой информации осуществлялись представителями мониторинговой комиссии. Процедура повторялась трижды: в начале 2017-2018 уч.г., 2018-2019 уч.г. и 2019-2020 уч.г. анализировались не только годовые показатели с точки зрения уровней качества деятельности, но и их изменения, произошедшие в течение года, то есть, определялась динамика показателей.

Ниже представлены трехлетние мониторинговые срезы по всему комплексу критериальных показателей, индикаторов, уровней (таблица 11).
Таблица 11 – Исходный уровень качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов и эффективности управления им (n=125)

учебный год	критериальная группа		уровень качества	критериальная группа		уровень управления
	прямые текущие	косвенные текущие		прямые итоговые	косвенные итоговые	
балльная оценка						
2017-2018	195,3±21,5	57,2±8,8	средний	67,8±9,3	37,8±6,9	средний
				105,6±11,2		
	252,5,9±34,3					
2018-2019	191,0±22,4	54,1±9,2	средний	65,8±10,1	35,4±5,8	средний
				101,2±11,3		
	245,1±29,9					
2019-2020	173,5±21,91	65,0±10,2	средний	70,9±12,1	39,8±7,1	средний
				110,7±13,6		
	238,5±31,1					

Продолжение таблицы 11

Достовер- ность различий	$P_{2017-2018} - P_{2018-2019}$	>0,05	$P_{2017-2018} - P_{2018-2019}$	>0,05
	$P_{2018-2019} - P_{2019-2020}$	>0,05	$P_{2018-2019} - P_{2019-2020}$	>0,05
	$P_{2017-2018} - P_{2019-2020}$	>0,05	$P_{2017-2018} - P_{2019-2020}$	>0,05
уровневая интерпретация (для прямых критериев)				
учебный год	Критерии		уровень	
	прямые текущие	прямые итоговые		
	количество чел. (%)			
2017-2018	4,8%	5,6%	Н	
	15,2%	14,4%	НС	
	56,8%	58,4%	С	
	7,2%	8%	ВС	
	16%	13,6%	В	
2018-2019	4%	4,8%	Н	
	12,8%	9,6%	НС	
	63,2%	64%	С	
	15,2%	16%	ВС	
	4,8%	5,6%	В	
2019-2020	4,8%	7,2%	Н	
	9,6%	10,4%	НС	
	64,8%	59,2%	С	
	13,6%	14,4%	ВС	
	7,2%	8,8%	В	

Примечание. В таблице обозначено: Н – низкий уровень, НС – уровень ниже среднего, С – средний уровень, ВС – уровень выше среднего, В – высокий уровень

В соответствии с разработанной методикой диагностики, а именно, с принятыми градациями критериальных уровней, полученные результаты не оптимальны:

- качество труда респондентов и эффективность управления качеством деятельности находятся в интервале среднего уровня;

- количество испытуемых, продемонстрировавших высокий уровень качества, на протяжении трех лет не превышало 16%, что сопоставимо с количеством испытуемых с низким уровнем качества.

Сравнение данных разных срезов, проведенных в течение трех лет, не выявило различий между ними ($P>0,05$), что свидетельствует об устойчивости результатов, без ориентации на улучшение или ухудшение показателей.

Рассмотрим полученные результаты детально, на основе данных трехлетнего мониторинга (таблица 12).

Таблица 12 - Результаты констатирующего исследования эффективности управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов ($n=125$)

Критерий \ Период	2017-2018	2018-2019	2019-2020	Уровни	Достоверность различий* По Стьюденту
	Средний балл (x±σ)				
Текущие прямые критерии					
функциональност ь	41,1±8,2	38,8±8,1	36,5±7,1	С, С, С	P1,P2,P3>0,05
интегративность	10,2±2,3	9,8±2,9	8,1±1,5	С, НС, С	P1,P2,P3>0,05
активность	5,8±0,9	5,7±0,7	4,9±0,6	С, С, С	P1,P2,P3>0,05
Результативность	28,9±5,7	28,1±5,6	25,8±3,4	С, С, С	P1,P2,P3>0,05
адекватность	19,6±6,2	19,5±3,4	17,9±3,1	С, С, С	P1,P2,P3>0,05
самостоятельность и оптимальная инновационность	69,7± 16,4	69,1±12,8	61,8±7,2	С, С, С	P1,P2,P3>0,05
Коммуникативность	12,8±2,1	13,1±2,2	12,7±1,1	ВС, ВС, ВС	P1,P2,P3>0,05
внутренняя детерминированност ь деятельности и саморазвития	7,2±2,1	6,9±1,2	5,8±1,1	НС, НС, НС	P1,P2,P3>0,05
Итого	195,3± 21,5	191,0± 22,4	173,5± 21,9	С, С, С	P1,P2,P3>0,05
итоговые прямые критерии					
Эффективность деятельности саморазвития	36,9±7,9	33,8±4,4	37,2±4,4	С, С, С	P1,P2,P3>0,05

Продолжение таблицы 12

Стабильность деятельности и саморазвития	5,2±1,1	4,8±0,7	5,5±1,3	НС, НС, НС	P1,P2,P3>0,05
Удовлетворенность	25,7±4,9	27,2±3,2	28,2±3,1	С, С, С	P1,P2,P3>0,05
Итого	67,8±9,3	65,8±10,1	70,9±12,1	С, С, С	P1,P2,P3>0,05
текущие косвенные критерии					
Результативность	3,9±0,8	3,6±0,9	3,9±0,7	ВС, ВС, ВС	P1,P2,P3>0,05
активность познавательная	1,9±0,3	1,7±0,5	2,2±0,5	С, С, С	P1,P2,P3>0,05
активность (научная, культурная, общественная, спортивная)	17,2±4,1	16,1±4,1	18,2±2,1	С, С, С	P1,P2,P3>0,05
Самостоятельность	10,5±2,8	11,1±1,6	12,7±1,3	С, С, С	P1,P2,P3>0,05
Адекватность	3,0±0,7	2,7±0,6	4,1±0,7	ВС, ВС, ВС	P1,P2,P3>0,05
внутренняя детерминированность	20,7±5,1	18,9±2,8	23,9±3,1	С, С, ВС	P1,P2,P3>0,05
Итого	57,2±8,8	54,1±9,2	65,0±10,2	С, С, С	P1,P2,P3>0,05
итоговые косвенные критерии					
Эффективность (достижения)	8,9±2,5	8,6±3,7	9,1±1,8	С, С, С	P1,P2,P3>0,05
Эффективность (поведение)	8,6±2,1	8,1±2,1	8,9±1,2	С, С, С	P1,P2,P3>0,05
Стабильность (успеваемость)	1,5±0,3	1,4±0,5	1,8±0,3	НС, НС, НС	P1,P2,P3>0,05
Стабильность (поведение)	1,6±0,4	1,7±0,2	1,8±0,2	НС, НС, НС	P1,P2,P3>0,05
Удовлетворенность (работодателей)	7,1±2,0	6,6±1,2	7,9±1,2	ВС, ВС, ВС	P1,P2,P3>0,05
Удовлетворенность (выпускников проф.выбором)	5,3±1,2	4,9±0,9	5,5±1,0	С, С, С	P1,P2,P3>0,05
Удовлетворенность (выпускников проф.образованием)	4,8±0,9	4,1±0,8	4,8±0,7	С, С, С	P1,P2,P3>0,05
Итого (баллы / уровень)	37,8±6,9	35,4±5,8	39,8±7,1	С, С, С	P1,P2,P3>0,05

*Примечание: P(2017-18 – 2018-19) = P1; P(2018-19 – 2019-20) = P2; P (2017-18 – 2019-20) = P3

По каждой из четырех критериальных групп годовые уровни качества деятельности на протяжении трех лет оставались средними. При этом в каждой группе отдельные показатели в разные годы достигали уровня выше среднего, опускались на уровень ниже среднего или же стабильно соответствовали указанным уровням. Анализ этих результатов позволил определить как наиболее проблемные характеристики личности, влияющие на качество деятельности, так и выявить личностные ресурсы, потенциально способные детерминировать необходимые положительные изменения.

Так, наиболее низкими результатами неизменно характеризовались показатели: внутренней детерминированности деятельности и саморазвития педагогов; стабильности деятельности и саморазвития педагогов, успеваемости и поведения курсантов. Стабильно оптимальные результаты фиксировались по показателям: коммуникативности преподавателей, результативности деятельности и адекватности курсантов, а также удовлетворенности работодателей. Однако результативность деятельности курсантов (их успеваемость) определялась на основе сессионных оценок, для получения которых курсанты могли несколько раз пересдавать экзамены. А удовлетворенность работодателей определялась на основании отсутствия нареканий, что во многом вопрос субъективный. При этом адекватность поведения, действий курсантов представляется закономерной, традиционной для образовательных организаций военного образования.

Рассмотрим результаты диагностики подробнее, поскольку именно их содержание стало основой для конкретизации задач и содержания проектируемого процесса управления качеством деятельности. Наиболее информативными в данном плане являются текущие прямые критерии, по которым можно сказать следующее.

1) По критериальным показателям функциональности наиболее проблемными оказались:

– для преподавательской функции – у группы преподавателей-военнослужащих – использование методов активного обучения, для

преподавателей-служащих – использование полноценной профессионально-контекстной информации;

– для функции воспитания – у всех преподавателей – организация воспитывающего обучения реализация воспитательных функций в процессе обучения (для обеих групп преподавателей);

– для функции оценивания – формальность и стереотипность оценивающих процедур характерна для всех преподавателей;

– для методической деятельности – методической работой абсолютно никто не занимается на инициативных основах, только в рамках жестких требований; при этом преподаватели-военнослужащие демонстрировали существенно более высокую дисциплинированность, четкость в данном вопросе, их методические разработки отличались строгим соответствием всем предъявляемым требованиям;

– для научной деятельности – у преподавателей-военнослужащих низкие показатели зафиксированы по данным публикационной активности, качества и уровня публикаций, у преподавателей-служащих – по индикаторам руководства научной работой курсантов (что отчасти связано с организационно-нормативными особенностями работы военного вуза).

2) По критериальным показателям интегративности:

– наиболее благоприятной оказалась ситуация с функциональной и целе-результативной интегративностью, причем у обеих групп преподавателей; очевидно, что выполнение всего спектра функций, равно как и выполнение плановых показателей, в условиях военного вуза достаточно четко контролируется; в связи с этим, возможно, несколько формально, но данные индикаторы выполняются;

– наиболее проблемной у преподавателей (также обеих групп) оказалась интегративность профессионального труда и саморазвития; за исключением педагогов, работающих над диссертационными исследованиями, остальные практически на инициативной основе не участвуют в деятельности по

повышению собственной квалификации, саморазвитию – только в рамках обязательных плановых мероприятий;

– специфически проблемной для преподавателей является общекультурно-профессиональная интегративность: у военнослужащих сложности вызывают общекультурные области деятельности, у служащих – военно-профессиональные.

3) По критериальным показателям активности у обеих групп преподавателей оптимальные результаты касаются функциональной активности, а наиболее низкие результаты – самообразовательной активности. заметим, что все педагоги, а также представители администрации отмечают, что в силу организационных особенностей работы и высокой загруженности для самообразования (не формального, а реального, качественного, сознательного и т.п.) нередко просто не остается ни времени, ни сил.

4) По критериальным показателям результативности:

– наиболее благоприятные результаты характеризуют показатели проведения функционально-ориентированных мероприятий, что также связано с четкостью выполнения контролирующих функций администрации военного вуза; в данном аспекте следует отметить, что проведение мероприятий по самообразованию, хотя и отмечалось как выполненное, однако данное участие было очевидно формальным;

– наибольшую проблему составила реализация запланированных средств и методов, причем у преподавателей-военнослужащих это больше касалось учебной деятельности (дидактические средства и методы), а у преподавателей-служащих – воспитательной.

5) По критериальным показателям адекватности выявлены следующие особенности результатов диагностики:

– проблемной областью преподавателей-служащих оказалось обеспечение соответствия информационного содержания и дидактического, воспитательного инструментария военно-образовательному контексту;

– для преподавателей-военнослужащих низкие индикаторы зафиксированы по таким аспектам, как дидактическое соответствие целей и средств обучения и воспитания (с точки зрения достижений современной педагогики), а также содержательное соответствие информационного материала (по гуманистическим дисциплинам) современному уровню развития педагогики, психологии, социологии и т.д.

6) По критериальным показателям самостоятельности и инновационности отмечено, что самостоятельность целеполагания, организации, осуществления деятельности у обеих групп преподавателей находится на примерно одинаковом уровне, в соответствии с регламентами деятельности в военно-учебном заведении. Что касается инновационности, то преподаватели-военнослужащие продемонстрировали склонность к полному отказу от новшеств, а преподаватели-служащие – к излишнему увлечению инновациями.

7) По критериальным показателям коммуникативности, не смотря на достаточно высокие диагностированные результаты, были выявлены проблемы, касающиеся совместного с курсантами целеполагания и планирования воспитательных (а также научных, культурных и пр. мероприятий), тогда как на этапе организации и проведения мероприятий взаимодействие уже активизируется и является достаточно эффективным. Заметим, что такая особенность представляется нам естественной чертой управленческого стиля в военно-учебных заведениях.

8) По критериальным показателям внутренней детерминированности труда наибольший отрицательный вклад в результаты внесли следующие аспекты:

– у преподавателей-военнослужащих – стремление к саморазвитию (в аспекте психолого-педагогических сторон деятельности) и ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности (не учитывая военно-специальную деятельность);

– у преподавателей-служащих – структура мотивации деятельности (преобладают внешние мотивы, включая и положительные, и отрицательные), стремление к функциональным достижениям (прежде всего, по воспитательным, оценочным функциям и методической работе).

Анализ и интерпретация результатов диагностики по прямым итоговым критериям позволил заключить следующее.

1) По критериальным показателям эффективности деятельности:

- наиболее низкие результаты характерны для позиции «поддержание / повышение военно-педагогической направленности», причем у преподавателей-военнослужащих это вызвано особенностями педагогической направленности, а у преподавателей-служащих – военно-профессиональной направленности личности;
- по позиции «авторитетность» преподаватели-военнослужащие демонстрируют несколько более высокие результаты по оценкам курсантов; по оценкам коллег результаты обеих групп преподавателей идентичны;
- по позиции «достижения преподавателей» обе группы преподавателей характеризуются исключительно низкими показателями достижений (наград и т.п.) на уровнях, выше уровня ВУЗа.

2) По критериальным показателям стабильности деятельности и саморазвития детерминантом неоптимальности результатов у обеих групп преподавателей являются низкие оценки по позиции «систематичность положительных сдвигов или положительных оценок в направленности».

3) По критериальным показателям удовлетворенности преподаватели-военнослужащие продемонстрировали низкие результаты удовлетворенности своей профессиональной ролью и статусом, а преподаватели-служащие – содержанием и процессом деятельности. обе группы средне оценивают удовлетворенность своим профессиональным саморазвитием, однако в сопутствующих беседах было выявлено недостаточно серьезное и ценностное отношение к данному аспекту жизнедеятельности.

Обобщение результатов диагностики по косвенным критериям:

1) По косвенным текущим критериям проблемные области определены на основе таких индикаторов, как:

- научная, культурная и общественная активность курсантов – отмечается преимущественное участие обучающихся в обязательных, регламентированных мероприятиях, а инициатива в области планирования, организации, проведения таких мероприятий практически отсутствует; заметим, что это, как и в случае с многими показателями у преподавателей, может быть связано с организационными особенностями функционирования военно-учебных заведений, традициями и спецификой организационной культуры; вероятно, по этим же причинам курсанты чаще проявляют познавательную и, особенно, спортивную активность, как более жестко регламентированные и имеющие четкое оценочное подкрепление;
- самостоятельность деятельности курсантов достаточно высокая, однако также ограничена регламентационными рамками; вполне вероятно, она может быть выше, однако это не всегда приветствуется;
- в рамках позиции «внутренняя детерминированность» ресурсы повышения результатов связаны с оптимизацией профессиональной мотивации: у курсантов, что характерно для современной молодежи, преобладает прагматическая мотивация деятельности в ущерб. Собственно, профессиональным интересам и ценностям.

2) По косвенным итоговым критериям, как видно и из непосредственных оценок, представленных в результирующей таблице, наиболее проблемными являются:

- позиции стабильности учебных и воспитательных результатов курсантов, что может свидетельствовать о внешней детерминированности учебной деятельности и нормативного поведения, о несформированности внутренней убежденности в личностной и профессиональной значимости качественного образования и морального поведения;
- позиции удовлетворенности курсантов своим профессиональным выбором и профессиональным образованием; при этом беседы показывают, что

самооценка удовлетворенности профессиональным образованием осуществляется курсантами не достаточно осознанно, они практически не могут указать на существенные недостатки образования, отмечая, в основном, неинтересное им содержание многих учебных дисциплин; вероятно, это напрямую связано с тем, что их профессиональный выбор был не в должной мере осознанным и самостоятельным.

3.2. Содержание основных этапов процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов

Основная деятельность в рамках реализации модели управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов осуществлялась на проектировочном и основном этапах. Те разработки, которые были созданы на проектировочном этапе, затем реализовывались на этапе практическом.

Факты, выявленные при обработке результатов мониторинга, определили выбор конкретных способов, методов, информационного содержания деятельности в рамках образовательного и стимулирующего направлений процесса управления. Указанные процедуры осуществлялись автором, как координатором комплексной работы по реализации модели, с привлечением представителей образовательной комиссии (начальников кафедр, сотрудников кафедр) и стимулирующей комиссии (сотрудников психологической службы и управления кадров).

На основании полученных диагностических данных прежде всего, была проведена дифференциация выявленных проблем на общие для всех преподавателей и специфические для групп преподавателей-военнослужащих и преподавателей-служащих, а также логически выделены ключевые способы решения этих проблем (таблица 13).

Таблица 13 - Целевая дифференциация процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов

проблемы способы их решения	категория преподавателей	
	педагоги - военнослужащие	педагоги – служащие
проблемы профессиональной подготовленности	отсутствие фундаментальной педагогической подготовки игнорирование / неиспользование современных достижений дидактики	отсутствие системного представления о специфике военно-профессиональной деятельности, специфических задачах военной педагогики
	нежелание / невозможность систематического обогащения профессионально-педагогических практико-ориентированных знаний и умений	
ключевая ориентация повышения профессиональной компетентности	психолого-педагогическая компетентность: общепедагогическая и общепсихологическая	контекстность, практико-ориентированность дидактического инструментария военная педагогика и психология
	стимулирование / сопровождение непрерывного профессионально-педагогического практико-ориентированного образования / самообразования	
проблемы профессиональной направленности	самоидентификация как офицеров, недооценка педагогических ценностей, целей, установок	самоидентификация как преподавателей, недооценка военно-профессиональных ценностей, целей, установок
	недооценка научной составляющей профессиональной деятельности, внешняя, нередко отрицательная мотивация профессионально-ориентированной НИР	
проблемы профессиональной направленности	самоидентификация как офицеров, недооценка педагогических ценностей, целей, установок	самоидентификация как преподавателей, недооценка военно-профессиональных ценностей, целей, установок
	недооценка научной составляющей профессиональной деятельности, внешняя, нередко отрицательная мотивация профессионально-ориентированной НИР	
ключевая ориентация оптимизации профессиональной направленности	совершенствование профессионально-педагогического содержания профессиональной направленности личности	формирование аксиологических аспектов военной педагогики
	повышение мотивационно-ценностного отношения к НИР как компоненту профессионально-педагогической деятельности	
специфика (проблемы) трудовой мотивации	должностной рост (продвижение по службе с повышением уровня ответственности), как значимый мотивационный фактор	наличие свободного времени (низкая регламентированность труда), как значимый мотивационный фактор

Продолжение таблицы 13

	слабая выраженность, в качестве мотивационных факторов, престижа принадлежности к педагогическому сообществу (ввиду сниженной статусности педагогической профессии; следствием может стать снижение профессионально-педагогической ответственности)	
ключевая ориентация оптимизации трудовой мотивации	обеспечение действенности системы делегирования ответственности, внедрение внедолжностных статусных позиций	разумная оптимизация режима труда в соответствии с реальной академической занятостью, возможное расширение области свободного выбора содержания деятельности
	мотивационное просвещение в области гуманистической миссии и государственной значимости военно-педагогической деятельности, формирование корпоративного общественного мнения	

Конкретные средства и методы, организационные формы деятельности, направленной на оптимизацию качество профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов в соответствии с диагностированными исходными результатами, отбирались с учетом критериально-ориентированных факторов качества деятельности, с целью направленного воздействия на их совершенствование и актуализацию. Для каждой группы факторов было определено содержание деятельности в рамках образовательного и стимулирующего направлений процесса управления.

Ниже представлены способы управленческого воздействия на факторы качества, реализуемые в рамках образовательного направления деятельности (таблица 14)

Таблица 14 - Способы управленческого воздействия на факторы качество профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, реализуемые в рамках образовательного направления деятельности

Фактор	Способы актуализации
владение функциональными знаниями и умениями	1. Организация функционально-ориентированного лектория с общим (по проблемным для большинства преподавателей темам) и дифференцированным (в соответствии с зафиксированными пробелами в знаниях и умениях) содержанием.

Продолжение таблицы 14

	2. Организация взаимообучения, преимущественно, в индивидуально-консультационном режиме и в форме взаимопосещения занятий. 3. Информационное сопровождения выбора преподавателями программ повышения квалификации
системность знаний и умения ими пользоваться	1. Разработка и реализация интегративных лекций, объединяющих разные аспекты теоретической информации, информацию из разных дисциплин при рассмотрении отдельных конкретных теоретических и практических проблем, вопросов. 2. Организация практикумов применения теоретических знаний в форме решения педагогических проблем
военно-профессиональная контекстность и общепедагогическая	1. Информационно-методическое сопровождение самообразования преподавателей-служащих в области военной педагогики и психологии
научность знаний и умения ее реализовать	2. Информационно-методическое сопровождение самообразования фундаментальной военной педагогики и психологии 3. Взаимопосещение занятий, анализ контекстности / общепедагогической фундаментальности, научности лекционных и практических занятий по общегуманитарным и общесоциальным дисциплинам
признание как руководства педагогической деятельности объективных особенностей военно-образовательной среды	1. Организация разъяснительных бесед относительно особенностей регламента труда в военно-учебных заведениях, специфики профессиональных статусных позиций и должностных обязанностей, а также требований к способам их выполнения преподавателями-военнослужащими и преподавателями-служащими. 2. Организация коллективного определения специфики социально-профессионального, организационного, должностного положения преподавателей-военнослужащих и преподавателей-служащих. 3. Разъяснение и коллективное определение закономерности специфических особенностей организации труда в военно-учебных заведениях.
общая эрудированность	1. Включение в систему стимулирования показателей участия в общекультурных (преимущественно, воспитательных и рекреационных) мероприятиях. 2. Организация обсуждения требований к общей эрудиции педагога как профессионально важному качеству.
профессионально-педагогическая заинтересованность	1. Организация тренингов профессиональной мотивации. 2. Организация распределения педагогических (внеаудиторных) обязанностей с учетом индивидуальных

Продолжение таблицы 14

		интересов (научных, культурных, функциональных) и способностей. 3. Комплектование рабочих групп для решения текущих функциональных задач, подготовки проектов и мероприятий с учетом личностных коммуникативных предпочтений.
профессиональный долг и ответственность, профессиональная субъектность		1. Организация витагенных тренингов с определением реальной значимости ответственного отношения к военно-педагогической деятельности 2. Четкий контроль своевременного выполнения всех задач, стимулирование качества работы 3. Организация бесед по вопросам значения личности педагога в качестве военно-профессиональной деятельности выпускников, ее влияния, в конечном счете, на обороноспособность государства и безопасность населения 4. Организация практикумов самостоятельного сознательного проектирования целей деятельности и саморазвития, выбора и реализации способов достижения целей
способность самоорганизации целеустремленность	к и	1. Тренинги индивидуального целеопределения и выбора стратегий организации профессиональной деятельности и саморазвития 2. Организация практикумов и тренингов по тайм-менеджменту
стремление самореализации	к	1. Проектирование индивидуальных траекторий профессионального развития 2. Организация акмеологического анализа жизнедеятельности 3. Тренинги мотивации достижений
актуализация жизненного и профессионального опыта		1. Организация целостной системы взаимообучения, взаимоконсультаций 2. Организация кафедрального перераспределения обязанностей в соответствии со спецификой жизненного и профессионального опыта, интересов
аналитичность и критичность мышления, рефлексия		1. Организация тренингов рефлексии деятельности, саморазвития 2. Организация взаимоанализа проведения занятий, подготовки мероприятий, саморазвития 3. Организация критического анализа событий, как в обществе (политических, социально-экономических), так и в науке (предлагаемых инноваций)

Продолжение таблицы 14

осведомленность в области нормирования и регламентирования деятельности компетентность в предметной области и смежных областях научных знаний	1. Организация правового семинара с систематическим представлением обновленных нормативных документов, разъяснением сложных моментов нормативного регламентирования военно-профессиональной, педагогической деятельности, системы высшего образования и пр. 2. Организация методического семинара по вопросам инноваций в психолого-педагогической и военно-педагогической науках, смежных научных областях. 3. Организация внутренних конкурсов качества подготовки теоретических и практических занятий по общей для всех конкурсантов тематике.
гибкость мышления, креативность	1. Организация просвещения в области педагогической инноватики, ее видов, форм, значения, целесообразности 2. Организация обмена опытом креативного решения профессиональных задач 3. Консультативная помощь в определении целесообразных форм и направлений внедрения инноватики в содержание педагогического труда 4. Организация тренингов развития творческого мышления
освоенность организационных основ (знаний и умений) учебного и воспитательного взаимодействия, профессиональной коммуникации	1. Организация лектория и практикумов по вопросам психологии межличностных отношений и коллективных взаимодействий 2. Организация взаимопомощи при организации взаимодействия с курсантами в рамках учебного и воспитательного процессов 3. Совместное планирование форм организации учебно-воспитательного процесса 4. Организация коммуникативных тренингов
мотивация профессионально-педагогической деятельности ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности направленность на повышение квалификации и оптимизацию профессиональных интересов установка на практические профессиональные достижения, должностной и статусный рост	1. Организация тренингов: - профессионально-педагогической мотивации - ценностно-ориентационных тренингов - мотивации достижений 2. Организация коллективных практикумов: - проектирования личностно-профессионального саморазвития - проектирования содержания самосовершенствования - планирования карьеры 3. Проведение консультаций по вопросам целеопределения профессионального саморазвития, самосовершенствования; направлений повышения квалификации, способов оптимизации профессиональной направленности, научно-педагогического развития

Продолжение таблицы 14

сопричастность профессиональному сообществу	к	4. Организационно-методологическое сопровождение научно-исследовательской деятельности, взаимообмен научно-профессиональным опытом, коллективное решение научно-исследовательских задач. 5. Организация бесед по вопросам почетности и престижности принадлежности к военно-педагогическому профессиональному сообществу, организация вигагенных тренингов по данной тематике
продвижение в должности, получение званий, научный рост		1. Организация просвещения в вопросах должностного роста, обсуждение данных вопросов, регламентированное внесение изменений в критерии роста 2. Информационное и методическое сопровождение научного роста, включая назначение официальных научных руководителей, неофициальных научных консультантов, организация научно-методологического семинара, проведение обсуждений научных результатов как планоно, так и по запросу.

Далее были сгруппированы способы оптимизации факторов, определяющих трудовую мотивацию сотрудников, управление которыми осуществляется в рамках стимулирующего направления процесса управления (таблица 15 – бланк методов; полное описание – в приложении Б).

Таблица 15 - Бланк методов формирования мотивов к труду

Группы мотивов к труду	Мотивационные факторы	Управленческие воздействия
1.		
2.		
...		

В завершение проектировочной деятельности была определена стратегия управленческой деятельности в рамках реализации модели. Она предполагала создание в образовательной организации выявленных организационно-педагогических условий посредством организации и проведения комплекса взаимосвязанных образовательных, стимулирующих, мониторинговых мероприятий, составляющих целостную систему.

Мероприятия носили организационно-управленческий, просветительно-мотивационный, образовательно-воспитательный характер.

Остановимся тезисно на способах создания групп условий, начиная с третьей иерархической группы. Оно касается выбора и реализации методического инструментария, позволяющего организовать деятельность в рамках каждого из направлений процесса управления. Данное условие создавалось автором еще в период теоретико-методологического этапа диссертационного исследования, когда на основе теоретического анализа научной литературы были определены, систематизированы группы методов, относящихся к инструментарию образования и воспитания, в том числе, психолого-педагогического сопровождения, социального управления, в том числе, стимулирования работников, и мониторинга, в том числе, диагностики и квалитетических измерений. На подготовительном этапе (и на заключительном этапе) автором координировалась реализация комплекса мониторинговых (диагностико-квалитетических) методов. На проективном этапе, с учетом результатов диагностики, автор, в составе образовательной и стимулирующей комиссий, уточнял и конкретизировал способы реализации социально-психологических и образовательно-воспитательных методов, подбирал контекст деятельности, в рамках которой они реализуются (или деятельности, организуемой с применением конкретных методов, средств, форм). На практическом этапе данные совокупности методов, форм, средств обучения, воспитания, стимулирования и пр. непосредственно реализовывались. Для этого представителями стимулирующей и образовательной комиссий назначались исполнители конкретных работ. Автор осуществлял и координирующие функции, и координировал работу всех исполнителей.

Условия второй иерархической группы детерминировали создание и функционирование системы психолого-педагогического сопровождения процесса повышения профессиональной компетентности (военно-педагогической) и оптимизации профессиональной направленности

преподавателей посредством, а также комплекса мер по стимулированию трудовой мотивации преподавателей (системы социально-психологического сопровождения трудовой мотивации). Автор непосредственно участвовал в проведении образовательных мероприятий, предназначенных для преподавателей-служащих, а также курировал процесс взаимообучения преподавателей-военнослужащих и преподавателей-служащих. В целом образовательные задачи решались представителями гуманитарных и общепрофессиональных кафедр вуза, поскольку предварительно были диагностированы некоторые «лакуны» в общих и специальных знаниях психолого-педагогического контекста. Мероприятия, нацеленные на оптимизацию мотивационной сферы личности преподавателей, проводились под руководством и при непосредственном участии сотрудников психологической службы вуза. Меры стимулирующего характера реализовывались согласованно, начальниками факультетов и кафедр вуза и сотрудниками управления кадров.

Условия, связанные с реализацией положений комплекса научных подходов, создавались поэтапно в рамках каждого из направлений процесса управления. Так, положения квалиметрического подхода реализовывались через систематический мониторинг качества деятельности, соответствующих проблем, прироста результатов. На основе актуального и превентивного определения требований к деятельности автором, как представителем мониторинговой комиссии, в сотрудничестве с психологами, осуществлялось обновление совокупности критериев и показателей качества деятельности, методов их диагностики и способов оценивания и т.п.

Социально-управленческий подход детерминировал:

– обеспечение реализации функций управления с целевой ориентацией на критериально-заданное повышение качества деятельности, с учетом современных принципов социального управления и специфики менеджмента в военно-профессиональных организациях; это было реализовано автором в рамках теоретической части исследования через конкретизацию классических

управленческих функций в контексте предмета управления, на основе чего определена последовательность этапов как смена ведущих функций управления;

- функционирование системы морального стимулирования совершенствования процесса и содержания деятельности, содержательно-методического, научно-исследовательского, общекультурного самосовершенствования; для этого были созданы соответствующие комиссии, в состав которых вошел автор, и деятельность которых включала реализацию комплекса мероприятий, обеспечивающих актуализацию ведущих мотивационных факторов;

- функционирование системы активного подкрепления успехов и обогащения труда, что составило содержание работы образовательной комиссии (в состав которой входил автор); основными приемами решения соответствующих задач стали разработка (с участием автора) системы разнообразных научных, воспитательных, общественных заданий преподавателям в рамках их должностных обязанностей; предоставление выбора содержания заданий в соответствии с личными научно-профессиональными интересами и пр.

Компетентностный подход реализован в форме функционирования непрерывного повышения квалификации преподавателей в соответствии с диагностически обоснованными компетентностными (и мотивационно-ценностными) потребностями, с активным использованием дидактического потенциала стажировок и тренингов, деловых игр и т.д. Участие автора, как представителя образовательной комиссии, заключалось в проведении семинаров для преподавателей-служащих, а как координатора всей деятельности – в составлении плана мероприятий, обеспечении участия в них тех сотрудников, кому это было необходимо.

Положения аксиологического подхода обусловили функционирование психолого-педагогического сопровождения оптимизации (совершенствования) педагогической направленности личности

преподавателей с учетом военно-профессиональной специфики субъектов, целей, содержания образования. Для этого направленно организовывались аксио-события, например, методом создания ситуаций нравственного выбора, использованием витагенных приемов и др.

Согласно принципам андрагогического подхода было организовано взаимообучение, при котором преподаватели-военнослужащие помогали повысить контекстную (военно-профессиональную) компетентность преподавателей служащих, а те – общепедагогическую (теоретико-методологическую и дидактическую) компетентность преподавателей-офицеров. При организации взаимообучения автор осуществлял планирование, организовывание и координацию деятельности всех участников. Кроме того, была актуализирована система наставничества, при которой опытные педагоги сопровождали накопление профессионально-педагогического опыта молодыми преподавателями; автор входил в группу наставников для преподавателей-военнослужащих.

Индивидуально-дифференцированный подход послужил основной для дифференциации системы управления качеством деятельности (средств, методов, задач управления и пр.) в зависимости от преимущественных компетентностных и мотивационно-ценностных потребностей (проблем) преподавателей, а также для дифференциации / индивидуализации направлений и содержания информационной, методической и т.д. помощи в решении профессиональных проблем, в организации самосовершенствования. Автор, на этапе теоретического исследования, а также в рамках конкретизации, уточнения, дополнения практических мероприятий выступал в роли разработчика.

Положения акмеологического подхода потребовали мотивационно-просветительского стимулирования и организации активности преподавателей в области самосовершенствования (как профессионального, так и общекультурного), рефлексивной деятельности, педагогической инноватики, педагогического взаимодействия и т.д. Для этого автором

разрабатывались, а представителями образовательной и стимулирующей комиссий (с привлечением конкретных исполнителей) – создавались «акме-события» – ситуации, контекст которых позволял осознать и оценить важность направленного саморазвития для совершенствования профессионализма, для достижения успеха в труде.

На практическом этапе процесса управления вышеприведенные (и другие) способы воздействия на факторы качества деятельности были реализованы в форме совокупности соответствующих мероприятий либо как разовые мероприятия, составляющие содержание образовательного и стимулирующего направлений деятельности. При этом целевым образом учитывались выявленные общие и дифференцированные проблемы преподавателей, препятствующие достижению необходимого качества профессионально-педагогической деятельности.

Содержание деятельности в рамках образовательного направления процесса управления качеством деятельности преподавателей включало мероприятия систематические, периодические, разовые, а также приводящиеся по запросу преподавателей (таблица 16).

Таблица 16 - Содержание деятельности в рамках образовательного направления процесса управления

мероприятия	систематические (тематика, частота)	периодические (тематика, частота)	разовые (тематика)	по запросу (индивидуальному, коллективному)
«Лекторий» - лекции / беседы просветительские (образовательные)	профессионально-педагогическая и военно-профессиональная, 2 раза в месяц	общекультурная, 1 раз в семестр	инновации в педагогике, психологии, военной педагогике и психологии; политические события	лекции в рамках курсов повышения квалификации
«Лекторий» – лекции / беседы мотивационные		профессионально-ориентационная, акмеологическая, аксиологическая; 1 раз в семестр	отраслевые, внутривузовские события, происшествия, новшества и пр.	беседы в рамках психологического сопровождения

Продолжение таблицы 16

«Дискуссионный клуб» - круглые столы, конференции и пр.		актуальные проблемы военной педагогики, профессиональной педагогики; 1 раз в семестр	событийная (научные события)	
«Дискуссионный клуб» - беседы, диспуты и пр.	специфика военного образования, личность педагога, личность военного педагога; 1 раз в месяц		событийная (учебно-воспитательные события)	беседы в рамках психологического сопровождения
«Практикум» - семинары, ДИ	профессионально-педагогическая, военно-педагогическая (контекстная); 2 раза в месяц			семинары в рамках курсов повышения квалификации
«Практикум» - семинары, анализ и обсуждение воспитывающих их (мотивирующих) ситуаций, РИ		профессионально-ориентационная, ценностно-ориентационная, акмеологическая; 1 раз в месяц		беседы в рамках психологического сопровождения
«Консультационная группа» – консультации образовательные (компетентностные, включая научно-исследовательские)	система взаимообучения и взаимопосещения, ежедневно			функционально-компетентностные проблемы; по индивидуальному / коллективному обращению

Продолжение таблицы 16

«Консультационная группа» – консультации мотивационные, ценностно-ориентационные, целеполагающие, самоорганизационные		групповые беседы по вопросам целей, ценностей военно-педагогической деятельности; 1 раз в месяц		мотивационно-ценностные проблемы; по индивидуальному обращению
«Тренинг» - тренинговые занятия в рамках психологического сопровождения	групповые проблемы профессионального педагогического само-совершенствования, организации труда; 1 раз в месяц	общие проблемы профессионально-педагогического само-совершенствования, организации труда; 1 раз в семестр		индивидуальные проблемы профессионально-педагогического само-совершенствования, организации труда

Детализируем представленное выше основное тематическое и методическое содержание. Заметим, что в его реализации участвовали преподаватели разных кафедр вуза; эта деятельность включалась в план методической и общественной работы сотрудников.

1) Лекции и информационно-просветительские беседы. К их проведению привлекались сотрудники кафедр, преподающих базовые и специальные педагогические и психологические дисциплины. Тематика была связана с двумя основными аспектами:

- фундаментальные дидактические основы образования и методические основы воспитания, современные педагогические технологии и т.п. (для преподавателей-военнослужащих); их проведение было ориентировано на преодоление проблемы недостаточности общепедагогической подготовки субъектов. Наиболее востребованной стала тематика, связанная с

экстраполяцией традиционных и инновационных технологий образования и методик воспитания в военно-образовательную среду вуза. В частности, в дискуссионном режиме прошли лекции, содержание следующие тематические блоки: «Педагогические риски и потенциал цифрового образования с учетом специфики военного вуза», «Противоречия интернационального и гражданско-патриотического воспитания курсантов в современных условиях», «Кейс-технология: проблемы создания образовательного контента в военном вузе» и др.;

- специфические средства, методы, формы организации учебно-воспитательного процесса в военно-учебном заведении, специфические аспекты военной педагогики (для преподавателей-служащих); их проведение обеспечивало формирование у субъектов системных представлений о специфике военного образования. Особый интерес у слушателей вызвала такая тематика, как: «Специфические способы применения общепедагогических методов и приемов обучения в военном вузе», «Интеграция общепедагогических и военно-педагогических дидактических принципов», «Специфика педагогического целеполагания при организации воспитания курсантов» и др.

2) Лекции, беседы по общекультурной тематике, ориентированные на повышение общей эрудированности, стимулирование стремления к общему культурному развитию. В проведении лекций и бесед участвовали сотрудники кафедр, преподающих социально-гуманитарные дисциплины. В отдельных случаях организовывались открытые лекции с привлечением представителей Кубанского государственного университета в качестве лекторов. Такой вид работы нормативно оформлялся как элемент содержания проходивших в вузе конференций. В целом, тематика включала: «Культурные события в мире», «Культурные события в России», «Военно-патриотические праздники и памятные даты», «Персоналии: офицеры в культурной жизни страны», «Военная история России: даты и персоналии» и т.д. В рамках данных мероприятий осуществлялись также анонсы проходящих в Краснодаре

выставок изобразительного искусства, работающих музейных экспозиций, репертуара Краснодарских театров и т.д.

3) Беседы, дискуссии, круглые столы, предназначенные:

- для совершенствования научно-исследовательских компетенций преподавателей, обсуждения актуальных и перспективных военно-профессиональных научных проблем, связанных с психолого-педагогическими аспектами. В данном формате работы автор выступал организатором и координатором деятельности. В рамках проходивших в вузе конференций были проведены круглые столы «Кризис гуманитарной науки: причины, тенденции, пути выхода», «Актуальная тематика научных исследований в области военной педагогики», «Вклад военно-педагогических научных кадров в решение проблем духовно-нравственного воспитания современной молодежи». Организована работа дискуссионной площадки, в формате которой периодически (в среднем 1 раз в семестр) проходили обсуждения актуальных проблем развития науки и образования, обсуждалась наиболее злободневная тематика исследовательского поиска, как основа для формулирования тем курсовых, квалификационных работ и диссертаций;

- для обеспечения оптимизации профессионально-педагогической (для преподавателей-военнослужащих) и военно-педагогической (для преподавателей-служащих) направленности личности. Основной формой работы здесь стали беседы с преподавателями-служащими, являющимися кандидатами и докторами наук, а также с преподавателями-военнослужащими из старшего и высшего офицерского состава. Наиболее интересной и действенной (в плане решения поставленных задач) была следующая обобщенная тематика: «Офицер-воспитатель: роль в поддержании обороноспособности страны и практические способы реализации соответствующей миссии», «Военно-профессиональная деятельность как контекст педагогической компетентности», «Психологические особенности современной молодежи, их специфика у курсантов военных вузов, принципы учета психологических явлений в педагогической деятельности» и др.

4) Практикумы и семинары, обеспечивающие освоение способов применения сформированных профессионально-педагогических знаний в специфических условиях военного вуза (для всех), подбор военно-профессиональных примеров для демонстрации изучаемого содержания гуманистических дисциплин (для преподавателей-служащих), освоение способов реализации современных, особенно активных методов и технологий обучения (для преподавателей-военнослужащих). Данный формат работы использовался в начале эксперимента, согласно плану повышения квалификации преподавателей. В дальнейшем, в силу организационной нецелесообразности (по причине объективно высокой аудиторной нагрузки преподавателей), он был заменен своего рода мастер-классами, организуемыми в рамках наставничества и взаимообучения (в качестве одного из наставников для молодых преподавателей-военнослужащих, и тьютора для преподавателей-служащих выступал автор диссертации). В результате практическое знакомство с методами, приемами обучения и воспитания, как общепедагогическими, так и специфическими, осуществлялось в режиме взаимопосещения занятий.

5) Деловые и ролевые игры, ориентированные на отработку профессиональных действий в рамках реализации педагогических функций; на осознание специфики должностного статуса группы военнослужащих и служащих. Проводились сотрудниками, преподающими дисциплины психолого-педагогического цикла; автор осуществлял общее организационное руководство и координацию деятельности.

Тематика игр подбиралась сообразно тем затруднений с организацией и осуществлением учебного процесса, которые были зафиксированы у отдельных преподавателей и групп преподавателей, которые и становились участниками данной формы работы. Ввиду выявленной целесообразности, полноценные деловые игры проводились лишь по нескольким, наиболее общим проблемам, например относительно полноценной рефлексии занятия. По данной проблеме была организована деловая игра «Методика самоанализа

занятия» (модифицированная разработка Л.В.Шалаевой), в которой каждый индикатор анализа занятий оценивали, согласно сценарию, исполнители ролей «новатора», «консерватора», «критика», «сподвижника» и «конформиста»; потенциал данной работы заключался в том, что преподаватели не только осознавали состав критериев оценки успешности проведения занятия, не только осваивали способы применения индикаторов анализа, но и приходили к выводу о пагубности как «слепого следования» жестким регламентам, инструкциям (что было важно для военнослужащих), так и излишней увлеченности инновациями (соответственно, важно для служащих).

Полномасштабные ролевые игры изначально показали свою несостоятельность, в связи с чем были заменены игровыми упражнениями. В их рамках проходило разыгрывание определенных ситуаций, построенных на содержании выявленных реальных проблем межличностного взаимодействия, например, между сотрудниками. Одно из них базировалось на выявленном факте взаимного принижения важности определенных научных тематик общепедагогического и военно-педагогического направлений, что привело к напряженности во взаимоотношениях между сотрудниками – служащими и военнослужащими; упражнение предполагало обмен статусными ролями и построение конструктивного диалога, исходя из позиции оппонента.

б) Психологические консультации проводились представителями психологической службы вуза. Их целью было преодоление общих, групповых и индивидуальных проблем профессиональной направленности личности. Общую тематику консультаций составили вопросы: «Профессиональные интересы и их соотнесенность с общими жизненными интересами», «Профессиональное целеполагание, его адекватность реалиям военно-педагогической деятельности», «Мотивация саморазвития и самосовершенствования, способы ее повышения», «Самоорганизация, организация труда, режим труда и отдыха» и др.

Консультирование осуществлялось в рамках системы психологического сопровождения, в разных формах и режимах взаимодействия:

- личные (индивидуальные) и дистанционные, с целью рассмотрения проблем в саморазвитии мотивации, ценностных ориентаций и пр., в организации самосовершенствования как профессионального, так и общекультурного, проектирования, изучения, оптимизации самообразовательных траекторий; определения собственной адекватности предъявляемым требованиям и выбора / конструирования методов увеличения данного соответствия и т.д.;

– дифференцированные – предназначенные для различных групп / подгрупп преподавателей со схожими проблемами и потребностями в области оптимизации профессиональной направленности;

– индивидуальные и коллективные (в реальном и дистанционном форматах) – относительно специфики труда и должностных обязанностей преподавателей военных вузов, сходства и различий в содержании труда офицеров и гражданских преподавателей, методов и направлений самообразования, самосовершенствования в компетентностной и мотивационно-ценностной сфере.

7) Научно-методические консультации, предназначенные для решения текущих индивидуальных проблем организации научно-исследовательской деятельности. Они проводились, преимущественно, в рамках системы взаимообучения; консультантами выступали ведущие ученые кафедр, причем действовала установка на возможность обратиться за консультационной помощью к сотруднику любой кафедры, а не только по месту работы.

8) Система взаимообучения действовала в режиме индивидуальных (реже - групповых) консультаций, в двух формах:

- первая - «вопрос-ответ», когда при возникновении затруднений (подбор методов и средств учебной / воспитательной деятельности, необходимой научной информации, целесообразных форм организации взаимодействия с курсантами и пр.) субъект обращался к компетентному в данном вопросе коллеге и получал необходимые разъяснения;

- вторая – «карта запросов и предложений», в рамках которой на каждой кафедре использовались систематически обновляемые «паспорта компетенций преподавателей» и «запросные листы».

Паспорта компетенций содержали описание для каждого преподавателя тех вопросов (соответствующих конкретным профессиональным функциям), в которых данный преподаватель достаточно компетентен, чтобы помочь коллегам. При этом по одним и тем же функциональным компетенциям оказывались потенциальными консультантами несколько преподавателей, работающих как на одной, так и на разных кафедрах. Такой подход обеспечивал повышение не только показателей функциональности, но и показателей интегративности в рамках выбранных нами критериев.

Те педагоги, которым требовалась консультационная компетентностно-ориентированная помощь, вначале анализировали указанный документ (на свой и / или на смежных кафедрах). Если же их затруднение не находило отражение в описанных компетенциях, то они заполняли запросный лист, в котором формулировали свой вопрос. Раз в неделю запросные листы изучались, на основе чего между наиболее подходящими в конкретных случаях сотрудниками распределялись обязанности по реализации запросов.

9) Тренинги составили содержание деятельности по психологическому сопровождению преподавателей (использованы тренинги, описанные С.А.Хазовой в контексте развития конкурентоспособности личности). В соответствии с целевой направленностью проводились следующие тренинги: ценностно-мотивационные, функционально-ориентированные, обучающие. Состав тренинговых групп определялся в соответствии с общностью проблем, подлежащих решению (аспекты мотивации, интересов, ценностных ориентаций и пр.).

Содержание деятельности в рамках стимулирующего направления процесса управления заключалось в использовании для повышения трудовой мотивации педагогов ведущих положений ключевых мотивационных стратегий, в соответствии с выявленной спецификой трудовой мотивации

испытуемых. Ведущие функции в данном направлении реализовывались представителями кадровой и психологической служб вуза; автор, преимущественно, координировал деятельность исполнителей конкретных мероприятий, а также сам выступал исполнителем.

Стратегия модификации организационного поведения построена на положительном подкреплении профессиональной деятельности. Данная стратегия предполагала разработку и реализацию программы стимулирования труда, причем программа не являлась универсальной. Она разрабатывалась для каждого типа заданий, трудовых функций, специфических профессиональных ситуаций и т.д. В соответствии с реальными для конкретной ситуации условиями выделялись определяющие, наиболее важные (и в конкретный момент, и для работы в целом) действия, выполнение которых подкреплялось различными методами (стимулировалось выполнение полезных операций). Например, в рамках организации научно-практической конференции в вузе рабочая группа с участием автора диссертации составила четкий план подготовительных действий, регламент проведения мероприятия, порядок подведения итогов и завершения. Затем были привлечены исполнители, распределены обязанности между ними (функция автора заключалась в координации и контроле работы всех исполнителей). Поощрение членов рабочей группы и исполнителей осуществлялось по результатам конференции, на основе фиксации автором своевременности, полноты предписанных действий, их эффектов.

После первой конференции, организованной с привнесением указанных инноваций, ее результаты и критерии оценки деятельности рабочей группы и исполнителей были доведены до сведения сотрудников вуза. Далее, при организации следующей конференции, уже применялась стратегия вмешательства для мотивации желаемого поведения и ослабления нежелательного. В частности, был увеличен объем вознаграждений за желаемое трудовое поведение, а также исключены некоторые негативные мотивационные факторы (излишняя регламентация действий, жесткие

временные рамки, назначение исполнителей – заменено добровольным участием).

Стратегия проектирования рабочих мест и обогащения содержания деятельности. Она позволяет осуществлять стимулирование качества труда разными методами, однако для специфики военного вуза (и большинства образовательных организаций в целом) методы ротации рабочих мест и расширения рабочего места не всегда применимы. Поэтому использовались только методы обогащения индивидуального труда, предусматривающие дополнение или изменение обязанностей, функций, заданий, повышения их привлекательности (по позициям самостоятельности, креативности, соответствия личным интересам, социальной значимости и т.д.).

Стратегия управления через соучастие, как фактор существенного повышения мотивированности деятельности. Ее реализация заключалась в привлечении преподавателей не только к исполнительской работе, но и к планированию, проектированию определенных заданий, к организации и контролю их исполнения и, главное, – к принятию решений в области целеполагания деятельности. Ввиду специфики организационной культуры и особенностей деятельности военно-образовательных учреждений указанные методы применялись с некоторыми ограничениями: в данных учреждениях «особенность управления состоит в приоритетности принципов единоначалия, единства требований, определяемых воинскими уставами, что предопределяет командно-административный характер управления» (Л.И.Тарасова).

Важным фактором эффективности стимулирующего направления стало, собственно, функционирование системы стимулирования сотрудников, созданной на фундаменте авторской разработки К.Б.Комарова и дополненная в соответствии с выделенными нами мотивационными факторами. В рамках экспериментальной организации процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военного вуза применялось два вида стимулирования:

1) Превентивное

Цель – детерминация активности и инновационности.

Формы – включение в состав участников профессиональных конкурсов, сопровождение участия, сама организация таких конкурсов; включение (при желании субъекта) в органы коллективного управления деятельностью (комиссии, группы и пр.); публичное вынесение благодарности; привлечение к выполнению интересных, творческих работ (при желании субъекта); создание и поддержка положительной репутации и т.п.

2) Фактическое, на основе анализа итогов работы

а) за проделанную работу – с точки зрения ее количества и уровня трудности, степени творческой, самостоятельности работы и проявлению инициативы; по основаниям соответствия требованиям ко времени исполнения и качеству результатов;

Формы и способы стимулирования – материальное поощрение (премии, доплаты); внешнее моральное поощрение вознаграждения (звания, специально используемые в учреждении в рамках осуществляемой деятельности, например, «Оптимальный креатив», «Культурный эрудит» и т.п.), грамоты и благодарности, призы.

б) за самосовершенствование, выражающееся в положительной динамике показателей

Основания – повышение квалификации, социально-личностные и профессиональные достижения, проявление трудовой инициативы.

Формы – преимущественно, моральные формы вознаграждения, как внешнего, так и внутреннего.

Несмотря на то, что данное направление, в первую очередь, нацелено на повышение общей трудовой мотивации путем воздействия на соответствующие мотивационные факторы, однако содержание деятельности позволяло актуализировать, совершенствовать и те факторы, которые относятся к сфере профессиональной направленности личности.

3.3. Содержание и результаты завершающего этапа управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов

В процессе и по окончании срока экспериментальной апробации модели проводились промежуточные и итоговое обследования. Динамика результатов представлена в таблице 17.

Таблица 17 - Результаты итогового исследования эффективности управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов (n=125)

Период Критерии	2020-2021	2021-2022	2022-2023	Уровни	Достоверность различий по Стьуденту
	Средний балл (x±σ)				
Текущие прямые критерии					
функциональность	49,9±13,3	59,9±12,5	61,7±7,2	BC, B, B	P2>0,05 P1,P3<0,05
интегративность	12,1±3,5	15,4±6,1	17,8±5,3	C, BC, BC	P2>0,05 P1,P3<0,05
активность	6,1±1,8	7,2±1,7	8,4±1,9	BC, BC, BC	P1,P2>0,05 P3<0,05
результативность	30,1±6,2	34,7±6,1	38,2±5,1	BC, BC, BC	P1,P2>0,05 P3<0,05
адекватность	22,5±5,2	28,1±4,7	29,3±3,2	BC, B, B	P2>0,05 P1,P3<0,05
самостоятельность и оптимальная инновационность	83,5±15,0	88,7±14,9	95,6±15,1	BC, BC, BC	P1>0,05 P2,P3<0,05
коммуникативность	13,9±3,3	14,7±4,7	15,1±1,7	BC, BC, BC	P1,P2>0,05 P3<0,05
внутренняя детерминированность деятельности и саморазвития	9,4±2,9	12,1±3,5	15,6±4,4	C, C, BC	P2>0,05 P1,P3<0,05
Итого	227,5±25,1	260,8±33,0	281,7±26,2	C, BC, BC	P2>0,05 P1,P3<0,05
Итоговые прямые критерии					

Продолжение таблицы 17

Эффективность деятельности и саморазвития	44,3±5,1	50,9±6,1	58,3±6,2	C, BC, BC	P2>0,05 P1,P3<0,05
Стабильность деятельности и саморазвития	8,5±1,9	9,3±2,3	11,4±3,7	C, C, BC	P1>0,05 P2,P3<0,05
Удовлетворенность	31,4±4,9	37,6±5,1	42,9±5,2	BC, BC, B	P1>0,05 P2,P3<0,05
Итого	84,2±8,5	97,8±9,9	112,6±10,9	C, C, BC	P1>0,05 P2,P3<0,05
Текущие косвенные критерии					
результативность	4,1±1,9	4,3±1,7	4,3±1,1	B, B, B	P1,P2>0,05 P3<0,05
активность познавательная	2,3±0,6	2,9±0,5	3,1±0,6	C, BC, BC	P2>0,05 P1,P3<0,05
активность (научная, культурная, общественная, спортивная)	18,9±4,2	23,4±4,7	24,9±4,5	C, BC, BC	P2>0,05 P1,P3<0,05
самостоятельность	12,3±2,1	15,1±2,0	17,7±2,3	BC, BC, B	P1>0,05 P2,P3<0,05
адекватность	3,4±0,3	3,6±0,3	3,7±0,2	B, B, B	P1,P2>0,05 P3<0,05
внутренняя детерминированность	23,4±4,7	26,3±4,6	28,9±4,9	BC, BC, B	P1>0,05 P2,P3<0,05
Итого	64,4±7,1	75,6±7,8	82,6±9,1	C, BC, BC	P2>0,05 P1,P3<0,05
итоговые косвенные критерии					
Эффективность (достижения)	11,3±1,1	11,9±1,0	12,9±1,5	BC, BC, B	P1>0,05 P2,P3<0,05
Эффективность (поведение)	8,9±1,9	9,8±2,0	11,6±2,0	C, BC, BC	P2>0,05 P1,P3<0,05
Стабильность (успеваемость)	1,9±0,4	2,6±0,6	3,7±0,4	HC, C, BC	P1,P2, P3<0,05
Стабильность (поведение)	2,2±0,6	3,1±0,7	3,5±0,7	C, BC, BC	P2>0,05 P1,P3<0,05
Удовлетворенность (работодателей)	7,9±1,6	8,2±1,1	8,8±1,1	BC, B, B	P2>0,05 P1,P3<0,05
Удовлетворенность (выпускников проф.выбором)	5,8±1,0	6,3±1,0	7,1±1,1	C, BC, BC	P2>0,05 P1,P3<0,05

Продолжение таблицы 17

Удовлетворенность (выпускников проф.образования)	5,1±1,1	5,7±1,0	6,3±1,0	С, С, ВС	P1>0,05 P2,P3<0,05
Итого	43,1±4,8	47,6±5,1	53,9±6,4	С, С, ВС	P1>0,05 P2,P3<0,05

Примечание: $P(2020-21 - 2021-22) = P1$; $P(2021-22 - 2022-23) = P2$; $P(2020-21 - 2022-23) = P3$

Позитивные изменения в качестве профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов произошли в соответствии со всеми критериальными показателями. Особого внимания заслуживают те из них, относительно которых в период констатирующего исследования были определены наибольшие проблемы. В данном контексте охарактеризуем подробнее результаты диагностики прямых текущих критериев.

1) Критерий функциональности деятельности.

Совершенствование функций преподавания обнаружено как по изначально самым проблемным показателям, так и по иным, которые не составляли выраженных трудностей. Прежде всего, отметим, что благодаря систематическому участию в дидактических тренингах преподаватели-военнослужащие повысили собственные умения использовать активные методы обучения на занятиях, включать курсантов в познавательную деятельность не только на семинарских занятиях и во время самоподготовки, но и на теоретических занятиях. Более того, администрацией (учебным управлением под влиянием образовательной комиссии) были пересмотрены негласные, но традиционные для военно-учебных заведений требования к проведению занятий, при которых практически единственно возможной становится репродуктивная форма обучения. У преподавателей-служащих возросла военно-профессиональная контекстность представляемой информации, чему послужило содержание предлагаемых им практикумов. Уровень владения преподаваемым материалом и оптимальности информации у обеих групп преподавателей также повысился, поскольку обновленные

требования к организации занятий уже не предполагали простого механического чтения или буквального пересказа текста базовых лекций, а допускали варьирование, текущее обновление сведений в соответствии с актуальным состоянием науки и профессиональной деятельности, с собственными авторскими разработками преподавателей и т.д. Помимо этого преподаватели-служащие стали принимать более активное участие в организации самостоятельной познавательной активности курсантов, не только на занятиях, но и во время самоподготовки, чему послужило и повышение их собственной компетентности и направленности личности, и изменения в административный регламент организации работы.

Улучшение показателей по функции воспитания наиболее зримо проявилось по позиции постановки воспитательных задач в процессе обучения, являющейся изначально самой проблемной. Следует отметить, что по данному вопросу важно было преодолеть формализм, поскольку сформулировать воспитательные задачи для практически любого занятия не составляло особого труда для преподавателей. Поэтому акцент делался на повышении сознательного, ценностного отношения к воспитательной миссии педагога, на знакомство с опытом реальной постановки и решения серьезных воспитательных задач в процессе обучения. Анализ воспитательного опыта коллег, а также участие в воспитательно-ориентированных по содержанию деловых и ролевых играх позволил решить существующие в данном вопросе проблемы. Что касается позиции участия в воспитательных мероприятиях, то эффект для преподавателей-служащих заключался в постепенном приобщении их к внеучебной жизни вуза, причем было отмечено, что содержание воспитательной работы обогатилось благодаря активизации «гражданских» преподавателей. А у преподавателей-военнослужащих по данному аспекту повысилась инициативная составляющая: они переориентировались от ожидания предписаний и их репродуктивного выполнения к самостоятельному целеполаганию воспитательных мероприятий, креативному определению их содержания. Деятельность по

профессиональной ориентации школьников четко регламентирована для преподавателей-военнослужащих и традиционно не составляет для них проблемы. За рамками данной работы остаются преподаватели-служащие; после участия в организованном проекте «Банк идей» значимость данной части преподавательского состава была повышена: они оказались достаточно эффективны в разработке новых или обновлении имеющихся способов, методов, средств организации военно-профессиональной ориентации; при этом регламент данного вида деятельности военного вуза совершенно не нарушался.

Оценивающая функция, точнее, ее реализация совершенствовалась благодаря организации для преподавателей серии семинаров и практикумов по современным методам и технологиям оценки учебной успеваемости, которые проходили и в дистанционном, и в реальном режимах. В результате освоения тех из них, которые отвечают специфике задач, содержания, организации военно-профессионального образования, повысились современность и валидность оценочных процедур. Принятые преподавателями рекомендации по каждой дисциплине реализовать рейтинговый подход к текущей и итоговой аттестации курсантов повысил и справедливость, и стимулирующий эффект оценивания.

Из всех функциональных критериальных показателей медленнее и незначительнее всех изменялся показатель методической работы, что во многом связано с требованиями к данному виду работы. В частности, нет практически никаких объективных предпосылок для инициативного обновления учебно-методических комплексов дисциплин, нет возможностей для значительного обновления спектра самих учебных дисциплин. Даже обновление лекционных курсов в военных вузах строго регламентировано. Подготовка учебных и учебно-методических пособий традиционно рассматривается и оценивается в рамках научной работы; добровольно данные виды продукта разрабатываются, в основном, теми преподавателями, которые готовятся к получению ученых званий доцента, профессора.

Функциональные показатели научной деятельности преподавателей-военнослужащих существенно повысились по показателям количества и качества публикаций, а также участвуя в научных конференциях за рамками вузовской работы. У преподавателей-служащих выросли индикаторы участия в научной кафедральной работе. При этом, в силу сложившейся организационной и регламентационной специфики, показатели руководства научной работой курсантов у преподавателей-служащих не могли существенно измениться с точки зрения руководства их курсовыми и квалификационными исследованиями. Чтобы охватить эту сторону научной деятельности была организована работа с курсантами по научным направлениям, при которой предлагалась тематика, косвенно (или прямо) соответствующая тематике их курсовых и дипломных проектов. Мотивация курсантов к участию в такой работе осуществлялась путем учета ее результатов (включая публикации, выступления с докладами) в рейтинговую оценку по учебной дисциплине. В рамках описания результатов по данному функциональному критериальному показателю отметим, что за время эксперимента существенно выросла активность преподавателей-военнослужащих относительно подготовки собственных кандидатских (реже-докторских) исследований. Они не повысили показатели остроты преподавателей-служащих, однако прирост результатов был выше, чем у них. Это связано, конечно, прежде всего с нормативной заданностью повышения научного уровня преподавателей военных вузов. Однако и в рамках эксперимента была организована работа по сопровождению кандидатских научных исследований преподавателей. В частности, из числа кандидатов и докторов наук (в подавляющем большинстве – преподавателей-служащих) была организована работа «общественной научной консультации», а также ежемесячные «проблемные научные семинары».

2) Критерий интегративности деятельности.

Несмотря на то, что функциональная интегративность деятельности преподавателей, в целом, изначально оценивалась вполне приемлемыми

цифрами, результаты эксперимента по данному индикатору можно отметить как высокие. Это, в частности, касается такого момента, как систематичность, постоянность интеграции функций: реализация нескольких (большинства) профессионально-педагогических функций являлось не случайностью, а постоянной характеристикой деятельности преподавателей. Важным эффектом является также неформальность интеграции образовательной и воспитательной функции всеми преподавателями, а также повышение сознательности при реализации научных функций преподавателями-военнослужащими, и воспитательной – преподавателями-служащими.

Содержательная интегративность (общекультурная и военно-профессиональная) существенно повысилась у обеих групп преподавателей, причем по разным показателям: у военнослужащих – за счет повышения общекультурного фундамента профессиональных знаний и реализации этого фундамента в процессе преподавания; у служащих – благодаря повышению военно-специальной прикладности информации, подбора контекстных примеров, разъяснений, обоснований в процессе изложения материала и т.д. Обусловлены указанные позитивные сдвиги, прежде всего, удачно реализованной системой взаимообучения, включая как организованные систематические аудиторные занятия преподавателей, так и реальные и дистанционные консультации; а также реализованной установки на обязательность оказания помощи коллегам, если она необходима и если есть возможность помочь советом, консультацией и пр.

Целе-результативная интегративность также несколько повысилась в качественном выражении, а именно, благодаря неформальному подходу к постановке и оцениванию интегрированных образовательных и воспитательных задач деятельности. Помимо этого, выросло соответствие целей и результатов самообразовательной деятельности, а также их соответствие истинным личностным образовательным и развивающим потребностям и интересам преподавателей. Данный аспект непосредственно связан с показателями интегративности профессионального труда и

саморазвития: благодаря грамотной организации мониторингового направления процесса управления качеством деятельности у преподавателей появилась реальная возможность, а также внутренняя потребность (ввиду реализации стимулирующих функций мониторинга) определять такие направления саморазвития, которые позволяли повысить качество деятельности. Систематическое обсуждение результатов мониторинга, предоставление консультаций по поводу необходимых направлений и способов организации самосовершенствования способствовали тому, что данная работа над собой воспринималась преподавателями позитивно и осуществлялась сознательно.

3) Критерий активности деятельности.

Функциональная активность преподавателей в рамках эксперимента характеризовалась ростом, что иллюстрировалось увеличением количественных показателей по соответствующим критериям. В частности, повысилась вовлеченность преподавателей в реализацию большего количества профессиональных функций. Кроме того, по отдельным функциям у преподавателей зафиксирована активность, выходящая за пределы обязательных должностных объемов. При этом у конкретных преподавателей можно было наблюдать проявившиеся направленные интересы: научные или методические, образовательные или воспитательные. Представляется это естественным и оптимальным, поскольку должностные обязанности, на наш взгляд, охватывают весь круг компетенций, минимально необходимых для поддержания целостной, всесторонней профессионально-педагогической компетентности, во всех значимых аспектах. Полноценное выполнение этих обязанностей необходимо для поддержания своего профессионального уровня. А превышение объемов активности уже «работает» на развитие личности, и поскольку это развитие – вопрос добровольного выбора, то и осуществляется оно в индивидуально привлекательных направлениях. При этом, учитывая важность развития и саморазвития личности в перспективном аспекте, системой управления были предусмотрены организационные и

стимулирующие меры, создающие возможности и делающие привлекательными для преподавателей расширение обязанностей по тем или иным функциям. В частности, в практику работы введена система взаимного обмена обязанностями, практиковался свободный выбор обязанностей – той их части, которая выходит за обязательный должностной минимум, но должна выполняться в силу производственной необходимости.

Благодаря тому, что обновление и обогащение компетентных характеристик личности преподавателей и оптимизация их мотивационно-ценностной сферы, в рамках экспериментальной модели, происходила без дополнительных затрат времени, внутри самой образовательной организации, фиксировался рост показателей вовлеченности в систему повышения квалификации. Главную роль здесь сыграла система взаимообучения, шефская помощь (причем к шефской помощи прибегали не только молодые, но и опытные преподаватели). В целом система психолого-педагогического сопровождения действовала таким образом, чтобы максимально индивидуализировать работу, оказывать оперативную помощь. Кроме того, учитывая результаты мониторингов, в рамках системы превентивно определялись те индивидуальные особенности когнитивной, мотивационно-ценностной и пр. сфер личности преподавателей, которые в дальнейшем могут составить проблему и требуют своего профилактического изменения. Важным аспектом образовательного направления деятельности также была организация коллективных просветительско-мотивационных мероприятий, касающихся наиболее важных, ключевых моментов педагогической или военно-специальной компетентности и направленности личности. Время выбиралось заранее, также, как и круг ответственных за конкретное мероприятие; непосредственные исполнители и тематика корректировалась в течение периода подготовки и окончательно определялась с учетом актуальных потребностей и внешних условий. Заметим, что поскольку практически каждый преподаватель привлекался к проведению подобных мероприятий, а также был включен в систему взаимообучения и обмена

опытом, это существенным образом стимулировало и самообразование педагогов, что повлияло на показатели их вовлеченности в самообразовательную деятельность.

4) Критерий результативности деятельности.

Критериальные показатели результативности повысились не только ввиду развития когнитивно-операциональных факторов эффективной деятельности, мотивации профессиональной активности, но и из-за повышения степени обоснованности, сознательности целеполагания и планирования деятельности. Так, благодаря участию преподавателей в системе повышения квалификации существенно повысилась согласованность целей и результатов, плановых и реальных средств деятельности. Причем достигнуто это не только за счет освоения знаний и умений, обеспечивающих повышение эффективности проектирования и реализации учебной, воспитательной, научной деятельности. Это достигнуто и благодаря развитию умений грамотно ставить цели и задачи предстоящей деятельности, становления неформального подхода к целеполаганию. Это же касается и планирования средств и методов достижения целей: инновационность, например, методов обучения не ставилась во главу угла при проектировании методического инструментария, главным было научная обоснованность выбираемых методов и средств. Если, в частности, ход образовательного процесса предполагал важность репродуктивного изложения материала, то продуктивные методы обучения не планировались и это не было основанием для снижения экспертных оценочных баллов преподавателю. Аналогично и с воспитательной работой: методы воспитания не могут ограничиваться лишь позитивным воздействием, бывают ситуации, когда востребовано и порицание, и наказание и пр. Главное, чтобы отбираемые средства и методы соответствовали целям и задачам. Заметим, что существенным фактором вышеназванного эффекта стала также система стимулирования, в которой максимально возможно снижен формализм, количественным показателям придан меньший удельный вес по сравнению с качественными. В результате,

например, не требовалось планировать множество учебных, воспитательных, научных мероприятий, достаточно было запланировать и организовать целесообразно ограниченное их количество, однако в этих уж мероприятиях участвовать в точном соответствии с плановыми показателями, и с максимально возможным качеством.

5) Критерий адекватности деятельности.

С точки зрения показателей адекватности, следует отметить, что после эксперимента те позиции, которые не были слишком проблемными, тем не менее, также были усовершенствованы. Так, это касается позиции соответствия самостоятельно поставленных целей и задач нормативно заданным требованиям: образовательный процесс не может быть начат, если в документах обнаружится существенное несоответствие по данному аспекту. Однако нередко преподаватели ставят цели и задачи конкретных занятий, мероприятий, не вполне согласующиеся с общими, генеральными целями. Преодоление подобных недостатков обеспечено было содержанием образовательного направления управления деятельностью, а именно, его компетентностно-ориентированными мероприятиями. С другой стороны, среди педагогов практикуется формализм при постановке целей и задач учебно-воспитательной деятельности – данные недостатки были преодолены благодаря принятым мерам по оптимизации профессионально-педагогической направленности личности. Второй показатель – адекватность реализуемых средств, методов, стратегий образовательной деятельности – изначально был проблемным, причем для двух групп преподавателей затруднения были специфическими. В связи с этим в системе повышения квалификации при работе с преподавателями-служащими упор был сделан на разъяснение специфических особенностей курсантов как субъектов обучения и потенциальных профессионалов, а также разъяснению (по необходимости) и обоснованию специфики организации и функционирования военно-учебных заведений. Это существенно повысило сознательность подхода преподавателей к целеопределению и отбору методического инструментария

учебно-воспитательной деятельности, помогло осознать требования к самому методическому инструментарию, к наиболее целесообразным формам организации образовательного процесса, к объемам, содержанию, критериям качества самостоятельных заданий и т.п. Для преподавателей-военнослужащих по данной же позиции акцент делался на дидактическое и воспитательно-методическое просвещение. В плане содержательной адекватности также изначально проблемы у преподавателей – военнослужащих и служащих различались, что определило дифференцирование целевых направлений образовательной деятельности в рамках повышения квалификации. Соответствующие задачи решались, преимущественно, в режиме взаимообучения, начиная с взаимного посещения занятий (по возможности), рекомендаций по теоретическим и методическим источникам, разъяснения определенных моментов, составляющих трудности для понимания и т.п.

6) Критерий самостоятельности и оптимальной инновационности.

Ввиду повышения функциональных показателей деятельности, выросли и показатели самостоятельности целеполагания деятельности, проектирования и конструирования действий, организации и реализации деятельности. Причем, если в начале эксперимента возросла частота обращения за консультационной помощью к коллегам с целью повышения адекватности самостоятельно предпринимаемых действий, то постепенно самостоятельно выполняемая работа характеризовалась все более высоким качеством. Заметим, что самостоятельное осознание необходимости помощи также следует рассматривать в позитивном аспекте, поскольку достижение каких бы то ни было критериальных показателей не должно становиться причинами ухудшения качества работы, роста формализма и т.п. Обеспечение оптимальности инновационных характеристик деятельности достигалось через целенаправленное разъяснение сущности и предназначения тех или иных новых средств, методов, технологий учебно-воспитательной деятельности, форм ее осуществления. Кроме того, сам факт определения

критериального показателя как «оптимальная инновационность», разъяснение сущности данного критериального показателя, объяснение важности не просто формального введения новшеств в свою деятельность, но определение сфер истинной их востребованности, границ применимости этих новшеств сообразно со спецификой военно-профессионального образования и его субъектов и пр. стимулировало преподавателей-военнослужащих к активизации данного аспекта работы, а преподавателей-служащих – к более ответственному сознательному отношению к нему с точки зрения необходимости и достаточности.

7) Критерий коммуникативности.

Изначально достаточно благоприятные результаты по показателю взаимодействия с коллегами были стабилизированы за период эксперимента. Кроме того, включение всех преподавателей в работу в рамках образовательного направления процесса управления, подкрепление этой работы мероприятиями стимулирующего направления способствовали положительным изменениям в содержании профессионального взаимодействия. В частности, повысилось взаимопонимание и взаимное уважение между группами преподавателей-военнослужащих и преподавателей-служащих. Возросла взаимовыручка, а также внутренние (преимущественно, кафедральные) показатели самоорганизации деятельности: обмен функциональными обязанностями, коллективное выполнение общественных обязанностей, взаимозамещение при организации, проведении и участии в различных плановых мероприятиях и т.д. По позиции взаимодействия с курсантами, соответственно выявленным дифференцированным проблемам, посредством взаимообучения, контекстного просвещения, тренингов и практикумов достигнут рост показателей, условно говоря, определяемых демократичностью стиля педагогического общения и управления учебным коллективом. В частности, при объективной трудности обеспечения максимального участия курсантов в проектировании и целеполагании учебного и воспитательного, научного и

культурного процессов, обучающиеся максимально включались в обсуждение и определение конкретной тематики мероприятий, форм их организации и проведения. Кроме того, преподаватели особое внимание стали уделять изучению и учету индивидуальных интересов, способностей курсантов – с тем, чтобы их участие в жизни учебного коллектива было максимально эффективным и способствовало повышению их учебной мотивации, успеваемости, стимулировало их индивидуальное развитие. Здесь же важным является то, что преподаватели изначально ориентировали определение целей и тематики воспитательных, культурных, научных, учебных мероприятий на решение тех проблем, которые были выявлены у курсантов в рамках мониторинга (в частности, профессиональная мотивация, интерес к содержанию образования и пр.) В аспекте учебного взаимодействия с курсантами важно также отметить, что показатели эффективности повысились благодаря более эффективным действиям педагогов на практических занятиях и во время самоподготовки.

8) Критерий внутренней детерминированности деятельности и саморазвития.

Кумулятивным эффектом функционирования компетентностного блока образовательного направления процесса управления качеством деятельности, а также прямым результатом целенаправленной работы в рамках мотивационно-ценностного блока образовательного направления и целостного стимулирующего направления процесса управления стали позитивные изменения по всем критериальным показателям внутренней детерминированности. При этом повысились показатели, ранее бывшие проблемными для обеих групп преподавателей, связанные с формальным, рутинным отношением к функциональным достижениям. Детерминационное влияние в данном аспекте оказала переработанная и доведенная до сведения преподавателей система критериев оценки качества деятельности, и, естественно, ее четкое функционирование. Заметим, что указанные критерии, способы оценки критериальных показателей использовались при определении

рейтинговых показателей преподавателей для расчета объема материального вознаграждения в рамках стимулирующей части заработной платы. В свою очередь, достижение как можно более высоких рейтинговых показателей зримо обуславливалось активностью преподавателей в саморазвитии, повышении квалификации (соответствующие взаимосвязи, полученные на основе результатов мониторинга, систематически доводились до сведения педагогов). В результате повышалось стремление преподавателей к саморазвитию, благодаря пониманию практической важности, значимости и возможности осуществления самосовершенствования. Помимо материального аспекта, существенное положительное влияние на мотивацию труда оказали мероприятия по «совершенствованию рабочего места», а именно, система распределения и перераспределения текущих обязанностей, максимально возможный учет субъективных интересов и возможностей педагогов при планировании спектра задач для решения ими в течение определенных периодов трудового процесса. Улучшившиеся характеристики взаимодействия с коллегами, повышение объема и качества знаний в области специфики научно-педагогической и военно-педагогической деятельности, оптимизированное взаимодействие с курсантами и т.д. послужили факторами повышения ценностного отношения к содержанию, процессу, результатам деятельности.

Здесь считаем логичным отметить изменившиеся результаты, соответствующие показателям текущих косвенных критериев. Частично позитивные эффекты, диагностируемые у курсантов, уже отмечены в рамках представления результатов, зафиксированных у преподавателей. Отметим дополнительно, что у курсантов существенно повысилось качество участия в обязательных, регламентированных мероприятиях, а также, благодаря изменению целевых ориентиров деятельности, содержания работы педагогов и т.д. повысилась целесообразная инициативность в рамках планирования, организации, проведения научных, культурных, военно-патриотических мероприятий. Согласно педагогическому наблюдению и содержанию бесед,

активное участие курсантов в различных мероприятиях перестало быть исключительно внешне детерминированным. Степень самостоятельности деятельности возросла, что особенно ярко проявилось при анализе их учебной и научной деятельности. Пересмотр подходов к включению курсантов в профориентационную работу, предоставление им возможности проявить себя на данном поприще привело к оптимизации показателей профессиональной мотивации.

Перейдем к анализу изменений, произошедших по прямым итоговым критериям.

1) Критерий эффективности деятельности.

Показатели достижений преподавателей оставались достаточно стабильными по позициям научного и должностного статуса, что представляется естественным, поскольку соответствующие изменения объективно ограничены. Зато количество свидетельств внешнего морального вознаграждения, что важно, выше уровня ВУЗа, возросло, благодаря активизации функциональной деятельности преподавателей. Организованная и четко функционирующая система повышения квалификации, действенная система стимулирования участия в соответствующих мероприятиях способствовали улучшению показателей профессиональной компетентности субъектов труда. Мотивационно-ценностное содержание образовательного направления управления, взаимопомощь преподавателей, качественное более высокий уровень взаимодействия с курсантами привели и к оптимизации показателей профессиональной направленности. Это проявилось в повышении и поддержании на должном уровне научно-педагогических мотивов и ценностей у преподавателей-военнослужащих, и военно-педагогических – у преподавателей-служащих. В данном же ряду положительных эффектов можно назвать повышение авторитетности преподавателей-служащих среди курсантов.

2) Критерий стабильности деятельности и саморазвития. В течение всего экспериментального процесса по показателям систематичности

положительных сдвигов (положительных оценок) в направленности и систематичности положительных сдвигов (положительных оценок) в компетентности отслеживалось стабильное улучшение результатов. При этом в начале эксперимента положительный эффект обнаруживался на уровне систематичности положительных оценок, но постепенно стали видны уже систематичные, достоверные положительные приросты результатов диагностики.

3) Критерий удовлетворенности. Безусловно, ожидать стопроцентной удовлетворенности всеми аспектами профессиональной деятельности – утопия. Тем не менее, функционирование обновленной системы управления качеством деятельности, прежде всего, стимулирующего направления данного процесса. Естественное, что, в силу содержания критериальных показателей, повышение удовлетворенности обусловлено реальными позитивными изменениями, произошедшими в характеристиках профессионального статуса и роли, в саморазвитии личности. Кроме того, существенное позитивное влияние на данные показатели оказали улучшившиеся взаимоотношения внутри коллектива, а также более качественное осознание преподавателями ценностно-целевых аспектов профессионально-педагогической деятельности с учетом специфики военного вуза.

Наконец, что касается результатов диагностики по итоговым косвенным критериям, которые также характеризовались достоверным улучшением. Отметим изменения в соответствии с ранее выявленными наиболее проблемными областями. Так, были оптимизированы позиции стабильности учебных и воспитательных результатов курсантов, что на наш взгляд, обусловлено во многом повышением показателей их профессиональной мотивации, становлением профессионально важных качеств личности, повышением сознательного и ответственного отношения и к содержанию и процессу профессионального образования, и к будущей профессиональной деятельности. повысились также показатели удовлетворенности курсантов своим выбором (образования, деятельности), что связано с

вышеприведенными моментами. Определенное улучшение зафиксировано и по удовлетворенности работодателей, отметивших повышение серьезности и ответственности выпускников.

Ниже представлены результаты расчёта итоговых уровней качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов и эффективности управления им (таблица 18).

Таблица 18 - Итоговый уровень качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов и эффективности управления (n=125)

год	критериальная группа		уровень качества	критериальная группа		уровень управления
	прямые текущие	косвенные текущие		прямые итоговые	косвенные итоговые	
балльная оценка						
2020-2021	227,5±50,2	64,4±13,4	С	84,2±12,3	43,1±8,1	С
	127,3±19,4					
	291,9±60,2					
2021-2022	260,8±53,1	75,6±13,5	BC	97,8±13,1	47,6±6,9	С
	336,4±69,6			145,4±20,1		
2022-2023	281,7±44,1	82,6±13,8	BC	112,6±14,0	53,9±7,8	BC
	364,3±61,3			166,5±20,7		
уровневая интерпретация (для прямых критериев)						
учебный год	Критерии				уровень	
	прямые текущие		прямые итоговые			
	количество чел. (%)					
2020-2021	3,2%		4,8%		Н	
	8,8%		9,6%		НС	
	68,0%		64,8%		С	
	9,6 %		11,2%		BC	
	10,4%		9,6%		В	
2021-2022	1,6%		2,4%		Н	
	4,8%		5,6%		НС	
	52,8%		56,8%		С	
	20,8%		24,8%		BC	
	20,0%		10,4%		В	

Продолжение таблицы 18

2022-2023	0,0%	0,0%	Н
	3,2%	2,4%	НС
	30,6%	28,8%	С
	40,0%	43,2%	ВС
	26,2%	25,6%	В

Анализ, систематизация, обобщение и интерпретация всех количественных и качественных данных, полученных в рамках мониторинговых процедур в течение трех лет, свидетельствует о том, что управление качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов на основе разработанной модели является эффективным. Об этом свидетельствуют непрерывные улучшения показателей уровня качества и уровня эффективности управления качеством, подтвержденные сравнением данных последовательности годовичных измерений:

– уровень качества деятельности – 2020-21 уч.г. – 2021-22 уч.г. ($P < 0,05$); 2021-22 уч.г. – 2022-23 уч.г. ($P < 0,1$); заметим, что достоверное улучшение показателей по данной позиции, на 10%-м уровне значимости, отмечалось уже в первый год эксперимента, о чем свидетельствует сравнение результатов 2017-18 уч.г. и 2018-19 уч.г. ($P < 0,1$);

– уровень эффективности управления качеством деятельности – 2020-21 уч.г. – 2021-22 уч.г. ($P < 0,1$); 2021-22 уч.г. – 2022-23 уч.г. ($P < 0,05$); после первого года эксперимента (сравнение результатов 2017-18 уч.г. и 2018-19 уч.г.) достоверных улучшений по данной позиции, даже на 10%-м уровне значимости зафиксировано не было.

В заключение представим сравнение динамики критериальных показателей, выявленных в констатирующий и в формирующий период педагогического эксперимента (таблица 19).

Таблица 19 – Динамики критериальных показателей, выявленных в констатирующий и в формирующий период педагогического эксперимента*

ЭЭ, СГ Уровни	Констатирующий этап эксперимента (Δ)			Формирующий этап эксперимента (Δ)			2019-20 / 2022-23
	2017-18 / 2018- 19	2018-19 / 2019- 20	2017-18 / 2019- 20	2020-21 / 2021- 22	2021-22 / 2022- 23	2020-21 / 2022- 23	
Прямые текущие критерии (%)							
низкий	− 0,8	+ 0,8	0,0	− 1,6	− 1,6	− 3,2	− 4,8
ниже среднего	− 2,4	− 3,2	− 5,6	− 4,0	− 1,6	− 5,6	− 6,4
средний	+ 6,4	+ 1,6	+ 0,8	− 15,2	− 22,2	− 37,4	− 34,2
выше среднего	+ 8,0	− 1,6	+ 6,4	+ 11,2	+ 19,2	+ 30,4	+ 27,4
высокий	− 11,2	+ 2,4	− 8,8	+ 9,6	+ 6,2	+ 15,8	+ 19,2
Косвенные текущие критерии (%)							
низкий	− 0,8	+ 2,4	+ 1,6	− 2,4	− 2,4	− 4,8	− 7,2
ниже среднего	− 4,8	+ 0,8	− 4,0	− 4,0	− 3,2	− 7,2	− 8,0
средний	+ 5,6	− 4,8	+ 0,8	− 8,0	− 28,0	− 36,0	− 30,4
выше среднего	+ 8,0	− 1,6	+ 6,4	+ 13,6	+ 18,4	+ 32,0	+ 28,8
высокий	− 8,0	3,2	− 4,8	+ 0,8	+ 15,2	+ 16,0	+ 16,8
Тип критериев	Итоговые критерии (баллы)						
Прямые итоговые критерии	− 8,3	− 9,2	+ 0,9	+ 13,6	+ 14,8	+ 28,4	+ 40,3
Косвенные итоговые критерии	− 4,9	+ 5,7	+ 0,8	+ 4,5	+ 6,3	+ 10,8	+ 14,0
В сумме по итоговым критериям	− 13,2	+ 14,9	+ 1,7	+ 18,1	+ 21,1	+ 39,2	+ 54,3
В сумме по итоговым критериям	− 13,2	+ 14,9	+ 1,7	+ 18,1	+ 21,1	+ 39,2	+ 54,3

* Примечания:

- полужирным шрифтом выделены достоверные приросты показателей ($P < 0,05$ по критерию ϕ – угловое преобразование Фишера)
- в таблице обозначено: Δ – изменение значений, разность между сравниваемыми показателями; ЭЭ – этап эксперимента; СГ – сравниваемые учебные годы

Из таблицы видно, что в констатирующий период педагогического эксперимента динамика показателей количества испытуемых (%),

характеризующихся тем или иным уровнем качества деятельности преподавателей по текущим (прямым и косвенным) критериям, не значительна, разность между сравниваемыми показателями (Δ) не является статистически значимой. А по результатам диагностики, проводимой в течение формирующего этапа эксперимента и по его завершению, происходили положительные изменения по всем оцениваемым группам критериев, а именно:

1) По прямым текущим критериям

– непрерывно уменьшалось количество преподавателей с низким, ниже среднего и средним уровнями, в том числе, со средним уровнем – на достоверном уровне значимости по всем промежуточным срезам ($P < 0,05$);

– непрерывно увеличивалось количество преподавателей с высоким и выше среднего уровнями, в том числе, на достоверном уровне значимости ($P < 0,05$) – с уровнем выше среднего за третий год эксперимента, с высоким уровнем изменения были более плавными и достоверные различия зафиксированы при сравнении начальных и итоговых экспериментальных данных.

2) По косвенным текущим критериям

– количество преподавателей со средним уровнем достоверно уменьшилось за третий год эксперимента, общее уменьшение за экспериментальный период указанной категории испытуемых также статистически значимо ($P < 0,05$);

– количество преподавателей с уровнем выше среднего непрерывно увеличивалось в течение эксперимента, о чем свидетельствует статистическая значимость разниц между соответствующими показателями ($P < 0,05$);

– достоверный прирост количества преподавателей с высоким уровнем также наблюдался за третий год эксперимента; между данными первого и последнего срезов экспериментального периода различия статистически значимы ($P < 0,05$).

В результате из сравнения с показателями последнего среза констатирующего и последнего среза формирующего (итоговой диагностики) этапов эксперимента следует, что статистически значимо уменьшилось количество испытуемых со средним, и увеличилось – с выше среднего и высоким уровнями качества деятельности ($P < 0,05$).

3) По итоговым критериям – за весь экспериментальный период наблюдался последовательный прирост средних баллов по прямым и по косвенным критериям, причем за третий этап эксперимента этот прирост был значительно выше, чем за предыдущие годы.

Таким образом, анализ и обобщение эмпирических данных, сравнение величин критериальных показателей, зафиксированных в период констатирующего и формирующего этапов эксперимента, наличие достоверных позитивных изменений в течение экспериментального периода и в сравнении показателей последнего года констатирующих изменений и показателей итогового измерения, свидетельствуют об эффективности разработанной модели, о наличии положительных изменений в показателях качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военного вуза.

Выводы по 3 главе

Проверка действенности разработанной модели управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов осуществлялась экспериментальным путем в течение 2020-2023 гг. Базой исследования стало Краснодарское высшее военное училище имени генерала армии С.М. Штеменко Министерства обороны Российской Федерации.

Результаты проведенного констатирующего исследования служили не только для определения исходных критериальных количественных данных, но и для уточнения наиболее проблемных «зон» в компетентностной и

мотивационно-ценностной сферах преподавателей и, на этой основе, проектирования конкретного содержания деятельности. Уточненный перечень психолого-педагогических и социально-психологических мероприятий наполнил содержанием практический этап экспериментальной деятельности. В результате, благодаря отбору и планированию комплекса управленческо-организационных, просветительско-развивающих, стимулирующих действий на основе теоретического анализа, а затем - уточнению, доработки их содержания на основе эмпирических данных, их планомерная реализация привела к статистически значимому улучшению выделенных критериальных показателей. А именно:

функциональность – функций преподавания (с позиции используемых методов, организации учебной деятельности и пр.), воспитания (по индикаторам воспитательного целеполагания, участия в воспитательных мероприятиях и пр.), оценивания (всесторонняя адекватность используемых процедур), методической (продуцирование собственных учебных материалов) и научной (участие в научных мероприятиях разного уровня и пр.);

интегративность – функциональная (комплексная реализация профессиональных функций сообразно решаемым учебно-воспитательным задачам), содержательная (междисциплинарная, профессионально-ориентированная), профессионального труда и саморазвития и др.;

активность – функциональная (количество реализуемых функций), вовлеченность (систематическое участие в развивающих и просветительских мероприятиях и пр.);

результативность – согласованность (планов и реальных действий) и эффективность планирования учебно-воспитательного процесса;

адекватность – содержательная, методическая, целепостановочная (на основе сопоставления с нормативными требованиями);

самостоятельность и оптимальная инновационность – по индикаторам постановок целей работы, планирования действий, их осуществления, оптимальности новых средств и методов, примененных в работе;

коммуникативность – по показателям качества, конструктивности общения со всеми субъектами;

внутренняя детерминированность деятельности и саморазвития - по всем показателям.

Улучшились и показатели, соответствующие показателям текущих косвенных критериев. Частично позитивные эффекты, диагностируемые у курсантов, отмечены в рамках представления результаты, зафиксированных у преподавателей. Отметим дополнительно, что у курсантов существенно повысилось качество участия в обязательных, регламентированных мероприятиях, а также, благодаря изменению целевых ориентиров деятельности, содержания работы педагогов и т.д. Повысилась целесообразная инициативность в рамках планирования, организации, проведения научных, культурных, военно-патриотических мероприятий. Согласно педагогическому наблюдению и содержанию бесед, активное участие курсантов в различных мероприятиях перестало быть исключительно внешне детерминированным. Степень самостоятельности деятельности возросла, что особенно ярко проявилось при анализе их учебной и научной деятельности. Пересмотр подходов к включению курсантов в профориентационную работу, предоставление им возможности проявить себя на данном поприще привело к оптимизации показателей профессиональной мотивации.

Произошли значимые позитивные изменения в критериальных показателях по прямым итоговым критериям. Так, по критериям эффективности деятельности показатели достижений преподавателей (научный статус и рост, карьерный статус и рост и т.п.) оставались достаточно стабильными по позициям научного и должностного статуса, зато количество свидетельств внешнего морального вознаграждения возросло. Критерии стабильности деятельности и саморазвития получили положительные сдвиги по показателям систематичности этих изменений (положительных оценок) в

направленности и в компетентности. Повысилась и удовлетворенность преподавателей своей деятельностью и саморазвитием.

Итоговые косвенные критерии также характеризовались достоверным улучшением. Так, были оптимизированы позиции стабильности учебных и воспитательных результатов курсантов, определенное улучшение зафиксировано и по удовлетворенности работодателей, отметивших повышение серьезности и ответственности выпускников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное теоретическое и эмпирическое исследование, ориентированное на решение поставленных задач и проверку выдвинутой гипотезы, позволяет сформулировать следующие **выводы**:

1. Качество профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов – это характеристика эффективности труда с точки зрения степени соответствия его содержания и результатов нормативным требованиям со стороны общества в аспекте полноценности (полноты и уровня) реализации имманентных функций с учетом специфичности образовательных учреждений (военных вузов с их ценностно-целевыми характеристиками, особенностями взаимодействия и т.д.) и субъектов образования (преподаватели, курсанты – состав, образование, личностные ценностные ориентации). Управление качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военного вуза – это реализация совокупности воздействий на субъекты, стимулирующих использование действенных современных педагогических средств и методов, непрерывное самосовершенствование, активность и креативность личности, и в комплексе обеспечивающих достижение требуемого уровня преподавания и воспитания.

2. Система критериев качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военного вуза дифференцируется по двум основаниям: по субъектам оценивания – на прямые (характеризуют самих педагогов, их личность, деятельность) и косвенные (характеризуют личность и деятельность курсантов как ведущих субъект-объектов педагогической деятельности); по типу контроля – на текущие (характеризуют результаты педагогов / курсантов в процессе образовательного периода) и итоговые (характеризуют результаты педагогов / курсантов по окончании образовательного периода. Прямые текущие критерии определяются по показателям функциональности, интегративности, активности,

результативности, адекватности, самостоятельности и оптимальной инновационности, коммуникативности и внутренней детерминированности; косвенные текущие – по показателям результативности, активности, адекватности, самостоятельности и внутренней детерминированности. Прямые и косвенные итоговые критерии раскрываются в показателях эффективности, стабильности и удовлетворенности.

3. Достижение критериальных показателей качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов внутренне детерминируют компетентностные и мотивационно-ценностные факторы. Сопряженность критериев качества педагогической деятельности преподавателей военных вузов и факторов их актуализации / развития определяет спектр организационно-педагогических условий обеспечения качества педагогической деятельности преподавателей военных вузов, целенаправленно изменяющих конкретные группы показателей через воздействие на соответствующие им факторы.

4. Компетентностные факторы обобщенно характеризуют когнитивно-операциональную сторону личности педагогов и включают: – знания в области преподаваемой дисциплины; современных действенных методов преподавания; сущности, специфики военно-профессиональной деятельности, ее влияния на выбор содержания и методов обучения и воспитания; воспитания и развития личности курсантов в соответствии с требованиями государства, общества, профессии; самоподготовки, саморазвития и т.п.; – умения и навыки в области практической реализации методов обучения; практической реализации методов воспитания; организации учебно-воспитательного процесса; организации процесса самосовершенствования; самоанализа и самокоррекции деятельности; разумной инновационности; – осознание и принятие, учет в работе сущности и специфики образовательной деятельности в военном вузе, специфики военной профессии и субъектов военно-профессионального образования; общая эрудиция и культура общения и др.

5. Мотивационно-ценностные факторы обобщенно характеризуют аксиолого-аффективную сферу личности педагога и включают: установку на профессиональное самосовершенствование и самообразование; удовлетворенность трудом, удовлетворенность своей профессиональной деятельностью; трудовая мотивация, мотивация достижения; позитивное отношение к педагогическому труду, положительная мотивация педагогической деятельности; адекватные педагогической профессии ценностные ориентации; профессионально-ориентированные интересы и потребности; профессиональная субъектность и гражданская позиция, профессиональный долг и др.

6. Актуализация факторов, обеспечивающая совершенствование показателей качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов, возможна при создании в военном вузе совокупности организационно-педагогических условий: концептуально-методологических (опора на принципы, реализация положений совокупности научных подходов: квалитетического, социально-управленческого, компетентностного, аксиологического, андрагогического, акмеологического и индивидуально-дифференцированного); содержательно-методических (психолого-педагогическое сопровождение совершенствования профессиональной и общекультурной компетентности и направленности личности преподавателей военных вузов; поддержка и развитие трудовой мотивации преподавателей, информационно-квалитетическое обеспечение процесса управления качеством деятельности преподавателей); дидактических (реализация дидактического инструментария – компетентностно-ориентированного, обеспечивающего совершенствование когнитивно-операционной сферы личности преподавателей; мотивационно-ориентированного, обеспечивающего оптимизацию потребностной, эмоционально-ценностной сфер личности преподавателей).

7. Модель раскрывает иерархию и структуру управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных

вузов; отражает условия, направления, средства и методы управления; задает этапы деятельности (подготовительный, основные (проектировочный и практический), завершающий). Она предписывает организация процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов по трем взаимосвязанным, но обособленным направлениям: образовательное, обеспечивающее решение образовательно-развивающих задач и воплощенное в системе психолого-педагогического сопровождения совершенствования профессиональной и общекультурной компетентности и направленности личности преподавателей военных вузов; стимулирующее, обеспечивающее поддержку и развитие профессионально-педагогической и общей трудовой мотивации преподавателей и воплощается в системе социального управления; мониторинговое, создающее информационно-квалиметрическое обеспечение процесса управления качеством деятельности и воплощающееся в системе мониторинга.

8. В рамках мониторингового направления решаются следующие задачи: разработка системы текущих и итоговых, прямых и косвенных индикаторов качества; подбор методов их диагностики и оценки; систематическая интерпретация данных в педагогическом и организационно-управленческом аспектах; распространение информации заинтересованным структурам. Стимулирующее направление предполагает моральное стимулирование деятельности преподавателей, оптимизацию их профессиональной направленности, формирование / развитие профессионального целеполагания, повышение профессиональной компетентности. Образовательное направление предназначено на решение следующих задач: в компетентностном аспекте – на повышение методико-дидактической и контекстно-содержательной компетентности, обеспечение практико-ориентированности содержания учебной и воспитательной деятельности; в мотивационно-ценностном аспекте – на обеспечение адекватности профессионально-педагогической направленности личности с

учетом военно-профессиональной специфики (самоидентификация как педагог-офицер или как педагог военного вуза).

9. Диагностика и оценка эффективности управления осуществляется с использованием системы определения качества педагогической деятельности преподавателей военных вузов и системы определения эффективности управления качеством педагогической деятельности преподавателей военных вузов. Первая система представлена следующими составляющими: индикаторами оценивания, параметрами оценивания, шкалами оценок, методами диагностики, выбранными в соответствии с сущностью и спецификой параметров оценивания. Вторая система оперирует следующими составляющими: критериальная (статистическая) эффективность управления качеством деятельности, определяемая через индикаторы, параметры оценивания и методы диагностики, но по детализированным итоговым (прямым и косвенным) критериям и критериальным показателям; экспертная эффективность, определяемая на основании экспертного оценивания валидности модели (адекватности содержания модели решаемым задачам), определения степени ее влияния на изменение критериальных показателей. Реализация мониторинга позволяет определить уровни качества педагогической деятельности преподавателей военных вузов и уровни эффективности управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов: выделено пять уровней: очень низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, очень высокий.

Таким образом, в исследовании получены результаты, раскрывающие теоретические основы (критерии, показатели и факторы), методологических (организационно-педагогические условия), содержательно-методических и процессуальных (средства и методы, направления и этапы) управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов. Обобщение полученных теоретических и эмпирических данных подтверждает выдвинутую гипотезу относительно ключевых

характеристик процесса управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов.

Выполненное исследование не претендует на полное решение заявленной научной проблемы. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке современных методик и технологий управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей в образовательных учреждениях разных уровней образования, а также в вузах разной ведомственной принадлежности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акиндинов, В. А. Повышение эффективности педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава высших военно-учебных заведений Министерства Обороны Российской Федерации: дисс... докт. пед. наук: 13.00.08 / Акиндинов Владимир Александрович. – М.: Военный университет, 2005. – 453 с.
2. Азгальдов, Г.Г. Квалиметрия - наука об измерении качества продукции / Г.Г. Азгальдов, А.В. Гличев, З.Н. Крапивенский [и др.] // Стандарты и качество. - 2007. – №4. – С. 62-63.
3. Александрова, Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования [Электронный ресурс] / Е.А. Александрова. – Режим доступа: http://isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html
4. Александрова, Н.М. Профессиология педагогического образования: методология исследования: концепция / Н.М. Александрова. – СПб.: Учреждение РАО ИПО, 2010. – 87 с.
5. Армстронг, М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг, С.Тейлор. – СПб.: Питер, 2018. – 1040 с.
6. Асеев, В.А. Формирование навыков воспитательной работы будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза / В.А. Асеев, В.В. Данилюк // Наука и образование: актуальные вопросы, тенденции развития. Современные образовательные технологии в системе высшего профессионального образования / Сборник статей по материалам Межвузовской научно-практической конференции (24–25 сентября 2014 г.). – Воронеж: ВУНЦ ВВС «ВВА», 2014. – 248 с. – С. 11.
7. Ахмедов, В.Х. Развитие профессиональных умений и навыков у преподавателей военных вузов в ходе подготовки и повышения квалификации: автореф. дисс... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ахмедов Вячеслав Ходжиевич. – М.: Военный университет, 2015. – 25 с.

8. Ахметова, А.М. Педагогические условия профессионального саморазвития личности будущего учителя: автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Ахметова Айшат Магомедовна. – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2007. – 18 с.
9. Баженова, Р.В. Управление качеством профессиональной деятельности педагогов интегративного образовательного учреждения: автореф. дисс... канд. пед. наук: 13.00.08 / Баженова Раиса Васильевна. – СПб.: Институт образования взрослых Российской Академии образования, 2005. – 24 с.
10. Барабанщиков, А. В. Педагогическая культура преподавателя высшей военной школы / А. В. Барабанщиков, С. С. Муцынов. – М.: Изд-во ВПА, 1985. – 174 с.
11. Бархаев, Б. П. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера / Б.П. Бархаев, А.Г. Караяни, В.Ф. Перевалов, И.В. Сыромятников. – М.: Воениздат, 2011. – 488 с.
12. Бахмутский, А.Е. Оценка деятельности современной школы: Учебное пособие / А.Е. Бахмутский, И.Э. Кондракова, С.А. Писарева. – М.: АПК и ППРО, 2009. – 72 с.
13. Безматерных, Т.А. Управление внедрением в образовательный процесс инновационных методов, форм и средств обучения / Безматерных Т.А. // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. – 2014. – № 2 (10). – С. 263-272.
14. Белин, Н.А. Содержание профессиональной компетентности и ключевые компетенции успешной деятельности преподавателя военного вуза [Электронный ресурс] / Н.А. Белин, Е.Г. Плотникова, Е.А. Цариев // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1; Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26129> .
15. Белкин, А.С. Теория и практика витагенного обучения: голографический подход / А.С. Белкин // Образование и наука. – 1999. – № 2 (2). – С.34-44.
16. Беляев, Р.В. Роль преподавателя в высшем военном учебном заведении / Р.В. Беляев, А.А. Томилов // Наука и образование: актуальные вопросы,

- тенденции развития. Современные образовательные технологии в системе высшего профессионального образования / Сборник статей по материалам Межвузовской научно-практической конференции (24–25 сентября 2014 г.). – Воронеж: ВУНЦ ВВС «ВВА», 2014. – С.28-31
17. Бенин, В.Л. Психолого-педагогическая подготовка как основа формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателей военного вуза / В.Л. Бенин, Е.П. Пономарев // Педагогический журнал Башкортостана. – 1 (50). – 2014. – С.14-23.
 18. Берглезова, Т.В. Проблемы управления процессами формирования и использования кадрового потенциала предприятия [Электронный ресурс] / Т.В. Берглезова. – Режим доступа: <http://www.cfin.ru/bandurin/article/sbrn08/06.shtml>
 19. Беспрозванный, В.В. Педагогические условия развития познавательной активности слушателей в системе повышения квалификации военных кадров: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Беспрозванный Владимир Владимирович. – Саратов, 2006. – 24 с.
 20. Бессонов, В.С. Дилетанты вместо лейтенантов [Электронный ресурс] / В.С. Бессонов, С.А. Канчуков // Военное обозрение. – 4 августа 2012 г. – Режим доступа: <https://topwar.ru/17187-diletanty-vmesto-leytenantov.html>
 21. Богачек, И.А. Управление качеством в вузе в условиях Болонского процесса: монография / И.А. Богачек. – М.: Экон-информ, 2010. – 342 с.
 22. Бодалев, А.А. Акмеология : монография / А.А. Бодалев. – СПб: Речь, 2010. – 223 с.
 23. Бондаревская, Е. В. Введение в тексты и Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания гуманистического типа / Е.В. Бондаревская // Образование в поисках человеческих смыслов. – Ростов-на-Дону, 1995. – С. 3-27.
 24. Бордовская, Н.В. Качество деятельности преподавателя вуза: подход к пониманию и оценке / Н.В. Бордовская, Е.В. Титова // Образование и

- культура Северо-Запада России: Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. – 2002. – № 7. – С. 192-206.
25. Бурдакова, О.А. Акмеологический подход к управлению профессиональным развитием педагогического коллектива экспериментальной школы: автореф. дисс...канд. пед. наук : 13.00.08 / Бурдакова Ольга Павловна. – СПб.: Институт образования взрослых Российской Академии образования, 2004. – 23 с.
26. Быков, А.К. Педагогическое мастерство преподавателя вуза : монография / Быков А.К. – М.: Московский университет им. С.Ю. Витте, 2013. – 203 с.
27. Вдовина, С.А. Профессионально-педагогическая компетентность и ее структура [Электронный ресурс] / С.А.Вдовина // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца: Материалы международной научно-практической конференции (1-2 июня 2009 г., г. Пермь). – Режим доступа: http://shvarts.pspu.ru/sbornik_konf_list_31.html
28. Вельп, А.Г. Управление на основе мотивации / А.Г. Вельп // Мотивация экономической деятельности. Сборник трудов ВНИИСИ. – 1980. – Вып. 11. – С. 18-19.
29. Викулина, М. А. Педагогическая квалиметрия и ее роль в определении качества образования / М.А. Викулина, К.Э. Безукладников // Вестник ПГГПУ. – Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2014. – С.28-39
30. Вилюнас, В.К. Психологические подходы к исследованию полимотивации / В.К.Вилюнас // Педагогический журнал Башкортостана. – 2010. – № 4 (29). – С.311 – 322.
31. Виханский, О.С. Менеджмент: Учебник / О.С. Виханский, А.И. Наумов. – М.: Магистр, 2009. – 224 с.
32. Виханский, О.С. Стратегическое управление / О.С. Виханский. – М.: Экономист, 2006. – 293 с.

33. Владимирова, А.Г. Тезисы о состоянии военного профессионального образования в России и основных подходах к его строительству / А.Г. Владимирова // Пространство и время. – 2012. – № 3 (9). – С.160-166.
34. Вроиенстийн, А. И. Внешняя оценка качества образования / А. И. Вроиенстийн // Высш. образование в Европе. – 1993. – Т. 18. – № 3. – С. 66-88.
35. Вылугин, В.В. Проблемы военного образования в России на современном этапе / В.В. Вылугин, Г.П. Куприянов, С.Г. Чекинов // Вестник академии военных наук. – № 3 (36). – 2011. – С. 112-118.
36. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности в образовании: десять концепций и эссе. – М. : Инноватор, 1995. – Вып. 3. – С. 58-63.
37. Галустян О.В. Профессиональные и личностные качества современного преподавателя высшей школы / Галустян О.В., Колбая И.Г., Гамисония С.С. // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2 (287). – С. 6-10.
38. Горовая, В. И. Педагогическая деятельность как категория педагогики: основные проблемы и направления исследования / В. И. Горовая, С. И. Тарасова // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2004. – № 36. – С. 148-157.
39. Гребенникова, В.М. Квалиметрический мониторинг профессионального мастерства учителя в условиях цифровизации образования: проблемы и решения / В.М. Гребенникова, О.В. Леус // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 2. – С. 86-95.
40. Гуськова, Н. Система управления человеческими ресурсами университета: актуальные задачи и направления совершенствования [Электронный ресурс] / Н. Гуськова. – Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru/article/sistema-upravleniya-chelovecheskimi-resursami-universiteta-aktualnye-zadachi-i-napravleniya>

41. Давыденко, Т. М. Интегральные критерии оценки качества внутришкольного управления / Т.М. Давыденко // Управление качеством образования: Сб. материалов научной сессии ФПК и ППРО. – М., 2001.
42. Дендеберя, А.П. Дидактическая информационная среда как средство формирования профессиональной компетентности студентов педагогических вузов / А.П. Дендеберя // В сборнике «Проблемы научного обеспечения изучения философии и истории естествознания в современных условиях». Сборник статей VIII Всероссийской научно-практической конференции. – Армавир: Армавирский государственный педагогический университет, 2016. – С. 17-20.
43. Деркач, А.А. Развитие профессионализма: новые подходы в интегративных исследованиях личности : монография / А.А. Деркач, А.А. Бехтер, А.В. Гагарин, Н.Д. Джига, П.А. Корчемный, О.В. Москаленко, Л.А. Степнова, Л.В. Темнова, Н.С. Файман // Под ред. А.А. Деркача, А.В.Гагарина. – М.: Издательство «КноРус», 2019. – 238 с.
44. Дикарева, А.А. Социология труда / А.А. Дикарева, М.И. Мирская. – М.: Высшая школа, 1989. – 304 с.
45. Дмитренко, А.Ю. Особенности подготовки педагогических кадров для военных учебных заведений / А.Ю. Дмитренко // Гуманизация образовательного пространства : сборник научных статей по материалам международного форума. Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2018. – М.: Издательство «Перо». – С.59-63.
46. Драбенко, В.А. Формирование интегрированной системы образования личности в современной концепции развития кадровых ресурсов / В.А. Драбенко // Наука и образование: актуальные вопросы, тенденции развития. Современные образовательные технологии в системе высшего профессионального образования // Сборник статей по материалам

- Межвузовской научно-практической конференции (24–25 сентября 2014 г.). – Воронеж: ВУНЦ ВВС «ВВА», 2014. – 248 с. – С.102-104.
47. Драчева, Е.Л. Менеджмент / Е.Л. Драчева, Е.И. Юликова. – М.: Академия, 2016. - 304 с.
48. Дьяченко, М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Паномаренко. – Минск: Университет, 1985. – 206 с.
49. Евгенийев, Д. Н. Реализация педагогического мониторинга профессиональной деятельности преподавателей военных вузов: автореф. дисс...докт. пед. наук : 13.00.08 / Евгенийев Дмитрий Николаевич. – М: Военный университет, 2014. – 24 с.
50. Егорченкова, С.А. Стратегия управления развитием потенциала персонала образовательного учреждения как основное условие обеспечения его конкурентоспособности / С.А. Егориченкова. – с. Зиянчурино, 2013. – 34 с.
51. Желтобрюх, С.П. Развитие педагогического профессионализма преподавателя военного учебного заведения: дисс... докт. пед. наук : 13.00.08 / Желтобрюх Сергей Петрович. – М., 2002. – 379 с.
52. Жуковский, В.П. Теоретические подходы к проблеме развития у преподавателей организационно-управленческой компетентности / В.П. Жуковский, Л.А. Скворцова // Вестник Саратовского государственного технического университета. – 2012. – № 1 (63). – С.178-181
53. Зеленская, Н. В. Педагогическая концепция управления качеством подготовки офицерских кадров: дисс...докт. пед. наук : 13.00.08 / Зеленская Неля Васильевна. – СПб.: Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы МЧС России, 2015. – 608 с.
54. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
55. Зимняя, И.А. Компетенции и компетентность в образовании / И.А. Зимняя // Эйдос. – 2014. – № 4. – С. 7.

56. Змеев, С.И. Основы андрагогики / С.И. Змеев. – М.: Флинта, 2013. – 156с.
57. Иванищева, Н.А. Андрагогическая позиция преподавателя-наставника в системе образования / Н.А. Иванищева, Л.Г. Пак, Л.А. Кочемасова, О.А. Фарус // Школа будущего. – 2023. – № 4. – С. 88-105.
58. Исаев, В.А. Образование взрослых: компетентностный подход / В.А. Исаев. –СПб. : ГНУ «ИОВРАО», 2005. – 92 с.
59. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. - СПб.: ТОО ТК "Петрополис", 1997. – 205 с.
60. Калмыков, В. Е. Специфика повышения уровня методического мастерства в преподавании военно-специальных дисциплин / В.Е. Калмыков // Мир образования - образование в мире. – 2019. – № 1 (73). – С. 199-210.
61. Калугина, Т.Г. Квалиметрическая модель комплексной оценки качества деятельности образовательных систем [Электронный ресурс] / Т.Г. Калугина, Н.Г. Корнещук, Г.Ш. Рубин // Международный журнал экспериментального образования. – 2009. – № 5. – С. 7-10; Режим доступа: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=124>.
62. Караваев, И. Н. Профессионально-педагогическая подготовка руководящего и преподавательского состава вузов министерства обороны РФ / И. Н. Караваев // Философия образования. – № 1(40). – 2012. – С.181-186.
63. Караваев, И. Н. Методология проектирования профессионально-педагогической подготовки преподавателей вузов МО РФ: монография / И. Н. Караваев. – М.: ОВА ВС РФ, 2009. – 111 с.
64. Караванов, А.А. Исследование феномена профессионально-педагогической культуры преподавателя военного вуза: история и современность / А.А.Караванов, И.Ю. Устинов // Научное обозрение. – Педагогические науки. – 2017. – № 4. – С. 62-79.

65. Кирьянов, А.В. Концепция управления человеческими ресурсами в организации [Электронный ресурс] / А.В.Кирьянов. – Режим доступа: <http://www.cfin.ru/bandurin/article/sbrn08/09.shtml>
66. Киссель, А.А. Ценностно-нормативный аспект отношения к труду / А.А. Киссель // Социол. исслед. – 1984. – № 1. – С. 47-55.
67. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2010. – 304 с.
68. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности. / В.И. Ковалев. – М.: Наука, 1988.
69. Колесникова, И.А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие / И.А. Колесникова. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
70. Комаров, К.Б. Управление субъектами образовательного процесса на основе ресурсного подхода: дисс. канд. пед. наук : 13.00.01 / Комаров Константин Борисович. – Майкоп, 2017. – 182 с.
71. Косырев, В.П. Система непрерывной методической подготовки педагогов профессионального обучения: автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Косырев Василий Петрович. – М., 2006. – 51 с.
72. Котиев, А. Технология психологического сопровождения [Электронный ресурс] / А.Котиев. – Режим доступа: <http://www.pmuc.ru/jornal/number14/kotiev.htm>
73. Королева, Т.М. Становление и развитие военного образования и военной подготовки молодежи в Восточной Сибири / Т.М.Королева // Известия Алтайского государственного университета. – 2020. – № 2(112). – С. 46-51.
74. Кузьмина, Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.
75. Кулюткин, Ю.Н. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб.: Тускарора, 1996. – 175 с.
76. Кусакин, М. Ю. Диагностика и оценка подготовленности к педагогической деятельности адъюнктов технических военных вузов:

- дисс...канд. пед. наук : 13.00.08 / Кусакин Михаил Юрьевич. – СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2009. – 160 с.
77. Ларина, Т. В. Педагогическая система обеспечения качества военно-профессионального образования курсантов военных вузов: автореф. дисс...докт. пед. наук : 13.00.08 / Ларина Татьяна Владимировна. – М., 2015. – 48 с.
78. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология мотивации и эмоций : учебное пособие / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – Издание 2-е, стереотипное. – М. : ЧеРо : Омега-Л : Московский психолого-социальный институт, 2006. – С. 57-79.
79. Леус, О. В. Квалиметрический мониторинг профессионального мастерства учителя: автореф. дисс...канд. пед. наук : 13.00.08 / Леус Ольга Викторовна. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2020. – 26 с.
80. Литвиненко, Э. В. Квалиметрический подход к определению качества управления образовательным учреждением [Электронный ресурс] / Э. В. Литвиненко. – Режим доступа: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193319246&archive=1195596940&start_from=&ucat=&
81. Литвинова, О. И. Эффективность труда преподавателей высших учебных заведений как фактор роста конкурентоспособности вуза: автореф. дисс...канд. экон. Наук : 08.00.05 / Литвинова Ольга Ивановна. – М.: Омский государственный технический университет, 2012. – 30 с.
82. Лихтарская, Т.А. Формирование и развитие профессиональных компетенций преподавателей высшей школы [Электронный ресурс] / Т.А. Лихтарская, В.В. Сыроватский. – Режим доступа: http://SovetRectorov-c33-39_08-2008
83. Лобейко, Ю.А. Творческое развитие педагога в системе послевузовского образования / Ю.А. Лобейко. – М. : АПК и ПРО Минобразования РФ, 1999. – 152 с.

84. Магун, В.С. Динамика базовых ценностей российского населения: 2006–2018 / В.С. Магун, М.Г. Руднев // В сборнике: Будущее социологического знания и вызовы социальных трансформаций (к 90-летию со дня рождения В. А. Ядова). – М.: Федеральный научно-исследовательский социологический центр Российской академии наук, 2019. – С. 651-653.
85. Мазур, И.И. Управление качеством: Учеб. пособие / И.И. Мазур, В.Д. Шапиро // Под общ. ред. И.И. Мазура. 8-е изд. – М.: Омега-Л, 2011. – 3990 с.
86. Макарова, Л.Н. Развитие стиля педагогической деятельности преподавателя вуза [Электронный ресурс] / Л.Н. Макарова. – Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php
87. Македонский, В.А. Система непрерывного профессионального образования военного специалиста в современных условиях / В.А. Македонский // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2007. – № 3. – С. 263.
88. Макогонов, С. А. Формирование организационно-педагогической культуры кафедральных коллективов военных вузов: автореф. дисс...канд. пед. наук : 13.00.08 / Макогонов Сергей Александрович. – М.: «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации, 2015. – 25 с.
89. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
90. Матушанский, Г.У. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы на современном этапе [Электронный ресурс] / Г.У. Матушанский, Ю.В. Цвенгер. – Режим доступа: <http://www.psyedu.ru/av.php>
91. Митрахович, В.А. О необходимости развития педагогической культуры офицера - командира подразделения в системе военно-физкультурного образования / В.А.Митрахович, Д.И.Митин // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2022. – № 1. – С. 274-278.

92. Микрюков, В.Ю. Военной науке нужны творцы, а не исполнители [электронный ресурс] / В.Ю. Микрюков // Военное обозрение. – Режим доступа: <https://topwar.ru/107145-voennoy-nauke-nuzhny-tvorcy-a-ne-ispolniteli.html>.
93. Мордашев, С.В. Применение модульно-рейтинговой технологии обучения в вузах / С.В.Мордашев // Военная мысль – 1997. – № 6. – С. 49-53.
94. Мухамедина, Э.Ж. Организационно-педагогические условия развития готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности в военном вузе: автореф. дисс...докт. пед. наук : 13.00.08 / Мухамедина Эльвира Журбековна. – Омск, 2016.
95. Наводнов, В.Г. Модели, процедуры и программные средства самообследования образовательной организации. Система ФОНД / В.Г. Наводнов, А.П. Паскаль. – М.: Научно-информационный центр государственной аккредитации, 1997. – 34 с.
96. Назарова, С.И. Методология диагностики педагогической деятельности в системах общего и профессионального образования / С.И.Назарова // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. – 2014. – №2 (196). – С. 114-120.
97. Назарова, С.И. Оценка качества педагогической деятельности работников общего и профессионального образования: инструментарий и технологии / С.И. Назарова // Управление образованием: теория и практика. – 2015. – №3 (19). – С.15-25.
98. Никандров, Н.Д. Воспитание ценностей: российский вариант / Н.Д. Никандров. – М.: Магистр, 1996. – 99 с.
99. Никифоров, А. Л. Качество / А. Л. Никифоров. А. А. Грицанов // Гуманитарная энциклопедия: Концепты [Электронный ресурс] / Центр гуманитарных технологий, 2002–2020 (последняя редакция: 11.11.2020). – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/concepts/6884>

100. Нудько, В. А. Формирование гуманистических ценностных ориентаций студентов (на примере изучения иностранного языка в вузе): автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Вилора Алексеевна Нудько. – Ульяновск: ГОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», 2006. – 24 с.
101. Обуховский, К. Психология влечений человека / К. Обуховский. – М.: Прогресс, 1972. – 247 с.
102. Овод, В. В. Формирование проектировочной компетенции офицера-преподавателя в процессе внутривузовского повышения квалификации: дисс....докт. пед. наук : 13.00.08 / Овод Владимир Васильевич. – Воронеж: Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», 2017. – 233 с.
103. Османов, Р.З. Система соуправления физическим воспитанием школьников и результаты ее практической реализации // Р.З. Османов, С.А. Хазова, Р.М. Магомедов, И.Н. Манько // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – Майкоп: изд-во АГУ. – Вып. 2(159). – 2015. – С. 167-176.
104. Павленко, А. И. Педагогическая компетентность выпускника военного вуза: к постановке проблемы / А. И. Павленко // Перспективы Науки и Образования. – 2016. – № 6 (24). – С. 48-54
105. Паврозин, А.В. Профессиональная адаптация преподавателей-служащих РА к педагогической деятельности в военном вузе: автореф. дисс....канд. пед. наук: 13.00.08 / Александр Васильевич Паврозин. – Армавир: Армавирский государственный педагогический институт, 2003. – 23 с.
106. Патрушев, В.Д. Рабочие на частном предприятии: мотивация, оплата труда и удовлетворенность работой // Социол. исслед. / В.Д. Патрушев, Г.П. Бессокирная, А.Л. Темницкий. – 1998. – № 4. – С. 34-41.

107. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М: Юрайт, 2023. – 408 с.
108. Педагогика: учеб. пособие / Под ред. В.А. Сластенин, И.Ф. Иасев, Е.Н. Шиянов. - М.: Академия, 2006. - 576 с.
109. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова и др. // под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М., 2006.
110. Перечень актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании / Под редакцией В. М. Филиппова [Электронный ресурс]. – Москва, 2023. – 120 с. – Режим доступа: <https://vak.minobrnauki.gov.ru/uploader/loader?type=1&name=92611751002&f=20393>
111. Платунов, М.Н. Компетентность специалиста как критерий эффективности системы менеджмента качества профессионального образования [Электронный ресурс] / М.Н. Платунов. – Режим доступа: http://www.urgu.org/conf/9_11_11_2005/Razdel_1/st_1_7.htm
112. Подолян, Е.А. Анализ и оценка системы стимулирования труда персонала организации с использованием метода балльных оценок / Е.А. Подолян, М.В. Каширина, Г.И. Заболотни // Экономика и предпринимательство. – 2023. – № 3 (152). – С. 765-767.
113. Поляков, Д.Ю. Система управления кадровым ресурсом организации: в поисках экономической эффективности [Электронный ресурс] / Д.Ю. Поляков. – Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru/article/sistema-upravleniya-kadrovym-resursom-organizatsii-v-poiskakh-ekonomicheskoi-effektivnosti>
114. Попов, В. Структура и функции управления [Электронный ресурс] / В. Попов. – Режим доступа: <http://www.inventech.ru/lib/sociolog/sociolog0003/>

115. Попова, И.М. Стимулирование трудовой деятельности как способ управления (социологический анализ) / И.М. Попова. – К.: Наукова думка, 1976. – 207 с.
116. Привалова Н.Ф. Диагностика качества преподавания: общетеоретические аспекты: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Привалова Нина Федоровна. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. – 24 с.
117. Приказ Министра обороны Российской Федерации № 80 «Об утверждении Руководства по организации работы высшего военно-учебного заведения Министерства обороны Российской Федерации. – М., 2003.
118. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Изд-во Института практической психологии, 1997. – 352 с.
119. Профессиологическая экспертиза качества общего и профессионального образования / С. И. Назарова, В. А. Мелехин // Человек и образование. – 2014. – № 4(41). – С. 128-132.
120. Психологическое сопровождение выбора профессии: науч.-метод. пособие / под ред. Л.М. Митиной. – М.: МПСИ: Флинта, 1998. – 184 с.
121. Путин, В.В. Подготовка кадров – фундамент развития Вооруженных Сил / В.В. Путин // Красная Звезда. – 2013. – 19 ноября.
122. Радлов Э. Л. Качество // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. (82 т. и 4 доп.). – СПб., 1890-1907.
123. Роботова, А.С. Введение в педагогическую деятельность / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др. – М.: Академия, 2002. – 2008 с.
124. Ростовцева, В.М. Педагогический кадровый ресурс современного университета в процессе диверсификации образования [Электронный ресурс] / В.С. Ростовцева. – Режим доступа: http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/rostovtceva_v._m._7_9_6_108_2011.pdf

125. Рубан А.А. Модель процесса формирования аксиологической компетентности личности курсантов в процессе военно-профессионального образования / А.А. Рубан // Мир науки, культуры, образования. – № 6(67) (октябрь). – 2018. – С.150-152.
126. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., Педагогика, 1973. – 341 с.
127. Русинов, Ф. Факторы обновления: мотивация, активизация / Ф. Русинов // Соц. труд. – 1990. – № 6.
128. Рыкова Е.В. Формирование информационно-дидактической компетентности педагогов / Е.В. Рыкова, Е.С. Киселёва, М.Л. Романова, Д.А. Романов // Научные труды КубГТУ. – 2015. – №1. URL: <http://ntk.kubstu.ru/file/312>
129. Сажина, Н.М. Социально-педагогическое сопровождение развития подростка с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образовательного пространства / Н.М. Сажина, А.В. Черенкова, Т.Н. Ступенко // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2015. – № Т37. – С. 141-145.
130. Сахарчук, Е.И. Управление качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: гуманитарный подход / Е.И. Сахарчук. – Волгоград: Перемена, 2003.
131. Сахарчук, Е.И. Имидж вуза в контексте управления качеством высшего образования / Е.И. Сахарчук, Е.А. Опфер // Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования». – 2015. - №6(56) URL: <http://www.science-education.ru/120-15650>.
132. Сафонцев, С. А. Образовательная квалиметрия как фактор повышения эффективности контроля качества процесса обучения: автореф. дисс... докт. пед. . наук : 13.00.01 / Сафонцев Сергей Александрович. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный педагогический университет, 2004. – 40 с.

133. Свиткин, М. З. От семейства стандартов ИСО 9000 к всеобщему менеджменту качества / М. З. Свиткин // Стандарты и качество. – 1997. – № 9. – С. 43–48.
134. Серик, М. Информационно-дидактическая система как важное звено в интеграции образования / М. Серик, Н. Керимбаев, А. Ликерова // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 12-1. – С.91-92.
135. Серебrenикова, Ю.В. Повышение эффективности образовательной деятельности профессорско-преподавательского состава в вузах военно-воздушных сил: автореф. дисс...канд. пед. наук : 13.00.08 / Серебrenикова Юлия Валерьевна. – М.: Военный университет, 2006. – 24 с.
136. Скурихина, Т.Г. Механизм управления качеством человеческих ресурсов организации / Т.Г. Скурихина, П.Ю. Видмер // Управление персоналом. – 2017. – №4. – С. 16
137. Сидакова, Л.В. Сущность и основные признаки дуальной модели обучения / Л.В.Сидакова // Образование и воспитание. – 2016. – № 2. – С. 62-64.
138. Синенко В.Я. Профессионализм учителя / В.Я. Синенко // Педагогика. – 2013. – № 5 – С. 44.
139. Слюсарев, Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ю.В. Слюсарев. – СПб., 1992. – 16 с.
140. Соколова, И.И. Мониторинг качества педагогического образования: науч. отчет о НИР ФГНУ (промежуточный за 2011 год) / И.И.Соколова. – М.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. – 95 с.
141. Соловьев, В.С. В поисках критериев эффективности преподавательского труда / В.С.Соловьев, Г.М.Курдюмов, А.А.Кулагин // Высшее образование в России. – 1997. – №1 – С. 72–76.
142. Сопильняк, Ю. Н. Педагогическое сопровождение профессиональной подготовки специалистов в области правоохранительной деятельности:

- дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сопильняк Юрий Николаевич. – Майкоп: Адыг. гос. ун-т, 2007. – 253 с.
143. Субетто, А. И. Квалиметрия человека и образования. Методология и практика / А.И Субетто // Материалы Второго симпозиума. От квалиметрии человека - к квалиметрии образования (генезис). – М. : [б. и.], 1993. – Кн. 2. Ч. 1. – 242 с.
144. Суслов, Д.В. Проблемы современного военного образования / Д.В. Суслов, А.Д. Лопуха, С.Г. Марковчин // ЦИТИСЭ. – 2020. – № 1. – С. 47-57.
145. Тарасова, Л. И. Организация деятельности преподавателя-служащего в военно-инженерном вузе: автореф. дисс...докт. пед. наук : 13.00.08 / Тарасова Людмила Ильинична. – Ставрополь: Ставропольский государственный университет, 2005. – 26 с.
146. Трапицын, С. Ю Теоретические основы управления качеством образовательного процесса в военном вузе: автореф. дисс... докт. пед. наук: 13.00.08 / Трапицын Сергей Юрьевич. – СПб.: 2000. – 34 с.
147. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
148. Ускова, С.А. Система повышения качества профессионально – педагогической деятельности учителя в образовательной организации / С.А. Ускова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14152>.
149. Факторович, А.А. Управление качеством образования в вузе: внешние вызовы и внутренние резервы / А.А. Факторович. – Педагогика. – 2018. – № 5. – С. 87.
150. Федосеева, И.А. Условия оптимизации процесса воспитания курсантов военных институтов Росгвардии / И.А.Федосеева, Р.Н.Добродомов // Перспективы науки. – 2020. – № 2 (125). – С. 82-87.

151. Федоров, В. А. Инновационные технологии в управлении качеством образования: Учеб. пособие / В. А.Федоров, Е. Д.Колегова // Под ред. Г. М. Романцева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – 226 с.
152. Федяй, Д.С. К вопросу косвенного управления образовательным поведением обучающихся в образовательном учреждении / Д.С. Федяй // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2015. – №3. – С. 121-128.
153. Филатов, А.И. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения [Электронный ресурс] / А.И.Филатов. – Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/43181>
154. Фонарев, А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А.Р. Фонарев. – М.; Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального института: МОДЭК, 2005. – 560 с.
155. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34-41.
156. Хазова, С. А. Развитие конкурентоспособной личности в системе образования: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Снежана Александровна Хазова. – Майкоп: Адыг. гос. ун-т, 2011. – 696 с. – URL: <https://dlib.rsl.ru/01005088430>
157. Хазова, С.А. Развитие конкурентоспособности специалистов по физической культуре и спорту в процессе профессиональной подготовки [Электронный ресурс]: монография / С.А.Хазова. - Майкоп: АГУ, 2011. - 1 электронный оптический диск; 12 см. – Режим доступа: <http://libed.ru> http://adynet.ru/sites/default/files/hazova_reg.jpg
158. Хазова, С.А. Психолого-педагогические условия организации аксиологического подхода в подготовке будущих педагогов [Электронный ресурс] / С.А.Хазова. – Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html> <http://lib2.znate.ru>

159. Хазова, С.А., Хатит, Ф.Р. Поликультурная компетентность педагога [Электронный ресурс] : электронное научное издание (монография) / С. А. Хазова, Ф. Р. Хатит. - Майкоп : ЭЛИТ, 2015. - 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см.
160. Халявина, О.А. Комплекс профессиональных способностей вузовского преподавателя / О.А. Халявина. – Вологда: ВГПУ, 1999. – 26 с.
161. Хамидуллина, Г.Р. Труд и трудовые ценности как компоненты обеспечения жизнедеятельности общества [Электронный ресурс] / Г.Р. Хамидуллина. – Режим доступа: <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2000/issue1/21.html>
162. Харьков, Ю.А., Филатов, А.И. Направления психолого-педагогического сопровождения в условиях модернизации образования [Электронный ресурс] / Ю.А. Харьков, А.И. Филатов. – Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/47835>
163. Хашханок А.К. Ресурсная значимость общеобразовательной школы в организации физического воспитания населения по месту жительства: дисс...канд. пед. наук : 13.00.04 / А.К. Хашханок. – Майкоп: изд-во АГУ, 2013. – 198 с.
164. Человек и его работа / под ред. Здравомыслова А.Г., Рожина В.П., Ядова В.А. – М.: Мысль, 1967. – 392 с.
165. Чермит К.Д. Педагогические риски глобализации / К.Д. Чермит, Е.В. Дёмкина // В сборнике: Эффективное противодействие преступности в условиях глобализации: проблемы и перспективы. Материалы Международной научно-практической конференции. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2020. – С. 76-78.
166. Шакуров, Р.Х. Как определить качество педагогической деятельности / Р.Х. Шакуров // Специалист. – 1995. – №1 – С. 25-28.
167. Шакуров, Р.Х. Системный подход к оценке педагогической деятельности / Р.Х.Шакуров // Специалист. – 1994. – № 11-12. – С. 29-31.

168. Шанин, С.В. Формирование управленческих компетенций в процессе профессиональной подготовки военного специалиста / С.В. Шанин, Р.В. Коровин, Д.Н. Дридигер // Almatater (Вестник высшей школы). – 2016. – №3. – С.104-107.
169. Шаршов, И.А. Критерии оценки профессионально-творческого саморазвития преподавателя и студента [Электронный ресурс] / И.А. Шаршов. – Режим доступа: <http://tsu.tmb.ru/nu/nauka/index.php?module=kon&func>
170. Шевцова, Г.В. Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы в контексте модернизации образования [Электронный ресурс] / Г.В. Шевцова. – Режим доступа: <http://cong.rgups.ru/teacher21centry/index15.php>
171. Щербаков, А. И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя / А. И. Щербаков // Психология труда и личности учителя: сб. науч. тр. / под ред. А. И. Щербакова. – М., 1976. – Вып. 1. – С. 3-29.
172. Щербаков, А. И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе / А. И. Щербаков // Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А. И. Щербакова. - Л., 1980. – С. 3-46.

Приложение А

Диагностическая карта оценки эффективности управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов по отдельным критериям

Таблица А.1 – Диагностика качества деятельности по прямым текущим критериям

Индикаторы оценивания	Методы диагностики	Параметры оценивания и шкала оценок
Функциональность реализация педагогических функций		
преподавание реализуемые методы, методики, технологии	экспертная оценка (никогда – в менее, чем 20% экспертных ситуаций, ситуативно – в 20-60% экспертных ситуаций, в более, чем 60% экспертных ситуаций)	использование активных методов обучения адекватно учебным задачам (0 – никогда, 1 – ситуативно, 2 - систематически) использование современных технологий обучения адекватно учебным задачам (0 – никогда, 1 – ситуативно, 2 - систематически) 0-4 балла
владение материалом		свободное владение материалом (0 – никогда, 1 – ситуативно, 2 - систематически) глубина рассмотрения вопросов (0 – никогда, 1 – ситуативно, 2 - систематически) 0 – 4 балла
организация познавательной деятельности курсантов		организация познавательной деятельности обучающихся на занятиях (0 – никогда, 1 – ситуативно, 2 - систематически) организация познавательной деятельности обучающихся во время самоподготовки (0 – никогда, 1 – ситуативно, 2 - систематически) 0-4 балла
оптимальность информации		достаточный объем информации (0 – никогда, 1 – ситуативно, 2 - систематически) научность, современность информации (0 – никогда, 1 – ситуативно, 2 - систематически) практико-ориентированность информации (0 – никогда, 1 – ситуативно, 2 - систематически) 0-6 баллов

Продолжение таблицы А.1

воспитание воспитательные задачи в обучении	- экспертная оценка - самооценка	0 – игнорирование воспитательных задач 1 или 2 – ситуативная или систематическая постановка воспитательных задач 1 или 2 - ситуативная или систематическая адекватность способов достижения воспитательных задач (0 – систематическая неадекватность) 1 или 2 - ситуативное или систематическое достижение воспитательных целей (0 – систематическое недостижение) шкала - 0-6 баллов
воспитательные мероприятия	- экспертная оценка - анализ отчетной документации	0 – игнорирование воспитательной деятельности 1 или 2 – ситуативное или постоянное участие в плановых воспитательных мероприятиях 1 или 2 – ситуативное или систематическое инициирование тематики воспитательных мероприятий 1 или 2 – ситуационное или систематическое участие в организации воспитательных мероприятий 1 или 2 – ситуационное или систематическое участие в проведении воспитательных мероприятий 0-8 баллов
профессиональная ориентация школьников		0 – игнорирование профориентационной деятельности 1 или 2 – ситуативное или постоянное участие в плановых профориентационных мероприятиях 1 или 2 – ситуативное или систематическое инициирование тематики профориентационных мероприятий 1 или 2 – ситуационное или систематическое участие в организации профориентационных мероприятий

Продолжение таблицы А.1

		1 или 2 – ситуационное или систематическое участие в проведении профориентационных мероприятий 0-8 баллов
оценивание оценочные процедуры и процедуры оценивания	экспертная оценка	современность оценочных процедур (0 – никогда, 1 – ситуативно, 2 - систематически); валидность оценочных процедур (0 – никогда, 1 – ситуативно, 2 - систематически); справедливость оценивания (0 – никогда, 1 – ситуативно, 2 - систематически); мотивирующее воздействие оценивания (0 – никогда, 1 – ситуативно, 2 - систематически) 0 – 10 баллов
методическая работа с учебно- методическими материалами	анализ отчетной документации	обновление УМК (0 – никогда, 1 – планово, 2 - инициативно); обновление лекционных курсов и практических заданий (0 – никогда, 1 – планово, 2 - инициативно); обогащение спектра учебных дисциплин (0 – никогда, 1 – планово, 2 - инициативно) 0 – 6 баллов
научная публикации участие в конференциях разработки и их внедрение гранты научное руководство курсантами, аспирантами и докторантами	анализ отчетной документации	научные публикации (0 – отсутствие, 1 – обязательный минимум, 2 – с превышением плановых показателей по количеству, 3 - с превышением плановых показателей по количеству и уровню) участие в конференциях (0 – отсутствие, 1 – обязательный минимум, 2 – с превышением плановых показателей по количеству, 3 - с превышением плановых показателей по количеству и уровню) собственные научно-методические разработки (0 – никогда, 1 – планово, 2 - инициативно); грантовая деятельность (0 – никогда, 1 – планово, 2 - инициативно) руководство научной работой курсантов (о или 1)

Продолжение таблицы А.1

		руководство научной работой аспирантов (0 ли 1) руководство научной работой докторантов (0 ли 1) руководство научной работой коллег в рамках кафедральных / факультетских проектов (0 ли 1) 0-14 баллов
<i>всего баллов по критерию</i>		<i>0 – 70 балла</i>
Интегративность		
функциональная – реализация всех профессиональных функций	экспертная оценка самооценки	0 – реализация одной из профессиональных функций 1 – реализация двух профессиональных функций (научных, методических, оценочных) 2 - реализация двух профессиональных функций, одна из которых – воспитательная или образовательная 3 – реализация образовательной и воспитательной функции 4 – реализация трех профессиональных функций - научных, методических, оценочных 5 - реализация трех профессиональных функций, одна из которых – воспитательная или образовательная 6 - реализация трех профессиональных функций, включая воспитательные и образовательные 7 - реализация четырех профессиональных функций, одна из которых – воспитательная или образовательная 8 - реализация четырех профессиональных функций, включая воспитательные и образовательные 9 – реализация всех профессиональных функций 0-9 баллов

Продолжение таблицы А.1

общекультурная и профессиональная		0 – оторванность репродуцируемого содержания образования от профессионального и общекультурного контекста 1 – акцент в содержании образования исключительно на профессиональный или общекультурный контекст 2 – ситуативное акцентирование в содержании образования профессионального и общекультур. контекста 3 – систематическое акцентирование в содержании образования профессионального и общекуль. контекста 0-3 балла
актуальности и перспективности целей-результатов образования		0 – несовременность и непрогно-тичность образовательных целей 1 – постановка только актуальных или только перспективных образовательных целей 2 – целесообразное актуальное и перспективное целеполагание 0-2 балла
профессионального труда и саморазвития		0 – игнорирование саморазвития при низких функционал. показателях 1 – игнорирование саморазвития при средних функционал. показателях 2 – ситуативная активность в области саморазвития в рамках плановых мероприятий при низких функциональных показателях 3 – ситуативная активность в области саморазвития в рамках плановых мероприятий при средних функциональных показателях 4 – ситуативная активность в области саморазвития в рамках плановых мероприятий и инициативных способов самообразования при низких функциональных показателях 5 - ситуативная активность в области саморазвития в рамках плановых мероприятий и инициативных способов самообразования при средних функциональных показателях 6 - систематическая активность в области саморазвития в рамках

Продолжение таблицы А.1

		плановых показателей при средних функциональных показателях 7 - систематическая активность в области саморазвития в рамках плановых показателей при высоких функциональных показателях 8 – систематическая плановая и инициативная саморазвивающая активность, средние функц.показатели 9 - систематическая плановая и инициативная саморазвивающая активность при высоких функциональных показателях 0-9 баллов
всего по критерию		0 – 23 балла
Активность (данный критерий отчасти дублирует показатели, оцененные в функциональном блоке критериев)		
функциональная вовлеченность в образовательную (учебную, оценочную), воспитательную, методическую, научную работу	- экспертная оценка - анализ отчетной документации	0 – выполнение только должностных обязанностей без нареканий 1 – ситуативная вовлеченность в 1-2 отдельных функциональных направлений работы, выходящая за рамки обязательных объемов согласно должностной инструкции 2 – систематическая вовлеченность в 1-2 отдельных функциональных направлений работы, выходящая за рамки обязательных объемов согласно должностной инструкции 3 – ситуационная вовлеченность в 3-4 отдельных функциональных направлений работы, выходящая за рамки обязательных объемов согласно должностной инструкции 4 – систематическая вовлеченность в 3-4 отдельных функциональных направлений работы, выходящая за рамки обязательных объемов согласно должностной инструкции 5 – ситуационная вовлеченность во все отдельные функциональные направления работы, выходящая за рамки обязательных объемов согласно должностной инструкции 6 – систематическая вовлеченность во все отдельные функциональные

Продолжение таблицы А.1

		направления работы, выходящие рамки обязательных объемов согласно должностной инструкции 0-6 баллов
вовлеченность в систему повышения квалификации		0 – игнорирование мероприятий по повышению квалификации 1 – ситуативное участие в мероприятиях по повышению квалификации 2 – систематическое участие в мероприятиях по повышению квалификации в рамках плановых показателей 3 - систематическое участие в мероприятиях по повышению квалификации сверх плановых показателей 0-3 балла
вовлеченность в самообразование		0 - невключенность в самообразовательную деятельность 1 – ситуативное самообразование 2- систематическое самообразование 0-2 балла
всего по критерию		0 – 11 баллов
Результативность		
достижение поставленных целей	- экспертная оценка - самооценка	по каждому функциональному направлению и самообразованию: 0 – цели не достигнуты (достигнуты в менее, чем 20% экспертных ситуаций) 1 – цели частично достигнуты (достигнуты в 20%-50% экспертных ситуаций) 2 – цели преимущественно достигнуты (достигнуты в 50%-80% экспертных ситуаций) 3- цели полностью достигнуты (достигнуты в более, чем 80% экспертных ситуаций) 0-18 баллов (0-3 балла*6)
реализация запланированных средств и методов		по учебному, воспитательному и оценочному направлениям: 0 – запланированные средства и методы не реализованы (реализованы в менее, чем 20% экспертных ситуаций)

Продолжение таблицы А.1

		1 – запланированные средства и методы частично реализованы (реализованы в 20%-50% экспертных ситуаций) 2 – запланированные средства и методы преимущественно реализованы (реализованы в 50%-80% экспертных ситуаций) 3- запланированные средства и методы полностью реализованы (реализованы в более, чем 80% экспертных ситуаций) 0-9 баллов (0-3 балла*3)
проведение запланированных мероприятий	- экспертная оценка - анализ отчетной документации	по каждому функциональному направлению и самообразованию: 0 – запланированные мероприятия не проведены (проведено менее 20% от плановых) 1 – запланированные мероприятия частично проведены (проведено 20%-50% от плановых) 2 – запланированные мероприятия преимущественно проведены (проведено 50%-80% от плановых) 3 – запланированные мероприятия полностью проведены (проведено более 80% плановых) 4 – проведено больше мероприятий, чем было запланировано 0-24 балла (0-4 балла*6)
всего по критерию		0 – 51 балл
Адекватность		
соответствие самостоятельно поставленных целей и задач нормативно заданным требованиям	- экспертная оценка	по каждому функциональному направлению и самообразованию: 0 – несоответствие (соответствуют в менее, чем 20% экспертных ситуаций) 1 – частично соответствуют (соответствуют в 20%-50% экспертных ситуаций) 2 – преимущественно соответствуют (соответствуют в 50%-80% экспертных ситуаций)

Продолжение таблицы А.1

		3 – полностью соответствуют (соответствуют в более, чем 80% экспертных ситуаций) 0-18 баллов (0-3 балла*6)
соответствие реализуемых средств, методов, стратегий образовательной деятельности ее целям и задачам, специфике контингента, особенностям образовательной организации		по учебному, воспитательному, оценочному функциональным направлениям: 0 – несоответствие (соответствуют в менее, чем 20% экспертных ситуаций) 1 – частично соответствуют (соответствуют в 20%-50% экспертных ситуаций) 2 – преимущественно соответствуют (соответствуют в 50%-80% экспертных ситуаций) 3 – полностью соответствуют (соответствуют в более, чем 80% экспертных ситуаций) 0-9 баллов (0-3 балла*3)
соответствие содержания образования современному уровню развития науки		0 – несоответствие (соответствуют в менее, чем 20% экспертных ситуаций) 1 – частично соответствуют (соответствуют в 20%-50% экспертных ситуаций) 2 – преимущественно соответствуют (соответствуют в 50%-80% экспертных ситуаций) 3 – полностью соответствуют (соответствуют в более, чем 80% экспертных ситуаций) 0-3 балла
соответствие содержания образования современному профессиональному контексту		0 – несоответствие (соответствуют в менее, чем 20% экспертных ситуаций) 1 – частично соответствуют (соответствуют в 20%-50% экспертных ситуаций) 2 – преимущественно соответствуют (соответствуют в 50%-80% экспертных ситуаций)

Продолжение таблицы А.1

		3 – полностью соответствуют (соответствуют в более, чем 80% экспертных ситуаций) 0-3 балла
всего по критерию		0 – 33 балла
самостоятельность и оптимальная инновационность		
самостоятельность целеполагания деятельности	- экспертная оценка - самооценка	по каждому функциональному направлению и самообразованию: 0 – не самостоятельно (самостоятельно в менее, чем 20% - ситуаций) 1 – частично самостоятельно (самостоятельно в 20%-50% экспертных ситуаций) 2 – преимущественно самостоятельно (самостоятельно в 50%-80% экспертных ситуаций) 3 – полностью самостоятельно (самостоятельно в более, чем 80% экспертных ситуаций) 0-18 баллов (0-3 балла*6)
самостоятельность проектирования и конструирования действий		по каждому функциональному направлению и самообразованию: 0 – не самостоятельно (самостоятельно в менее, чем 20% ситуаций) 1 – частично самостоятельно (самостоятельно в 20%-50% экспертных ситуаций) 2 – преимущественно самостоятельно (самостоятельно в 50%-80% экспертных ситуаций) 3 – полностью самостоятельно (самостоятельно в более, чем 80% экспертных ситуаций) 0-18 баллов (0-3 балла*6)
самостоятельность организации и реализации деятельности		по каждому функциональному направлению и самообразованию: 0 – не самостоятельно (самостоятельно в менее, чем 20% экспертных ситуаций) 1 – частично самостоятельно (самостоятельно в 20%-50% экспертных ситуаций) 2 – преимущественно самостоятельно (самостоятельно в 50%-80% экспертных ситуаций)

Продолжение таблицы А.1

		3 – полностью самостоятельно (самостоятельно в более, чем 80% экспертных ситуаций) 0-18 баллов (0-3 балла*6)
оптимальная инновационность целеполагания деятельности	- экспертная оценка	по каждому функциональному направлению и самообразованию: 0 – инновации необоснованно отсутствуют 1 – инновации присутствуют в менее, чем 20% случаев их целесообразности/необходимости 2- инновации присутствуют в 20-50 случаев их целесообразности/необходимости 3 - инновации присутствуют в 50-80 случаев их целесообразности/необходимости 4 - инновации присутствуют в более, чем 80% случаев их целесообразности/необходимости 0-24 балла (0-4 балла*6)
оптимальная инновационность проектирования конструирования действий		по каждому функциональному направлению и самообразованию: 0 – инновации необоснованно отсутствуют 1 – инновации присутствуют в менее, чем 20% случаев их целесообразности/необходимости 2- инновации присутствуют в 20-50 случаев их целесообразности/необходимости 3 - инновации присутствуют в 50-80 случаев их целесообразности/необходимости 4 - инновации присутствуют в более, чем 80% случаев их целесообразности/необходимости 0-24 балла (0-4 балла*6)
оптимальная инновационность организации реализации деятельности		по каждому функциональному направлению и самообразованию: 0 – инновации необоснованно отсутствуют 1 – инновации присутствуют в менее, чем 20% случаев их целесообразности/необходимости

Продолжение таблицы 6

		2- инновации присутствуют в 20-50 случаев их целесообразности/необходимости 3 - инновации присутствуют в 50-80 случаев их целесообразности/необходимости 4 - инновации присутствуют в более, чем 80% случаев их целесообразности/необходимости 0-24 балла (0-4 балла*6)
<i>всего по критерию</i>		0 – 126 баллов
коммуникативность		
учебное взаимодействие с курсантами	- экспертная оценка	0 – организованное взаимодействие отсутствует 1 – организованное взаимодействие в менее, чем 20% экспертных случаев 2 – организованное взаимодействие в 20%-40% экспертных случаев 3 - организованное взаимодействие в 40%-60% экспертных случаев 4 - организованное взаимодействие в 60%-80% экспертных случаев 5 - организованное взаимодействие в более, чем 80% экспертных случаев 0-5 баллов
воспитательное взаимодействия с курсантами совместное целеполагание и планирование воспитательных мероприятий		0 – не участвует в совместных с курсантами воспитательных мероприятиях 1 – совместно ставятся цели и составляются планы в менее, чем 20% экспертных случаев 2 – совместно ставятся цели и составляются планы в 20%-40% экспертных случаев 3 - совместно ставятся цели и составляются планы в 40%-60% экспертных случаев 4 - совместно ставятся цели и составляются планы в 60%-80% экспертных случаев 5 - совместно ставятся цели и составляются планы в более, чем 80% экспертных случаев 0-5 баллов

Продолжение таблицы А.1

совместная организация и проведение воспитательных мероприятий		0 – не участвует в совместных с курсантами воспитательных мероприятиях 1 – совместно организуются и проводятся мероприятия в менее, чем 20% экспертных случаев 2 – совместно организуются и проводятся мероприятия в 20%-40% экспертных случаев 3 – совместно организуются и проводятся мероприятия в 40%-60% экспертных случаев 4 – совместно организуются и проводятся мероприятия в 60%-80% экспертных случаев 5 – совместно организуются и проводятся мероприятия в более, чем 80% экспертных случаев 0-5 баллов
профессиональное взаимодействие с коллегами		0 – игнорируется даже необходимое взаимодействие с коллегами 1 – ситуативное участие только в необходимом взаимодействии 2 – постоянное участие в необходимом взаимодействии 3 – постоянное участие в необходимом взаимодействии и ситуативное инициирование взаимодействия с коллегами 4 – постоянное участие и инициирование взаимодействия с коллегами 0-4 балла
всего по критерию		0 – 19 баллов
внутренняя детерминированность деятельности и саморазвития*		
стремление педагогическим (функциональным) достижениям	к	Модифицированная Методика «Мотивация к успеху» (Т. Элерс) (модифицирована путем указания сферы (функциональной, самообразовательной) самооценки мотивов, по каждому функциональному направлению и самообразованию: 0 – отсутствие стремления к достижениям (0-20 баллов по методике) 1 – редкое проявление стремления к достижениям (20-30 баллов по методике) 2 – ситуативное стремление к достижениям

Продолжение таблицы А.1

		чувств, стремлений, установок и пр.)	(20-30 баллов по методике) 3 – устойчивое стремление к достижениям (30-41 баллов по методике) 0-18 балла (0-3 балла*6)
стремление к саморазвитию	к	Анкета А.М.Леонтьева «Оценка профессионального интереса (и) и потребности в самореализации (с)» (учитываются результаты «с») (составлена основе методики «Психодиагностика мотивации труда методами опроса и шкалирования», разработанной Е.Куприяновым в Лаборатории компьютерной психодиагностики МГУ им. М.В. Ломоносова)	0 – отсутствие стремления к саморазвитию (0-2 балла по методике) 1 – редкое проявление стремления к саморазвитию (2-5 баллов по методике) 2 – ситуативное стремление к саморазвитию (5-8 баллов по методике) 3 – устойчивое стремление к саморазвитию (8-10 баллов по методике) 0-3 балла
профессионально-педагогическая ответственность		самооценка экспертная оценка (стимульный материал разработан на основе результатов исследования Е.М. Кочневой, Л.Б. Морозовой)	выводится средняя арифметическая оценок, данным по всем качествам из стимульного материала; баллы самооценки и экспертной оценки суммируются: 0 – качество/характеристика не проявляется никогда 1 – качество/характеристика проявляется редко 2 – качество/характеристика проявляется ситуационно 3 – качество/характеристика проявляется часто 4 – качество/характеристика проявляется практически всегда 0-8 баллов (0-4 балла*2 типа диагностики)

Продолжение таблицы А.1

внутренняя мотивированность деятельности	Методика К.Замфер в модификации А.А.Реана	0 – внешняя отрицательная мотивация деятельности ($BOM > B_{PM} > B_M$) 1 – внешняя положительная мотивация деятельности ($B_{PM} > B_M > BOM$) 2 – внутренняя мотивация ($B_M = B_{PM} > BOM$) 3 – внутренняя мотивация ($B_M > B_{PM} > BOM$) 0-4 балла
ценностное отношение к содержанию, процессу, результатам деятельности	Анкета А.М.Леонтьева «Оценка профессионального интереса (и) и потребности в самореализации (с)» (учитываются результаты «и») Модифицированная методика А.М.Леонтьева «Мотивы профессиональной деятельности»	0 – отсутствие ценностного отношения к педагогической деятельности (0-5 баллов по методике) 1 – редкое проявление ценностного отношения к педагогической деятельности (5-10 баллов по методике) 2 – ситуативное проявление ценностного отношения к педагогической деятельности (10-18 баллов по методике) 3 – устойчивое проявление ценностного отношения к педагогической деятельности (18-22 баллов по методике) 0 – отсутствие профессиональных интересов (0-2 балла по методике) 1 – редкое проявление профессиональных интересов (2-5 баллов по методике) 2 – ситуативное проявление профессиональных интересов (5-8 баллов по методике) 3 – устойчивое проявление профессиональных интересов (1-10 баллов по методике) 0-6 баллов
<i>всего по критерию</i>		<i>0 – 21 балл</i>
ВСЕГО ПО КРИТЕРИАЛЬНОЙ ГРУППЕ		0 – 354 БАЛЛА

Таблица А.2 – Диагностика эффективности управления качеством деятельности по прямым итоговым критериям

Индикаторы оценивания	Методы диагностики	Интервал оценок
Эффективность деятельности и саморазвития		
достижения преподавателей (научный статус и рост, карьерный статус и рост и т.п.)	анализ отчетной документации	изменение показателей научного статуса: ученое звание, ученая степень, членство в научных организациях (экспертных советах, диссертационных советах, академиях): 0 – понижение; 1 – без изменений 2 – повышение 0-6 баллов (0-2*3 показателя) изменение должности: 0 – понижение; 1 – без изменений 2 – повышение 0-2 балла наличие наград, благодарностей и т.п. (за показатели учебной, воспитательной, научной работы): 0 – отсутствуют 1 – есть уровня ВУЗа 2 – есть муниципального уровня 3 – есть регионального уровня 4 – есть всероссийского уровня 0-12 баллов (0-4*3 показателя) 0-20 баллов
поддержание / повышение профессиональной компетентности	анализ динамики результатов текущей диагностики	изменение показателей по индикаторам «функциональности», «интегративности», «активности»: 0 – показатели ухудшились 1 – показатели остались без изменений 2 – показатели повысились (на уровне значимости 0,1) 3 – показатели существенно повысились (на уровне значимости более 0,5) 0-36 баллов (0-3* 12 показателей)
поддержание / повышение военно- педагогической направленности	анализ динамики результатов текущей диагностики	изменение показателей по индикатору «внутренняя детерминированность деятельности и саморазвития»: 0 – показатели ухудшились 1 – показатели остались без изменений 2 – показатели повысились (на уровне значимости 0,1) 3 – показатели существенно повысились (на уровне значимости более 0,5) 0-15 баллов (0-3* 5 показателей)
авторитетность	оценка курсантами оценка коллегами (стимульный материал – определение	выводится средняя арифметическая оценок всех курсантов / всех коллег; баллы оценок курсантов и коллег суммируются:

Продолжение таблицы А.2

	авторитетности, ассоциативный ряд)	0 – практически не авторитетен 1 – авторитетен по отдельным вопросам, редко 2 – авторитетен по нескольким вопросам, ситуационно, уважаем за некоторые личностные качества 3 – авторитетен по многим вопросам, часто, уважаем как личность 0-6 баллов (0-3 балла*2 типа диагностики)
всего по критерию		0 – 77 баллов
Стабильность деятельности и саморазвития		
систематичность положительных сдвигов или положительных оценок в направленности	анализ результатов не менее трех текущих диагностик	по индикатору «внутренняя детерминированность деятельности и саморазвития» 0 – положительные сдвиги отсутствуют 1 – положительные сдвиги в 25% случаях и менее 2 – положительные сдвиги в 25%-50% случаях 3 - положительные сдвиги в 50%-75% случаях 4 - положительные сдвиги в 75% случаях и более 0-4 балла
систематичность положительных сдвигов или положительных оценок в компетентности	анализ результатов не менее трех текущих диагностик	по индикаторам «функциональность, интегративность, активность» 0 – положительные сдвиги отсутствуют 1 – положительные сдвиги в 25% случаях и менее 2 – положительные сдвиги в 25%-50% случаях 3 - положительные сдвиги в 50%-75% случаях 4 - положительные сдвиги в 75% случаях и более 0-12 баллов (0-4 балла*3)
всего по критерию		0 – 16 баллов
Удовлетворенность*		
- целями и результатами деятельности, - содержанием и процессом деятельности; - содержанием и результатами саморазвития; - своей профессиональной ролью и статусом;	самооценка (методика К.Б.Комарова)	по каждому из 5 показателей, оценки показателей суммируются; самооценка осуществляется по 5-балльной шкале, где 0 – абсолютно не удовлетворен 5 – полностью удовлетворен 0-25 баллов (0-10 балла*5)

Продолжение таблицы А.2

- педагогическим взаимодействием	Тест «Интегральная удовлетворенность трудом» Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова (модифицирован)	0 – 25 баллов по шкале «Общая удовлетворенность трудом» (без учета ответов на вопросы 2, 7, 9)
<i>всего по критерию</i>		<i>0 – 50 баллов</i>
ВСЕГО ПО КРИТЕРИАЛЬНОЙ ГРУППЕ		0 – 143 БАЛЛА

Таблица А.3 – Диагностика качества деятельности по косвенным текущим критериям

Индикаторы оценивания	Методы диагностики	Интервал оценок
результативность - текущая успеваемость курсантов	анализ отчетной учебной документации	средний балл успеваемости за семестр, с учетом переаттестаций (за отправления на передачу зачета / экзамена снимаются диагностические баллы) 0-5 баллов
активность познавательная	экспертная оценка	0 – пассивность (познавательная активность проявляется в менее, чем 25% экспертных ситуаций) 1 – низкая активность (познавательная активность проявляется в 25% - 50% экспертных ситуаций) 2 – средняя активность (познавательная активность проявляется в 50% - 75% экспертных ситуаций) 4 – высокая активность (познавательная активность проявляется в более, чем 75% экспертных ситуаций) 0-4 балла
активность (научная, культурная, общественная, спортивная) - вовлеченность курсантов в деятельность	анализ документации	по каждому из 4 видов активности: 0 – игнорирование деятельности 1 или 2 – ситуативное или постоянное участие в плановых мероприятиях 1 или 2 – ситуативное или систематическое инициирование тематики мероприятий 1 или 2 – ситуационное или систематическое участие в организации мероприятий 1 или 2 – ситуационное или систематическое участие в проведении мероприятий 0-32 балла (0-8 баллов*4)

Продолжение таблицы А.3

самостоятельность курсантов (познавательная, научная, культурная, общественная)	экспертная оценка	по каждому из 4 видов деятельности: 0 – абсолютно не самостоятелен (самостоятельно справляется с менее, чем 10% заданий) 1 – низкая самостоятельность (самостоятельно справляется с 10%-30% заданий) 2 – самостоятельность ниже среднего (самостоятельно справляется с 30%-50% заданий) 3 – средняя самостоятельность (самостоятельно справляется с 50%-70% заданий) 4 – самостоятельность выше среднего (самостоятельно справляется с 70%-90% заданий) 5 – высокая самостоятельность (самостоятельно справляется с более, чем 90% заданий) 0-20 баллов (0-5 баллов*4)
адекватность - нормативность поведения курсантов	экспертная оценка анализ документации	поведение, общение соответствует нормам военно-профессиональной этики: 0 – преимущественно, нет (редко) 1 – преимущественно, да (часто) 2 – всегда (в подавляющем большинстве случаев) наличие дисциплинарных взысканий: 0 – отсутствуют 1 – есть, единичный случай 2 – есть, наметилась тенденция 0-4 балла
внутренняя детерминированность * (нормативного поведения, познавательной, научной и др. активности)	Анкета А.М.Леонтьева «Мотивы профессиональной деятельности» Анкета А.М.Леонтьева «Оценка профессионального интереса (и) и потребности в самореализации (с)»	0 – 25 баллов 0 – 10 баллов 0-35 баллов
ВСЕГО ПО КРИТЕРИАЛЬНОЙ ГРУППЕ		0 – 100 БАЛЛОВ

Таблица А.4 – Диагностика эффективности управления качеством профессионально-педагогической деятельности преподавателей военных вузов по косвенным итоговым критериям

Индикаторы оценивания	Методы диагностики	Интервал оценок
Эффективность - достижения курсантов (итоговая успеваемость курсантов (ГИА), научные достижения (защита диплома),	анализ документации	0-5 баллов - итоговая оценка по ГИА 0-5 баллов - итоговая оценка защиты квалификационной работы 0 – 5 баллов - 0 или 1 за отсутствие или наличие итоговых наград / грамот / благодарностей по каждой из 5 номинаций (за учебные, научные, общественные, творческие, спортивные достижения) 0 – 15 баллов
Эффективность - морально-психологическая характеристика (комплексное профессионально-психологическое тестирование или морально-волевые характеристики, воспитанность, профессиональная направленность)	анализ документации, экспертная оценка	0 – 5 баллов – оценка профессиональных качеств 0 – 5 баллов – оценка профессиональной мотивации 0 – 5 баллов – оценка гражданско-патриотических качеств 0-15 баллов
Стабильность - систематичность текущих положительных оценок успеваемости курсантов	анализ зачетных книжек	0 – положительные сдвиги отсутствуют 1 – положительные сдвиги в 25% случаях и менее 2 – положительные сдвиги в 25%-50% случаях 3 - положительные сдвиги в 50%-75% случаях 4 - положительные сдвиги в 75% случаях и более 5 – изначально отличная успеваемость 0-5 баллов
Стабильность - систематичность текущих положительных оценок поведения курсантов (анализ характеристик)	анализ дисциплинарной документации	0 – положительные сдвиги отсутствуют 1 – положительные сдвиги в 25% случаях и менее 2 – положительные сдвиги в 25%-50% случаях 3 - положительные сдвиги в 50%-75% случаях 4 - положительные сдвиги в 75% случаях и более 5 – изначально отличная дисциплина 0-5 баллов
Удовлетворенность - работодателей выпускниками	экспертная оценка (по результатам воинской тажировки, учений и пр.)	0 – 10 баллов, где вариант1: 0-полная неудовлетворенность, 10 – полная удовлетворенность

Продолжение таблицы А.4

		вариант 2: 0 – 2 балла – удовлетворенность по менее, чем 20% показателей 2 – 4 балла – удовлетворенность по 20%-40% показателей 4-6 баллов – удовлетворенность по 40%-60% показателей 6-8 баллов – удовлетворенность по 60%-80% показателей 8-10 баллов – удовлетворенность по более, чем 80% показателей
Удовлетворенность выпускников профессиональным выбором	- самооценка	0 – 10 баллов, где 0 – полностью не удовлетворен 10 – полностью удовлетворен
Удовлетворенность выпускников профессиональным образованием	– самооценка	0 – 10 баллов, где 0 – полностью не удовлетворен 10 – полностью удовлетворен
ВСЕГО ПО КРИТЕРИАЛЬНОЙ ГРУППЕ		0 – 70 БАЛЛОВ

Стимульный материал и порядок его применения для определения эффективности управления качеством по отдельным критериям

1. Анкета «Мотивы профессиональной деятельности».

Источник – Иоакимиди Ю.А., Шрам В.П., Хазова С.А., Гонежук А.Г., Леонтьев А.М. Акмеологические основы развития личности будущего специалиста по физической культуре и спорту : Учебное пособие. Майкоп: Изд-во АГУ, 2009. 136 с.

Порядок оценки:

по одному баллу начисляется за каждый отмеченный респондентом мотив, соответствующий профессиональному интересу;

в зависимости от количества набранных баллов определяется критериальный уровень (таблица А.5)

Таблица А.5 – Определение критериальных уровней в соответствии с набранными баллами

Индикатор оценки	Способ оценки	Градация баллов
систематичность положительных сдвигов или положительных оценок в направленности	анализ результатов не менее трех текущих диагностик	по индикатору «внутренняя детерминированность деятельности и саморазвития» 0 – положительные сдвиги отсутствуют 1 – положительные сдвиги в 25% случаях и менее 2 – положительные сдвиги в 25%-50% случаях 3 - положительные сдвиги в 50%-75% случаях 4 - положительные сдвиги в 75% случаях и более 0-4 балла

Продолжение таблицы А.5

систематичность положительных сдвигов или положительных оценок в компетентности	анализ результатов не менее трех текущих диагностик	по индикаторам «функциональность, интегративность, активность» 0 – положительные сдвиги отсутствуют 1 – положительные сдвиги в 25% случаях и менее 2 – положительные сдвиги в 25%-50% случаях 3 – положительные сдвиги в 50%-75% случаях 4 – положительные сдвиги в 75% случаях и более 0-12 баллов (0-4 балла*3)
---	---	--

2. Анкета «Оценка профессионального интереса (и) и потребности в самореализации (с)»

Источник – Источник – Иоакимиди Ю.А., Шрам В.П., Хазова С.А., Гонежук А.Г., Леонтьев А.М. Акмеологические основы развития личности будущего специалиста по физической культуре и спорту : Учебное пособие. Майкоп: Изд-во АГУ, 2009. 136 с.

Исходная методика – «Психодиагностика мотивации труда методами опроса и шкалирования» Е.Куприянова.

Суть методики - Включает перечень ситуаций с вариантами объяснения причин поведения субъекта в конкретной ситуации; среди причин присутствуют профессиональные интересы и мотивы, связанные с саморазвитием.

Порядок оценки: за выбор каждого варианта причины поведения, относящегося к профессиональному интересу или мотиву саморазвития, присваивается два балла; интервал от 0 до 10 баллов.

3. Методика «Мотивация к успеху» (Т. Элерс)

Источник – Источник – Иоакимиди Ю.А., Шрам В.П., Хазова С.А., Гонежук А.Г., Леонтьев А.М. Акмеологические основы развития личности будущего специалиста по физической культуре и спорту : Учебное пособие. Майкоп: Изд-во АГУ, 2009. 136 с.

Суть методики – опросная методика, анализ ответов на вопросы позволяет определить силу стремления к достижению цели, к успеху.

4. Методика оценки направленности личности на достижение успеха (методика основана на положениях теории Х.Хекхаузена, категориях мотивации достижения, описанных в работе М. В. Кондратьевой)

Источник – Источник – Иоакимиди Ю.А., Шрам В.П., Хазова С.А., Гонежук А.Г., Леонтьев А.М. Акмеологические основы развития личности будущего специалиста по физической культуре и спорту : Учебное пособие. Майкоп: Изд-во АГУ, 2009. 136 с.

Суть методики – содержит описание ситуации с представлением двадцать вариантов причин поведения человека в данной ситуации.требуется выбрать десять возможных объяснений.

Порядок оценки: за выбор каждого варианта причины поведения, раскрывающего ориентацию на успех, присваивается два балла; интервал от 0 до 10 баллов.

5. Анкета «Мотивы профессионального саморазвития»

Источник – Источник – Иоакимиди Ю.А., Шрам В.П., Хазова С.А., Гонежук А.Г., Леонтьев А.М. Акмеологические основы развития личности будущего специалиста по физической культуре и спорту : Учебное пособие. Майкоп: Изд-во АГУ, 2009. 136 с.

Суть методики – содержит перечень утверждений; необходимо выбрать из них десять, с которыми согласен в наибольшей степени.

Порядок оценки: за выбор каждого варианта, раскрывающего педагогические ценности как мотивы саморазвития, присваивается один балл; интервал от 0 до 10 баллов.

6. Анкета «Перспективность профессиональных интересов»

Источник – Источник – Иоакимиди Ю.А., Шрам В.П., Хазова С.А., Гонежук А.Г., Леонтьев А.М. Акмеологические основы развития личности будущего специалиста по физической культуре и спорту : Учебное пособие. Майкоп: Изд-во АГУ, 2009. 136 с.

Суть методики – содержит перечень утверждений; необходимо определить степень согласия с каждым из них.

Порядок оценки: согласно предложенного ключа, за каждый выбранный вариант начисляется от 0 до 2 баллов. Баллы суммируются; интервал от 0 до 10 баллов.

7. Методика «Самооценка устойчивости самообразовательной инициативы»

Источник – Источник – Иоакимиди Ю.А., Шрам В.П., Хазова С.А., Гонежук А.Г., Леонтьев А.М. Акмеологические основы развития личности будущего специалиста по физической культуре и спорту : Учебное пособие. Майкоп: Изд-во АГУ, 2009. 136 с.

Суть методики – содержит перечень утверждений; необходимо определить степень согласия с каждым из них.

Порядок оценки: согласно предложенного ключа, за каждый выбранный вариант начисляется от 0 до 2 баллов. Баллы суммируются; интервал от 0 до 10 баллов.

8. Определение продуктивности рефлексивной деятельности (схема анализа педагогической ситуации и оценки ответов, методика Л.В.Кондрашовой)

Источник – Источник – Иоакимиди Ю.А., Шрам В.П., Хазова С.А., Гонежук А.Г., Леонтьев А.М. Акмеологические основы развития личности будущего

специалиста по физической культуре и спорту : Учебное пособие. Майкоп: Изд-во АГУ, 2009. 136 с.

Суть методики: каждый из 12 параметров самооценивается по 10-балльной шкале.

Порядок оценки: выводится средний балл.

9. Методика диагностики «Ответственность» (В. П. Прядеин)

Суть методики – опросная методика, анализ ответов на вопросы позволяет определить выраженность следующих характеристик личности: динамическая азгичность, мотивация социоцентрическая, мотивация эгоцентрическая, когнитивная осмысленность, когнитивная осведомленность, результат предметный, результат субъектный, эмоциональность стеническая, эмоциональность астеническая, регуляторная интернальность, регуляторная экстернальность, трудности личностные, трудности операциональные, стремления инструментально-стилевые, стремления содержательно-смысловые, интуиция, экстраполяция, эмпатия к близким, эмпатия к окружающим, *взятие ответственности на себя*.

Порядок оценки – в соответствии с ключом теста.

10. Стимульный материал для самооценки и экспертной оценки профессиональной ответственности (Е.М. Кочнева, Л.Б. Морозова)

Оценивание:

- личностные качества (порядочность, целеустремленность, сдержанность, работоспособность, дисциплинированность и т.п.).
- отношение к работе (выполнение обязанностей, вовремя и в срок выполнить работу, желание и умение работать и т.п.).
- понятия, относящиеся к морально-нравственной сфере – честь, долг, вера, совесть, дисциплина, этика и т.п.
- ответственность по отношению к самому себе (работа над своими ошибками, прогнозировать и работать над ошибками, самосовершенствование и т.д.).

Баллы:

0 – качество/характеристика не проявляется никогда

1 – качество/характеристика проявляется редко

2 – качество/характеристика проявляется ситуационно

3 – качество/характеристика проявляется часто

4 – качество/характеристика проявляется практически всегда

11. Методика «Удовлетворенность трудом» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов)

Суть методики – содержит перечень утверждений; необходимо определить степень согласия с каждым из них.

Порядок оценки: согласно с ключом теста

12. Анкета (выборка вопросов) для изучения удовлетворенности трудом (Ю. Романова)

Суть методики – содержит перечень характеристик труда, его условий и пр.; необходимо определить степень удовлетворенности каждой из них.

Порядок оценки: содержательный анализ ответов.

Приложение Б

Методы формирования мотивов к труду

Таблица Б.1 – Методы формирования мотивов к труду

Группы мотивов к труду	Мотивационные факторы	Управленческие воздействия
Самовыражение и личностный рост	содержание труда ответственность самостоятельность соответствие работы уровню образования и квалификации возможности для самореализации перспектива продвижения и служебного роста участие в управлении	реорганизация рабочих мест и «обогащение» труда критерии продвижения в зависимости от мотивационных целей организации делегирование ответственности управление через участие неэкономические и символические вознаграждения политика подбора кадров организация соревновательности
Социальное взаимодействие и социальное признание	отношения в коллективе отношения с руководством стиль управления организационный климат организационная культура, нормы и ценности статус и престиж принадлежности к определенным категориям персонала или предприятию важность и общественная значимость работы	сочетание индивидуальных и групповых форм организации труда выбор соответствующего ситуации стиля управления признание и одобрение формирование общественного мнения формирование чувства «команды» лидерство
Материальная компенсация и материальная заинтересованность	уровень зарплаты дополнительные материальные поощрения справедливость распределения материальных вознаграждений льготы и социальные блага форма собственности	материальное стимулирование выбор адекватных ситуаций систем и форм оплаты труда установление зависимости между результатами труда и размером вознаграждения объективные критерии оценки трудового вклада гибкая система дополнительных вознаграждений
Социальная уверенность, стабильность и безопасность жизнедеятельности	безработица / гарантированность занятости стабильность и финансовое благополучие предприятия социальная политика возможность потерять имеющиеся блага условия труда организация и режим труда напряженность работы	принудительная и властная мотивация (санкции и взыскания) оптимальная дисциплина труда социальные программы хорошая организация труда хорошие условия труда и быта на производстве компенсация неблагоприятных и вредных условий труда компенсация тяжелого труда