

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФГБОУ ВО «ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

на правах рукописи



МУХАМЕДИНА Эльвира Жумабековна

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
ГОТОВНОСТИ НАЧИНАЮЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Чекалева Н.В.

Омск – 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основания процесса развития готовности начинающего преподавателя военного вуза к профессиональной деятельности	17
1.1 Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя военного вуза как проблема педагогической науки.....	17
1.2. Профессиональная готовность преподавателя к профессиональной деятельности в условиях военного вуза.....	40
1.3. Характеристика организационно-педагогических условий развития готовности военного преподавателя к профессиональной деятельности.....	63
Выводы по первой главе.....	88
Глава 2. Экспериментальная проверка организационно-педагогических условий развития готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности	90
2.1. Цели, задачи и этапы проведения экспериментальной проверки организационно-педагогических условий.....	90
2.2. Реализация организационно-педагогических условий в развитии готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности.....	105
2.3. Интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы в развитии готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности.....	128
Выводы по второй главе.....	145
Заключение	148
Библиография	152
Приложения	173

Введение

Актуальность исследования обусловлена объективной социальной потребностью в создании высокопрофессионального, оптимально сбалансированного офицерского корпуса, способного эффективно решать задачи, поставленные перед Вооруженными Силами Республики Казахстан обществом и государством. Проектирование адекватной вызовам XXI века системы военного образования связано с подготовкой преподавателей военного вуза к профессиональной педагогической деятельности. Во многом, от их успешной деятельности зависит качество и уровень готовности военных кадров, обеспечивающих военную безопасность страны, предотвращение войн и вооруженных конфликтов, а также строительство профессиональной армии, соответствующей самым высоким мировым стандартам.

Следует отметить, что проблема развития готовности начинающих преподавателей военных вузов к профессиональной деятельности стала предметом пристального внимания различных педагогических и психологических исследований. В современной педагогике и психологии рассмотрены различные аспекты формирования системы педагогических знаний и профессионального мастерства (О.А. Абдулина, И.А. Колесникова, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.). Учеными актуализирована потребность интеграции общегуманитарного и специального компонентов профессиональной подготовки преподавателей (Б.Г. Ананьев, В.П. Беспалько, Г.А. Бордовский и др.); разработки педагогической концепции личностно ориентированного обучения (Е.В. Бондаревская, М.Н. Берулава, А.Н. Леонтьев, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.).

Большую значимость, в контексте исследуемой проблемы, имеют теории организации и управления педагогическим процессом в системе высшего военно-профессионального образования, которые разработаны И.А. Алехиным, А.В. Барабанщиковым, В.В. Богуславским, В.И. Вдовюком, Г.А. Давыдовым, М.И. Дьяченко, С.А. Ждановым, В.Я. Кикоть,

А.В. Литвиновым и др.; вопросы адаптации начинающих преподавателей к образовательной среде военного вуза (В.П. Врачинский, К.М. Дурай-Новакова, А.В. Киселев, А.П. Королев, А.В. Паврозин и др.); положения, связанные с педагогической подготовкой преподавательских кадров для высших учебных заведений в исследованиях Э.Ш. Абдюшева, О.А. Абдуллиной, Е.В. Бережной, Н.В. Введенского, В.П. Завойстого, Е.Ю. Симоненко и др.

Процесс формирования и развития военного образования, особенности осуществления профессиональной подготовки офицеров Вооруженных Сил, других войск и воинских формирований Республики Казахстан представлены в работах казахстанских военных ученых Н.Ж. Асыллова, Ж.Х. Ахметова, А.К. Бакаева, М.Е. Батырова, Б.Б. Джакубақынова, Р.Ф. Жаксылыкова, А.А. Загинайко, У.К. Санабаева, К.С. Серикбаева, С.С. Тауланова, К.Ф. Толенгутова и др.

Таким образом, имеющиеся педагогические исследования свидетельствуют о том, что проблеме развития готовности начинающих преподавателей военных вузов к профессиональной деятельности в психолого-педагогической науке уделяется определенное внимание. Однако нельзя считать, что проблема подготовки преподавателей военного вуза исчерпана. В большинстве работ рассматриваются весьма важные, но лишь отдельные стороны данной проблемы. Нетрудно заметить и то, что большинство работ посвящены преподавательскому труду учителя общеобразовательной школы и проблемам актуализации профессиональных знаний преподавателя вуза, тогда как специальных исследований проблем развития готовности начинающих преподавателей военных вузов к профессиональной деятельности проводилось недостаточно. Социально-психологические, профессиональные, дидактические трудности, переживаемые преподавателями на начальном этапе освоения профессиональной деятельности в новых для себя условиях вуза, преодолеваются ими, как правило, стихийно, методом проб и личных ошибок, не всегда принося желаемые результаты.

Преодоление различных трудностей, связанных со спецификой военного вуза, зависит от степени разработанности проблемы организации и управления процессом педагогической подготовки, ее методического обеспечения, достаточности и обоснованности практических разработок путей, способов достижения высокого уровня профессионально-педагогической культуры начинающих преподавателей. В связи с этим, следует признать, что в теории высшего военного профессионального образования проблема развития готовности начинающих преподавателей военных вузов к профессиональной деятельности недостаточно осмыслена и не достаточно выявлены и обоснованы организационно-педагогические условия ее решения.

Необходимость разработки теоретических и организационно-педагогических условий процесса развития готовности начинающих преподавателей военных вузов к профессиональной деятельности определяется следующими противоречиями:

- между необходимостью формирования педагогической компетентности начинающих преподавателей военно-профессиональных дисциплин военного вуза и недостаточным теоретическим исследованием данной проблемы в педагогической науке;

- между современными требованиями к уровню профессионально-педагогической компетентности начинающего преподавателя и недостаточно выявленными организационно-педагогическими условиями военного вуза, способствующими развитию их готовности к педагогической деятельности;

- между необходимостью повышения уровня готовности военных педагогов к педагогической деятельности и отсутствием специального дидактического обеспечения и технологий их подготовки в военном вузе.

Обозначенные противоречия обусловили **проблему исследования**: каковы организационно-педагогические условия развития готовности начинающих преподавателей военных вузов к профессиональной деятельности в условиях военного вуза.

Важность и актуальность рассматриваемой проблемы, ее недостаточная проработка послужили основанием для выбора темы исследования: «Организационно-педагогические условия в развитии готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности в военном вузе».

Объект исследования: профессионально-педагогическая деятельность преподавателя военного вуза.

Предмет исследования: организационно-педагогические условия, способствующие развитию готовности начинающих преподавателей военных учебных заведений к профессиональной деятельности.

Цель исследования: выявление, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка организационно-педагогических условий, способствующих развитию готовности начинающего военного педагога к профессиональной деятельности.

Гипотеза исследования: организационно-педагогические условия, способствующие развитию готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности в условиях военного вуза, заключаются в:

- определении, систематизации и структурировании основных затруднений, встречающихся в деятельности начинающих преподавателей военного вуза;

- обогащении ресурсов образовательной среды военного вуза использованием в учебно-воспитательной и научной работе опыта воспитательной, оперативной, боевой и государственно-правовой подготовки военных преподавателей;

- организации системы занятий, направленных на формирование готовности начинающего преподавателя военного вуза к педагогической деятельности;

- использовании вариативного дидактического обеспечения развития готовности начинающего преподавателя военных учебных заведений к профессиональной деятельности.

Задачи исследования.

1. На основе анализа современных научных источников раскрыть сущность процесса развития готовности преподавателей военного вуза к профессионально-педагогической деятельности.

2. Выявить специфические характеристики образовательного процесса в военном вузе, оказывающие существенное влияние на развитие педагогического потенциала начинающих преподавателей.

3. Определить и систематизировать имеющиеся затруднения в педагогической деятельности начинающих преподавателей в условиях военного вуза.

4. Разработать и апробировать вариативное дидактическое обеспечение развития готовности начинающих преподавателей военных учебных заведений к педагогической деятельности

5. Определить критерии оценки готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности в условиях военного вуза.

Методологическую основу исследования составляют:

- системный подход, позволяющий рассматривать процесс развития готовности преподавателя к профессиональной деятельности как систему, обеспечивающую приобретение профессионально-педагогических качеств личности в условиях образования в военном вузе (Ю.Б. Блауберг, Т.Т. Галлиев, М.С. Каган, Ю.А. Конаржевский, Ш.Т. Таубаева, Э.Г. Юдин и др.);

- личностно-деятельностный подход, определяющий особенности развития готовности к профессиональной деятельности начинающего педагога военного вуза в соответствии с его потенциальными возможностями (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А. Кунанбаев, А.Н. Леонтьев, А.П. Сейтешев, И.С. Якиманская и др.);

Теоретической основой исследования явились:

- теория профессионального образования (Б.С. Гершунский, В.С. Леднев, А.М. Новиков, А.И. Пискунов, В.Н. Романенко и др.);

- военно-педагогическая теория становления будущего офицера (Н.А. Бердяев, А.В. Геруа, М.И. Драгомиров, В.В. Егоров, Л.Ф. Железняк,

А.И. Ильин, В.Ф. Ковалевский, М.П. Коробейников, Н.Т. Ростунов, А.М. Столяренко, Н.Ф. Федоренко и др.);

- теоретические идеи высшего военно-профессионального образования (А.В. Барабанщиков, А.П. Блинов, Р.Ю. Волковыский, В.И. Вдовюк, А.В. Долматов, М.И. Дьяченко, Ф.Д. Рассказова, В.С. Олейников, В.Я. Слепов, В.И. Хальзов, Я.Я. Юрченко);

- теории профессиональной подготовки педагогов в вузе (С.И. Архангельский, А.А. Вербицкий, В.А. Слостенин, Н.Ф. Талызина, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.) и военно-профессиональной подготовки (А.Я. Анцупов, М.И. Дьяченко, Н.Ф. Феденко и др.);

- теоретические идеи развития профессиональной компетентности начинающих преподавателей в военном вузе (В.П. Врачинский, К.М. Дурайн-Новакова, А.В. Киселев, А.П. Королев, А.В. Паврозин и др.)

- исследования формирования и развития профессионально важных качеств личности военнослужащих (А.В. Барабанщиков, В.П. Давыдов, Н.Ф. Феденко и др.).

В своей совокупности они позволили определить специфику современного этапа развития высшего образования и новые ориентации на подготовку военных педагогов, обосновать критерии готовности к профессиональной деятельности, содержание и структуру дидактического обеспечения подготовки военных преподавателей, способных решать задачи повышения уровня подготовки компетентных специалистов в военном вузе.

Для достижения цели и решения поставленных задач в данной работе использовались следующие **методы исследования**:

– теоретические: изучение психолого-педагогической, научно-методической, специальной литературы по проблеме исследования и нормативных документов; анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, обобщение, аналогия, научная интерпретация;

– эмпирические: наблюдение, анкетирование, тестирование, педагогическое проектирование, устный и письменный опрос, изучение

результатов образовательной деятельности курсантов, педагогический эксперимент;

– статистические – количественная и качественная обработка экспериментальных данных с помощью методов математической статистики и их графическое представление.

Этапы исследования

Исследование проводилось с 2008 по 2015 гг.:

– на **первом этапе**, поисково-теоретическом (2008-2010 гг.), осуществлялся сбор, анализ, обобщение и систематизация теоретического материала по исследуемой проблеме; определялся научно-понятийный аппарат; анализировались существующие теоретические подходы к заявленной проблеме; определялись цель, задачи и гипотеза исследования; проводилась подготовка исследовательской базы; подбирались участники эксперимента и методики;

– на **втором этапе**, поисково-экспериментальном (2011-2013 гг.), осуществлялось: выявление организационно-педагогических условий, обеспечивающих повышение эффективности подготовки преподавателей военных учебных заведений к педагогической деятельности; разработка критериев готовности преподавателя вуза к профессиональной деятельности; создание и экспериментальная проверка вариативного дидактического обеспечения и проектированию содержания деятельности военного вуза, которое отвечало задачам развития готовности начинающих преподавателей военных учебных заведений к педагогической деятельности; статистическая обработка данных в ходе опытно-экспериментальной работы; обобщение полученных результатов исследования;

– на **третьем этапе**, заключительно-обобщающем (2014-2015 гг.), осуществлялось: подведение итогов; уточнение теоретических положений; разработка и внедрение в образовательную практику научно-методического сопровождения процесса подготовки преподавателей военных учебных

заведений к педагогической деятельности, статистическая обработка полученных экспериментальных данных и оформление диссертации.

Опытно-экспериментальной базой исследования являлись Национальный университет обороны Республики Казахстан, Военный институт Национальной гвардии Республики Казахстан (г. Петропавловск); Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, Пограничная Академия Комитета национальной безопасности Республики Казахстан. В эксперименте принимали 143 преподавателя (начинающие преподаватели различных вузов, наставники и академические консультанты).

Научная новизна исследования заключается в:

1) выявлении сущности и структуры готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности в условиях военного вуза, которая рассматривается как многомерная характеристика личности, представляющая совокупность индивидуальных особенностей человека, способностей и характерологических черт, существенных для успешной профессионально-педагогической деятельности в образовательной среде военного вуза и раскрывающаяся в:

- осознании новой социальной роли и ответственности в выполнении профессиональных задач;
- стремлении активно (самостоятельно и творчески) выполнять профессионально-педагогические задачи;
- установке на активизацию и мобилизацию жизненного и профессионального опыта и его трансформацию в педагогические качества, умения, навыки.

2) определении особенностей образовательной среды военного вуза, вызывающие необходимость активизации начинающего преподавателя к развитию готовности к профессиональной деятельности. Они проявляются:

- в общей цели военного образования осуществлять патриотическое, идейно-политическое и воинское воспитание курсантов;

- в необходимости и способности, предъявлять высокую требовательность в освоении учебного материала к каждому курсанту;

- в разработке образовательных ситуаций, направленных на изучение и использование в учебной и научной работе опыта оперативной, боевой и политической подготовки военных;

- в требованиях к преподавателю служить для курсантов образцом безупречного выполнения служебного долга.

3) выявлении и обосновании организационно-педагогических условий: определение, систематизация и структурирование основных затруднений, встречающихся в деятельности начинающих преподавателей военного вуза; обогащение ресурсов образовательной среды военного вуза использованием в учебно-воспитательной и научной работе опыта воспитательной, оперативной, боевой и государственно-правовой подготовки военных преподавателей; организация системы занятий, направленных на формирование готовности начинающего преподавателя военного вуза к педагогической деятельности; использование вариативного дидактического обеспечения развития готовности начинающего преподавателя военных учебных заведений к профессиональной деятельности.

4) разработке дидактического обеспечения процесса развития готовности начинающего преподавателя военного вуза к профессиональной деятельности, включающее организационно-методический, контрольно-коммуникативный и обобщающе-коррекционный блоки, на основе которых реализуются организационная, обучающая, контролирующая, корректирующая, коммуникативная, рефлексивная и прогнозирующая функции. Содержание каждого блока отражает вариативность в обеспечении развития педагогической готовности преподавателей военных учебных заведений в соответствии с их личностными и профессиональными особенностями.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- в уточнении понятия «готовность начинающего преподавателя к профессиональной деятельности в военном вузе» и раскрытии необходимых

педагогических компетенций для преодоления затруднений, возникающих в профессиональной деятельности;

- в теоретическом обосновании педагогических механизмов образовательной среды военного вуза, вызывающих наличие положительных мотивов начинающих преподавателей к развитию профессионально-педагогических качеств осуществления образовательной деятельности;

- в обосновании вариативного содержания дидактического обеспечения развития готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности и его использовании в реальной образовательной практике.

Практическая значимость исследования заключается в том, что на основе результатов научного исследования разработано и внедрено в педагогический процесс содержание вариативного дидактического обеспечения, способствующего развитию готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности, которое представлено методическими пособиями «Педагогическая подготовка преподавателей высших военных учебных заведений: проблемы и пути решения», «Теория и практика педагогической подготовки преподавателей высших военных учебных заведений», «Педагогический процесс в высших военных учебных заведениях (на материалах ВВУ ВВ МВД Республики Казахстан)», «Основы педагогического образования преподавателей высших военных учебных заведений», «Педагогическая подготовка преподавателей высших военных учебных заведений: педагогические технологии»; программы для ЭВМ, составляющие компьютерную поддержку: «Педагогическое образование – основа профессиональной подготовки преподавателей высших военных учебных заведений», «Подготовка преподавателей высших военных учебных заведений на основе педагогических технологий», а также спецкурсами «Педагогические технологии», «Педагогическое мастерство», «Культура и техника речи», «Инновации в образовании». Все отмеченные пособия легли в основу работы школы начинающего педагога «Современный педагог высшей школы».

Представленные в диссертации материалы, результаты и идеи могут быть использованы в практике работы военных вузов с начинающими преподавателями, а также в системе повышения квалификации преподавателей военных вузов и в работе методических служб на всех уровнях.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивалась совокупностью исходных методологических и теоретических положений; логической структурой построения изыскания, комплексом теоретических и эмпирических методов, адекватных задачам исследования, результатам обработки статистического материала.

Положения, выносимые на защиту:

1. Развитию готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности в условиях военного вуза способствует наличие следующих педагогических условий: определение, систематизация и структурирование основных затруднений, встречающихся в деятельности начинающих преподавателей военного вуза; обогащение ресурсов образовательной среды военного вуза использованием в учебно-воспитательной и научной работе опыта воспитательной, оперативной, боевой и политической подготовки военных преподавателей; организация системы занятий, направленных на формирование готовности начинающего преподавателя военного вуза к педагогической деятельности; использование вариативного дидактического обеспечения развития готовности начинающего преподавателя военных учебных заведений к профессиональной деятельности.

2. Готовность начинающего преподавателя к профессиональной деятельности в образовательной среде военного вуза представляет собой субъективное, интегративное состояние личности, проявляющееся в субъектной позиции в образовательном процессе, основу которой составляют мотивационный, ориентационно-познавательный, операционно-действенный и личностный компоненты, а содержание раскрывается в осознании новой социальной роли и ответственности военного преподавателя в выполнении профессиональных задач, в стремлении активно (самостоятельно и творчески)

выполнять профессионально-педагогические задачи, связанные с обучением будущих офицеров военно-профессиональным дисциплинам, в установке на активизацию и мобилизацию жизненного и профессионального опыта и его трансформацию в педагогические качества, умения, навыки.

3. Специфика и содержание образовательного процесса в военном вузе представлена тремя группами особенностей. Первая группа – особенности армейской жизни (уставная дисциплина; наличие жесткого контроля со стороны командования; режим секретности изучаемых материалов), вторая группа – особенности выполнения обучающимися воинских обязанностей (боевое дежурство, караульная служба курсантов с оружием в руках, постоянное поддержание боеготовности личного состава военного вуза), третья группа особенностей – взаимосвязь военного и гражданского образования (реализация содержания ФГОС ВО в подготовке гражданской специальности, преобладание практико-ориентированных форм военного образования, наличие системы самоподготовки курсантов к различным образовательным формам). Учет этих условий выступает как педагогический механизм, требующий от кафедр и лабораторий военного вуза разработки программ педагогического сопровождения начинающего преподавателя в приобретении профессионально-педагогических качеств осуществления образовательной деятельности.

4. В образовательных военных учреждениях профессиональные затруднения начинающих преподавателей представляют собой педагогический феномен, нуждающийся в постоянном и многоаспектном научном осмыслении. Затруднение в педагогической деятельности рассматривается как препятствие, создающее у преподавателя состояние напряженности и неудовлетворенности. Систематизация затруднений дает основание выделить следующие группы: 1) затруднения, вызванные недостаточной общей педагогической подготовкой начинающего преподавателя к профессиональной деятельности; 2) затруднения, связанные с проблемами установления педагогически целесообразных взаимоотношений с курсантами; 3) затруднения, связанные с переоценкой начинающим преподавателем своих сил и возможностей;

4) затруднения, проявляющиеся во взаимоотношениях с коллегами и всеми подразделениями, участвующими в воспитании курсанта; 5) затруднения, причина которых в недостаточном уровне воспитанности и общей культуры преподавателя. Преодоление затруднений начинающим преподавателем становится средством его эмоционального подъема, мобилизации профессиональных умений и навыков, концентрируемых на решении возникшей проблемы.

5. Содержание вариативного дидактического обеспечения процесса развития готовности начинающего преподавателя военного вуза к профессиональной деятельности, являясь необходимым атрибутом кафедр и лабораторий военного вуза включает организационно-методический, контрольно-коммуникативный и обобщающе-коррекционный блоки и направлено на реализацию организационной, обучающей, контролирующей, корректирующей, коммуникативной, рефлексивной и прогнозирующей функций учитывает особенности личностного и профессионально-педагогического опыта преподавателя и строится в соответствии с этими особенностями.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством их публикации и выступлений на международных научно-теоретических и научно-практических конференциях (Новосибирск – 2008, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015; Пермь – 2008, Киев – 2013, 2014; Астана – 2008, 2009; Алматы – 2008, 2009, 2010; Петропавловск – 2011, 2012, 2013, 2014, 2015; Актобе – 2010, Щучинск – 2009). Основные положения диссертационного исследования опубликованы в изданиях, рекомендованных ВАК МОиН РФ и ККСОН МОН РК: «Сибирский педагогический журнал» (Новосибирск – 2011, 2012, 2016), «Вестник Сибирского отделения Академии военных наук» (Омск – 2012), «Наука о человеке: гуманитарные исследования» (Омск – 2016), «Философия образования» (Новосибирск – 2012), «Вестник Оренбургского государственного университета» (Оренбург – 2015), «Ұлт тағылымы» (Алматы – 2008), «Поиск – Ізденіс» (Алматы – 2008, 2010), «Вестник АПНК» (Алматы – 2008, 2009, 2013),

«Вестник КазНПУ им. Абая» (Алматы – 2008), «Вестник КарГУ» (Караганда – 2008), Международный научный журнал «Актуальные проблемы современности» (Караганда – 2008, 2010), «Вестник ПГУ им. С. Торайгырова» (Павлодар – 2009).

Основные результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедр Философии, педагогики и психологии Сибирской академии финансов и банковского дела, Военной педагогики и психологии Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан, кафедры Педагогики Омского государственного педагогического университета и внедрены в реальный педагогический процесс Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан, Новосибирского ВИ внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, Национального университета обороны Министерства обороны Республики Казахстан, Пограничной Академии Комитета национальной безопасности Республики Казахстан.

Структура диссертации: Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (229 наименований) и 5 приложений. Общий объем диссертации – 188 страниц, из которых основной текст составляет 151 страницу. Текст иллюстрирован 5 приложениями, 16 таблицами и 11 рисунками.

Глава 1. Теоретические основания процесса развития готовности начинающего преподавателя военного вуза к профессиональной деятельности

1.1. Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя военного вуза как проблема педагогической науки

Проблема профессионально-педагогической деятельности преподавателей высших военных учебных заведений относится к числу наиболее актуальных в системе военного образования. Современные парадигмы образования человека (информационно-педагогическая, опережающая, личностно-ориентированная, глобальная системы образования) предъявляют новые требования к характеру и содержанию педагогической подготовки в высшем учебном заведении. Отсюда и цели современного образования рассматриваются как образование личности и ее духовно-нравственное воспитание, овладение методологией системного подхода, подготовка профессионала, что предполагает разработку теории фундаментальной подготовки преподавателя высшей профессиональной школы на основе педагогического науковедения. В этой связи, необходимо проанализировать профессиональную деятельность военных педагогов, раскрыть педагогическую характеристику учебного процесса, основных видов занятий и применяемые педагогические технологии для повышения уровня преподавания, исследовать сущность педагогической компетентности военного педагога и требования, предъявляемые к нему, рассмотреть особенности офицерской деятельности, определяемые характером военной службы.

Данное диссертационное исследование опирается на работы в области военного обучения и воспитания, в которых рассматриваются концепции организации и управления педагогическим процессом в системе высшего военно-профессионального образования, выполненные И.А. Алехиным, А.В. Барабанщиковым, В.В. Богуславским, В.И. Вдовюк, Г.А. Давыдовым,

М.И. Дьяченко, С.А. Ждановым, В.Я. Кикоть, В.П. Раицким, Н.Ф. Феденко и др. [6, 23, 24, 34, 45, 60, 67, 72, 90, 148, 207, 208]

Несмотря на активизацию научных исследований в этом направлении, многие вопросы педагогической деятельности преподавателя военного вуза остаются открытыми. В числе таких вопросов – профессионально-педагогическая адаптация начинающего преподавателя вуза, исследуемая в работах А.Т. Могилат, О.Ю. Поляничко. [122, 141] Становление и совершенствование профессионально-педагогического мастерства преподавателя высшей школы является предметом исследований В.С. Бабкиной, Э.Г. Скибицкого, Г.Б. Скок. [22, 176, 177] Цели работ этих ученых в основном направлены на выяснение условий, факторов, критериев педагогического мастерства, разработку путей его совершенствования.

В.М. Рогинский, В. Сенашенко, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева, И.С. Якиманская связывают затруднения начинающих преподавателей в реализации профессиональной деятельности с отсутствием сложившейся системы педагогической подготовки преподавательских кадров для высшей школы. [153, 169, 204, 216, 229]

Проведенный анализ работ по разным аспектам профессиональной деятельности военных педагогов позволяет сделать вывод, что сложившаяся система педагогической подготовки начинающих преподавателей военных вузов в недостаточной мере учитывает новый государственный заказ высшей школе и ее преподавательскому составу и в настоящий момент система педагогической подготовки преподавателей военных вузов к профессиональной деятельности не выработана.

На наш взгляд, общетеоретической базой изучения вопросов профессионально-педагогической деятельности преподавателя военного вуза является теория систем, поиск конкретных механизмов целостности объекта и выявление достаточно полной теории его связей; теория развивающего обучения; концепция сущности и структуры деятельности.

В соответствии с выделенными теориями и концепциями необходимо отметить, что современный преподаватель военного вуза уже не может характеризоваться только способностями организовывать педагогический процесс и обеспечивать требуемые знания и умения. В ходе его становится важным умение развивать такие качества и свойства курсантов, которые позволяют ему стать личностью. [10, 11, 61, 75, 80, 109, 112, 121, 202] А для этого необходимо внести коррективы в содержание профессионально-педагогической подготовки преподавателей военных вузов и развития готовности эффективно решать вопросы военного образования.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что многие вопросы, связанные с профессионально-педагогическими требованиями к системе развития профессиональной готовности преподавателя военного вуза, предполагают учет развития фундаментальной теории их военного образования, необходимости разработки нового содержания и организационно-педагогических основ его реализации в условиях развития педагогики личности. [60, 94, 135, 176, 201] При этом актуализируются изучение требований к системе педагогической подготовки педагога военного вуза, выявление условий, определяющих профессионально-педагогическую деятельность преподавателя, определение уровня сформированности профессиональных знаний, умений и навыков и – на их основе – выделение системообразующих компонентов содержания общепедагогической подготовки преподавателя военного вуза.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет отметить, что профессионально-педагогическая деятельность исследовалась отечественными учеными по разным направлениям: подготовка педагогов в высшей школе в контексте личностной обусловленности (В.А. Сластенин); [179] профессионализация деятельности педагогов (Н.В. Кузьмина); [105] структура педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков); [105, 178, 225] педагогическая профессия как деятельность (Ф.Н. Гоноболин); [57] способы приспособления к деятельности (В.С. Мерлин). [118]

Заметим, что все подходы к вопросам подготовки специалистов-педагогов, так или иначе, связаны с понятием «профессиональная деятельность педагога». Так, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков в своих трудах рассматривали профессиональную деятельность педагога с позиции содержания структуры деятельности. [105, 106, 178, 225] В концепции педагогической деятельности В.А. Сластенина [179] структуру педагогической деятельности составляют три вида образования личности: идейное, профессионально-педагогическое и когнитивное.

С точки зрения исследуемой нами проблемы интерес представляют подходы к формированию профессиональной деятельности военного педагога, разработанные С.И. Ершовой. [70] В ее работах в качестве основных компонентов квалификации военного педагога выступают педагогические умения и навыки как часть системы подготовки в военном вузе и как процесс, с самого начала сопутствующий деятельности, связанной с развитием специфических компетенций курсантов в военном вузе. В нашем случае этот процесс конкретизирован становлением офицера как педагога в военном вузе.

Крупным вкладом в разработку проблемы организации профессиональной деятельности военного преподавателя явилась функциональная теория, предложенная Н.В. Кузьминой. [105] В характеристике этой деятельности выделены конструктивные, организаторские, коммуникативные и гностические компоненты. Каждому из них соответствует определённая группа рабочих функций, а также педагогических способностей как индивидуальной формы отражения структуры педагогической деятельности. По мнению Н.В. Кузьминой [105, с. 98], педагогические умения необходимы для реализации социально-педагогических (обучающих, воспитательных, развивающих) и методических (самообразование, исследовательская работа) функций педагога. Исходя из сущности педагогических умений, автор определяет показатели и критерии оценки уровня их развитости. Таким образом, готовность преподавателя вуза к профессиональной деятельности можно рассматривать, опираясь на такие

составляющие, которые обеспечивали бы реализацию конструктивной, проектировочной, организаторской, коммуникативной и гностической деятельности педагога при становлении его в новых трудовых условиях.

Основываясь на концепции Н.В. Кузьминой, А.И. Щербаков предложил свою функциональную структуру профессиональной деятельности преподавателя военного вуза, выделив в ней общепрофессиональную и специальную подсистемы. [105, 225] С точки зрения психологии труда автор определяет общепрофессиональную деятельность как сознательную, целесообразную, планируемую, которая сопровождается проектированием, то есть мысленным предвидением будущего продукта результата труда и программированием всего комплекса операций. К функциям специальной подсистемы он относит информационную, мобилизационную, развивающую и ориентационную. В комплексе они направлены на решение конкретных задач обучения, воспитания и развития.

И все же, по мнению многих исследователей, ведущим структурирующим элементом деятельности преподавателя является конструктивная деятельность, связанная с подготовкой к занятиям, отбором и распределением учебного материала по элементам занятия, распределением времени.

Несмотря на глубину названных исследований, в них даётся общее представление о структуре педагогической деятельности. Задачу конкретизации функций педагога позволяет решить профессиографический подход. С точки зрения О.А. Абдуллиной, К.М. Дурай-Новаковой, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, Ю.Н. Кулюткина, В.А. Сластенина [1, 66, 67, 106, 178, 179], профессиографическое описание необходимо для понимания проблемы профессиональной готовности. Наиболее глубоко эта проблема была исследована в работах В.А. Сластенина, который считает, что профессиограмма должна включать своего рода паспорт специальности, её квалификационную характеристику, то есть определять объём и научно обоснованное соотношение общественно-политических, специальных и психолого-педагогических

значений, а также «программу педагогических и методических умений и навыков» [178, с. 27]. Ученый предложил и структуру профессиограммы:

- а) свойства, характеристики личности педагога: профессионально-педагогическая направленность, познавательные ориентации;
- б) психолого-педагогическая подготовка: знания, умения, навыки;
- в) объём и состояние специальной предметной подготовки;
- г) содержание методической подготовки в области специальности.

Изучение педагогической литературы, посвященной вопросам профессиональной деятельности педагогов военного вуза, позволило нам сформулировать общее понятие профессиональной деятельности военного педагога. *Под профессиональной деятельностью преподавателя военного вуза нами понимается деятельность, направленная на овладение курсантами военно-профессиональными компетенциями, развитие личностных качеств, необходимых для выполнения своих воинских обязанностей.*

Поскольку профессиональная деятельность преподавателей военных вузов представляет собой педагогический процесс, его функционирование подчиняется общепедагогическим закономерностям. Данное предположение можно проверить как путем анализа теории, так и в ходе опытно-экспериментального исследования педагогической подготовки преподавателей.

1. Цель и задачи профессиональной деятельности преподавательских кадров зависят от идеологии и политики государства в области образования, что носит закономерный характер. Так, например, в современных условиях цели и задачи повышения эффективности педагогической деятельности преподавателей военных вузов, определяются Государственными образовательными стандартами, которые составляют важный компонент государственного заказа на подготовку специалистов. Исследование данной закономерности показало, что ее действие проявляется в необходимости установления исходных данных для создания условий развития готовности к профессиональной деятельности преподавателей военных вузов, которые включают: разработку ведомственных требований к содержанию

профессиональной педагогической деятельности преподавательских кадров военных вузов; определение потребности в преподавательских кадрах для военных вузов и установление численности, специальностей, уровней и профилей их подготовки.

2. Исследование взаимосвязи теории и практики профессиональной деятельности преподавателей военной и гражданской школ позволило установить, что она также носит закономерный характер. Действие данной закономерности обусловлено тем, что, выступая важнейшим элементом системы военного образования, профессиональная деятельность преподавателей является в то же время элементом подготовки курсантов к освоению гражданской и военной специальностями.

Вместе с тем, содержание, организация и методика повышения эффективности системы профессиональной деятельности преподавателей военных вузов во многом сходны с аналогичными компонентами в гражданских вузах. Данная закономерность проявляется и в единых требованиях к организации педагогической подготовки преподавательского состава в гражданских и военно-учебных заведениях.

3. Важной закономерностью, которую мы обнаружили, является зависимость эффективности профессиональной деятельности преподавателей военных вузов от уровня развития психолого-педагогической науки. Исторический опыт свидетельствует, что сам факт формирования педагогики как науки является важнейшим условием появления первых педагогических учебных заведений. С возникновением и развитием психолого-педагогической науки стало возможным изучение теории и практики обучения и воспитания как неотъемлемой части содержания профессиональной деятельности преподавателей, практическим проявлением которой является обратная зависимость развития психологии и педагогики, особенно высшей военной школы, от уровня научных исследований ее проблем и психолого-педагогической квалификации исследователей. Например, с закрытием в 50-х гг. Военно-педагогического института Советской Армии и Высшего военного

педагогического института имени М.И. Калинина резко снизилось количество преподавателей, имеющих психолого-педагогическое образование и, как следствие, значительно сократилось количество исследований проблематики педагогики высшей военной школы. В настоящее время во многих военных вузах явно недостаточное количество ученых по педагогическим специальностям.

4. Важной составляющей профессиональной деятельности преподавателей военных вузов является требование по совершенствованию педагогического мастерства. Взаимосвязь профессиональной деятельности преподавателя военного вуза от педагогического мастерства прямо или косвенно отмечается практически во всех диссертациях, выполненных за последние 10 лет по военной педагогике и педагогике высшей военной школы [4, 5, 7, 8, 9, 10, 18, 19, 25, 40, 41, 42, 44, 71, 75, 77, 87, 89, 95, 102, 141, 159, 200, 202, 204, 213, 216, 219, 224] и др. Она формулируется в качестве одного из путей или педагогических условий совершенствования профессиональной деятельности преподавателей и направлена на повышение эффективности подготовки слушателей и курсантов к профессиональной деятельности.

5. Не менее важным в развитии готовности к профессиональной деятельности преподавателя военного вуза является анализ опыта практической деятельности успешных преподавателей и привнесение его идей в профессиональную деятельность начинающих преподавателей. В рамках данного вопроса прослеживается диалектическая взаимосвязь педагогической деятельности и образуемого ею педагогического процесса. Их диалектика заключается в том, что совершенствование педагогической деятельности способствует повышению эффективности педагогического процесса подготовки начинающих педагогов, а профессионально, педагогически подготовленные преподаватели потенциально способны к эффективной педагогической деятельности в вузе. [44, 48, 66, 67, 75, 113, 124, 202]

Педагогическая деятельность, как и любой другой род трудовой деятельности человека, предполагает овладение определенными

теоретическими и прикладными основами, необходимыми для ее успешного осуществления. Научное формирование этих основ требует целенаправленного изучения самой *педагогической деятельности*, выявления ее содержания, структуры и специфических особенностей, а также требований, которые она предъявляет к своим субъектам.

Известно, что любая деятельность осуществляется на основе определенной системы знаний, навыков и умений. Обычно она имеет вполне сложившуюся структуру и ряд взаимосвязанных элементов, одни из которых считаются ведущими, другие – второстепенными. Все это относится и к труду военного педагога.

Среди многих элементов структуры профессиональной деятельности военного педагога можно выделить четыре основные области: конструктивную (проектировочную), организаторскую, коммуникативную, научно-исследовательскую. Характеризуя сущность и особенности деятельности военного педагога в каждой из этих областей, мы установили следующее.

1. Конструктивная деятельность направлена на творческую переработку учебного материала применительно к составу аудитории, с учетом индивидуально-психологических особенностей обучаемых, уровня их развития, целей и задач обучения. Творческая переработка учебного материала связана с его отбором, композицией, созданием планов. Эта работа важна потому, что на ее основе строится вся организаторская и коммуникативная деятельность педагога. Характер конструктивной деятельности преподавателя меняется по мере роста педагогического мастерства.

В совершенствовании конструктивной деятельности военного педагога важно также учитывать применение в вузах информационных и автоматизированных систем обучения, которые оказывают влияние на педагогику, усиливают роль этого вида деятельности, требуют разработки научных основ обучения и воспитания с помощью психолого-педагогических исследований.

Конструктивная деятельность педагога очень важна при подготовке и проведении занятий по оперативно-тактическим дисциплинам. Умение анализировать обстановку помогает ему составлять тактические задачи, моделировать действия обучаемых в той или иной ситуации, оценивать эффективность методов и форм обучения. Преподаватели инженерных дисциплин, обладая навыками конструктивной деятельности, могут успешнее развивать у слушателей и курсантов инженерное мышление, учить их определять неисправности техники по прямым и косвенным признакам, читать чертежи, схемы, давать оценку технического совершенства агрегатов, узлов, устройств. Для преподавателя общественных наук выражается в развитии у обучаемых способностей оценивать явления, процессы и события и делать практические выводы из них.

2. Организаторская деятельность одновременно является практической реализацией проектов, методических планов преподавателя и условием более эффективного проектирования. Усилия педагога в организаторской области в основном направлены на четкое, доступное изложение учебного материала; определенную регуляцию своего поведения в каждой конкретной учебной ситуации; организацию деятельности слушателей и курсантов в учебное и внеучебное время.

Организаторская деятельность военного педагога включает не только проведение плановых учебных занятий, но и его участие в воспитательной работе во внеучебное время, в деятельности военно-научного общества курсантов, оказание помощи обучаемым в процессе самостоятельной работы и т.д. Умелое руководство внеучебными мероприятиями позволяет активнее воздействовать на учебно-воспитательный процесс в целом. Тесный контакт с обучаемыми помогает преподавателю оказывать действенное влияние на них с учетом их индивидуально-психологических особенностей, знание которых дает возможность изыскивать и применять наиболее эффективные средства педагогического воздействия к ним, и прогнозировать их деятельность в период последующей службы в войсках.

3. В структуре труда военного педагога особое место принадлежит коммуникативной деятельности – установлению таких взаимоотношений с обучаемыми, которые содействуют наиболее эффективному решению педагогической задачи, создают благоприятные условия для достижения поставленных целей в обучении и воспитании.

При правильных взаимоотношениях между педагогом и обучаемыми достигается взаимопонимание, слаженность в учебно-воспитательной работе, возрастает возможность преподавателя предугадывать и точнее оценивать поведение курсантов, а также способность обучаемых правильно истолковывать требования преподавателя. Но иногда бывает и наоборот: возникающие конфликты, разлад в работе мешают педагогу правильно прогнозировать поведение обучаемых, а последним – верно понимать требования преподавателя, что отрицательно сказывается на результатах педагогической деятельности.

4. Ведущее место в структуре деятельности военного преподавателя должна занимать научно-исследовательская работа. Нынешний этап реформирования и развития Вооруженных Сил требует новых подходов к решению многих проблем. В этих условиях значительно возрастает роль военной науки в решении теоретических и практических задач, повышаются требования к ней. Необходимость решения по-новому многих проблемных и актуальных вопросов военной теории и практики, их сложность и важность обуславливают развертывание научной работы, активное участие в ней военных кадров.

Научно-исследовательская работа, направленная на совершенствование учебно-воспитательного процесса, – важный резерв повышения его эффективности, роста профессионально-педагогического мастерства преподавателей. Эта область НИР преподавателей включает анализ и обобщение педагогического опыта, овладение психолого-педагогической теорией и практикой обучения и воспитания. Только активно участвуя в НИР преподаватель может на высоком научном уровне вести обучение и воспитание

курсантов, обогащать их новейшими достижениями науки и техники, поэтому научно-исследовательская работа должна на деле стать неотъемлемой частью служебной деятельности военного педагога. В перспективе в Военном институте Национальной гвардии Республики Казахстан необходимо создание военно-научного центра как неперемennого условия успешного решения задач научно-исследовательской работы.

Все виды педагогической деятельности военного преподавателя взаимосвязаны и протекают в ходе решения разнообразных учебных и воспитательных задач.

Преподаватель военного учебного заведения руководит учебной деятельностью курсантов. При этом он выполняет различные функции: развивает у обучаемых познавательный и профессиональный интерес к предмету; совершенствует их способности и умения самостоятельно приобретать знания, овладевать профессиональным мастерством; формирует творческие способности, приобщает к научной работе; анализирует работу обучаемых и контролирует усвоение ими знаний, умений, навыков. При решении этого комплекса взаимосвязанных задач преподаватель выступает, прежде всего, в качестве организатора учебной деятельности. В то же время он выполняет и функцию воспитателя.

В настоящее время необходимо, чтобы обучение формировало новый тип мышления, новый стиль деятельности, направленный на более эффективное решение тех задач, которые могут быть поставлены перед офицерскими кадрами. Другими словами, нужен активный поиск интенсивных методов, форм и средств обучения. Целевые проверки качества преподавания показывают пока недостаточное применение методов и форм обучения, которые развивают познавательную активность курсантов (проблемно-поисковые методы, дискуссии, собеседование, деловые игры). Исходя из вышеизложенного, следует, что одним из приоритетных направлений педагогического процесса в военном вузе должна стать интенсификация и оптимизация обучения курсантов.

Преподаватель военно-учебного заведения – центральная фигура в учебно-воспитательном процессе. Военный педагог должен знать основные положения военной доктрины, основы военного строительства, методологические проблемы военной теории и практики, уставы, организацию, вооружение и тактику боевых действий, организацию служебно-боевой деятельности подразделений и частей Национальной гвардии. Вместе с тем, фундаментом успешной педагогической деятельности является основательная педагогическая подготовка, знание теории и методики профессиональной педагогики, педагогическая компетентность, педагогическая культура и мастерство. От качества его профессиональной деятельности, личных качеств во многом зависит успех обучения и воспитания слушателей. [44, 75, 113, 144, 164, 165, 167, 170, 173, 177, 193, 195, 202, 207]

К преподавателю высшего военного учебного заведения предъявляется немало требований, в числе которых в последнее десятилетие все больше и больше выделяют компетентность. В рамках стратегии модернизации образования отмечается, что «результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах». [192, с. 10]

В мировой образовательной практике «компетентность» выступает в качестве центрального понятия, так как объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования. Сегодня можно говорить о складывающейся концепции компетентности, которая начинает играть существенную роль в решении вопросов профессионального образования и становления современного специалиста, и военные педагоги не составляют исключения.

По мнению казахстанского ученого В.В. Егорова, одним из требований к преподавателю является компетентность. Он считает, что компетентность специалиста (лат. *competens* – надежный, способный) – мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального

статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. Например, к ключевым компетенциям педагога относятся: коммуникативная, регулятивная, информационная и операционная (проектно-технологическая, прогностическая). Компетенция (лат. *competentia* – принадлежность по праву) – круг вопросов, в которых данная личность обладает глубокими познаниями и опытом. [69, с. 25]

Если рассматривать компетентность, формируемую у начинающего военного педагога, в системе основного профессионально-педагогического образования, то можно говорить о знаниях, умениях и навыках, способностях, то есть о готовности специалиста (как справедливо отмечают В.Н. Введенский, И.Ф. Исаев, В.А. Слостенин и др.). [44, 178, 81, 163, 164, 165, 167] В этой связи, необходимо рассмотреть структурные элементы профессиональной компетентности педагога. Многие исследователи (Ю.В. Варданян, Р.Х. Гильмеева, В.П. Завойстый, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Слостенин и др.) выделяют ряд конкретных умений, характеризующих профессиональную компетентность педагога, при этом объективно отмечают, что структурные компоненты педагогической компетентности должны совпадать с компонентами педагогической деятельности. [43, 44, 56, 67, 75, 106, 178, 113, 204, 216] Профессиональная компетентность представляет сложное динамическое целое, компоненты которой обладают динамичностью, проявляется только во взаимодействии с окружающей средой и, следовательно, выступает как единство теоретических и практических педагогических умений. [44, 69, 71, 76, 123, 124, 134, 148, 159, 170, 184, 200, 202]

Компетентности зависят от контекста и связаны с конкретными целями образовательного учреждения, спецификой деятельности и наличным опытом педагога. Как подчеркивает Д.Б. Богоявленская: «В ходе профессионализации изменяется компонентный состав способностей, детерминирующих успешность деятельности, усиливается теснота связей способностей, входящих в структуру, и увеличивается их общее число». [33, с. 21-22]

Анализ педагогических трудов отечественных ученых (И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов) [81, 121, 178, 179, 223] и зарубежных ученых (М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури) [119]), позволяет выделить целый ряд специфических компетенций, которыми должен владеть военный преподаватель. Они связаны с тем, что преподаватель военного учебного заведения является одновременно управленцем и исполнителем, и ему необходимо обладать компетентностями, необходимыми для выполнения этих функций. Как исполнитель он должен обладать предметно-методическими компетентностями. Прежде всего, знать свой предмет (дисциплину) и методику его изучения, и как управленец, должен выполнять соответствующие управленческие функции: планирование, организация и ведение учебно-воспитательного процесса, мотивация и контроль. Эти компетенции мы называем организаторскими. В структуре организаторской компетентности преподавателя военного вуза выделим: организаторское чутье, способность к эмоционально-волевому воздействию, склонность к организаторской деятельности. Преподаватель, склонный к организаторской деятельности, обладает, как правило, следующими качествами: успешно решает тактические задачи; демонстрирует сотрудничающий тип поведения с элементами конкурирующего стиля; стратегия – полная свобода в рамках закона.

Особое значение в профессиональной деятельности военного преподавателя имеет требование к овладению профессионально-педагогической культурой. По мнению В.А. Сластенина, профессионально-педагогическая культура как элемент культуры общества предоставляет возможности изучения педагогических явлений и процессов в контексте педагогических ценностей, технологий, уровней и направлений творческой самореализации личности. Овладевая общей и педагогической культурой как «внебиологическим механизмом» передачи социально-педагогической наследственности, преподаватель становится способным не только к воспроизводству культуры, но и к ее созданию и трансляции». [179, с. 118]

Впервые в научном аспекте проблема педагогической культуры военного преподавателя была поставлена А.В. Барабанщиковым [23, 24] еще в 1970-е гг. Понимая педагогическую культуру преподавателя как определенную степень овладения им педагогическим опытом человечества, степень его совершенства в педагогической деятельности как достигнутый уровень развития его личности, автор выделяет слагаемые педагогической культуры военного педагога. К ним он относит педагогическую направленность личности, психолого-педагогическую эрудицию и интеллигентность, нравственную чистоту, гармонию рационального и эмоционального педагогического мастерства, умение сочетать педагогическую и научную деятельность, систему профессионально-педагогических качеств, педагогическое общение, требовательность к себе, стремление к самосовершенствованию.

Специфика профессиональной деятельности преподавателя военного вуза связана еще и с тем, что преподаватель является офицером, как правило, состоящим на военной службе. В этой связи, в исследовании нельзя обойти стороной особенности, определяемые офицерской деятельностью. [19, 71, 73, 75, 78, 91, 113, 124, 161, 162, 170]

Важнейшей особенностью офицерской деятельности является многогранность, широта диапазона функциональных обязанностей, каждая из которых по своему содержанию предполагает наличие творческого мышления. 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.

Анализ трудов ученых-педагогов, исследовавших особенности деятельности и мышления офицеров, показывает, что они имеют заметные

отличия от любых гражданских профессий. Это находит свое отражение, привносит свою специфику в организацию процесса подготовки офицеров к преподавательской деятельности.

В последние годы на должности преподавателей назначаются офицеры, окончивающие военные академии и университеты, имеющие не только высшее специальное, но и высшее военное образование. Перед начинающими преподавателями встают две взаимосвязанные проблемы: освоение нового и его использование в сложившейся стереотипизированной системе субъективного опыта. Поскольку переквалификация офицера предполагает необходимость ломки тех или иных стереотипов его компетентного профессионального поведения, то новое знание или умение, навык, способы действия легче усваиваются при условии осознания начинающим преподавателем их места и роли в контексте профессиональной деятельности на новом, более высоком, уровне. Включение новых способов действия в старый стереотип и тем самым изменение последнего формирует новый стереотип, более адекватно отвечающий задачам освоения более высокого уровня своей профессиональной деятельности. Однако, по мнению С.П. Желтобрюха, система отбора преподавателей в военных вузах «закостенела и погрязла в устаревших стереотипах, которые болезненно сказываются на качестве преподавательской деятельности и, самое главное, подготовке высокопрофессиональных защитников государства [74]. Например, он отмечает, что критерии отбора преподавателя для военных и специальных дисциплин не выработаны, неэффективность кадровой политики, сложившейся «еще на заре советской власти», нивелирует профессиональный отбор и сводит на нет подготовку преподавателей для военных вузов.

Как показывают современные исследования (В.М. Рогинский, В. Сенашенко, И.С. Якиманская и др.) [153, 169, 228, 229], квалификация военно-педагогических кадров военно-учебных заведений вызывает тревогу. Если в условиях академического образования, по самым скромным подсчетам, до 30 % преподавателей не имеют специального педагогического образования,

то в военных институтах эта цифра достигает 90 %, а более половины кафедр возглавляют офицеры, не имеющие научно-педагогической квалификации. Их отличает приверженность шаблонным приемам обучающих воздействий и авторитарному стилю общения с курсантами (В.М. Рогинский) [153].

Многие преподаватели (74 %) решают задачу активизации познавательной деятельности неадекватными методами, в основном директивного плана, не различают форм взаимодействия между курсантами и преподавателями. Так, только одна треть использует на занятиях все три формы направленного воздействия (фронтальную, групповую и индивидуальную). Приоритет на занятиях преподаватели отдают фронтальным формам учения.

Необходимо отметить и то, что многие преподаватели не различают задач репродуктивного и продуктивного класса, каждый третий использует в своей работе все классы задач, и только каждый пятый использует на занятиях творческие задачи. Преобладает процент (78 %) использования задач на систематизацию, узнавание, запоминание и припоминание.

В повседневной деятельности у преподавателей доминируют внешние формы контроля и оценки деятельности (92 %). Самооценка и самоконтроль применяется в одном случае из десяти. Очень низок процент преподавателей (7 %), использующих в своих лекциях мировоззренческие задачи. Формы стимулирования курсантов на занятиях не выходят за рамки традиционных оценок и демонстрации своего внимания. Каждый десятый из преподавателей указал на такие способы мотивации курсантов, которые связаны с внутренним побуждением – посредством творческого задания, коллективного решения задач, выбора способа решения самих задач и прочее.

Рекомендации для самостоятельной работы не выходят за рамки традиционного директивного указания «больше заниматься», «больше читать». Трудности, встающие перед начинающими курсантами в адаптационный период, не вызывают у преподавателей активного желания их совместно преодолевать, помочь им избежать тех или иных ошибок. Сугубо

дисциплинарная направленность преподавания осознается преподавателями, но они не знают конкретных путей решения данной проблемы.

Настоящим исследованием выявлен ряд проблем, оказывающих существенное влияние на профессиональную деятельность преподавателя военного вуза. Их анализ и систематизация дает основание выделить следующие.

Проблемы, связанные с отсутствием у офицеров, начинающих преподавателей, педагогического мастерства, проявляющиеся в недостаточных знаниях, навыках, умениях для его приобретения; отсутствием педагогической техники и ограниченным временем на ее приобретение; завышенным уровнем самооценки развитости индивидуального педагогического мастерства; непризнанием необходимости педагогической корректировки педагогических умений и навыков.

Проблемы, связанные с современными высокими требованиями к индивидуальному качеству профессиональной деятельности; с недостаточными возможностями учебных заведений в реализации потребностей преподавателя в овладении необходимыми педагогическими компетенциями; с большими затратами интеллектуального и физического труда для достижения устойчивого педагогического мастерства; с поверхностным учетом руководителей учебных заведений и кафедр профессиональных потребностей начинающих преподавателей. [44, 75, 113, 204, 216]

Эти и другие проблемы породили серьезные затруднения в деятельности начинающих преподавателей военного вуза.

Среди профессиональных затруднений, которые испытывают начинающие преподаватели, выделим следующие: неумение наладить контакт с аудиторией, непонимание внутренней психологической позиции учащихся; сложности в управлении общением на занятиях; неумение выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от педагогических задач; трудности в речевом общении и передаче своих эмоциональных отношений; сложности в управлении собственным психическим состоянием [88, 100].

Данные трудности связываются с пробелами в подготовке педагога, отождествляются с неумением владеть элементами педагогической деятельности.

В своеобразном реестре затруднений, испытываемых молодыми педагогами, разработанном В.А. Кан-Каликом, насчитывается более 70-ти пунктов. Большую их часть составляют трудности начинающих преподавателей и учителей эмоционально-коммуникативного порядка [88]. Трудность, в общем виде, определяется как «препятствие, которое необходимо устранить, чтобы продолжать намеченный путь». Для этого устранения требуется дополнительная затрата психофизических сил, которая у большинства людей вызывает стрессовые состояния. Таким образом, под трудностью предлагается понимать состояние психофизического напряжения, требующего скорейшего устранения [88, с. 42].

Независимо от принадлежности к той или иной группе (объективные и субъективные трудности) в начале своей деятельности преподаватели испытывают наибольшие затруднения, которые систематизированы в следующей последовательности:

1) вызванные недостаточной общей и «технической» подготовкой преподавателя к самостоятельной работе: недостаточное знание конкретного предмета и методики обучения ему; неумение управлять своим психическим состоянием, особенно в сложных условиях; отсутствие навыков общения; неотработанные дикция, жесты, мимика, движения и т.д.; неумение правильно действовать в возникающих ситуациях; медленная реакция, рассеянность на занятии, скованность;

2) связанные, с переоценкой начинающим преподавателем своих сил и возможностей: самоуверенность, высокомерие, неприятие советов, рекомендаций опытных преподавателей; формальное выполнение своих обязанностей; категоричность суждений;

3) связанные с установлением взаимоотношений с курсантами и перестройкой их в соответствии с развитием воспитанников: проявление

невнимания к слабо подготовленным курсантам; непосильные требования; неуверенность в себе, в правильности своего поведения в тех или иных ситуациях; незнание возрастной психологии, непонимание причин поступков обучающихся; невыполнение данных курсантам обещаний; излишняя придирчивость, чрезмерная суровость по отношению к ним;

4) связанные со взаимоотношениями с коллегами и всеми подразделениями, участвующими в воспитании курсанта;

5) связанные с недостаточным уровнем воспитанности и общей культуры преподавателя [58].

К объективным внешним причинам затруднений начинающего преподавателя можно отнести реальную сложность педагогических ситуаций, изначально не зависящих от преподавателя (например, преподаватель ведет занятие в новой незнакомой для него группе). Вместе с тем, между объективной сложностью педагогической ситуации и объективными затруднениями преподавателя нет прямой связи. Сложность педагогической ситуации поэтому не является абсолютной.

К субъективным, внутренним причинам затруднений можно отнести проблемы продолжающегося всю жизнь погружения в свою профессию, постановки перед собой все более сложных задач.

Внутренние причины затруднений у начинающего преподавателя могут быть представлены в следующем порядке.

1. Отсутствие адекватных средств общения в педагогической деятельности.

2. Неумение найти оптимальные варианты деятельности в случае, когда ситуация резко изменилась, а преподаватель не готов к ней (например преподаватель не готов к дифференцированной работе с курсантами на занятиях разного уровня сложности). Диалектика современного вузовского учебно-воспитательного процесса представляет собой противоречивую ситуацию, при которой далеко не все педагоги соответствуют своему статусу. Парадокс в том, что потенциал преподавателя возрос, но разность потенциалов

современного курсанта (слушателя) и преподавателя уменьшилась, последнему стало труднее устанавливать контакты с обучающимися. Отмечается возросшая сопротивляемость курсантов тем преподавателям, кто не отличается высоким уровнем профессиональной подготовки, необходимыми деловыми и нравственными качествами. Другим вариантом являются случаи, когда преподаватель утрачивает бывшие у него ранее умения и происходит деформация, регресс его профессионального развития.

3. Наличие у преподавателя таких психологических состояний, которые делают невозможным применение определенных средств педагогической деятельности и общения (неуверенность, тревожность, напряженность, страх, неудовлетворенность, фрустрация и др.). Причем затруднения могут начинаться с отсутствия средств и завершаться состоянием напряженности, а могут начинаться с состояний неуверенности и приводить к потере уже имеющихся средств.

Могут быть выделены также внешние причины, производные от внутренних, когда вследствие неправильных действий преподавателя у курсантов снижается интерес к обучению или возникают конфликты. Здесь преподаватель как бы сам порождает свои трудности, не зная возрастных и индивидуальных особенностей мотивации учения.

В других случаях неумение преподавателя изучать курсантов (слушателей) и искаженное их восприятие приводит к косности в воспитательной работе. Здесь преподавателю важно увидеть связь внешних условий со своими промахами. Для неопытного преподавателя характерно, что он не связывает пробелы учащихся со своими собственными недостатками, а воспринимает их как бы не зависящими от своих действий.

Возможны и внутренние причины, производные от внешних, когда, например, сложившаяся в группе неблагоприятная ситуация отношений к преподавателям может вызвать неуверенность, страх молодого преподавателя, у которого «опускаются руки» в работе с данной группой [74]. В этой связи, современная педагогическая наука сосредоточивает внимание на особенностях

профессиональной деятельности военного педагога и актуализирует анализ накопленного научно-педагогического знания о профессионально-педагогической деятельности преподавателя военного вуза в науковедческом аспекте, что позволяет уделить внимание таким аспектам, как готовность начинающего педагога к профессиональной деятельности, организационно-педагогические условия, обеспечивающие приобретение необходимых компетенций в военном образовании.

1.2. Профессиональная готовность преподавателя к профессиональной деятельности в условиях военного вуза

Проблема профессиональной готовности преподавателя к профессиональной деятельности в военных учебных заведениях относится к числу наиболее актуальных в системе военного образования. Особенно остро эта проблема касается начинающего преподавателя. Современные парадигмы образования человека (информационно-педагогическая, опережающая, личностно-ориентированная, глобальная системы образования) предъявляют новые требования к характеру и содержанию готовности преподавателя военного вуза к педагогической деятельности. Цели современного образования рассматриваются как образование личности и ее духовно-нравственное воспитание, овладение методологией системного подхода, подготовку профессионала, что предполагает анализ теорий фундаментальной подготовки преподавателя и развитие его готовности к профессиональной деятельности в образовательной среде военного вуза.

К настоящему времени в психолого-педагогической литературе накоплен достаточно обширный теоретический и экспериментальный материал о феномене готовности человека к труду в целом, к разным видам деятельности, сформулировано понятие готовности, определены содержание, структура, основные параметры готовности и условия, влияющие на динамику, длительность и устойчивость ее проявлений (М.И. Дьяченко, Ф.И. Иващенко, А.Т. Короткевич, И.Б. Котова, Н.Д. Левитов, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, А.Ц. Пуни и др.) [67, 81, 101, 103, 109, 118, 127, 147].

В области собственно педагогической проблематики готовность рассматривалась как готовность человека к школе, к обучению в вузе, к выполнению тех или иных видов профессиональной деятельности, решению педагогических задач или проблемной ситуации и т.д. Рассмотрение имеющихся подходов показывает, что чаще всего готовность исследуется как определенное состояние сознания, психики, функциональных систем в

ситуации ответственных действий или подготовки к ним. Готовность показывается как возможность, предрасположенность субъекта действовать на достаточно высоком уровне, обоснуется в качестве решающего условия быстрой адаптации к условиям труда, дальнейшего профессионального совершенствования и повышения квалификации.

Необходимо отметить, что в современной психолого-педагогической литературе достаточно часто встречается разведение понятий «профессиональная» и «психофизиологическая» готовности. Одни авторы рассматривают профессиональную готовность как более широкое понятие и в ее рамках выделяют психофизиологическую готовность (В.А. Моляко, А.Г. Мороз, В.А. Слостенин и др. [123, 124, 178], другие (К.К. Платонов, [139]) видят обратную связь (в рамках психофизиологической готовности рассматривают профессиональную), третьи представляют их как два самостоятельных вида готовности, рассматриваемые на личностном и функциональном уровнях (А.Г. Ковалев). [92]

На наш взгляд, психофизиологическая готовность является одним из важных компонентов профессиональной готовности как определенной системы, обладает всеми важнейшими свойствами целого, но, в связи с собственной спецификой, имеет ряд особенностей. Уровень же развития психофизиологической готовности как элемента профессиональной готовности проявляется в успешности профессиональной деятельности.

В целом готовность к профессиональной деятельности рассматривается как активное состояние личности, вызывающее деятельность; как следствие деятельности; как качество, определяющее установки на профессиональные ситуации и задачи; как предпосылка к целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости, эффективности; как форма деятельности субъекта, которая включается в общий поток его условий.

В современной психолого-педагогической литературе понятие готовности к деятельности имеет различные трактовки и аспекты изучения. Анализ исследований показывает, что в них можно выделить готовность: как наличие

способности к деятельности, как качество личности, как временное ситуативное состояние, как отношение к деятельности и др. Рассматриваются различные виды готовности к деятельности: психологическая, практическая, теоретическая, профессиональная. Эти трактовки понятия готовности и ее видов обусловлены особенностями деятельности, изучавшейся в каждом конкретном исследовании и особенностями теоретических концепций авторов. Некоторые из них интерпретируют готовность к деятельности в личностном аспекте, другие – в функционально-психологическом. Однако, несмотря на различные концептуальные подходы, все исследователи рассматривают понятие готовности в качестве необходимой социальной предпосылки деятельности человека.

Проблема готовности к деятельности рассматривается в настоящем исследовании в ряду функциональных состояний личности. Для формирования и развития готовности к профессиональной деятельности начинающего преподавателя необходимо адекватное понимание педагогических задач в своей специальности, профессиональное мастерство, умение мобилизовать физические и психические ресурсы для реализации деятельности. Такое понимание дает возможность утверждать, что состояние готовности можно сформировать и развить [118].

Вместе с тем, готовность к деятельности может рассматриваться не только как мобилизация профессиональных и психологических возможностей, но и как высший профессионализм, основанный на разнообразных, отобранных социальным опытом и профессией резервах, компенсациях и замещениях, рожденный самосовершенствованием природных данных, личного опыта и практики, педагогической школой и собственной профессиональной ориентацией.

В психолого-педагогической науке известно, что внешние причины (внешние взаимодействия) всегда действуют лишь непосредственно через внутренние условия, то есть через личность, отсюда готовность человека к действию, согласно утверждению С.Л. Рубинштейна, есть осознание им его

потребностей, для удовлетворения которых нужно активизировать свои психические и физиологические процессы [158].

Механизмы формирования готовности к деятельности наиболее полно изучены в инженерной психологии. Здесь отмечается, что деятельность человека в системе управления машинами рассматривается с позиций взаимодействия внешних процессов и внутренней установки человека (убежденности). Внутренняя по своей форме деятельность происходит из внешней – практической деятельности, не отделяется от нее и не ставится над ней, а сохраняет принципиальную и притом двустороннюю связь с ней.

Естественно, что процесс актуализации в сознании человека цели деятельности уже сам по себе следует рассматривать как этап предметной деятельности. Человек представляет образ того, чего еще нет, но что должно проявиться в результате деятельности. Каждому действию, связанному с планом предстоящей деятельности, сопутствует самооценка вероятности его успешного выполнения. На базе подобных оценок формируется прогноз успешности всей будущей деятельности. Поэтому такие оценки оказываются реальными ориентирами для дифференцирования человеком своих действий, основой для формирования его отношений к ним, готовности действовать определенным образом [11].

Общая психолого-педагогическая теория, рассматривая процесс формирования и развития готовности к конкретной, прогнозируемой деятельности показывает, что в этом процессе можно выделить некоторые функциональные состояния, которые классифицируются следующим образом:

- эмоциональное возбуждение (состояние, характеризующееся активацией различных функций организма, повышением готовности к различным действиям в ответ на эмоциогенные факторы);

- эмоциональное напряжение (состояние, характеризующее активацией личных функций организма, в связи с конкретными волевыми актами, с выполнением активной целенаправленной деятельности или подготовкой к ней, а также с ожиданием какой-либо опасности);

- стресс или повышенная напряженность (состояние, характеризующееся временным понижением устойчивости различных психических функций, координации движений и работоспособности) [32, 38].

В то же время известно, что напряженность в работе конкретного специалиста может быть двух видов – эмоциональной и операционной. Операционная напряженность возникает вследствие сложности выполняемой работы, эмоциональная – в результате действия отрицательных эмоциогенных раздражителей].

Естественно, что любое состояние готовности к деятельности, до ее начала, напрямую связано с эмоциональной напряженностью.

Готовность к деятельности соотносится не только с качественными аспектами изменения функциональных систем организма, но и интенсивностью динамических, физиологических и психических процессов. Подготовка к деятельности может осуществляться при небольшой затрате энергии или, напротив, при большой затрате сил, в состоянии сильного возбуждения. Характерно, что перед началом ответственной деятельности, протекающей в экстремальном режиме, у человека включаются произвольно или даже непроизвольно механизмы активации психических и физиологических функций, непосредственно влияющих на эффективность выполнения такой деятельности [92].

Рассматривая готовность к деятельности как профессионально важное качество и устойчивую характеристику личности, М.И. Дьяченко включил в ее структуру следующие компоненты:

- мотивационный (положительное отношение к профессии, интерес к ней и другие устойчивые профессиональные мотивы);
- ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, ее требованиях к личности);
- операционный (владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками, процессами анализа, обобщения и др.);

- волевой (самоконтроль, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение обязанностей);
- оценочный (самооценка своей профессиональной подготовленности, соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным трудовым образцам) [67].

В различных исследованиях готовность к профессиональной деятельности рассматривается на личностном уровне как интегральное качество, но в зависимости от предмета исследования ученые подходят с различных сторон к изучению этого понятия [66, 67].

Понятие готовности к профессиональной деятельности как категория теории деятельности (состояния) рассматривалась Д.Н. Узнадзе с позиции установки на действие, которая возникает как результат взаимоотношений между потребностью и предстоящей ситуацией и выражается в форме неосознанной готовности и склонности к определенной деятельности. По мнению учеников Д.Н. Узнадзе, установка как целостная модификация субъекта фокусируется в каждый конкретный момент времени в зависимости от индивидуальных особенностей и, по существу, определяет не только расположенность к началу действия, но и содержание всей деятельности [205].

Установка на какое-либо действие является необходимым опосредствующим звеном между внешней средой и психической деятельностью человека, между действительностью и психическими функциями. Перед любой деятельностью формируется установка, связанная с ожиданием наиболее вероятного исхода этой деятельности. Нередко установка формируется на подсознательном уровне, и чем сложнее по структуре предстоящая деятельность, тем больше в формирующейся установке преобладают осознаваемые, волевые компоненты [112].

В свою очередь, готовность к профессиональной деятельности в педагогической теории чаще всего рассматривается в следующих аспектах.

А) Готовность – показатель ориентированности на поиск смысла профессиональных ценностей, представляемый в виде диад: понимание-воспроизведение, понимание-интерпретация, понимание-преобразование.

Показателями рассматриваемой готовности выступают: умение профессионального целеполагания, выявление противоречий между директивно-ориентирующими установками, позициями ученых с разными подходами к процессу профессиональной подготовки и собственными взглядами; дифференцирование критичности и критиканства в своем отношении к предлагаемым в содержании учебных дисциплин ценностям; умение создавать свою систему ценностей и смыслов с учетом ценностных координат различных уровней.

Б) Готовность – степень сформированности оценочно-рефлексивной позиции, позволяющей специалисту самостоятельно разрабатывать конкретно-методические схемы действия. В ее основе заложено рефлексивное знание, позволяющее выявлять перспективы (зоны) саморазвития исследуемых явлений в зависимости от характера взаимодействия с ними саморазвивающегося субъекта педагогического процесса вуза. Результатом такого процесса является смыслотворчество.

В) Готовность – показатель сформированности способности к реализации непрерывного образования в течение всей жизни [58].

В рамках исследуемой проблемы нами рассмотрен личностно-деятельностный подход к определению вопросов готовности к педагогической деятельности. Так, например, А.А. Деркач определяет готовность как целостное проявление всех сторон личности воспитателя, выделяя познавательные, эмоциональные, мотивационные компоненты. По его мнению, формирование готовности к педагогической деятельности означает образование системы мотивов, отношений, установок, черт личности, накопленных знаний, умений и навыков, которые, активизируясь, обеспечивают воспитателю возможность эффективно выполнять свои функции [61].

В структуре педагогической готовности выделяются также следующие признаки: волевые качества, необходимая направленность интеллектуальных процессов, специализированная наблюдательность, творческое воображение, оптимальный уровень стенических эмоций, гибкое внимание, способность к саморегуляции [48]. Компонентами такой структуры, по мнению К.М. Дурай-Новаковой, выступают мотивационный, познавательно-оценочный, эмоционально-волевой, операционно-действенный, мобилизационно-настроечный [66].

С точки зрения В.А. Сластенина, педагогическая готовность есть сложный синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов. Содержание направленности на педагогическую деятельность, ее глубина и устойчивость определяют, по его мнению, основные качества педагога и создают предпосылки для овладения педагогическим мастерством [178].

В исследованиях В.А. Сластенина выделены следующие структурные компоненты готовности преподавателя к профессиональной деятельности:

- а) психологическая готовность – сформированная направленность на деятельность, установка на работу (в структуре психологической готовности выделены мотивационный, волевой и оценочный компоненты);
- б) научно-теоретическая готовность – наличие необходимого объема педагогических, психологических, социальных знаний, требующихся для компетентной педагогической деятельности (в структуре теоретической готовности выделены ориентационный или когнитивный (познавательный) компоненты);
- в) практическая готовность – наличие сформированных на требуемом уровне профессиональных умений и навыков (в структуре практической готовности – операционный или поведенческий компоненты);
- г) психофизиологическая готовность – наличие соответствующих предпосылок для овладения педагогической деятельностью, сформированность профессионально значимых личностных качеств;
- д) физическая готовность – соответствие состояния здоровья и физического развития требованиям педагогической деятельности и профессиональной работоспособности.

Устойчивое единство и высокий уровень реализации названных компонентов являются внутренним признаком сформированности педагогической готовности [178].

Главные общие условия готовности преподавателя к творческому труду: самостоятельное и критическое усвоение накопленной человечеством культуры, активное участие в решении общественно значимых задач, специальное развитие творческого арсенала личности – ее психических процессов. Степень готовности к деятельности определяется вооруженностью преподавателя общими и профессиональными знаниями, умениями, навыками, а также совершенствовании психических процессов, состояний и свойств личности.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы дает основание определить, что готовность преподавателя к профессиональной деятельности рассматривается как многомерное интегральное состояние личности преподавателя образовательного учреждения, которое включает в себя наличие потребности, мотивов и интереса к педагогической деятельности, и характеризуется с достаточной полнотой на основе выделения теоретического, психолого-педагогического и практического компонентов.

При такой трактовке понятия готовность можно считать, что психолого-педагогическая готовность – это состояние, включающее в себя наличие таких необходимых в педагогической деятельности качеств, как педагогическая направленность личности, активная жизненная позиция, формирование положительных мотивов к самосовершенствованию, педагогические мышление, целеполагание, рефлексия, такт.

Педагогическая направленность предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач трудовой деятельности, относящиеся к ней интересы, идеалы, установки, убеждения, взгляды. Стадии развития данной направленности могут быть представлены в следующем виде:

- выявление интереса к профессии как отражение потребности ее приобретения, формирование устойчивого интереса к профессиональной деятельности и ее объекту;

- формирование целеустремленности в овладении основами педагогического мастерства как фундаментом готовности к осуществлению педагогической деятельности; становление комплекса качеств, профессионально значимых свойств личности, объединяемых педагогической направленностью;

- формирование потребности в педагогической деятельности и ответственности за ее выполнение.

Вполне очевидно, что в педагогической направленности личности выражаются положительное отношение к профессии, склонность и интерес к ней, желание самосовершенствоваться, удовлетворение от реализации моральных и духовных потребностей, в процессе своего труда.

Раскрытие проблемы педагогической готовности преподавателя к профессиональной деятельности невозможно без характеристики педагогического целеполагания. Именно оно определяет возможность и необходимость прогнозирования преподавателем индивидуального развития каждого обучающегося на основе всесторонних знаний о нем, а также управления его поведением и сознанием, воздействуя на мотивы и цели; создание эмоционально-мотивационного фона, обуславливающего социальную ситуацию развития обучающихся. Причем, говоря о прогнозировании, мы имеем в виду не только ближайшую перспективу развития обучающихся, но и отдаленную, входящую в общую систему перспективных линий воспитательной работы педагога.

Педагогическая рефлексия и педагогический такт, в свою очередь, включают способность анализировать, оценивать, понимать себя, регулировать собственное поведение и деятельность, возможность проникновения в индивидуальное своеобразие обучающегося, готовность увидеть, понять и оценить себя; желание к конструктивному разрешению своих

внутриличностных противоречий и конфликтов. Эта группа способностей является ведущей в психолого-педагогической готовности, она напрямую связана с самосознанием преподавателя – основным психологическим условием его профессионального развития, самопроектирования личности преподавателя как субъекта деятельности [67].

Готовность к практической деятельности включает в себя ряд умений, необходимых в деятельности преподавателя. В апробированных педагогической практикой профиограммах данные умения располагаются в следующем порядке: а) анализ педагогической ситуации, проектирование результатов и планирование педагогических воздействий; б) конструирование и организация учебно-воспитательного процесса; в) регулирование и корректирование педагогического процесса; г) итоговый учет, оценка полученных результатов и определение новых педагогических задач [14].

Анализ педагогической ситуации, проектирование результатов планирования педагогических воздействий включает в себя, в свою очередь, формирование следующих умений: разбирать и оценивать состояние реально существующих социально-педагогических явлений, причины, условия и характер их возникновения и развития; выявлять уровень обученности и воспитанности учащихся; проектировать развитие личности и коллектива; прогнозировать результаты обучения и воспитания, трудности и ошибки, с которыми могут сталкиваться обучаемые; выделять и точно формулировать конкретную педагогическую задачу, определить условия ее решения; планировать свою работу по руководству учебной деятельностью; предвидеть характер ответных реакций обучаемых.

Конструирование и организация учебно-воспитательного процесса состоит из умений отбирать, анализировать и систематизировать учебно-воспитательный материал в соответствии с целями обучения и воспитания, с учетом уровня обученности и воспитанности учащихся; различать науку и учебный предмет, осуществлять дидактическую переработку результатов науки и содержания материала преподавания; преобразовывать учебный и

неадаптированный материал с учетом опыта обучаемых и в соответствии с конкретными дидактическими задачами.

Целесообразно разделять педагогическую деятельность на операции, правильно расставлять подопечных и обеспечивать их эффективное взаимодействие. Педагогически обоснованно строить занятие, рассматривая его как звено в системе обучения, выявлять и приводить в движение потенциальные воспитывающие возможности различных видов деятельности, планировать структуру действий субъектов и педагогическое руководство их совершенствованием.

В систему педагогически целесообразных действий по организации учебного процесса входят умения применять соответствующие ситуации методы обучения и воспитания, стимулировать и организовывать разнообразные формы деятельности обучаемых, владеть приемами и средствами педагогической техники в изменяющихся условиях; определять по внешним проявлениям и поступкам изменение психического состояния учащихся, понимать и объяснять особенности их поведения в конкретных ситуациях.

Важно также мысленно ставить себя в позицию воспитанника; увлекать его, заинтересовывать новыми общественно ценными перспективами, учитывать взаимоотношения, личные симпатии и антипатии при группировке обучаемых для выполнения общей задачи, быстро принимать решения и находить наиболее сильные средства педагогического воздействия, изыскивать наилучшую форму требований и варьировать их в зависимости от индивидуальных особенностей подопечных, устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с отдельными учащимися, малыми группами и коллективами, находить общий контакт, общий язык и правильный тон с разными людьми в различных обстоятельствах [98].

Регулирование и корректирование педагогического процесса предполагает наличие у преподавателя следующих умений: обоснованно осуществлять корректировку поставленных педагогических задач;

обеспечивать адаптацию внешних влияний или их нейтрализацию; ориентироваться в изменяющихся условиях и перестраивать свою деятельность в зависимости от них; регулировать, направлять и развивать внутриколлективные отношения, ликвидировать возникающие конфликты, утверждать в среде обучающихся отношения дружбы и товарищества; осуществлять текущее инструктирование и оперативный контроль учащихся; усложнять требования и стимулировать ход работы с учетом тенденций ее развития.

Итоговый учет, оценка полученных результатов и определение новых педагогических задач требуют умений анализировать полученные результаты в сопоставлении с исходными данными и заданной педагогической целью; выявлять сравнительную эффективность применяемых методов, средств и организационных форм учебно-воспитательной работы; анализировать причины достижений и недостатков в профессионально-педагогической деятельности; анализировать и обобщать на научной основе опыт своей работы, опыт других преподавателей; соотносить свой опыт с педагогической теорией, ставить перед собой исследовательскую задачу и применять соответствующие методики; выдвигать и обосновывать на основе анализа достигнутых результатов очередные педагогические задачи [208].

Умения и навыки, являясь составной частью основ готовности к педагогической деятельности, настолько важны, что отдельные исследователи считают их определяющими в мастерстве преподавателя. Безусловно, умения и навыки играют значительную роль в любой профессиональной деятельности, и, прежде всего, потому, что они – плод практической деятельности [118, 177, 193].

Усвоение знаний и умений является необходимой предпосылкой для развития положительного отношения к педагогической деятельности преподавателя, которая, в свою очередь, является неотъемлемой частью психолого-педагогической готовности, стимулирующей активность в овладении профессиональными знаниями и умениями. Вычленение отдельных

компонентов готовности носит условный характер, так как все они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Таким образом, исключение из структуры готовности любого из указанных компонентов или понижение уровня их сформированности влечет за собой снижение успешности, а соответственно, и результативности работы преподавателя. Несмотря на взаимосвязь и взаимообусловленность всех компонентов готовности, между ними существует некоторая иерархия по значимости. По нашему мнению, психолого-педагогическая готовность является наиболее значимым и определяющим компонентом в структуре готовности преподавателя военного вуза к профессиональной деятельности. Более того, каждый педагог должен понимать, что существует определенная культура затруднений, о которой говорил в свое время выдающийся отечественный педагог С.Т. Шацкий. [220] Такая культура затруднений включала культуру упражнений ученика в процессе изменений физического и психического состояния, усложнения заданий, преодоления затруднений, что в итоге приводило к самоутверждению ученика и повышению его интереса к учебной деятельности.

Анализ материалов вузовских, межведомственных, республиканских и международных научных конференций последних лет свидетельствует, что они пронизаны поиском путей решения проблемы развития готовности начинающего военного преподавателя. Имеющаяся система во многом унаследовала устоявшиеся признаки прошлого, без учета изменений, произошедших в экономической, политической, духовной и военной сферах.

Современный преподаватель вуза уже не может характеризоваться только способностями организовывать педагогический процесс и обеспечивать требуемые знания и умения. В ходе его становится важным умение развивать такие качества и свойства курсантов, которые позволяют ему стать личностью. [11, 17, 109, 116, 186, 204] Именно поэтому особого внимания заслуживает деятельность образовательных структур военных институтов в организации работы по развитию готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности в образовательной среде военного вуза.

Следует отметить, что задача формирования профессионально-педагогических качеств начинающих преподавателей военных вузов привлекает внимание отечественных педагогов и психологов. Актуальность ее решения в контексте образовательного процесса для военных вузов Республики Казахстан связана, в первую очередь, со спецификой подготовки военных специалистов в соответствии с выполняемыми служебно-боевыми задачами. В военной педагогике немало таких исследований: общие методологические и теоретические проблемы формирования готовности военных кадров к различным сферам профессиональной деятельности исследовались А.В. Барабанщиковым, В.В. Давыдовым, Г.А. Давыдовым, Н.Ф. Феденко [23, 24, 59, 60, 207, 208]; готовность к военно-профессиональному самосовершенствованию – И.В. Биочинским, Г.А. Волковицким, [29, 47]; акмеологические аспекты формирования готовности военных кадров – П.А. Корчемным, Л.Г. Лаптевым, В.Г. Михайловским [133].

В данных исследованиях, как правило, педагогические проблемы рассматриваются в целом в ходе профессиональной подготовки, без определения роли и значения в этом процессе того или иного цикла учебных дисциплин (отдельной дисциплины). Но в реальном образовательном процессе военного вуза профессиональная подготовка распадается на изучение нескольких циклов, что актуализирует исследование профессионально-педагогической компетентности преподавателей именно военно-профессиональных дисциплин. Однако работ подобного рода немного. Более того, в существующих работах, как правило, исследуются отдельные стороны этой проблемы: педагогические условия, формы, методы, средства обучения, факторы, влияющие на подготовку офицеров к применению знаний.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что многие вопросы, связанные с профессионально-педагогическими требованиями к системе педагогической подготовки начинающих преподавателей военных вузов, предполагают разработку теории и практики общей и военной педагогики, их подготовку к новому виду деятельности и развитию готовности

к осуществлению педагогических задач [3, 5, 18, 28, 30, 39, 135]. При этом актуализируются изучение требований к системе педагогической подготовки начинающего педагога военного вуза, выявление условий, определяющих профессионально-педагогическую деятельность преподавателя, определение уровня сформированности профессиональных знаний, умений и навыков и – на их основе – выделение системообразующих компонентов содержания процесса развития готовности к профессиональной деятельности.

Системность в развитии готовности преподавателя к профессиональной деятельности вузов является одним из решающих факторов в достижении успешности образовательной деятельности военных учебных заведений для обеспечения потребности войск в высококвалифицированных, компетентных офицерах, способных качественно выполнять задачи, возложенные на них в соответствии с Законом «О Национальной гвардии Республики Казахстан» [78], творчески преобразовывать действительность, решать новый тип практических и познавательных задач, осознавать и «присваивать» культуру, выработанную обществом.

Добиться этого может лишь преподаватель, имеющий не только знания о преподаваемом предмете, но и способный на практике использовать психолого-педагогические закономерности для их усвоения. Преподаватель военно-учебного заведения – центральная фигура в учебно-воспитательном процессе. Он должен знать основные положения военной доктрины, основы военного строительства, методологические проблемы военной теории и практики, уставы, организацию, вооружение и тактику боевых действий, организацию служебно-боевой деятельности подразделений и частей Национальной гвардии. Вместе с тем, фундаментом успешной педагогической деятельности является основательная педагогическая подготовка, знание теории и методики профессиональной педагогики, педагогическая компетентность, педагогическая культура и мастерство, и готовность к реализации этих знаний в практике работы с курсантами. От его готовности к профессиональной деятельности,

личных качеств во многом зависит успех обучения и воспитания слушателей.
[4, 19, 29, 43, 47]

К преподавателю высшего военного учебного заведения предъявляется немало требований, в числе которых в последнее десятилетие все больше и больше выделяют компетентность. В рамках стратегии модернизации образования отмечается, что «результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах» и готовность преподавателя к их реализации в реальном образовательном процессе. [192, с. 10].

Если рассматривать компетентность, формируемую у начинающего военного педагога, в системе основного профессионально-педагогического образования, то можно говорить о знаниях, умениях и навыках, способностях, то есть о готовности специалиста (как справедливо отмечают В.Н. Введенский, В.А. Сластенин и др.). [44, 178] При этом в рамках данного исследования нас интересует в большей степени структура компетентности начинающего преподавателя как первоначальная цель, как деятельность, как результат, к которому необходимо стремиться при развитии готовности к профессиональной деятельности.

Структурные компоненты такой готовности, где компетентности определяют характер и направленность работы над её развитием, мы находим в исследованиях различных авторов (Ю.В. Варданян, Р.Х. Гильмеев, В.П. Завойстый, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Сластенин и др.) [43, 56, 75, 106, 178], которые выделяют ряд конкретных компонентов развиваемых готовностей, относящихся непосредственно к деятельности начинающего преподавателя. К ним мы относим следующие.

«Интеллектуально-педагогическая готовность». Интеллектуально-педагогическая готовность детерминирует целый ряд остальных ключевых компетентностей педагога. Мы определяем её как метаспособность, которая,

определяя меру освоения субъектом педагогической деятельности, характеризуется особым типом организации предметно-специфических знаний и эффективными стратегиями принятия решений в данной деятельности. Интеллектуально-педагогическая готовность как интегральная характеристика предполагает владение необходимыми педагогическими объектами, а также требует достаточного уровня интеллекта.

Наиболее ярко интеллектуальная готовность проявляется в профессиональной деятельности, однако нельзя отождествлять ее с профессиональной компетентностью. Интеллектуально-педагогическая готовность выражается в применении имеющихся знаний для регуляции обучающихся и саморегуляции, для установления педагогически целесообразных взаимоотношений, для приобретения и преобразования знаний обучающимися и самим педагогом, а также в выработке способов инновационной деятельности.

Для выявления компонентов интеллектуально-педагогической готовности представляются важными выделенные В.И. Андреевым интеллектуально-логические и интеллектуально-эвристические способности личности в ее структуре и их реализация в практике деятельности педагога. [13]

В психологии, логике принято выделять четыре основные мыслительные операции, характеризующие процесс логического познания: сравнение, анализ и синтез, абстрагирование, конкретизация, обобщение, классификация и систематизация. [205] К эвристическим компонентам интеллектуально-педагогической готовности отнесем аналогию, воображение и фантазию, гибкость и критичность мышления.

Обобщив вышесказанное, можно выделить семь основных компонентов интеллектуально-педагогической готовности. Это анализ и синтез педагогических явлений, сравнение педагогических явлений, абстрагирование, обобщение и конкретизация педагогических явлений, педагогические умозаключения по аналогии, профессионально-педагогическое воображение и фантазия, гибкость и критичность педагогического мышления.

Коммуникативная готовность педагога – профессионально значимое, интегративное качество личности педагога, результат личностного роста в процессе профессионализации, основными составляющими компонентами которого являются эмоциональная устойчивость (связана с адаптивностью), экстраверсия (коррелирует со статусом и эффективным лидерством), умение давать и получать обратную связь, речевые умения, умение слушать, умение награждать, деликатность, умение делать коммуникацию «гладкой».

В этой формулировке, с нашей точки зрения, необходимо подчеркнуть следующие стороны. *Во-первых*, важно, что коммуникативная готовность – это личностное качество педагога, определяемое его включенностью в педагогическую деятельность и формирующееся в процессе развития и саморазвития всей личности в целом, включая ее познавательную, эмоционально-волевую и мотивационную сферы, системы отношений и ценностных ориентаций. *Во-вторых*, коммуникативная готовность означает информированность педагога о целях, сущности, структуре, средствах, особенностях педагогического общения (коммуникативные знания); владение технологией этой деятельности (коммуникативные умения и навыки); индивидуально-психологические качества специалиста, которые обеспечивают осознание учителем важности эффективного педагогического общения, стремление к постоянному совершенствованию коммуникативной стороны педагогической деятельности (коммуникативная направленность), ориентацию на личность человека как на главную ценность (гуманистическая позиция), а также способность к нестандартному, творческому решению коммуникативных задач, возникающих в процессе педагогического общения (коммуникативная креативность).

Педагогическое общение является сердцевиной коммуникативной компетентности педагога. А.А. Бодалев утверждает, что «педагогическое общение – это, *во-первых*, средство решения учебных задач, *во-вторых*, социально-педагогическое обеспечение воспитательного процесса, *в-третьих*, способ организации взаимоотношений между учителем и учеником. Причем

общение в учебной деятельности определяется спецификой учебного предмета, методической вооруженностью учителя и подготовленностью учащихся к коммуникации». [10]

В психолого-педагогических исследованиях подробно отражены разные аспекты педагогического общения, представлена их классификация. Несмотря на различия в терминологии, авторы отмечают полифункциональность педагогического общения, и выделяют в наиболее общем виде такие ее функции, как функция обучения и воспитания, функция социально-психологического обеспечения воспитательного процесса; функция организации взаимоотношений учителя и детей. [88, 105]

Резюмируя вышеизложенное, важно отметить, что перспективным направлением в развитии коммуникативной готовности начинающих педагогов является формирование у них знаний об основных характеристиках педагогического общения (этапы, стили, позиции, социально-психологические механизмы общения). На этой основе открывается возможность существенно обогатить «репертуар» средств педагогического общения военного педагога и повысить эффективность их применения.

Важным звеном коммуникативной готовности преподавателя являются его речевые умения, в основе которых лежат следующие компоненты речевых способностей: хорошая вербальная память, широкий репертуар языковых средств, умение ориентировать речь на собеседника, высокий уровень антиципации. Именно речевые средства являются основными при решении коммуникативных задач; мимические и пантомимические чаще всего выполняют вспомогательную роль. Из речевых качеств в современной психологии и дидактике выделяют принципиально важные: точность, логичность, направленность, чистота, выразительность речи учителя.

Коммуникативные навыки нуждаются в постоянном совершенстве, т.е. в таком изменении профессионально значимых личностных качеств педагога в результате его осознанной целенаправленной активности, которое обеспечивает повышение эффективности педагогического общения.

Умение гибко, адекватно ситуации и партнеру выбирать коммуникативную стратегию, изменение ее в случае изменения ситуации является базовым фактором коммуникативной готовности начинающего преподавателя военного вуза.

Регулятивная готовность педагога – интегральное свойство духовности личности, определяющее готовность к управлению собственным поведением и поведением обучающихся. Главными регуляторами деятельности являются педагогические ценности. [181] Регулятивная готовность устойчиво детерминирует эффективное продвижение личности на ее жизненном пути и тем самым задает стратегию жизни. Ее системообразующим элементом является мотивационное поле, которое регулирует и обеспечивает процессы социального взаимодействия и принятия решений.

Любая деятельность немыслима вне отношений, которые нуждаются в социальной регуляции. Отношение к самому себе – это самый сложный тип отношений, ибо он требует превращения всех внешних элементов регуляции в личностные механизмы саморегуляции, во внутреннюю потребность, убежденность и черту характера.

В условиях все большей свободы и, прежде всего, внутренней свободы человека остро встает вопрос о регуляции (включая саморегуляцию) свободной деятельности субъектов, возрастает значимость их ценностных ориентаций, нравственных установок и личной ответственности за принимаемые решения. Однако реальность такова, что в поведении человека гораздо чаще преобладают не нравственные, а утилитарно-прагматические побудительные мотивы.

Основными подходами к развитию регулятивной готовности педагога являются: ориентация на личные интересы, потребности специалиста; обучение навыкам сотрудничества; формирование потребности в самосовершенствовании, самоутверждении; создание ситуации профессиональной конкуренции; оптимальное сочетание инициирования и управления, направленного на предоставление возможности осознанного выбора видов деятельности для самореализации в своей профессии; включение

субъекта в реальные общественные отношения; освоение различных социальных ролей.

Резюмируя вышеизложенное, можно утверждать, что готовность к профессиональной деятельности начинающего педагога представляет собой совокупность различных компонентов общей готовности, выступающих как регуляторы действий по приобретению необходимых и важных качеств в профессионально-педагогической деятельности. [21, 29, 49] необходимость их анализа связана с тем, что в реальной практике организации образовательной деятельности военных вузов на должности преподавателей назначаются офицеры, оканчивающие военные академии и университеты и не имеющие базового педагогического образования.

Средний возраст назначенного в вуз офицера-преподавателя превышает тридцать лет. В отдельных случаях педагогическую деятельность начинают сорокалетние офицеры, то есть люди «средней взрослости». В этом возрасте происходит стабилизация всего жизненного уклада индивида и его жизненных особенностей, устанавливаются относительно постоянные социальные связи, семейные отношения и профессиональные роли, ценностные ориентации, изменения которых после 35 лет маловероятны.

Вместе с тем, это возраст проявления интеллектуальной деятельности, кульминации научного творчества, стремления повысить свою компетентность.

Процесс развития готовности к профессиональной деятельности сложен из-за «перепадов» профессионализма, связанных с возрастными кризисами. На определенных возрастных этапах происходит «профессиональное старение», закрытость к профессиональному развитию, невосприимчивость к новому, эксплуатация стереотипов. Однако интерес к результатам труда подменяет усердие в организационных процедурах.

Перед начинающими преподавателями встают две взаимосвязанные проблемы: освоение нового и его использование в сложившейся стереотипизированной системе субъективного опыта. Поскольку переквалификация офицера предполагает необходимость ломки тех или иных

стереотипов его компетентного профессионального поведения, то новое знание или умение, навык, способы действия легче усваиваются при условии осознания начинающим преподавателем их места и роли в контексте профессиональной деятельности на новом, более высоком, уровне. Включение новых способов действия в старый стереотип и тем самым изменение последнего формирует новый стереотип, более адекватно отвечающий задачам освоения более высокого уровня своей профессиональной деятельности.

1.3. Характеристика организационно-педагогических условий развития готовности военного преподавателя к профессиональной деятельности

Социальная значимость военной профессии вызывает необходимость анализа имеющегося практического опыта и изучения теоретико-методологических оснований профессионально-личностного саморазвития курсантов, а также выявления организационно-педагогических условий данного процесса в образовательной среде военного вуза.

Для лучшего понимания словосочетания «организационно-педагогические условия» проведем его семантический анализ.

Проанализируем основные черты и признаки понятия «условие».

Анализ научно-педагогических источников показывает, что единой принятой дефиниции понятия «организационно-педагогические условия» не существует. Термин «организационно-педагогические условия» состоит из двух смысловых частей: «организационные условия», «педагогические условия».

Согласно философскому энциклопедическому словарю под условием понимается то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления.

В литературных источниках «условие» трактуется как категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых этот предмет существовать, развиваться не может; обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; обстановка, в которой что-нибудь происходит; то, от чего зависит нечто другое; существенный компонент комплекса объектов, из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления; совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты; совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий,

влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности и др. [85]

Исследуем понятие «организационные условия». Из этого понятия важным представляется выделить и охарактеризовать понятие «организация». Согласно философскому энциклопедическому словарю, под организацией понимается: внутренняя упорядоченность, согласованность взаимодействия автономных частей целого, обусловленная его строением; совокупностью процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого; объединение людей, совместно реализующих некоторую программу или цель, и действующих на основе определенных процедур и правил.

Различают два аспекта организации: упорядоченность и направленность. Упорядоченность определяется качественно как величина, обратная энтропии системы. Направленность организации характеризует соответствие системы условиям окружающей среды, целесообразность данного типа организации с целью поддержания нормального функционирования системы.

Тогда под организационными условиями понимают существенный компонент комплекса объектов, явлений или процессов, от которых зависят другие обуславливаемые феномены (объекты, явления или процессы) и влияющий на направленное и упорядоченное формирование среды, в которой протекает феномен. Отсюда, под организационно-педагогическими условиями будем понимать характеристику педагогической системы, отражающей совокупность, потенциальную возможность пространственно-образовательной среды, реализация которых обеспечит упорядоченное и направленное эффективное функционирование и развитие педагогической системы.

Анализ различных педагогических источников показывает, что понятие «организационно-педагогические условия» рассматривается как совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности; внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно

сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата; результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения целей; совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач; совокупность мер (объективных возможностей) педагогического процесса. [76, 85, 89]

Таким образом, рассмотрев лексическое значение дефиниций по отдельности (условие и педагогические условия), мы установили, что понятие «условие» является общенаучным (т.е. касающимся всех или многих наук), а его сущность в педагогическом аспекте может быть охарактеризована как составной элемент педагогической системы. Словосочетание «организационно-педагогические условия» мы рассматриваем как один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей военно-профессионального образования, воздействующих на личностный аспект данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие.

В этой связи, логика дальнейшего исследования требует выявления организационно-педагогических условий, обеспечивающих функционирование и развитие профессиональной готовности начинающего преподавателя военного вуза к педагогической деятельности. В настоящем исследовании мы анализировали совокупность таких условий, выявление которых открывало возможность определить характер и содержание различных структурных учебных подразделений военного института в поиске путей формирования и развития профессионализма начинающего преподавателя. При этом, к начинающим преподавателям в педагогической литературе, как правило, относят вновь назначенных преподавателей из числа офицеров без базового педагогического образования или преподавателей без стажа работы в военном вузе [100, 135]. К таким условиям мы отнесли следующие: выявлена сущность

и структура готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности в условиях военного вуза; раскрыта специфика образовательного процесса военного вуза как основа развития его педагогического потенциала; определены, систематизированы и структурированы основные затруднения, встречающиеся в деятельности начинающих преподавателей военного вуза; наличие вариативного дидактического обеспечения развития готовности начинающего преподавателя военных учебных заведений к профессиональной деятельности.

В п. 1.2. мы раскрыли понятие готовности преподавателя военного вуза к профессиональной деятельности. Здесь мы считаем необходимым рассмотреть сущность и структуру этого понятия как условия, способствующего развитию готовности к профессионально-педагогической деятельности в образовательной среде военного вуза. Раскрытие сущности готовности к профессиональной деятельности требует рассмотрения структуры феномена. В исследовании готовность к профессиональной деятельности мы рассматриваем с позиции четырех взаимосвязанных и взаимовлияющих компонентов (рисунок 1).



Рисунок 1. Структура готовности педагога к профессиональной деятельности

Ориентационно-познавательный. Ориентационно-познавательный компонент является важнейшим структурным компонентом готовности педагога к профессиональной деятельности, так как именно он выступает в качестве основы формирования педагогических знаний военного

преподавателя. В процессе реализации ориентационно-познавательного компонента формируются важнейшие педагогические понятия, педагогическая грамотность начинающих педагогов к осуществлению образовательной деятельности.

На наш взгляд, одним из наиболее трудных элементов когнитивного компонента является развитие готовности к воспитательной деятельности и, в частности, получение обобщенных знаний социально-психологических особенностей обучаемых, будущих субъектов индивидуально воспитательной работы. Здесь начинающий педагог впервые сталкивается с необходимостью решать целый ряд профессионально-педагогических задач: определение конкретных целей и задач воспитательной работы с курсантами; анализ уровня развития моральных, военно-профессиональных, психологических качеств каждого обучаемого и их влияния на результаты оперативно-боевой подготовки; выбор форм и методов проведения занятий с курсантами; учет, анализ и корректировка результатов эффективности воспитательной работы; обучение различных категорий командиров формам и методам ее проведения. Таким образом, когнитивный компонент готовности раскрывает целый спектр педагогических знаний, которые должен освоить начинающий педагог.

Операционно-действенный компонент. Одной из особенностей деятельности военного педагога, как отмечалось в п. 1.1 является то, что непосредственное руководство образовательной и воспитательной работой в коллективах отделений осуществляют офицеры-педагоги в соответствии с их уставными обязанностями. Операционно-действенный компонент отражает приобретение педагогических компетентностей, направленных на развитие требуемых государственным стандартом военных умений. Умелость людей характеризует их образованность в плане способностей применять накопленный социальный опыт в своей жизнедеятельности. Это сопровождается приобретением человеком личного опыта жизнедеятельности, осуществляемой на основе пользования своими знаниями [214]. Основываясь на данном определении, сформулируем понятие умелости применительно к

нашему исследованию. Умелость (с показателем результативность) – это способность начинающего преподавателя использовать накопленные сведения о данной деятельности и осуществлять образовательную работу; проводить сбор, анализ и систематизацию первичной информации об обучаемых; производить планирование воспитательной работы, постановку образовательных задач и учет результатов образовательной деятельности; осуществлять контроль за эффективностью обучения курсантов, осваивать методику осуществления различных форм образовательной деятельности.

Организация образовательной деятельности требует от начинающего преподавателя осваивать целый ряд организаторских умений.

1. Сбор, анализ и систематизация первичной информации об особенностях групп обучаемых, социально-психологических качествах каждого курсанта (его биографических данных, черт характера, взглядов, убеждений, интересов, потребностей, настроений, поступков, отношения к обучению в военном вузе и т.д.).

2. Планирование образовательной деятельности на основе полученной первичной информации.

3. Постановка задач непосредственно в организуемых формах образовательной деятельности и в воспитании курсантов.

4. Порядок учета результатов образования и воспитательной работы.

5. Постоянный контроль эффективности результатов обучения и воспитательной работы.

6. Обучение различных категорий курсантов военным наукам, освоение форм и методов осуществления образования.

Мотивационный компонент. Мотивационный компонент – это потребность, желание добиться успеха, успешно выполнить поставленную задачу. Чем важнее для начинающего преподавателя мотив профессиональной деятельности и чем лучше он им осознается, тем быстрее создаются более благоприятные условия для формирования готовности к профессиональной деятельности [47, 82]. В условиях конкретных жизненных ситуаций мотивация

объединяется в системе мотивов деятельности, в нашем случае в систему мотивов эффективного осуществления индивидуальной воспитательной работы. Реализация мотивационного компонента позволит сформировать педагогическую направленность начинающего преподавателя к стремлению к освоению педагогической науки.

Личностный компонент. Личностный компонент готовности к профессиональной деятельности начинающего преподавателя военного вуза, на наш взгляд, – это свойства личности, необходимые офицеру-педагогу для эффективной работы с личным составом. Она предполагает, в первую очередь, выработку в себе необходимых волевых качеств, развитие коммуникативных способностей и толерантного отношения к курсантам.

Для оценки уровня готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности нами был разработан результативно-оценочный инструментарий, представленный в таблице 1.

Таблица 1

Оценка уровней готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности

УРОВНИ ГОТОВНОСТИ				
		Высокий	Средний	Низкий
КОМПОНЕНТЫ	<i>Ориентационно-познавательный</i> (наличие следующих знаний: определение, сущность, содержание, цель, задачи, принципы, формы, методы образовательной работы, знание социально-психологических особенностей обучаемых)			
	Обладает глубокими знаниями в области образовательной деятельности		Владеет базовыми знаниями в области образовательной деятельности	Слабые знания в области образовательной деятельности
	<i>Операционно-действенный</i> (начинающий преподаватель должен уметь правильно выполнять следующие мероприятия: сбор информации, анализ, систематизацию первичной информации об обучаемых; планирование форм образования; постановку задач в воспитательной деятельности; учет результатов обучения и воспитания; контроль эффективности результатов образовательной деятельности)			

	Знает методику осуществления различных форм образования, умеет правильно и методически грамотно организовывать и проводить воспитательную работу с Курсантами, умеет учитывать результаты обучения и воспитания эффективность	Имеет представления о методике осуществления образовательной деятельности, но в практическом применении своих знаний испытывает трудности при их реализации	Обладает слабыми знаниями методики осуществления образовательной деятельности, не способен к практической воспитательной работе с курсантами
<i>Мотивационный</i> (наличие потребности в овладении содержанием, формами и методами образовательной деятельности; наличие потребности в самореализации своих педагогических возможностей; наличие желания оказывать педагогическое воздействие в военно-профессиональном становлении курсанта)			
	Активная позиция в выбранной профессии военного преподавателя и в овладении содержанием, формами и методами педагогической деятельности наличие обоснованного плана профессионального самоопределения, видит ближние и дальние перспективы своей профессиональной судьбы	Не всегда адекватно оценивает свои профессионально значимые знания и качества, не проявляет достаточную активность к их развитию; недостаточная активность по построению профессионально плана самосовершенствования	Отсутствует потребность в своем профессиональном росте самореализации своих возможностей как воспитателя. Не занимается самообразованием и самовоспитанием; имеет неадекватную самооценку и уровень притязаний
<i>Личностный</i> (у начинающего педагога развиты волевые качества личности, коммуникабельность, толерантность)			
	Волевой, заинтересованный в своей деятельности человек с устойчивым характером, умеющий наладить отношения с курсантами и в педагогическом коллективе, знающий основные способы построения толерантных отношений	Не окончательно сформированы основные волевые качества (целеустремленность, инициативность, решительность, настойчивость, выдержка, дисциплинированность), его речь не всегда четкая и ясная	Обладая некоторыми волевыми качествами, не способен найти взаимопонимание с обучаемыми, не умеет наладить отношения в коллективе, не может четко и лаконично выразить свои мысли, в педагогической деятельности относится, отношения с курсантами часто напряженные

Таким образом, выявление сущностных характеристик готовности начинающего преподавателя вооружает наше знание о направлениях и содержании работы в развитии исследуемого феномена, а оценочная таблица

уровней готовности преподавателя дает представление о а глубине решаемых проблем в каждом отдельном случае.

Анализируя специфику образовательного процесса военного вуза как условия, оказывающего действенное влияние на развитие педагогического потенциала, мы исходили из того, что эта специфика, в первую очередь, была обусловлена особенностями тех условий, в которых осуществляется обучение курсантов и выполнение ими воинских обязанностей. К ним мы отнесли следующие.

- армейский уклад жизни всех военнослужащих в вузе;
- казарменное положение переменного состава (курсантов);
- уставная дисциплина;
- в основном однополый мужской контингент преподавателей, военнослужащих и обучаемых;
- воинская атрибутика и экипировка курсантов и военнослужащих;
- режим секретности, закрытость места дислокации;
- караульная служба курсантов и военнослужащих с оружием в руках;
- расслоение педагогического коллектива военного вуза на военнослужащих и гражданских с соответствующими микроклиматами;
- боеготовность личного состава;
- наличие жёсткого контроля деятельности со стороны командования;
- психологическая напряжённость;
- ограниченность доступа к служебной документации, а также к тематике и содержанию собственных печатных работ.

Изучение перечисленных признаков свидетельствует об их масштабности. Набор их составляет видимый, то есть внешний контур функционирования преподавателя военного вуза. Кроме того, существует социально-психологическая составляющая, которая носит одновременно коллективистско-личностный характер. Именно она является несущим

стержнем, требующим от преподавателя выполнения разнообразных функций, от образовательных – до функций, связанных с военной службой.

Понятие «специфика образовательного процесса военного вуза» до настоящего времени определялось весьма расплывчато. В качестве базовой формулировки мы считаем возможным использовать уже известную, которую вполне возможно трансформировать, исходя из цели нашей работы: специфика образовательного процесса вуза это сложная, функциональная характеристика высшей школы, представляющая из себя замкнутую педагогическую систему. В этой связи, заметим следующее. Разомкнутость педагогической системы...» означает одно – её открытость социуму, в то время как военному вузу присущи разного рода ограничения на взаимодействие с внешними общественными структурами. [71]

Второе, что характеризует специфику образовательного процесса в военном вузе как условие, детерминирующее деятельность начинающего преподавателя к освоению педагогических функций, это динамика.

Эта характеристика требует дополнительного пояснения. Она обусловлена тремя важнейшими тенденциями, присущими специфике образовательного процесса в военном вузе:

- наличие определённого постоянства в проявлении всех признаков, приведённых нами выше;
- устойчивая одновременность их воздействия практически на всех и каждого участника образовательного процесса;
- требование со стороны командования вуза постепенного совершенствования требуемого уровня педагогического мастерства, как профессорско-преподавательским составом, так и обучаемыми.

На основе вышесказанного можно сформулировать определение: специфика образовательного процесса военного вуза есть особая комплексная характеристика, представляющая собой совокупность воинских статусно-уставных и профессиональных требований и отношений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса.

Для образовательного процесса в военном вузе эти требования делятся (достаточно условно) на воинско-уставные и профессиональные; рассматриваемые отношения охватывают, как отношения между переменным составом (курсантами), так и отношения внутри самого профессорско-преподавательского состава; сюда также входят отношения профессорско-преподавательского состава с руководством военного вуза и соответствующего министерства. В этом смысле сам военный вуз в большинстве случаев следует рассматривать как закрытую (замкнутую) образовательную систему, предназначенную для выпуска специализированного образовательного продукта – офицеры.

В научном плане специфика может быть отнесена к фундаментальному свойству, признаку или фактору. Она поддаётся выделению из массива других параметров, систематизации, анализу и организационно-педагогической корректировке как изнутри (силами и средствами самого вуза), так и извне (на республиканско-командном уровне).

Именно специфика образовательного процесса военного вуза оказывает то многогранное (комплексное) влияние на адаптацию всех участников учебно-воспитательного процесса. Это особенно касается начинающего преподавателя. Исследователи [74, 75, 176, 180, 193, 195, 197, 199, 200, 225 и др.] отмечают целый ряд характерных изменений, которые сопровождают это влияние:

- появление новых стереотипов психического свойства (в сознании, мышлении, поведении);
- расширение знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями профессии;
- разрыв прежних и приобретение новых производственных контактов;
- рефлексия поведенческих реакций и др.

При всех прочих равных условиях интенсивность воздействия специфики военного вуза на начинающего преподавателя различна и зависит от его стажа работы, возраста, базового образования, наличия или отсутствия ученой

степени и (или) звания и многих других профессиональных и личностных характеристик.

Обнаружено, что даже наличие учёной степени у начинающего преподавателя не всегда является надёжной педагогической гарантией успешного преодоления разноплановых трудностей, особенно на этапе первоначального включения в учебно-воспитательный процесс.

По мнению многих специалистов, исследующих особенности образовательного процесса в военном вузе, даже трёх лет педагогической работы недостаточно для освоения основных педагогических компетенций. Последнее означает, что двухлетний этап вхождения в профессиональную деятельность, который известен как становление, в большинстве случаев может быть принят только как начальная ступень профессиональной адаптации, как нижний уровень сформированности адаптационной готовности начинающего преподавателя. Это обстоятельство имеет большое значение в плане определения и коррекции этого уровня.

Прокомментируем в этой связи один из служебных документов, имеющих непосредственное отношение к специфике военного вуза. В нём отмечается, что:

- к проведению первого занятия начинающий преподаватель допускается только после тщательной и разносторонней 3-х месячной адаптационной подготовки;
- начинающим преподавателем должны читаться пробные лекции (для старших преподавателей и выше) и проводиться практические занятия (для ассистентов и преподавателей) с последующим их обсуждением на соответствующей кафедре и вынесением решения;
- необходимо прикрепление официального наставника из числа высококомпетентных доцентов и профессоров;
- ни один вопрос любой трудности коллег-стажёров не должен оставаться без ответов и помощи кафедры;
- нужно составлять «План самообразовательной деятельности» на

каждый год работы преподавателя.

Подобные пункты свидетельствуют о том, что командование военными вузами уделяет определенное внимание этой проблеме. Однако установить, насколько эффективно это внимание воплощается не в документах, а на практике, достаточно сложно. Закрытость военного вуза ограничивает перечень методик исследования и для гражданского преподавателя. Так, например, педагогический эксперимент, проводимый гражданским преподавателем в условиях высшей военной школы, практически невозможен, что ещё раз подчеркивает наличие специфики профессиональной деятельности.

Анализ деятельности военного вуза показывает, что основной формой приобретения дополнительных знаний и умений является самообразование. Как отмечал Н.А. Рубакин: «Всякое настоящее образование добывается только путем самостоятельного образования». [157] Наши наблюдения подтверждают это высказывание в полной мере. Виды самообразовательной работы преподавателя систематизированы нами в таблице 2.

Таблица 2

Виды самостоятельной работы преподавателей военных вузов

№ п.п.	Самообразовательная работа преподавателя военного вуза	Ранг каждого вида
1	Библиографический поиск (спец. литературы)	1
2	Проработка служебной документации	2
3	Составление учебных программ	3
4	Написание конспектов лекций	4
5	Планирование практических занятий	5
6	НИР: доклады, рефераты, обзоры, ОЭР	6
7	Другие	7

Анализ этой информации свидетельствует о следующем. Перечень способов и видов самообразовательной работы несколько иной, нежели в системе гражданской высшей школы. Например, проработка служебной документации занимает в военном вузе больше времени, так как в ней отношения участников образовательного процесса регламентируются более подробно. В определённой мере эта работа связана с первым пунктом –

«библиографический поиск». Эта часть самостоятельности обусловлена необходимостью овладения специальными знаниями, которых в общем случае преподаватель до работы в военном вузе не имел. Требования соответствующих профессий определяют необходимость освоения им дополнительных военных знаний. Другими словами, нельзя полноценно обучать курсантов, если формируемые у них знания, умения и навыки недостаточно связаны с их будущей работой.

Таким образом, специфика образовательного процесса военного вуза как условия, оказывающего значимое воздействие на начинающего преподавателя в качественном освоении профессиональных компетенций, связана с особенностями решения общественно-значимых задач подготовки защитников Отечества, построения и протекания военного образования, где имеют место различные группы внутренних условий военного вуза: условия армейской жизни курсантов; выполнения курсантами воинских обязанностей и получения воинской профессии; взаимосвязь военного и гражданского образования, преобладание практико-ориентированных форм военного образования, наличие системы самоподготовки курсантов к различным образовательным формам.

В педагогической профессии начинающий преподаватель почти всегда испытывает определенные затруднения в решении стоящих перед ним проблем, поэтому выявление основных затруднений, их анализ и структурирование может рассматриваться как условие развития готовности к профессиональной деятельности и как особая форма подготовки начинающего преподавателя к приобретению необходимых профессиональных компетенций, позволяющих добиваться высоких результатов в военном образовании.

Вполне очевидно, что никакое учебное заведение не может подготовить военного специалиста к решению всех вопросов, которые ставит перед ним педагогическая действительность. Однако вооружить его специальными знаниями о типичных затруднениях, которые он может испытывать в работе, умениями, позволяющими оптимально преодолевать возникающие затруднения, является задачей кафедр военных вузов.

В начале карьеры преподаватель зачастую не имеет целостного представления о многообразии сфер педагогической деятельности, что часто приводит к сужению границ профессионального самосовершенствования. В связи с этим, возникает проблема профессионального становления и адаптации преподавателя к педагогической деятельности. Длительность адаптационного процесса влияет на результативность всей работы, на качество усвоения курсантами военных знаний, умений и навыков. Подготовка к преодолению трудностей начинающего преподавателя является целью и результатом длительного процесса подготовки специалиста. Данный процесс можно рассматривать как формирование у него готовности к выполнению профессиональных функций. Поэтому она рассматривается не только как процесс и результат, но и как постоянное условие эффективной реализации возможностей каждой личности, системная взаимосвязь личностных качеств и профессионального опыта специалиста, формирующаяся с учетом требований предстоящей деятельности.

Рассматривая особенности образовательного процесса военного вуза, выявляя типичные затруднения, с которыми сталкивается начинающий преподаватель, выявляя и систематизируя их, мы пришли к выводу о необходимости характеризовать данное условие с содержательной стороны самих затруднений. В этой связи, мы полагали, что содержание таких затруднений может быть представлено тремя основными компонентами: теоретическим, практическим, психолого-педагогическим. Именно с этих позиций мы анализируем сущность и логику исследуемой проблемы, определяем направления поиска ее решений.

Основываясь на проведенном анализе психолого-педагогической литературы, нами сформулировано рабочее определение понятия готовности к преодолению затруднений в педагогической деятельности. Это многомерное интегральное состояние личности преподавателя образовательного учреждения, которое включает в себя наличие потребности, мотивов и интереса к педагогической деятельности, и характеризуется с достаточной полнотой на

основе выделения теоретического, психолого-педагогического и практического компонентов.

Теоретическая составляющая к преодолению затруднений включает в себя широкий спектр знаний общепедагогического и профессионального характера, прежде всего, в военной и педагогической области. К ним относятся следующие знания: содержания образовательного процесса, личности обучающихся и особенностей их деятельности, педагогической деятельности, себя как личности и педагога, теории и методики военного образования; основ научно-методической деятельности; системы учебно-методического обеспечения (программы, учебники, учебные пособия, методические разработки); технологии и методики реализации на практике научных знаний, результатов исследований, закономерностей воспитания [83, с. 101-103].

Психолого-педагогический компонент в преодолении затруднений рассматривается как состояние, включающее в себя наличие таких необходимых в педагогической деятельности качеств, как педагогическая направленность личности, активная жизненная позиция, формирование положительных мотивов к самосовершенствованию, педагогические мышление, целеполагание, рефлексия, такт.

Педагогическая направленность предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач трудовой деятельности, относящиеся к ней интересы, идеалы, установки, убеждения, взгляды. Стадии развития данной направленности могут быть представлены в следующем виде: выявление интереса к профессии как отражение потребности ее приобретения, формирование устойчивого интереса к профессиональной деятельности и ее объекту; формирование целеустремленности в овладении основами педагогического мастерства как фундаментом готовности к осуществлению педагогической деятельности; становление комплекса качеств, профессионально значимых свойств личности, объединяемых педагогической направленностью; формирование потребности в педагогической деятельности и ответственности за ее выполнение.

В педагогической направленности личности мы обращаем внимание на три аспекта: во-первых, гражданственность и профессионализм, являющиеся ведущими в общей структуре личности преподавателя; во-вторых, личностные качества преподавателя, в том числе профессионально значимые, важность которых для педагогического воздействия отмечают и сами педагоги, и воспитанники; в-третьих, педагогические способности, помогающие человеку овладеть профессией и осуществлять профессиональную педагогическую деятельность на высоком уровне.

Оптимизация психолого-педагогической подготовки в значительной степени зависит от сформированных положительных мотивов совершенствования, определяющих отношение к познавательной деятельности и к воспитательной работе педагога. В системе мотивов ведущее значение имеют такие, как осознание социальной и личностной значимости приобретаемых знаний и умений; интерес к предметам психолого-педагогического цикла и к воспитательной деятельности. Они, как правило, формируют увлеченность специальностью и моральную ответственность за свои знания. Процесс совершенствования в значительной мере является следствием предшествующего пути развития личности и выступает как субъективная реакция на внешние воздействия, которые стимулируют появление мотивов. [47, 82]

Педагогическая рефлексия и педагогический такт, в свою очередь, включают способность анализировать, оценивать, понимать себя, регулировать собственное поведение и деятельность, возможность проникновения в индивидуальное своеобразие обучающегося, готовность увидеть, понять и оценить себя; желание к конструктивному разрешению своих внутриличностных противоречий и конфликтов. Эта группа способностей является ведущей в психолого-педагогической готовности, она напрямую связана с самосознанием преподавателя – основным психологическим условием его профессионального развития, самопроектирования личности преподавателя как субъекта деятельности [186].

Для преподавателя вуза важна также активная позиция в процессе формирования психолого-педагогической готовности, применение такой системы методов, которая обеспечивала бы интеграцию определенных чувств, эмоций, мотивов деятельности, что в итоге, приводит к установлению динамического стереотипа в мышлении и поведении.

Практический компонент в преодолении затруднений включает в себя ряд умений, необходимых в деятельности преподавателя. В апробированных педагогической практикой профессиограммах данные умения располагаются в следующем порядке: а) анализ педагогической ситуации, проектирование результатов и планирование педагогических воздействий; б) конструирование и организация учебно-воспитательного процесса; в) регулирование и корректирование педагогического процесса; г) итоговый учет, оценка полученных результатов и определение новых педагогических задач [14].

Таким образом, мы можем констатировать, что структурирование и систематизация затруднений начинающего преподавателя выступают как условия развития готовности к профессиональной деятельности и направлены на преодоление недостатков общей педагогической подготовки начинающего преподавателя к профессиональной деятельности, переоценкой начинающим преподавателем своих сил и возможностей, наличием проблем в установлении педагогически целесообразных отношений с субъектами образовательного процесса военного вуза и перестройкой их в соответствии с личностными особенностями воспитанников, с недостаточным уровнем воспитанности и общей культуры преподавателя.

Характеризуя вариативное дидактическое обеспечение, способствующее развитию готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности как организационно-педагогическое условие, при котором преподаватель имеет возможность обогатить свой педагогический арсенал к осуществлению педагогической работы в военном вузе мы обратили внимание на то, как различные авторы рассматривают этот феномен.

В психолого-педагогической литературе дидактическое обеспечение рассматривается как многоуровневый, поэтапный, комплексный и динамический процесс методического, научного, информационного и учебно-материального воздействия на учебную работу [12, 13, 40, 102, 219]; совокупность средств, направленных на повышение целевой результативности процесса профессиональной подготовки кадров и включающих: а) диагностику образовательного процесса; б) дидактическое сопровождение преподавателя вуза; в) дидактическое сопровождение; г) учебно-методический комплекс; д) учебно-методическую деятельность преподавателей [55]; педагогическая личностно-ориентированная технология, основанная на выявленных закономерностях, принципах и условиях ее реализации, которая включает: цель и ее обоснование, диагностический инструментарий, уровневый дидактический материал, адаптированный к индивидуальным особенностям обучающихся, а также методические рекомендации для педагога [229]; комплекс дидактических условий, включающих создание комплекса аутентичных материалов, отражающих взаимосвязь иностранного языка и профессионального образования; организацию личностно-ориентированного профессионально значимого диалогического общения в учебно-познавательной деятельности; использование алгоритмов основных видов учебно-познавательной деятельности, обеспечивающих целенаправленный и творческий характер иноязычной подготовки студентов; учебно-методический комплекс, включающий в себя совокупность взаимосвязанных по дидактическим целям и задачам образования разнообразных видов профессиональных и надпрофессиональных знаний, умений и навыков, гарантирующий повышение качества подготовки специалистов; совокупность компонентов: а) целевого (система дидактических, развивающих и воспитательных целей преподавания); б) содержательного (отбор содержания курса по критериям внутрипредметной целостности, профессиональной целесообразности, познавательной мотивации, перспективы, апперцепции, минимума необходимого содержания и времени);

в) процессуального (методика преподавания, ориентированная на усвоение знаний через разрешение проблемных ситуаций) [217] и др.

Из вышеприведенных дефиниций следует, что каждый автор определяет понятие «дидактическое обеспечение» в зависимости от решаемых в исследовании задач. Общим для всех терминов является то, что разрабатываемое авторами дидактическое обеспечение направлено на совершенствование управления эмоционально-интеллектуального взаимодействия участников педагогического процесса при решении конкретных педагогических задач. Кроме того, анализ приведенных выше определений понятия «дидактическое обеспечение» показывает, что авторы делят его на три группы:

а) дидактическое обеспечение процесса обучения в целом (О.Ю. Ананьин, А.В. Косоурихина и др.); [12, 102]

б) дидактическое обеспечение технологии обучения (И.Н. Булдакова и др.); [41]

в) дидактическое обеспечение отдельно взятого курса (учебной дисциплины) (В.А. Шапкина и др.). [219]

Построение содержания дидактического обеспечения может быть произведено различными способами, что объясняет разнообразные подходы авторов к определению структуры учебно-методических комплексов. На наш взгляд, наиболее целесообразным является функциональный подход с выделением информационно-содержательного, организационно-методического, контрольно-коммуникативного и обобщающе-коррекционного взаимосвязанных блоков. Основой каждого блока дидактического обеспечения являются дидактические требования к содержанию и процессу его использования. Структурные составляющие вариативного дидактического обеспечения приведены на рисунке 2.

Информационно-содержательный блок состоит из двух компонентов: *информационного и содержательного.*



Рисунок 2. Структура вариативного дидактического обеспечения педагогической деятельности преподавателей военных учебных заведений

Информационный компонент включает в себя общие сведения об изучаемом курсе, сроки его изучения, формы и время отчетности, график проведения практических занятий с использованием современных средств информатизации, график консультаций.

Содержательный компонент включает учебники, учебные пособия, хрестоматии, справочники, энциклопедии; список дополнительной литературы (ссылки на другие документы); набор анкет для первоначального знакомства с обучающимися; методические рекомендации педагогам по организации занятий.

Информационно-содержательный блок обеспечивает выполнение организационной и обучающей функций. Информация в данном блоке

(например, отдельные компьютерные программы, электронные учебники, учебные пособия и т.п.) может быть представлена как на магнитном, так и на бумажном носителях. [152, 202, 214] При этом используются современные средства информатизации (например, мультимедиа, гипермедиа и др.).

На основе анализа психолого-педагогической литературы, опыта использования дидактического обеспечения разными авторами нами определено наполнение содержательного компонента, представленного в диссертации в Приложениях 1-4.

Организационно-методический блок состоит из организационного и методического компонентов.

Организационный компонент включает в себя учебные планы педагогической подготовки преподавателей военных учебных заведений; учебные программы педагогической подготовки преподавателей военных учебных заведений; набор анкет для первоначального знакомства с преподавателями военных учебных заведений.

Методический компонент включает в себя методические рекомендации преподавателям военных учебных заведений по организации аудиторных (лекционных и практических) и внеаудиторных занятий с использованием электронного варианта учебно-методического комплекса специальных курсов, методические рекомендации преподавателям военных учебных заведений по посещению аудиторных (лекционных и практических) занятий и освоению учебного материала, методические рекомендации преподавателям военных учебных заведений по использованию электронного варианта учебно-методического комплекса.

Контрольно-коммуникативный блок состоит из двух компонентов: *контрольного и коммуникативного*.

Контрольный включает в себя различного вида тесты. Они предназначены для определения исходного (стартового) уровня педагогической подготовки преподавателей военных учебных заведений; текущего, промежуточного и итогового контроля; проверки готовности к переходу на

другую тему; выявления глубины понимания изучаемого учебного материала; самоконтроля (вопросы общие и детальные). Кроме того, они содержат критерии оценивания; графики текущего и итогового контроля; кодировки и раскодировки результатов тестирования.

Коммуникативный включает график и виды текущих консультаций с использованием современных средств коммуникаций, график личных встреч с педагогами-кураторами и педагогами-координаторами по различным областям знаний.

Контрольно-коммуникативный блок обеспечивает выполнение следующих функций: обучающей, контролирующей, коммуникативной, организационной и рефлексивной. Кроме того, он позволяет установить оптимальную обратную связь между участниками педагогического процесса.

В обобщающе-коррекционный блок (результаты педагогического мониторинга уровня усвоения) входят итоговые результаты, диагностика, анализ результатов различных видов контроля.

Данный блок обеспечивает выполнение следующих функций: организационной, корректирующей, коммуникативной, рефлексивной и прогнозирующей. Кроме того, мониторинг позволяет прогнозировать развитие обучающихся, совершенствовать содержание, структуру дидактического обеспечения и стратегию обучения, с его помощью планировать перспективы развития.

Уровень готовности начинающего преподавателя в рамках нашего исследования может быть определена по степени и качеству усвоения им содержания специальных курсов. С этой целью в настоящем исследовании использовались специальные тестовые задания, в которых рассматривались такие педагогические аспекты, как умение проектировать процесс обучения, педагогическое мастерство, коммуникативные умения.

Результативный компонент модели включает как сам результат (готовность военного педагога к педагогической деятельности), так и критерии, уровни и показатели его достижения.

Рефлексивный компонент модели является одним из механизмов управления процессом подготовки военных педагогов к педагогической деятельности и ее развития. Он обеспечивает согласованную и взаимосвязанную деятельность участников образовательного процесса. Рефлексивный компонент влияет на анализ и коррекцию индивидуальных результатов подготовки военных педагогов к педагогической деятельности, предусматривает изучение отклонений результатов от заданных прогнозов, предусматривает внесение изменений в компоненты самой модели с целью ее модернизации и изменения результатов подготовки военных педагогов.

Дидактическое обеспечение процесса развития готовности начинающего преподавателя военного вуза к профессиональной деятельности позволяло строить задачи и разрабатывать содержание педагогической работы с начинающим преподавателем, направленные на приобретение необходимых педагогических компетенций. Основными задачами, на наш взгляд, являлись:

1) совершенствование знаний в сфере военной науки и, в первую очередь, в области теории и практики военного искусства; основ государственного управления и формирования военной политики государственной власти; правовых положений, связанных с основными концептуальными и доктринальными взглядами по вопросам обороны страны и обеспечения ее национальной безопасности, функционированием системы высшего профессионального военного образования в целом;

2) формирование умений: создавать творческую атмосферу образовательного процесса; использовать при изложении предметного материала взаимосвязь смежных дисциплин, представленных в учебном плане, а также научно-исследовательского и учебного процессов в вузе; применять знания культурного наследия прошлого и настоящего, современных достижений науки и культуры в качестве средств воспитания курсантов и слушателей;

3) овладение: методами научных исследований в сфере основной профессиональной подготовки; основами научно-методической работы;

навыками самостоятельной методической проработки профессионально-ориентированного материала (структурирование и преобразование научного знания в учебный материал); основами учебно-методической работы высшего профессионального образования, методами и приемами разработки задач, упражнений, тестов по различным темам; способами создания требовательно-доброжелательной обстановки в учебном процессе; методами формирования навыков организации самостоятельной работы, профессионально-аналитического мышления и развития творческих способностей обучаемых; культурой жизненного самоопределения, методами эмоциональной саморегуляции; основами применения компьютерной техники и информационных технологий в учебном и научном процессах.

Таким образом, вариативное дидактическое обеспечение готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности – это учебно-методический комплекс, разработанный на основе требований государственного заказа и образовательных стандартов. Оно включает совокупность взаимосвязанных по дидактическим целям и педагогическим задачам воспитания, образования и развития разнообразных видов педагогически полезной содержательной учебной информации на различных носителях и методических указаний по их использованию в процессе подготовки военных преподавателей к педагогической деятельности.

Выводы по первой главе

Настоящим исследованием выявлен ряд проблем, оказывающих существенное влияние на профессиональную деятельность преподавателя военного вуза. Их анализ и систематизация дает основание выделить ряд проблем, вызывающих трудности в развитии готовности к профессиональной деятельности. К ним мы отнесли проблемы, связанные с отсутствием у офицеров – начинающих преподавателей, педагогического мастерства, проявляющиеся в недостаточном наличии у них знаний, умений, навыков для его приобретения; отсутствием педагогической техники и ограниченным временем на ее приобретение; завышенным уровнем самооценки развитости индивидуального педагогического мастерства; непризнанием необходимости педагогической корректировки педагогических умений и навыков.

Кроме перечисленных выше, нами были выявлены проблемы организационного характера. Это проблемы, отражающие современные высокие требования к индивидуальному качеству профессиональной деятельности; к недостаточным возможностям учебных заведений в реализации потребностей преподавателя к овладению необходимыми педагогическими компетенциями; большими затратами интеллектуального и физического труда для достижения устойчивого педагогического мастерства; слабым, поверхностным учетом руководителей учебных заведений и кафедр профессиональных потребностей начинающих преподавателей.

Именно они создавали затруднения, которые требовали выявления организационно-педагогических условий в развитии готовности к профессиональной деятельности.

Теоретический анализ литературных источников позволил определить понятие готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности. Готовность преподавателя к профессиональной деятельности рассматривается как многомерное интегральное состояние личности преподавателя образовательного учреждения, которое включает в себя наличие

потребности, мотивов и интереса к педагогической деятельности, и характеризуется с достаточной полнотой на основе выделения теоретического, психолого-педагогического и практического компонентов. Основными компонентами готовности являются: ориентационно-познавательный, операционно-действенный, мотивационный и личностный.

Выявленные компоненты раскрыты в специфических условиях образовательного процесса военного вуза, которая рассматривается нами как сложная, функциональная характеристика высшей школы, представляющая из себя замкнутую педагогическую систему, основанную на разного рода ограничениях с взаимодействием с внешними общественными структурами.

В работе показана специфика образовательного процесса военного вуза есть особая комплексная характеристика, представляющая собой совокупность воинских статусно-уставных и профессиональных требований и отношений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса. Именно специфика образовательного процесса военного вуза оказывает то многогранное (комплексное) влияние на адаптацию всех участников учебно-воспитательного процесса. А именно: появление новых стереотипов психического свойства (в сознании, мышлении, поведении); расширение знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями профессии; разрыв прежних и приобретение новых производственных контактов; рефлексия поведенческих реакций и др.

При всех прочих равных условиях интенсивность воздействия специфики военного вуза на начинающего преподавателя различна и зависит от его стажа работы, возраста, базового образования, наличия или отсутствия ученой степени и (или) звания и многих других профессиональных и личностных характеристик.

Глава 2. Экспериментальная проверка организационно-педагогических условий развития готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности

2.1. Цели, задачи и этапы проведения экспериментальной проверки организационно-педагогических условий

Выявленные организационно-педагогические условия военного вуза, способствующие развитию готовности начинающего преподавателя, требуют экспериментальной проверки. Эксперимент является методом педагогических исследований, при котором происходит активное воздействие на педагогические явления созданием новых условий, соответствующих цели исследования. Эксперимент позволяет получить ответ на поставленный вопрос при соблюдении всех необходимых требований и условий его проведения. Особую роль при проведении эксперимента играют объективные критерии оценок явлений, которые были представлены нами в п. 1.3 (Оценка уровней готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности).

Наше диссертационное исследование проводилось в несколько этапов:

- сбор и анализ материала по теме исследования;
- выдвижение рабочей гипотезы;
- собственно педагогический эксперимент.

Цель экспериментальной работы – проверка обоснованности положений гипотезы, в которых представлены основные организационно-педагогические условия развития готовности начинающего преподавателя военного вуза к профессиональной деятельности. При этом, как указывалось в п. 1.3., к начинающим преподавателям в педагогической литературе, как правило, относят вновь назначенных преподавателей из числа офицеров без базового педагогического образования, преподавателей без стажа работы в военном вузе и преподавателей, чей стаж работы не превышает двух лет. Среди рассматриваемых условий особое место занимает наличие вариативного

дидактического обеспечения, обеспечивающего развитие искомого феномена. Это связано с тем, что содержание дидактического обеспечения играет важнейшую роль в профессиональном становлении начинающего преподавателя. По существу, оно включает в себя целый комплекс целевых, содержательных и технологических аспектов, которые непосредственно связаны с современным пониманием «готовности преподавателя к профессиональной деятельности», со спецификой работы военного преподавателя в военном вузе, с характером затруднений, с которыми сталкивается преподаватель и способами их разрешения. Другими словами, дидактическое обеспечение аккумулирует в себе многие содержательные характеристики других условий а, следовательно, анализ этого условия, выявление и использование его потенциальных возможностей в развитии готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности в военном вузе, явились в нашем исследовании приоритетной задачей. Выявленный личностный компонент готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности указывает на личностные различия, которые имеются у каждого начинающего преподавателя. Эти различия проявляются на социальном, педагогическом, психологическом уровнях. Каждый преподаватель по-разному оценивает свой новый статус в педагогическом коллективе, имеет различные потребности и способности к педагогической деятельности, обладает необходимым опытом в осуществлении обучающей воспитывающей деятельности. Отсюда само дидактическое обеспечение получило в настоящей диссертации название «вариативного», то есть учитывающего перечисленные и другие особенности начинающего преподавателя.

Логика эксперимента строилась на решении следующих задач.

1. Проверить эффективность выявленных организационно-педагогических условий педагогической подготовки преподавателей военных учебных заведений.

2. Определить эффективность вариативного дидактического обеспечения развития педагогической готовности начинающего преподавателя военного учебного заведения к профессиональной деятельности.

3. Выявить пути совершенствования процесса развития готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности в образовательной среде военного вуза.

Для решения выдвинутых задач необходимо было:

а) определить инвариантные и вариативные характеристики проведения эксперимента;

б) определить конечную цель эксперимента и способы достижения этой цели;

в) установить критерии оценки эффективности педагогической готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности в военном учебном заведении;

г) выяснить конечные требования к участникам эксперимента на каждом этапе.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы применялись следующие методы: моделирование, эксперимент, наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа, зачет, экзаменационный контроль и квалиметрическая оценка.

Структура педагогического эксперимента:

1) констатирующий эксперимент;

2) сравнительный эксперимент.

Эти эксперименты имеют общие черты – проведение исходного тестирования и анкетирования, уравнивание условий эксперимента по ряду параметров, подготовка экспериментальных материалов, статистическая обработка результатов с последующими выводами.

На заключительном этапе нами была определена эффективность внедрения в процесс развития готовности начинающих преподавателей Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан к

профессиональной деятельности разработанного вариативного дидактического обеспечения, способствующего успешной педагогической деятельности.

Опытно-экспериментальная работа, предназначенная для практического подтверждения теоретических положений исследования с помощью последовательного решения ряда вопросов, занимает довольно большой временной интервал. В ней условно можно выделить несколько этапов.

На первом подготовительном этапе происходило формирование и уточнение гипотезы опытно-экспериментальной работы на основе анализа практической деятельности начинающих преподавателей Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан, разрабатывался и уточнялся инструментарий, проводилось пилотажное исследование, определялись и уточнялись критерии и показатели оценки уровней готовности начинающих преподавателей профессиональной деятельности, осуществлялся отбор и изучение состава контрольной и экспериментальной групп, обучение и инструктаж лиц, привлекаемых для участия в опытно-экспериментальной работе.

В ходе подготовительного этапа опытно-экспериментальной работы изучались особенности организационно-педагогических условий, способствующих развитию готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности в Военном институте Национальной гвардии Республики Казахстан, проводился их анализ, выявлялись противоречия и факторы, снижающие эффективность. Изучалось мнение преподавателей о состоянии этой работы и необходимости создания условий для ее успешного развития.

Рассматривались и обобщались предложения и практические рекомендации. На этом этапе использовались следующие методы исследования: наблюдение, беседа, изучение результатов педагогической деятельности, обобщение независимых характеристик, устного и письменного опросов, а также метод экспертных оценок.

В связи с тем, что выявленные организационно-педагогические условия, способствующие развитию искомого качества, исследовались непосредственно в Военном институте Национальной гвардии, то объектом исследования являлись все начинающие преподаватели Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан.

С учетом вышеизложенного, объем выборки (количество преподавателей контрольной и экспериментальной групп), обеспечивающий репрезентативность данных, был определен в 25 человек (13 преподавателей в экспериментальной группе и 12 преподавателей – в контрольной), осуществлявших педагогическую деятельность в Военном институте Национальной гвардии Республики Казахстан с 2008 по 2014 годы.

Разработанное нами вариативное дидактическое обеспечение также было внедрено в процесс педагогической подготовки начинающих военных преподавателей Новосибирского Военного института Внутренних войск МВД России, Национального университета обороны Министерства обороны Республики Казахстан, Пограничной Академии Комитета национальной безопасности Республики Казахстан, где впоследствии был проведен сравнительный эксперимент между названными высшими военными учебными заведениями. В общей сложности в экспериментальной работе участвовало 143 человека. Из них, на констатирующем этапе – 143 человека и на формирующем – 34 человека (25 человек – начинающих преподавателей и 9 человек как эксперты – наставники и академические консультанты).

После определения состава экспериментальной и контрольной групп при помощи различных методов (беседы, наблюдения, обобщения независимых характеристик, анкетирования и письменного опроса) осуществлялась проверка готовности преподавателей этих групп к профессиональной педагогической деятельности. Помимо этого, в ходе подготовительного этапа исследования, проводились специальные занятия с офицерами, привлекаемыми для проведения опытно-экспериментальной работы. С ними изучалась методика

эксперимента, разъяснялся его замысел, изучались методы первичного сбора материала и математической обработки информации.

Следующий этап исследования включал:

- во-первых, работу по изучению особенностей подготовки начинающих преподавателей к профессиональной деятельности экспериментальной и контрольной групп;

- во-вторых, разработку и обоснование комплекса мероприятий, предназначенных для проведения с преподавателями с целью повышения эффективности их профессиональной деятельности;

- в-третьих, проведение опытной работы, в ходе которой вносились предварительно разработанные изменения;

- в-четвертых, вторичное изучение уровней готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности экспериментальной и контрольной групп для выявления эффективности мер воздействия.

Для определения исходного уровня готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности экспериментальной и контрольной групп был проведен констатирующий эксперимент. В процессе эксперимента использовались методы самооценки, письменного опроса, экспериментального опроса и тестирования.

Сопоставление результатов экспериментальной и контрольной групп позволило сделать вывод о том, что на этапе констатирующего эксперимента уровни готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности относительно близки, что свидетельствует о достаточно точном подборе экспериментальной и контрольной групп и одинаковых их стартовых возможностях.

Полученные данные были обсуждены на кафедрах, с командованием Военного института Национальной гвардии, с преподавателями экспериментальных групп. В ходе бесед и анализа итогов эксперимента уточнялась программа формирующего эксперимента. Она включала в себя следующие направления работы.

1. Определение приемов и способов изменения субъективно-объективных отношений преподавателей в учебно-воспитательном процессе Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан, организации и методики повышения эффективности педагогической подготовки преподавателей к профессиональной деятельности.

2. Выявление содержания общего педагогического воздействия на преподавателей экспериментальных групп с целью повышения уровня готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности.

3. Выделение направлений, путей, приемов и способов работы преподавателей по корректированию процесса развития уровня готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности в ходе формирующего эксперимента.

4. Разработка и апробирование в процессе эксперимента путей воздействия на субъекты учебно-воспитательного процесса Военного института Национальной гвардии, непосредственно влияющие на уровень готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности.

5. Оказание помощи в составлении плана самосовершенствования преподавателям экспериментальных групп.

После завершения подготовительной работы проводился формирующий и сравнительный эксперименты, конечным результатом которых является подтверждение или опровержение гипотезы исследования. Действенность мероприятий, способов и приемов определялась как в ходе эксперимента, так и после его завершения.

Текущий контроль. Основной задачей контроля была своевременная оценка хода эксперимента и внесение необходимых корректив, оперативного вмешательства и устранения недостатков опытно-экспериментальной работы. Суть текущего контроля заключалась в определении уровня развития готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности и эффективности методов, приемов, способов и средств его повышения. Уровень определялся с помощью тестирования, письменного опроса преподавателей,

индивидуальных бесед с участниками эксперимента, экспертного опроса по критериям, показателям уровня их педагогической подготовки, наблюдениям за действиями преподавателей на занятиях. В ходе текущего контроля один метод дополнял другой, что позволило получить более объективные данные. Полученные результаты подвергались математической обработке и проверке их статистической значимости.

Заключительный этап включал всестороннюю проверку сделанной работы, которая проводилась:

- во-первых, путем сопоставления исходных и конечных результатов, характеризующих уровни готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности;

- во-вторых, с помощью математической обработки полученных данных;

- в-третьих, определением статистических зависимостей и значимости результатов.

На данном этапе опытно-экспериментальной работы для сбора данных использовались: тестирование, наблюдение, беседы, экспертный опрос, изучение результатов педагогической деятельности преподавателей, математические методы обработки результатов.

На завершающем этапе опытно-экспериментальной работы получили подтверждение апробированные в ходе эксперимента направления наиболее действенного влияния на процесс развития готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности, выработаны выводы и рекомендации по совершенствованию этого процесса. Здесь был проведен анализ хода и динамики процесса педагогической подготовки преподавателей в условиях формирующего эксперимента, позволивший отвергнуть его нулевую гипотезу и определить тенденции дальнейшего совершенствования и развития процесса педагогической подготовки преподавателей.

В целом необходимо отметить, что опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность предложенных путей развития готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности Военного

института Национальной гвардии Республики Казахстан. Хорошо зарекомендовали себя инструментарий изучения и показатели уровня развития педагогической подготовки, методика их определения.

Рассматривая итоги опытно-экспериментальной работы, необходимо учитывать, что высокие показатели развития уровня готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности нельзя отнести только на счет экспериментальных мероприятий. Они являются результатом всего процесса профессиональной подготовки начинающих преподавателей Военного института Национальной гвардии. Проведенный в ходе исследования эксперимент явился дополнительным значимым фактором, способствующим повышению результативности процесса развития готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности.

Достигнутый уровень нельзя считать законченным и раз и навсегда установленным. Под влиянием многих факторов он может изменяться. Сложность военно-педагогического эксперимента и состоит в том, что он проводится с участием взрослых людей и связан с активными попытками вмешательства экспериментатора в естественный ход развития их личностей.

Применение данной методики опытно-экспериментальной работы позволило выдержать логику научного познания; использовать широкий арсенал методов психолого-педагогических исследований; активно влиять на ее ход, внося поправки и коррективы; осуществить математическую обработку данных и статистическую проверку полученных результатов; выявить противоречия процесса педагогической подготовки преподавателей Военного института Национальной гвардии и основных направлений повышения эффективности.

Развитие готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности и определение уровня такого развития в рамках нашего исследования мы определяли по степени и качеству усвоения ими содержания специальных курсов «Педагогические технологии», «Педагогическое мастерство», «Культура и техника речи», «Инновации в образовании»,

проводимых в рамках профессиональной подготовки преподавателей в Военном институте Национальной гвардии Республики Казахстан. Эти курсы легли в основу созданной школы при базовом вузе «Современный педагог высшей школы». В этой связи, мы применили специальные измерительные методики (анкета, диагностика, наблюдение, тест и др.) с целью выявления уровней сформированности коммуникативных умений, навыков межличностного взаимодействия, готовности учиться и наличия мотивации учить, т.е. готовности к профессиональной деятельности. Измерительные методики были направлены на выявление готовности применять соответствующие знания для составления плана и подготовки программ обучения, проектировать и реализовывать процесс обучения и эффективно взаимодействовать с курсантами. Диагностирование практических умений осуществлено путем проведения различных видов занятий, что позволило адекватно оценить способности к педагогической деятельности в целом.

Решение проблемы совершенствования педагогической подготовки начинающих преподавателей Военного института Национальной гвардии предполагает разработку критериев оценки уровней ее развития.

Критерий должен быть:

- объективным, не позволяя оценивать исследуемый признак однозначно и не допуская спорных оценок разными людьми;
- адекватным и валидным, то есть оценивать именно то, что исследователь хочет оценить;
- нейтральным по отношению к исследуемым явлениям.

Совокупность критериев с достаточной полнотой должна охватывать все существенные характеристики исследуемого явления или процесса.

Основными критериями для определения уровня знаний могут быть:

- количество правильно решенных задач;
- соотношение количества решенных и заданных задач;
- самостоятельность;
- связывание конечного результата с поставленной задачей;

- сопоставление и сравнение отдельных процессов, обобщение, выделение в них общего и типичного, сходства и различия;
- раскрытие внутренней сущности явлений и процессов;
- объяснение взаимосвязей и основных закономерностей;
- применение полученных знаний на практике и перенесение их на другие виды работ.

В нашем случае обработка результатов тестирования проводилась согласно следующим, определенным нами, трем критериям, отражающим готовность начинающего преподавателя к профессиональной деятельности, представленных в таблице 3.

Таблица 3

Критерии готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности

1	Ориентационно-познавательная готовность
2	Мотивационная готовность
3	Операционно-действенная готовность

Первый критерий оценивался на основе результатов тестирования по содержанию специальных курсов «Педагогические технологии» и «Инновации в образовании».

Второй критерий оценивался на основе результатов тестирования по содержанию специального курса «Педагогическое мастерство».

Третий критерий проверялся и оценивался по содержанию специального курса «Культура и техника речи».

Критерий выражает высший уровень развития изучаемого явления, служит образцом, при сравнении с которым реальных явлений можно установить степень их соответствия, приближения к идеалу. А для этого критерий должен быть развернутым, то есть включать в себя более мелкие единицы измерения, позволяющие «замерить» действительность в сравнении с идеалом. Такими единицами являются показатели. Показатель, будучи

компонентом критерия, служит типичным и конкретным отражением одной из существенных сторон данного явления, по которой можно судить о ее наличии и об уровне развития.

В нашем случае каждый из критериев оценивался по двум показателям.

В качестве первого показателя использовали коэффициент успеваемости, который вычисляется по следующей формуле:

$$КУ = N1/N * 100 \quad (1)$$

где: КУ – успеваемость;

N1 – число верных ответов;

N – общее число заданных вопросов.

В качестве второго показателя использовали скорость выполнения заданий (V), которая вычисляется по следующей формуле:

$$V = N/T \quad (2)$$

где: N – число заданных вопросов;

T – время, затраченное на выполнение заданий.

При подготовке и в ходе эксперимента использовалась количественная оценка уровней готовности начинающих преподавателей Военного института Национальной гвардии. При практической их проверке применяются различные количественные показатели и шкалы оценок этих качеств.

С позиции наших исследований, опираясь на теорию В.П. Беспалько [28], мы приняли трехбалльную систему:

- 5 баллов, если КУ больше либо равен 90 %;
- 4 балла, если КУ больше 70 %, но меньше 90 %;
- 3 балла, если КУ меньше 70 %.

Процесс обучения, который позволяет обучаемым осваивать материал с коэффициентом, равным или больше 0,7, получил в педагогике название завершенного.

С целью проведения соответствующих измерений по второму показателю также использовали трехбалльную систему. Учитывая, что в разработанных вариантах тестовых заданий для оценки каждого из критериев отводится по

десять заданий и максимальное время для их выполнения составляет пятнадцать минут, мы приняли:

- 5 баллов, если V больше, либо равен 0,9 (T до 11 минут);

- 4 балла, если V больше, либо равен 0,7, но меньше 0,9 (T больше 11, но меньше 13 минут);

- 3 балла, если V меньше 0,7 (T больше 13 минут, но меньше 15).

Средний балл, который присваивался преподавателю по каждому критерию, определялся отношением суммы баллов по каждому показателю на количество показателей (количество показателей в каждом критерии равно двум).

Для обработки результатов оценки уровня педагогической готовности начинающих преподавателей была использована среднеарифметическая величина (M), полученная путем последовательного суммирования баллов по всем критериям, и с последующим делением этой суммы на число критериев:

$$M = \sum X_i / n; \quad (3)$$

где: M – средняя величина уровня педагогической подготовки преподавателей в баллах;

$\sum X_i$ – сумма баллов по всем критериям,

n – число критериев.

При этом уровень готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности определялся следующим образом: если средняя оценка составляла 4,1 балла и выше, – высокий; 3,5 – 4,1 балла – средний; менее 3,5 балла – низкий.

Для подтверждения достоверности отличий результатов в контрольной и экспериментальной группах нами был применен критерий согласия К. Пирсона. [28] Данный выбор обоснован тем, что результаты эксперимента измерены с помощью шкал наименований, кроме того, наши данные сгруппированы по выставленным баллам.

В педагогических исследованиях широко используется математическая статистика, что вызвано необходимостью установления достоверности

различий между результатами обучения в контрольных и экспериментальных группах.

Применительно к вышеперечисленным шкалам измерения целесообразно обращаться к непараметрическим методам обработки.

Непараметрическими называются такие статистические методы, при которых параметры в расчет не берутся и предположений о законе распределения не делается (нормальное распределение не обязательно). К большинству непараметрических методов можно прибегать и тогда, когда результаты исследования измерены с помощью шкал наименований и порядка.

Необходимо обратить внимание на то, что F- и t-критерии можно использовать только при нормальном распределении, то есть когда признаки анализируемых и сравниваемых строк нормально распределяются вокруг арифметического среднего. В таком случае дифференциальная кривая распределения ряда должна по своей форме приближаться к кривой Гаусса.

В случаях, когда имеют дело с малыми выборками и располагают ограниченным набором количественных показателей, целесообразно обращаться к непараметрическим методам сравнения результатов исследования.

Для определения достоверного различия между рядами каких-либо показателей двух совокупностей удобно пользоваться методом χ^2 (критерием К. Пирсона). χ^2 иначе называют критерием согласия. Это непараметрический критерий оценки потому, что при его вычислении пользуются вместо характеристик совокупности (средние, дисперсии и др.) частотами, характеризующими распределение вариантов. χ^2 находят по формуле:

$$\chi^2 = \sum [(f'_{\text{E}} - f'_{\text{K}})^2 / f'_{\text{K}}] \quad (4)$$

где, f'_{E} – относительная частота интервала экспериментальных данных;
 f'_{K} – относительная частота интервала контрольных данных.

Если два ряда явлений схожи, то частоты одних и тех же интервалов в них не должны значительно различаться. Количество наблюдений в обоих рядах должно быть равным. В противном случае необходимо использовать

относительное распределение частоты, сумма которого всегда равна 100 %. Требуется также, чтобы частота ни одного интервала не была слишком малой (частота должна быть не меньше 4-5), так как интервалы не должны быть равными, интервалы с малой частотой можно суммировать. Необходимо подчеркнуть, что χ^2 -критерий можно использовать только при сгруппированных данных.

Применение разработанных критериев позволяет обеспечить единство в оценке деятельности субъектов обучения и конкретно определять систему мероприятий по повышению эффективности педагогической подготовки преподавателей Военного института Национальной гвардии и развитию их готовности к профессиональной деятельности. При этом нужно учесть, что предложенные системы критериев и показателей, социально-педагогические условия эффективности процесса педагогической подготовки преподавателей носят относительный характер. Любое социально-педагогическое явление всегда сложнее, чем его описание. Это было предусмотрено в дальнейшей опытно-экспериментальной работе по проверке эффективности педагогической подготовки преподавателей Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан.

2.2. Реализация организационно-педагогических условий в развитии готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности

Для проверки результативности организационно-педагогических условий, способствующих развитию готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности, был реализован педагогический эксперимент. Проведение эксперимента осуществлялось в естественных условиях функционирования Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан и имело характер групповой и формирующей опытно-экспериментальной работы. Изучение исторического опыта, современного состояния педагогической практики подготовки педагогов к профессиональной деятельности, а также научный анализ некоторых теоретических положений в исследуемой области позволили определить цель экспериментальной работы на данном этапе. Цель формирующего эксперимента заключалась в выявлении и использовании в образовательном процессе организационно-педагогических условий, способствующих развитию готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности.

В процессе выдвижения гипотезы формирующего педагогического эксперимента в качестве начальной позиции была использована основная гипотеза диссертационного исследования, представленная во введении. При этом учитывалось, что в процессе изучения современной практики развития готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности, были намечены основные организационно-педагогические условия совершенствования преподавания гуманитарных дисциплин в современных условиях. Исходя из этого, было выдвинуто предположение (частная гипотеза по отношению к основной гипотезе диссертационного исследования) о том, что разрешение противоречия между повышением требований к качеству профессиональной подготовленности выпускников военных вузов и неизменным количеством учебного времени, выделяемого рабочими учебными

планами вузов на подготовку к воспитательной деятельности, возможно путем выявления и использования организационно-педагогических условий развития готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности, что позволит активизировать процессы восприятия и усвоения учебной информации, повысить способность начинающих педагогов творчески, самостоятельно организовывать свою педагогическую деятельность. Вышеперечисленные положительные аспекты сделают возможным повышение уровня готовности преподавателей к профессиональной деятельности.

Исходя из цели и частной гипотезы, в ходе формирующего педагогического эксперимента диссертантом решались следующие основные задачи.

1. Выявить и экспериментально проверить организационно-педагогические условия, способствующие развитию готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности в образовательном процессе военного вуза.

2. Разработать методические рекомендации по осуществлению преподавателями профессиональной деятельности в условиях воинских коллективов.

Работа в рамках формирующего эксперимента осуществлялась в три этапа: предварительный, основной и внедренческий.

Предварительный. Целью данного этапа явилось создание необходимых условий для проведения эксперимента, его научно-методическое и кадровое обеспечение, мотивационный аспект и стимулирование положительного отношения к эксперименту. В качестве научно-методического обеспечения использовались теоретические положения, изложенные автором в первой главе диссертационного исследования, а также охарактеризованные организационно-педагогические условия развития готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности. Методика проведения экспериментальной работы с начинающими преподавателями изначально основывалась на реализации содержания профессиональной готовности, описанной автором в

параграфе 1.2 настоящего исследования, на основе выявленных организационно-педагогических условий развития готовности преподавателя к профессиональной деятельности. Для проведения эксперимента привлекался опытный профессорско-преподавательский состав института в качестве наставников, работники методического кабинета института, личный состав кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, поскольку на данной кафедре, также как и в методическом кабинете сосредоточены дидактические материалы и разработки в области педагогики и психологии, которые использовались для обогащения педагогического опыта начинающего преподавателя, из числа опытных преподавателей назначенные наставники. В процессе работы и обобщения результатов был задействован личный состав группы профессионально-психологического отбора института. В целях мотивации и стимулирования начинающих преподавателей в ходе проведения экспериментальной работы руководством института, наставниками начинающих преподавателей, задействованными в данной работе, самим диссертантом и наставниками постоянно:

- создавался повышенный интерес к педагогическим проблемам, определяющим стремление к их решению;
- обосновывалась возрастающая потребность в необходимости твердых знаний в области своей будущей профессиональной деятельности;
- создавался положительный имидж военного преподавателя: знающего, умеющего и, главное, способного эффективно осуществлять обучающую и воспитательную работу с курсантами.

Вместе с тем, на данном этапе осуществлялось планирование экспериментальной работы и разработка алгоритма использования организационно-педагогических условий развития готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности. Предварительный этап включал также изучение различных теоретических источников по проблеме исследования и вузовской практики подготовки начинающих педагогов к профессиональной деятельности. Выбирались и уточнялись объект и предмет

исследования, экспериментальные задачи и гипотеза опытно-экспериментальной работы, разрабатывался и апробировался необходимый инструментарий.

Кроме этого, на первом этапе эксперимента, на основе выявленных условий развития готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности, осуществлялся выбор педагогических методов и разрабатывалась методика оценки готовности педагогов экспериментальной группы (ЭГ) и контрольной группы (КГ), составлялась и утверждалась программа эксперимента с определением последовательности процедур. В это же время производилось определение экспериментальной базы исследования: Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан, кафедры, дисциплин, преподавателей. Осуществлялась организаторская и методическая работа по подбору и изучению состава контрольной и экспериментальной групп и подготовке лиц, принимающих участие в эксперименте, разрабатывалась методика исследования.

На этом этапе были проведены замеры, показывающие наличие искомого качества в этих группах. Содержание этапа предусматривало создание экспертной группы, в которую входили наставники и консультанты, принимавшие участие в эксперименте. Они определили максимальные баллы, которые в ходе констатирующего эксперимента принимались за 100 %. Высокий уровень готовности – более 80 %, достаточный (50–80 %), низкий уровень готовности – менее 50 % от максимально возможного количества баллов по каждому виду деятельности и по интегральному показателю. Методика, с помощью которой определялись уровни готовности, включала беседы с начинающими преподавателями, наблюдения в процессе осуществления ими преподавательской деятельности, анкетный опрос преподавателей контрольной и экспериментальной групп. Результаты показателей готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности будут представлены в таблице 5.

В рамках данного этапа проводился первый срез, выявляющий готовность

начинающих преподавателей к профессиональной деятельности. Результаты этого среза представлены в таблице 4.

Таблица 4

Оценка готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности

Уровни готовности	Констатирующий этап	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий (более 80 %)	15,4	25,0
Достаточный (50–80 %)	46,2	41,6
Низкий (менее 50 %)	38,4	33,4

В целом, экспертная группа отмечала относительно невысокий уровень готовности к профессиональной деятельности. Но эти данные послужили причиной исследования каждого критерия готовности в отдельности.

Основной этап эксперимента был связан с изучением и анализом нормативных документов, регламентирующих проведение учебного процесса в военных вузах. Мы полагали, что изучение положительной практики преподавания, военных, гуманитарных и социально-экономических дисциплин, позволят выделить в качестве минимально необходимого и реально возможного числа объектов для проведения формирующего эксперимента следующей выборки: Военный институт Национальной гвардии Республики Казахстан; экспериментальная (ЭГ) и контрольная группы (КГ), состоящие из начинающих преподавателей общей численностью 26 человек, среди которых 8 человек – вновь назначенные офицеры для преподавания военных дисциплин, 12 человек – преподаватели без базового педагогического образования, чей стаж работы в вузе не превышает 1 года, 6 человек – гражданские преподаватели с базовым педагогическим образованием. При этом к участию в экспериментальной работе привлекались 4 представителя профессорско-преподавательского состава кафедр, выполняющих функции наставников начинающих

преподавателей в указанном институте, 2 представителя группы профессионально-психологического отбора, выполняющих функции академических консультантов и 4 курсовых офицера, функции которых были связаны с организацией и помощью в решении различных вопросов материально-технического обеспечения образовательного процесса военного вуза.

Формирующий эксперимент осуществлялся на базе Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан в течение февраля – декабря 2014 г.). Мероприятия экспериментальной работы решено реализовывать в ходе самостоятельной подготовки преподавателей и в ходе преподавания общеобразовательных и базовых военных дисциплин.

На основном этапе осуществлялось выявление условий повышения результативности выявленных организационно-педагогических условий, способствующих развитию готовности начинающих педагогов к профессиональной деятельности в процессе преподавания военных, гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Главным его содержанием явился анализ эффективности выявленных условий в учебном процессе Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан. Кроме этого, осуществлялся поиск путей и условий совершенствования управленческих, организационных, методических и других решений обеспечения качества профессиональной подготовки специалистов в ведомственном учебном заведении, проверка их эффективности в реальном образовательном процессе. Полученные результаты постоянно анализировались, обобщались и сравнивались наставниками, консультантами, помощниками. Одновременно вносились коррективы в методику исследования, формулировались предварительные выводы и рекомендации, некоторые из них внедрялись в образовательный процесс вуза.

На *внедренческом этапе* осуществлялся всесторонний анализ результатов экспериментальной работы, их проверка и обобщение. Данные эксперимента обсуждались на заседаниях кафедр и предметно-методических комиссий, в

индивидуальных беседах с преподавателями, офицерами практических подразделений и курсантами. Формулировались основные выводы и практические рекомендации по использованию выявленных условий в образовательный процесс Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан.

В целях качественного проведения экспериментальной работы, как уже отмечалось выше, нами были проанализированы выявленные организационно-педагогические условия как комплекс, обеспечивающий решение проблемы исследования. Действительно, выявленные условия – понимание сущности и структуры готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности в условиях военного вуза; использование специфики образовательного процесса военного вуза как основы развития педагогического потенциала преподавателя; систематизация и структурирование основных затруднений, встречающихся в деятельности начинающих преподавателей военного вуза; наличие разработанного вариативного дидактического обеспечения развития готовности начинающего преподавателя военных учебных заведений к профессиональной деятельности – в совокупности образуют комплекс, цель которого обеспечить развитие готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности. В этом смысле мы полагали, что комплекс мероприятий по реализации организационно-педагогических условий развития готовности к профессиональной деятельности может рассматриваться как педагогический проект со всеми его общепринятыми компонентами, обеспечивающими достижение задач исследования.

На основании методических рекомендаций [172] любой педагогический проект имеет следующее определение и структуру. Проект – это комплекс усилий, предпринимаемых с целью получения конкретных уникальных результатов в рамках отведенного времени и в пределах утвержденного бюджета, который выделяется на оплату ресурсов, используемых или потребляемых в ходе проекта.

Проект представляет собой комплекс уникальных действий, опирающийся на организационную структуру, имеющий определенные дату начала и окончания, расписание, стоимость и технические задачи. Управление проектом, следовательно, сильно отличается от управления обычным функциональным подразделением, в котором постоянно выполняется одна и та же работа, не имеющая четкой даты и завершения.

У этого термина существуют и другие значения. Проект (от лат. *projectus* – брошенный вперед, выступающий, выдающийся вперед, торчащий) – это уникальная (в отличие от операций) деятельность, имеющая начало и конец во времени, направленная на достижение заранее определённого результата/цели, создание определённого, уникального продукта или услуги, при заданных ограничениях по ресурсам и срокам, а также требованиям к качеству и допустимому уровню риска. Разные источники по-разному формулируют понятие проекта, но все эти определения сходятся в одном: проект есть комплекс действий, направленных на получение уникального результата, будь то продукт или услуга. Суть результата – его содержание.

Исходя из вышеизложенного, мы формулируем понятие проекта применительно к нашему диссертационному исследованию.

Проект развития готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности в образовательной среде военного вуза есть комплекс организационно-педагогических условий и действий, направленных на получение требуемого задачами военного образования высокого уровня профессиональной готовности начинающих преподавателей в военных образовательных учреждениях.

В настоящем исследовании мы руководствовались разработанными нами компонентами проекта «Современный педагог военного вуза».

Цель проекта – внедрение в образовательный процесс военного вуза комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих развитие готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности и оценка его эффективности.

В ходе реализации проекта должны быть решены следующие *основные задачи*.

1. Экспериментально апробировать в образовательном процессе военного вуза комплекс организационно-педагогических условий «Развитие готовности начинающего преподавателя военного вуза к профессиональной деятельности»

2. Разработать методические рекомендации по развитию готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности.

Проект должен быть реализован в ходе проведения формирующего эксперимента в течение февраля 2013 – декабря 2014 г. Ответственным за реализацию проекта является автор данного диссертационного исследования, работая в тесном сотрудничестве с методическим кабинетом, кафедрой «Гуманитарных и социально-экономических дисциплин».

Структура проекта.

Введение. В соответствии с приказом «О совершенствовании деятельности по организации образовательной работы в военных вузах Республики Казахстан» ведущими формами подготовки начинающих преподавателей к профессиональной деятельности является педагогическое сопровождение профессиональной деятельности начинающего преподавателя и вариативное дидактическое обеспечение развития готовности к эффективному выполнению образовательных функций.

Важнейшим условием, обеспечивающим эффективность и действенность освоения профессионально-педагогических компетенций в короткое время, выступает постоянное изучение, знание и учёт в педагогической работе индивидуально-психологических и деловых качеств, свойств и особенностей личности каждого курсанта. Это диктуется еще и тем, что изучение педагогом-офицером обучаемых является его служебным долгом и уставной обязанностью.

Исходя из сложившейся ситуации, в сфере подготовки профессиональных кадров для военных вузов можно сделать вывод, что начинающие

преподаватели обладают недостаточными знаниями и умениями в области осуществления профессионально-педагогической деятельности, а если и имеют необходимые знания, навыки и умения, то не всегда готовы и способны к их применению на практике. При анализе данного положения возникла идея о том, что в целях развития требуемого уровня готовности начинающих преподавателей к осуществлению профессиональной деятельности, необходимо еще на стадии собеседования при приеме на работу ориентировать преподавателя на необходимость постоянной и непрерывной работы над приобретением необходимых знаний, умений и навыков, обеспечивающих успех в преподавательской деятельности. При этом необходимо готовить начинающего преподавателя к объемной работе по самоподготовке к освоению не только преподаваемых дисциплин, но и к изучению основ дидактики и военной педагогики в целом.

В целях эффективного решения данного вопроса нами предлагается разработать и внедрить педагогический проект, созвучный с темой диссертационного исследования. Основанием для его создания явился разработанный нами комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих развитие готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности, подробное описание которого изложено в параграфе 1.3. настоящего исследования.

Проект обсуждался на кафедре «Теории и методики профессионального образования» Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, к которой диссертант прикреплен в качестве аспиранта, прошел экспертизу и утверждение на кафедре «Гуманитарных и социально-экономических дисциплин» Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан (г. Петропавловск). Руководителем проекта назначен автор диссертационного исследования, консультативную помощь решено оказывать кафедрой «Гуманитарных и социально-экономических дисциплин» Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан.

Концептуальный раздел. В качестве приоритетного направления проекта определялась профессиональная компетентность педагога к выполнению своих обязанностей не только по прямому предназначению, но и по уровню его профессиональной готовности к педагогической деятельности. В ходе проектирования, а также в процессе реализации проекта необходимо было найти такие пути организации образовательного процесса в вопросах подготовки начинающих педагогов к осуществлению профессиональной деятельности, которые бы позволили добиться существенных результатов в повышении уровня компетентности в ходе реализации задач образования курсантов.

Основной целью проекта является апробация разработанного комплекса в образовательном процессе учебного заведения, в течение отведенного промежутка времени, констатируемого достижением высокого уровня методической готовности преподавателей к педагогической работе и определение эффективности проведенных мероприятий. В результате реализации цели проекта должны быть решены следующие задачи.

1. Обеспечить повышение уровня готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности за счет использования организационно-педагогического потенциала совокупности комплекса выявленных условий, обеспечивающих искомое качество.

2. Проанализировать полученный результат и, по необходимости, разработать коррекционные мероприятия в практику подготовки преподавателя к профессиональной деятельности.

3. Разработать методические рекомендации по использованию комплекса организационно-педагогических условий к осуществлению эффективной педагогической деятельности в условиях воинских коллективов с учетом полученного опыта при реализации проекта.

Подробный план реализации проекта изложен в начале данного параграфа на проективном этапе экспериментальной работы. Действия по созданию условий, необходимых для реализации проекта, то есть программы

экспериментальной работы, выражаются в следующих мероприятиях:

– в области создания кадровых условий (повышение квалификации и переподготовка педагогических и руководящих кадров, внесение изменений в должностные обязанности, введение новых должностей и т.д.) – достаточно той кадровой базы, которая уже существует на кафедре «Гуманитарных и социально-экономических дисциплин» Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан и в введении новых должностей нет необходимости, но при реализации данного пункта учесть *второе условие* (организационно-педагогическое) – наличие преподавательских и офицерских кадров, способных к квалифицированному содействию начинающим преподавателям по развитию у них методической готовности к профессиональной деятельности;

– в области создания материально-технических условий (приобретение оргтехники, технических средств обучения, наглядных пособий, инвентаря и т.п.), так как вопрос относится к гуманитарной области, то достаточно той классной базы, которая уже существует;

– в области создания финансовых условий (планирование надбавок и доплат педагогическим и руководящим работникам за выполнение дополнительной работы, привлечение иных (кроме бюджетных) источников финансирования) – предусматривать нет необходимости, в силу специфики учебного заведения;

– в области создания мотивационных условий – необходимо предусмотреть различные формы морального стимулирования педагогов-наставников и консультантов, предусмотренные Уставом Вооруженных Сил Республики Казахстан;

– в области создания научно-методических и нормативно-правовых условий автором диссертации, совместно с опытными преподавателями военного вуза, было разработано вариативное дидактическое обеспечение, а именно программа и тематический план проведения различных форм факультативных занятий с начинающими преподавателями (Приложения 2, 3,

4).

Для оценки результатов реализации педагогического проекта и определения эффективности проведенных мероприятий или отсутствия положительных изменений в уровне готовности начинающих преподавателей к осуществлению эффективной педагогической работы мы использовали разработанные оценки уровней готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности, представленные в таблице 1, п. 1.3.

Внедренческий этап. Комплекс действий, направленных на получение необходимого результата, то есть высокого уровня готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности. В процессе реализации педагогического проекта автором диссертационного исследования была разработана учебная программа и тематический план Школы, название которой являлось созвучным с темой педагогического проекта «Современный педагог военного вуза».

Содержание учебной программы вполне отражало идеи комплекса организационно-педагогических условий развития готовности начинающего преподавателя в профессиональной деятельности. Учебная программа и тематический план представлены в приложениях 2, 3, 4. Учебная программа и тематический план были разработаны и составлены таким образом, чтобы в процессе реализации педагогического проекта происходило поэтапное развитие готовности начинающих преподавателей к осуществлению профессиональной работы. Здесь особое внимание уделялось вариативному содержанию дидактического обеспечения эффективной педагогической работы начинающего преподавателя.

Учебный план школы «Современный педагог военного вуза» (педагогического проекта) состоял из трех разделов, в каждом из которых был свой тематический план, организационные формы обучения и объем учебных часов, отражающих специфику раздела. Каждый раздел – это определенный этап подготовки начинающего педагога, предназначенный для формирования соответствующих компонентов готовности к осуществлению

профессиональной педагогической деятельности.

Школа «Современный педагог военного вуза» действовала весь период формирующего эксперимента (и действует по настоящее время). В начале формирующего эксперимента изучался теоретический материал по каждому из разделов: «Педагогические технологии» и «Педагогическое мастерство» – в первом разделе, «Культура и техника речи» – во втором разделе, «Инновации в образовании» – в третьем разделе. Особое место в каждом из разделов отводилось изучению методики организации и проведения различных форм обучающей и воспитательной работы с курсантами.

Содержание материалов каждого из разделов предполагало развитие высокого уровня готовности по «ориентационно-познавательному» и «операционно-действенному» компоненту готовности, поскольку именно эти компоненты готовности были отмечены экспертами как «западающие». Образовательную работу с начинающими преподавателями осуществляли наиболее опытные преподаватели военного института, наставники и автор диссертационного исследования как автор проекта.

Начальная деятельность школы строилась из данных, представленных в таблице 5, где особое внимание необходимо было уделить развитию готовности с учетом характеристик «ориентационно-познавательного» критерия. Вместе с тем, с получением первых положительных данных о развитии готовности по этому критерию (начинающие преподаватели на семинарах и практических занятиях показывали некоторый допустимый уровень знания, понимания и ориентации в основных вопросах педагогики) тематика занятий в каждом разделе «смещалась» в сторону развития готовности по характеристикам «операционно-действенного» критерия. Развитие составляющих готовности осуществлялось под наблюдением наставников и консультантов, которые отмечали применение полученных знаний в практике образовательной деятельности начинающего преподавателя.

Особое место в развитии готовности преподавателя к эффективной педагогической деятельности уделялось анализу тех трудностей или проблем,

которые возникли у начинающих преподавателей в процессе подготовки к проведению различных форм образовательной деятельности, осуществлению самой деятельности и анализу её результатов. Этому аспекту в содержании факультатива было посвящено несколько занятий. Занятия организовывались с разбором конкретных ситуаций с поиском путей разрешения возникших противоречий.

Содержание работы по каждому разделу учебного плана школы «Современный педагог военного вуза» предполагало посещение занятий опытных преподавателей военного вуза, обмен опытом, демонстрирование лучших педагогических разработок и их обсуждение, анализ приобретаемого положительного опыта профессиональной деятельности и др. Эти формы образовательной работы обеспечивали не только усвоение педагогических умений и навыков, но и развитие мотивационного компонента готовности начинающего преподавателя.

Формирование «ориентационно-познавательной» составляющей готовности проходило в рамках изучения основ педагогической деятельности, согласно тематическому плану.

Первый раздел тематического плана «Педагогические технологии». «Педагогическое мастерство» содержали два подраздела: первый был ориентирован на специальную педагогическую подготовку преподавателя военного вуза, который знакомил преподавателей экспериментальной группы с достижениями педагогики и психологии, с совершенствованием и модернизацией уже существующих технологий; второй – способствовал осмыслению сущности педагогической деятельности и особенностей формирования педагогического мастерства у преподавателя вуза.

Изучение учебного материала с начинающими преподавателями по темам каждого раздела проходило в часы самостоятельной подготовки, в определенной последовательности:

1. Были рассмотрены нормативно-правовая база в области педагогической деятельности преподавателей военных вузов и требования

руководящих документов по ее организации и проведению (приказ «О совершенствовании деятельности по организации педагогической работы в военных вузах республики Казахстан», общевоинские уставы Вооруженных республике Казахстан). В процессе изучения данного вопроса всесторонне обосновывалась возросшие требования к качеству военной подготовки, необходимость поиска новых форм и методов, обеспечивающих повышение качества образовательной работы, разработки условий успешного применения современных форм и методов воспитания будущих офицеров. Сущность, содержание и задачи педагогической деятельности начинающих преподавателей рассматривались на основе материала, изложенного в параграфе 1.2 и параграфе 1.3 и в соответствии с выявленным комплексом организационно-педагогических условий, обеспечивающих развитие готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности.

Учебный материал изучался традиционным способом в виде групповых занятий, но с целью более качественного разделения понятий и приобретения твердых знаний в области педагогической работы все основные понятия и способы образовательного взаимодействия преподавателя с курсантами излагались в коллективной, интерактивной работе преподавателей, в диалогических площадках и дискуссиях с привлечением наставников и консультантов.

При изучении вопросов социально-психологических особенностей обучаемых, использовались данные, собранные в специальной литературе [34, 44, 72]. Для преподавания данного материала привлекался личный состав группы профессионально-психологического отбора, который использовал собственные данные, собранные на основе опросов курсантов, прибывающих в институт Национальной гвардии республики Казахстан. Так как география поступивших из различных областей Казахстана их социальный статус, возраст, опыт учебной деятельности, мотивы получения военного образования достаточно обширны и разнообразны, то эти данные носят достоверный и объективный характер.

Организация изучения разделов школы «Современный педагог военного вуза» предполагала периодическую оценку и самооценку начинающими преподавателями степени усвоения изученного материала и предварительной проверки знаний в виде заполнения соответствующих таблиц. Оценка носила субъективный характер, но ее результаты были необходимы для оперативного внесения изменений в процесс экспериментальной работы.

Начинающим преподавателям предлагалось самостоятельно оценить уровень своей готовности к профессиональной деятельности по предложенным исходным данным.

В таблице 5 приведены данные, которые были получены в начале работы школы и в частности, в начале работы по первому разделу. Эти данные использовались впоследствии для коррекции содержания всех разделов школы. Раздел был чрезвычайно важным в развитии готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности, поскольку здесь содержание знакомило начинающих преподавателей с основами педагогического мастерства, способами построения педагогических технологий ход, особенностями затруднений, с которыми встречается начинающий преподаватель в профессиональной деятельности. Данные опроса содержали сведения, которые мы собрали от преподавателей контрольной и экспериментальной групп начинающих преподавателей.

Таблица 5

Ориентационно-познавательный компонент готовности

Ориентационно-познавательный компонент готовности и его содержание (знает, понимает, ориентируется)	Уровни проявления чел./%		
	Высокий	Средний	Низкий
1.Обобщенная цель педагога в высшем образовании 1.1. Цель педагогической деятельности – активизация человеческого фактора в воинской службе благодаря выявлению, учету и максимальному задействованию личностных качеств и психологических особенностей военнослужащих.	2/8%	16/64%	7/28%

<p>2. Знание задач воспитательной работы.</p> <p>2.1. <i>Формирующая</i> предусматривает целенаправленную выработку у курсантов личностных качеств, необходимых для успешного выполнения функциональных обязанностей по должностному предназначению.</p> <p>2.2. <i>Мобилизующая</i>, способствует созданию в сознании курсанта настроения на достижение целей, стоящих перед ним или воинским коллективом.</p> <p>2.3. <i>Профилактическая</i>, позволяет формировать у воинов установку на недопустимость и предупреждение отклонений от нормы в их поведении.</p> <p>2.4. <i>Развивающая</i>, характеризует воспитательную работу с точки зрения ее возможностей по позитивному изменению интеллектуальных, физических и других личностных качеств военнослужащих.</p> <p>2.5. <i>Перевоспитывающая</i> связана с устранением отдельных негативных качеств личности курсантов.</p>	1/4%	13/52%	11/44%
<p>3. Знание принципов педагогической деятельности.</p> <p>3.1. Повседневное внимание к каждому курсанту, сочетаемое с высокой требовательностью и отеческой заботой о его жизни, быте, досуге.</p> <p>3.2. Связь воспитания курсанта с жизнью страны, органов безопасности, задачами оперативно-боевой подготовки подразделения.</p> <p>3.3. Единство индивидуального и коллективного воздействия на личность военнослужащего.</p> <p>3.4. Соблюдение чувства меры в критике недостатков подчиненного и опора на его положительные качества.</p> <p>3.5. Конкретность, направленность на определенного военнослужащего.</p> <p>3.6. Оперативность, возможность проведения воспитательной работы в любой обстановке, быстрое реагирование на поведение военнослужащего в различных ситуациях.</p> <p>Планомерность, заблаговременная продуманность системы осуществления индивидуального влияния на военнослужащего</p>	0/0%	15/60%	10/40%
<p>4. Знание содержания диагностики индивидуальных особенностей и личностных качеств.</p> <p>4.1. Знание биографических данных:</p> <ul style="list-style-type: none"> • фамилия, имя, отчество; • время и место рождения; • состав семьи, род занятий ее членов; • в каких учебных заведениях обучался; • где и кем работал; • какой общественной деятельностью занимался; • уровень физического развития, результаты в спорте, увлечения и др. <p>4.2. Знание социально-психологических особенностей военнослужащего:</p>	1/4%	17/68%	7/28%

<ul style="list-style-type: none"> - степень включенности в систему связей с сослуживцами, командирами, другими людьми; - общительность (коммуникативность); - место в коллективе (лидер, середнячок, аутсайдер и др.); - степень влияния на других военнослужащих (авторитетность); - способность адаптироваться к условиям военной службы и др. 			
<p>5. Знание методов воспитательной работы.</p> <p>5.1. Метод убеждения – основной в воспитании курсантов. Он заключается в активном воздействии воспитателя словом и делом на сознание, чувства и волю воинов с целью сформировать из них защитников государства.</p> <p>5.2. Метод упражнения предполагает такую организацию повседневной жизнедеятельности курсантов, которая позволяет им накапливать опыт правильного поведения, формировать военно-профессиональные и личностные качества.</p> <p>5.3. Метод поощрения заключается в использовании воспитателями средств морального и материального стимулирования курсантов с целью побуждения их к формированию и развитию у себя позитивных личностных качеств и привычек поведения.</p> <p>5.4. Метод примера предполагает целенаправленное и систематическое воздействие на воинов силой положительного примера и формирование у них образца для подражания.</p> <p>5.5. Метод принуждения, как крайний способ воспитательного воздействия представляет собой систему дисциплинарно-педагогических мер, которые используются с целью изменения поведения курсанта, побуждения к добросовестному выполнению своих обязанностей.</p>	2/8%	12/48%	11/44%
<p>6. Знание содержания организации образовательной деятельности.</p> <p>6.1. Определение целей и задач образовательной деятельности;</p> <p>6.2. Планирование учебных занятий.</p> <p>6.3. Определение объекта и субъекта образования.</p> <p>6.4. Учет индивидуальных особенностей курсантов и их использование в образовательной деятельности.</p> <p>6.5. Организацию оперативной информации о настроениях, интересах, запросах личного состава.</p> <p>6.6. Обучение практике индивидуально- воспитательной работы.</p> <p>Анализ, обобщение передового опыта, контроль и коррекция плана.</p>	4/16%	14/56%	7/28%

7. Знание условий эффективной организации образовательной деятельности. 7.1. Психолого-педагогические условия в процессе обучения. 7.2. Непрерывность образовательной деятельности в рамках учебного процесса и за его рамками. Изучение передового опыта и внедрение его идей в практику своей деятельности.	0/0%	8/32%	17/68%
Итого за компонент	4%	55,3%	40,7%

Данная форма проверки готовности преподавателей по «ориентационно-познавательному» критерию выбрана нами осознанно для того, чтобы в процессе ответа на вопросы начинающие преподаватели, как слушатели школы «Современный педагог военного вуза», думая над ответами, осознавали содержание учебного материала, только теперь уже в более сжатом, обработанном виде.

Второй раздел тематического плана «*Культура и техника речи*» служил в основном для реализации «операционно-действенного» компонента готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности и предназначен для формирования педагогической умелости преподавателей к освоению педагогических компетенций в профессиональной деятельности. Раздел включает в себя такие темы как: «Техника речи и культура преподавателя», «Речевая культура преподавателя», «Культура диалога. Диалог-спор» и др.

Содержанием учебного материала данного раздела было завершено изучение теоретического материала, и началось закрепление полученных знаний на практике с целью приобретения умений и выработки навыков в осуществлении профессиональной деятельности начинающего преподавателя. Практическая работа при изучении преподавателями данного раздела была организована методом деления группы обучающихся на микрогруппы (по 2-3 человека). Работа в микрогруппах проходила в соответствии с выявленными организационно-педагогическими условиями, способствующими развитию готовности начинающих преподавателей, описанных в параграфе 1.3 в следующей последовательности.

1. На групповых занятиях по изучению тем учебной программы были рассмотрены теоретические положения, касающиеся программы изучения педагогических условий выбора форм и методов образовательной деятельности: сложности и значимости учебного материала, материально-технического обеспечения проведения образовательной работы, дидактического обеспечения, социально-психологических особенностей группы, опыта самостоятельной учебной работы курсантов и др.

Практическое занятие «Сбор, анализ и систематизация первичной информации об условиях выбора форм и методов образовательной работы» было проведено с использованием интерактивной технологии, где преподаватели обсуждали различные варианты, встречающиеся в педагогической деятельности и влияющие на выбор той или иной формы обучения.

2. Практическое занятие «Формулирование образовательных задач и анализ результатов их решений» было продолжено в виде ролевой игры, в период которой начинающие преподаватели поочередно выступали в роли курсантов и преподавателей и в зависимости от характера организационно-педагогических условий формулировали цели и задачи тех или иных образовательных форм обучения.

3. Практическое занятие «Образовательные технологии в высшем образовании» явилось логическим завершением той ролевой игры, которая началась на первом занятии данного раздела. Начинающие преподаватели подводили итог проведенной деловой игры и делились мнениями о возможности построения различных форм образовательной деятельности в соответствии с целью обучения, использованию методов, направленных на реализацию поставленных задач, обсуждали различные варианты построения логики в осуществляемых формах образования, организовывали дискуссионную работу по вопросам объективной оценки результатов образования.

Как и при завершении изучения материала первого раздела факультатива,

после окончания второго раздела начинающим преподавателям нужно было выполнить самостоятельно работу по порядку планирование и осуществление всех мероприятий, связанных с организацией обучающей и воспитательной работой. Собранный материал был проанализирован и оценен наставниками и консультантами начинающих преподавателей. В процессе реализации педагогического проекта как основы формирующего эксперимента значительное внимание уделялось повышению мотивации начинающих преподавателей к освоению педагогических компетенций в короткие сроки. С этой целью в содержание проекта включалась разработка образовательных ситуаций, где с начинающими преподавателями организовывались встречи с учеными г. Петропавловска, старшими офицерами, участниками военных действий, лучшими курсантами, которые давали высокие оценки преподавателям военного вуза, диалогические площадки, в которых опытные преподаватели и начинающие обсуждали современные проблемы военного образования и другие.

В определенной мере этому были посвящены темы педагогических советов на кафедрах и методических кабинетах. В содержании педагогических советов рассматривались вопросы затруднений начинающих преподавателей и обмен опытом с теми педагогами военного вуза, которые преодолевали эти затруднения. Характеристика действий преподавателей, нашедших путь к преодолению затруднений, стимулировала начинающих преподавателей к поиску действий направленных на работу со своими трудностями. В конечном итоге в методическом кабинете были собраны, структурированы и систематизированы затруднения начинающих преподавателей и пути их устранения. Данная информация использовалась для развития готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности.

В третьем разделе факультативного курса *«Инновации в образовании»* был представлен материал, в основу которого положены практические сведения, собранные и обобщенные обучающимися при анализе современных форм образовательной деятельности, инноваций как условий

развития качества современного военного образования, различных современных форм контроля и оценки действий курсантов в создаваемых образовательных ситуациях, в том числе в ходе войсковых практик. Подготовка начинающих преподавателей к изучению. Анализу и внедрению некоторых инновационных форм образовательной деятельности отвечала задача развития мотивационного компонента готовности к профессиональной деятельности, поскольку её содержание предусматривало создание образовательных ситуаций, где требовалось преподавателям разработать критерии полезности нововведений, разработки и анализа современных способов оценивания результатов образовательной деятельности курсантов, порядок предъявления требований курсантам и др.

В ходе реализации педагогического проекта, негативных последствий для всех его участников выявлено не было. Выполнение разделов вариативного дидактического обеспечения проходило с учетом выделенного комплекса организационно-педагогических условий, и по мере развития готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности изменялись педагогические средства ее осуществления. Основные итоги результатов экспериментальной работы приведены в параграфе 2.3.

2.3. Интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы в развитии готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности

Центральным звеном в опытно-экспериментальной работе стал формирующий эксперимент, проведенный в реальных условиях образовательного процесса военного вуза.

Исходя из целей и задач исследования, опытно-экспериментальная работа была выбрана для проверки эффективности комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих развитие готовности начинающих преподавателей военного вуза к профессиональной деятельности, а формирующий эксперимент стал методом апробации и выявления зависимости повышения профессионального уровня, развития творческой инициативы преподавательского состава, результативности профессиональной деятельности от содержания и сущности исследуемого явления.

Поэтапное осуществление экспериментальных мер, в рамках разработанного педагогического проекта, способствовало реализации процесса эффективности в развитии готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности, повышению качества профессиональной деятельности преподавательского состава, а также созданию условий для самосовершенствования и повышения квалификации преподавателей.

Констатирующий и формирующий эксперименты в нашей работе были проведены по методике, описанной в параграфе 2.1. Анализ экспериментальной деятельности позволил отметить следующее.

Констатирующий эксперимент был ориентирован на констатацию исходного состояния исследуемого объекта, главная его цель – зафиксировать реалии. Они явились исходными для формирующего эксперимента, цель которого выявить и апробировать организационно-педагогические условия, способствующие развитию готовности к профессиональной деятельности начинающих преподавателей военного вуза.

Констатирующий эксперимент был осуществлен в сентябре – декабре 2013 года. На начальном этапе констатирующего эксперимента для изучения уровня готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности в контрольной и экспериментальной группах были проведены замеры, показывающие наличие искомого качества в этих группах. Создание экспертной группы, в которую входили наставники и консультанты начинающих преподавателей, позволило решить ряд задач, характерных для констатирующего этапа исследования. На первых порах это были задачи, связанные с разработкой экспертных оценок готовности начинающих преподавателей к педагогической деятельности, а затем эксперты включались в различные формы образовательной деятельности школы «Современный педагог военного вуза» и принимали участие в эксперименте.

Решение первой задачи в начале эксперимента потребовало разработки методики изучения уровня готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности. Группа экспертов определила максимальные баллы, которые в начале изучения феномена «готовность» в констатирующем эксперименте принимались за 100 баллов. Высокий уровень готовности – более 80 баллов, достаточный (50–80 баллов), низкий уровень готовности – менее 50 баллов от максимально возможного количества баллов по каждому виду деятельности (обучение, воспитание).

Преподаватели контрольных и экспериментальных групп осуществляли свою деятельность по традиционной программе. Обработку результатов тестирования и нулевого среза произвели согласно определенным критериям и изложенной методике.

Методика, с помощью которой определялись уровни готовности, включала беседы с начинающими преподавателями, наблюдения в процессе осуществления ими преподавательской деятельности, анкетный опрос преподавателей контрольной и экспериментальной групп. Результаты показателей готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности представлены в таблице 6.

Начальный уровень готовности преподавателей к профессиональной
деятельности

Критерии готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	группы					
	контр.	эксп.	контр.	эксп.	контр.	эксп.
	чел.	чел.	чел.	чел.	чел.	чел.
	%	%	%	%	%	%
Ориентационно-познавательная готовность	4	5	8	6	1	1
	33.3	38.4	66.6	46.1	8.3	7.6
Мотивационная готовность	1	1	6	5	6	6
	8.3	7.6	50.0	38.4	50.0	46.1
Операционно-действенная готовность	7	6	5	6	1	-
	58.3	46.1	41.6	46.1	8.3	-
Среднее значение распределения преподавателей групп по уровням %)	33.3	30.7	52.7	43.5	22.2	17.9

Результаты констатирующего эксперимента показали, что высокий уровень по 1-му критерию был отмечен только у двух человек. По одному в каждой группе; средний балл – 66, 6 % (8 чел.) – в контрольной группе и 46,1% (6 чел.) – в экспериментальной группе; низкий – соответственно 33 % (4 чел.) и 38,4% (5чел).

Исследование 2-го по мотивационному критерию показало, что: высокий – в контрольной и экспериментальной группах был отмечен у 6 человек 66,6% и 46,1 соответственно.

По третьему критерию (операционно-действенный) высокий уровень показали в контрольной группе – 1 чел (8,3%) в экспериментальной – (0 %);

средний – 46,1 % и 41,6 % (6 и 5 чел. соответственно), низкий – 58,3 % и 46,1 % (7 и 6 чел. соответственно).

По результатам констатирующего эксперимента мы рассчитывали среднее значение распределения групп преподавателей по уровням их педагогической подготовки в процентах, что наглядно представлено на диаграмме в соответствии с рисунком 3.

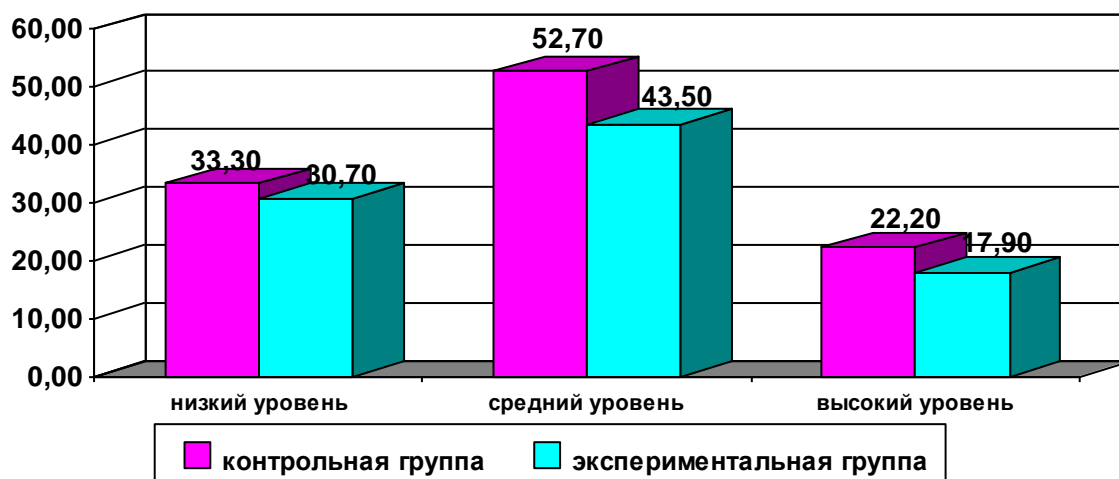


Рисунок 3. Распределение оценок готовности преподавателей к профессиональной деятельности

Анализ данных, представленных на рисунке 3, позволяет сделать вывод о том, что большинство начинающих преподавателей имеют средний уровень готовности к профессиональной деятельности 52,7% и 43,5% соответственно контрольная и экспериментальная группы. Высокий уровень готовности в 22,2% и 17,9% проявился за счет мотивационного критерия. Действительно, около половины преподавателей экспериментальной и контрольной групп (46,1%, 50,0%) на начальном этапе исследования проявляли высокую мотивацию к приобретению необходимых педагогических компетенций, обеспечивающих им успешную деятельность.

Теоретический анализ проблемы готовности преподавателя к профессиональной деятельности, представленный в п.п.1.2., и 1.3. позволил выявить основные составляющие компетентности такой готовности. К ним были отнесены компетентности, отражающие «ориентационно-познавательный» блок (владение глубокими знаниями в области профессионально-педагогической деятельности); компетентности «операционно-действенного блока» (умение строить обучающую и воспитательную деятельность); компетентности мотивационного блока (наличие потребностей к приобретению педагогических компетенций).

Полученные результаты позволили рассчитать средние баллы по установленным уровням критериев, представленные в таблице 7.

Таблица 7

Оценка компетентностей, отражающих готовность начинающих преподавателей к профессиональной деятельности

Составляющие готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности: «ориентационно-познавательный», операционно-действенный, мотивационный блоки.	Средний балл	
	Контр-ная группа	Эксп-ная группа
Владение глубокими знаниями в области профессионально-педагогической деятельности	3,30	3,33
Умение строить обучающую и воспитательную деятельность	3,26	3,23
Наличие потребностей к приобретению педагогических компетенций	3,30	3,23
Обобщенный средний балл	3,28	3,26

Полученные результаты использованы для построения диаграммы, на которой по горизонтальной оси расположены критерии готовности педагога преподавателей, а по вертикальной – оценка их развития в баллах в соответствии с рисунком 4.

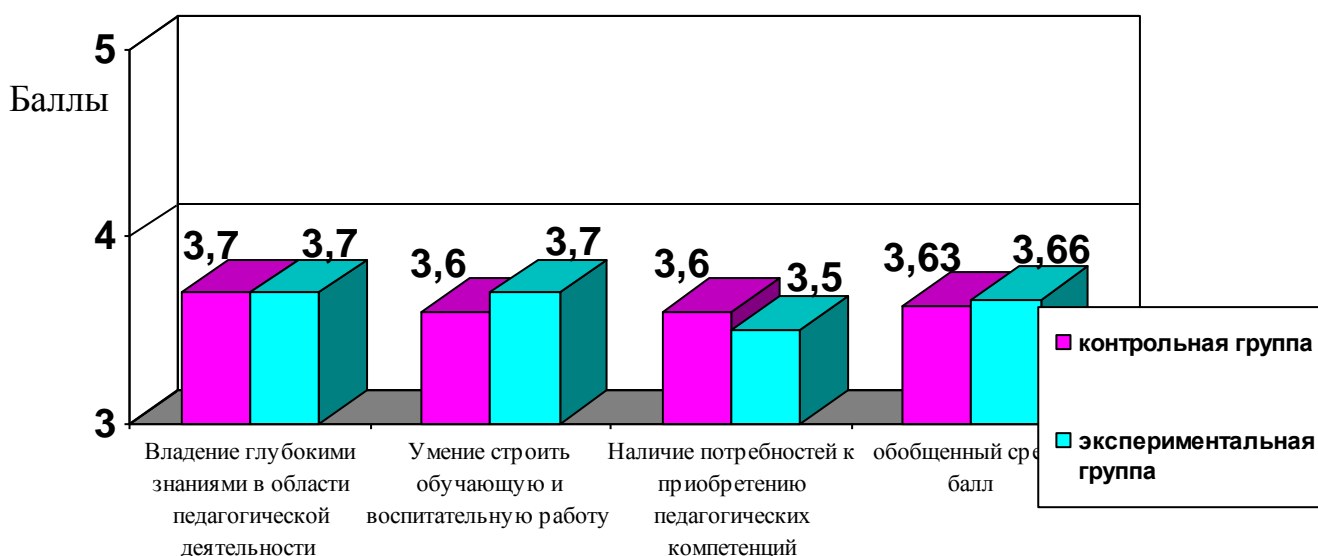


Рисунок 4. Обобщенная оценка готовности преподавателей к профессиональной деятельности

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил сделать вывод, что уровни готовности начинающих преподавателей Военного

института Национальной гвардии Республики Казахстан в контрольной и экспериментальной группах практически одинаковы и имеют ряд следующих недостатков:

- теоретические знания по педагогическим технологиям у преподавателей сформированы не в полной мере;

- большинство преподавателей обладают недостаточными знаниями по вопросам педагогического мастерства;

- преподаватели недооценивают значимость овладения культурой и техникой речи.

Начиная с 2013 года, в процессе проведения формирующего эксперимента, преподаватели экспериментальной и контрольной групп являлись участниками проекта, в основе которого была спроектирована школа «Современный педагог военного вуза». Однако в процессе подготовки преподавателей экспериментальной группы было разработано и использовано вариативное дидактическое обеспечение, которое отражало особенности каждого преподавателя в уровне усвоения педагогических компетенций. Это стало основой вариативного обеспечения в развитии искомой готовности. Для возможностей вариативного использования содержания дидактического обеспечения на начальном этапе формирующего эксперимента были проведены испытания по тем же критериям, что и в констатирующем эксперименте после каждого периода обучения. Результаты эксперимента, сведены в таблицу 8.

Состояние уровня готовности педагогов к практической деятельности (1 срез)

Составляющие готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности: «ориентационно-познавательный», операционно-действенный, мотивационный блоки.	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	группы					
	контр.	эксп.	контр.	эксп.	контр.	эксп.
	чел.	чел.	чел.	чел.	чел.	чел.
	%	%	%	%	%	%
Владение глубокими знаниями в области профессионально-педагогической деятельности	7	4	4	7	1	2
	58,3%	30,7%	33,3%	53,8%	8,3%	15,3%
Умение строить обучающую и воспитательную деятельность	8	7	4	5	0	1
	8,0%	53,8%	33,3%	38,4%	0%	7,6%
Наличие потребностей к приобретению педагогических компетенций	3	2	6	8	3	3
	25%	15,3%	50%	61,5%	25%	23%
Среднее значение распределения преподавателей групп по уровням (%)	30,4%	32,2%	38,8%	51,2%	11,1%	15,3%

По результатам формирующего эксперимента (1 срез) получены следующие результаты: в контрольной группе высокий уровень показали 11,1 % преподавателей, средний – 38,8%; низкий – 30,4 %; в экспериментальной группе – высокий – 15,3%; средний – 51,2%; низкий – 32,2%. Значения распределения групп по уровням подготовки в процентах, полученные в результате формирующего эксперимента (1 срез), представлены на диаграмме в соответствии с рисунком 5.

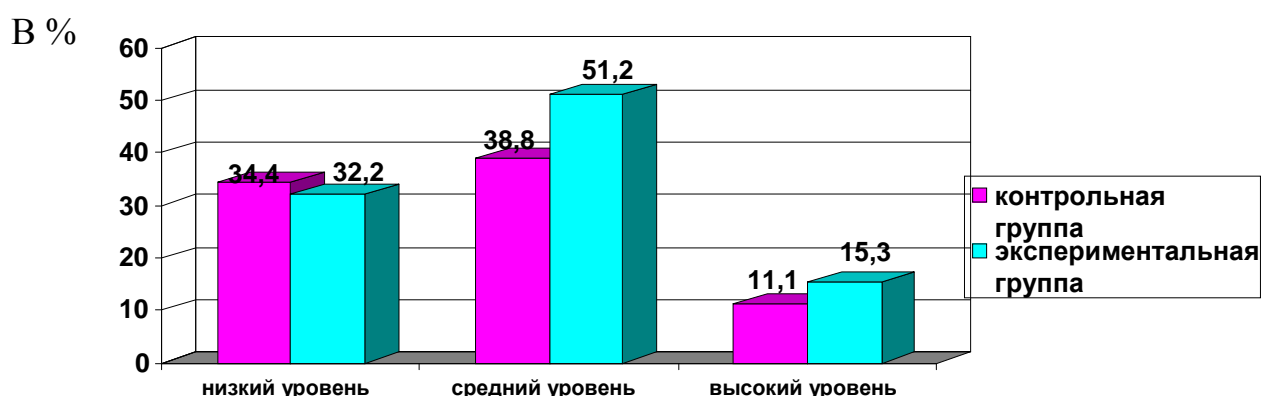


Рисунок 5. Распределение обобщенных оценок готовности преподавателей к педагогической деятельности (1 срез)

Для наглядности результаты формирующего эксперимента (1 срез) также сведены к среднему баллу (Таблица 9) и представлены гистограммой в соответствии с рисунком 6.

Таблица 9

Обобщенные оценки готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности (1 срез)

Составляющие готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности: «ориентационно-познавательный», операционно-действенный, мотивационный блоки	Средний балл	
	Контр-ная группа	Эксп-ная группа
Владение глубокими знаниями в области профессионально-педагогической деятельности	3,53	3,83
Умение строить обучающую и воспитательную деятельность	3,46	3,7
Наличие потребностей к приобретению педагогических компетенций	3,4	3,83
Обобщенный средний балл	3,46	3,78

Баллы

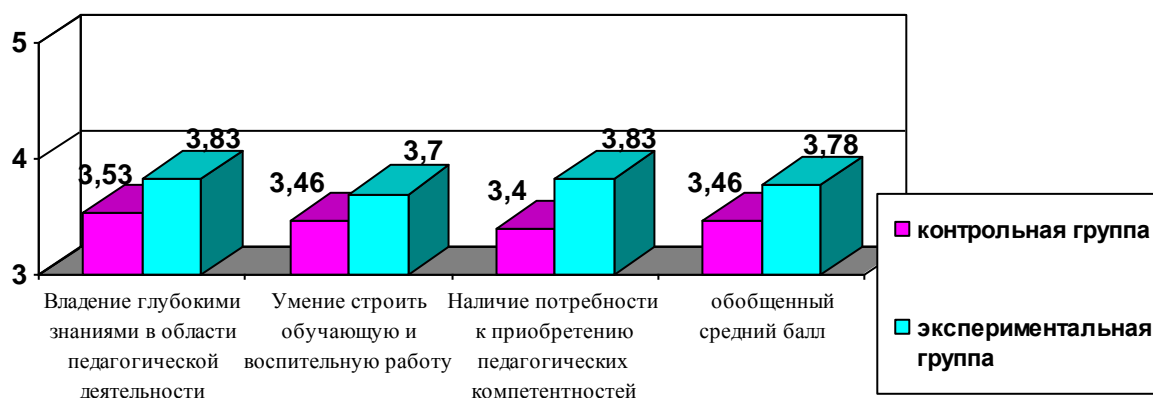


Рисунок 6. Результаты изучения готовности преподавателя к профессиональной деятельности (1 срез)

Данные формирующего эксперимента (1 срез) показывают, что в результате участия в педагогическом проекте, описанном в п. 2.2. начинающие преподаватели экспериментальной группы показали более глубокое овладение педагогическими компетенциями, нежели преподаватели контрольной группы. Разница между средними значениями групп составляет 0,32 балла, то есть уровень готовности к профессиональной деятельности начинающих

преподавателей в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, возрос на 6,4 %. Следующие измерения были проведены по мере усвоения Разделов 2 и 3 школы «Современный педагог военного вуза». Результаты состояния уровня готовности к профессиональной деятельности приведены в таблице 10.

Таблица 10

Оценка готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности (2 срез)

Составляющие готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности: «ориентационно-познавательный», операционно-действенный, мотивационный блоки	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	группы					
	контр.	эксп.	контр.	эксп.	контр.	эксп.
	чел.	чел.	чел.	чел.	чел.	чел.
	%	%	%	%	%	%
Владение глубокими знаниями в области профессионально-педагогической деятельности	4	2	6	8	2	3
	33,3%	15,3%	50%	61,5%	16,6%	20,1%
Умение строить обучающую и воспитательную деятельность	7	4	4	6	1	2
	58,3%	30,7%	33,3%	46,1%	8,3%	15,3%
Наличие потребностей к приобретению педагогических компетенций	5	3	4	4	3	5
	41,6%	23,1%	33,3%	30,8%	25%	38,4%
Среднее значение распределения преподавателей групп по уровням (%)	44,4%	23,0%	38,8%	46,1%	16,6%	24,6%

Анализ результатов таблицы 9 показывает, что в экспериментальной группе количество преподавателей с высоким уровнем подготовки возросло и составляет 24,6 %, средний уровень показали 46,1 % преподавателей и низкий уровень – 23,0 %. В контрольной группе изменения носят незначительный характер: высокий уровень показали – 16,6% преподавателей, средний уровень – 38,8%, низкий уровень – 44,4%. Распределение преподавателей по уровням их педагогической подготовки в процентах выглядит в соответствии с рисунком 7.

В %

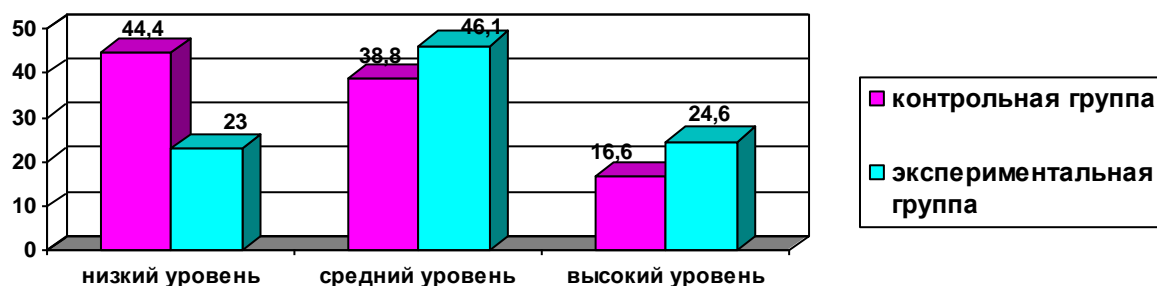


Рисунок 7. Распределение обобщенных оценок готовности к профессиональной деятельности (2 срез)

Результаты формирующего эксперимента (2 срез) по аналогии также сведены к среднему баллу (Таблица 11) и представлены на рисунке 8.

Таблица 11

Оценки готовности преподавателей к профессиональной деятельности (2 срез)

Составляющие готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности: «ориентационно-познавательный», операционно-действенный, мотивационный блоки	Средний балл	
	Контр-ная группа	Эксп-ная группа
Владение глубокими знаниями в области профессионально-педагогической деятельности	3,66	4,13
Умение строить обучающую и воспитательную деятельность	3,6	3,96
Наличие потребностей к приобретению педагогических компетенций	3,66	4,13
Обобщенный средний балл	3,64	4,07

Баллы

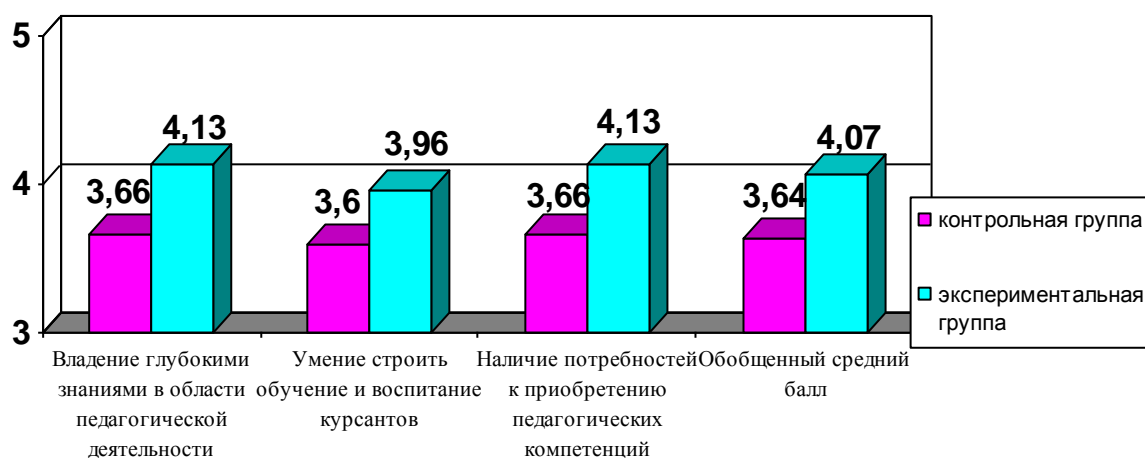


Рисунок 8. Обобщенные результаты этапа формирующего эксперимента (2 срез)

Анализ данных формирующего эксперимента (2 срез) показывает, что в реализации педагогического проекта, в основе которого лежит действие школы для начинающих преподавателей военного вуза «Современный педагог военного вуза» разница между средними значениями экспериментальных и контрольных групп составляет 0,43 балла, то есть уровень готовности начинающих педагогов в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, возрос на 8,6 %. Окончательный эксперимент (3 срез) был связан с окончанием работы школы и реализацией содержания всех трех разделов. Итоговые результаты формирующего эксперимента сведены в таблицу 12.

Таблица 12

Состояние уровня готовности преподавателей к профессиональной деятельности (3 срез)

Составляющие готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности: «ориентационно-познавательный», операционно-действенный, мотивационный блоки	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	группы					
	контр	эксп.	контр	эксп.	контр.	эксп.
	чел.	чел.	чел.	чел.	чел.	чел.
	%	%	%	%	%	%
Владение глубокими знаниями в области профессионально-педагогической деятельности	2	1	7	6	3	6
	16,6%	7,6%	58,3%	46,1%	25%	46,1%
Умение строить обучающую и воспитательную деятельность	4	2	5	7	2	4
	33,3%	15,3%	41,6%	53,8%	16,6%	30,7%
Наличие потребностей к приобретению педагогических компетенций	2	1	6	6	4	7
	16,6%	7,6%	50%	46,1%	33,3%	53,8%
Обобщенный средний балл	22,2%	10,2%	50%	48,6%	25%	43,5%

Результаты формирующего эксперимента (3 срез) показали повысившийся уровень готовности начинающих преподавателей в контрольной и экспериментальной группах. Однако динамика этого повышения различна: в контрольной группе высокий уровень готовности зафиксирован в 25 %, в экспериментальной группе – 43,5 %; средний уровень в контрольной

группе – 50 %, в экспериментальной группе – 48,6%; низкий уровень в контрольной группе – 22,2%, в экспериментальной группе – 10,2 %.

Итоговое распределение преподавателей, по уровням их педагогической подготовки, представлено (в процентах) на диаграмме в соответствии с рисунком 9.

в %

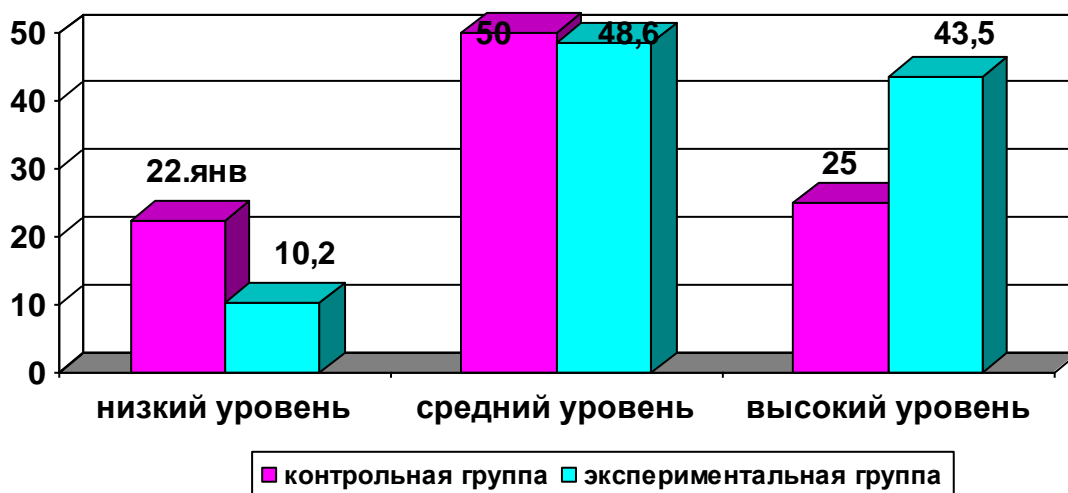


Рисунок 9. Распределение преподавателей по уровням готовности к профессиональной деятельности (3 срез)

Для наглядности итоговые результаты формирующего эксперимента (3 срез) сведены к среднему баллу (Таблица 13) и представлены гистограммой в соответствии с рисунком 10.

Таблица 13

Результаты итогового этапа формирующего эксперимента (3 срез)

Составляющие готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности: <i>ориентационно-познавательный, операционно-действенный, мотивационный блоки</i>	Средний балл	
	Контр. группа	Эксп. группа
Владение глубокими знаниями в области профессионально-педагогической деятельности	3,7	4,3
Умение строить обучающую и воспитательную деятельность	3,6	4,3
Наличие потребностей к приобретению педагогических компетенций	3,6	4,4
Обобщенный средний балл	3,63	4,33

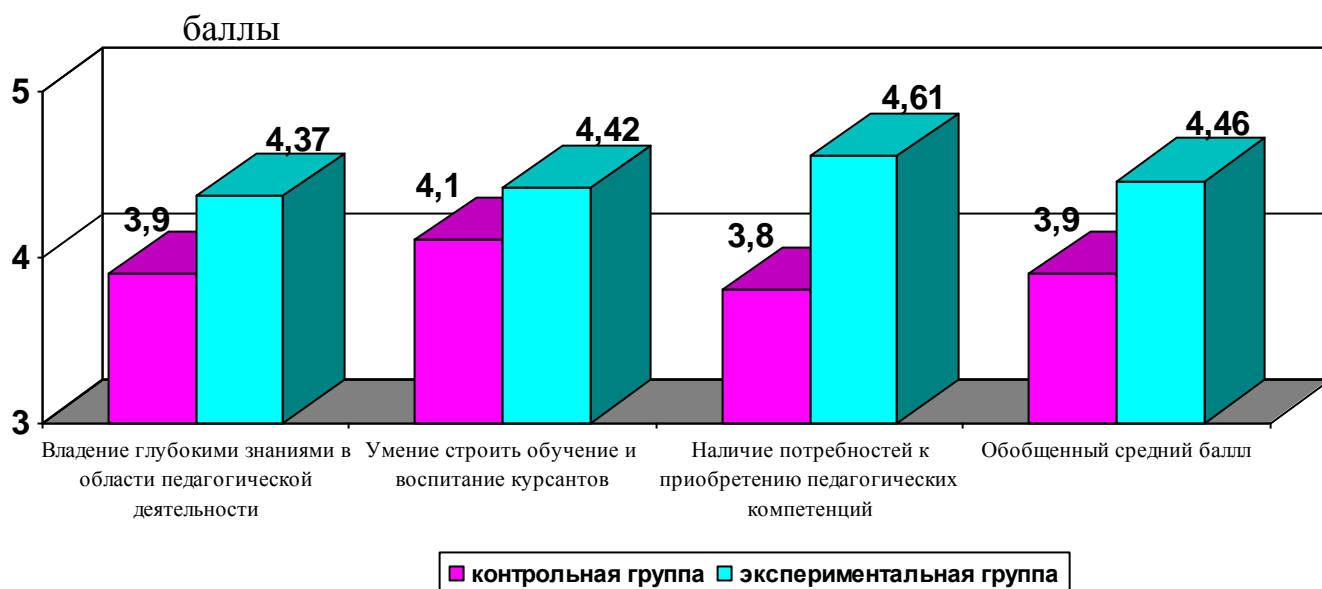


Рисунок 10. Обобщенные результаты формирующего эксперимента (3 срез)

Анализ итоговых данных формирующего эксперимента (3 срез) показывает, что в результате реализации содержания педагогического проекта «Современный педагог военного вуза» различие между средними значениями групп составляет 0,7 балла, то есть уровень готовности начинающих преподавателей в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, возрос на 14 %.

Динамика роста уровня педагогической подготовки преподавателей представлена на рисунке № 11.

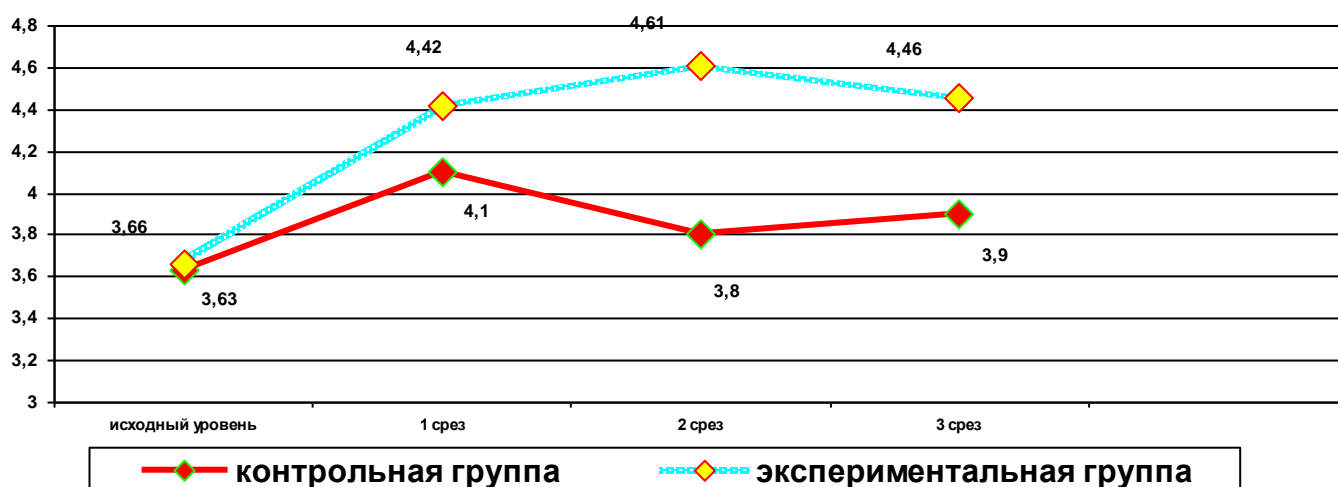


Рисунок 11. Динамика роста уровня готовности преподавателей к профессиональной деятельности

Для подтверждения достоверности отличий результатов в контрольной и экспериментальной группах нами был применен метод χ^2 (критерий согласия К. Пирсона). [28] Данный выбор обоснован тем, что результаты эксперимента измерены с помощью шкал наименований, кроме того, наши данные сгруппированы по выставленным баллам.

Значение χ^2 находится по формуле:

$$\chi^2 = \sum [(f'_{\text{E}} - f'_{\text{K}})^2 / f'_{\text{K}}]$$

где, f'_{E} – относительная частота интервала экспериментальных данных;

f'_{K} – относительная частота интервала контрольных данных.

Учитывая громоздкость математических вычислений критерия согласия К. Пирсона, расчеты выполнялись при помощи таблицы MS Excel.

Результаты расчета χ^2 -критерия по определению различий между группами для первого критерия (технологическая, регулятивная, прогностическая компетенции) представлены в таблице 14.

Таблица 14

Рабочая таблица – χ^2 -критерия (первый критерий)

Интервалы баллов	Частота f'_{E}	Частота f'_{K}	Относительная частость $f'_{\text{E}}\%$	Относительная частость $f'_{\text{K}}\%$	$(f'_{\text{E}} - f'_{\text{K}})$	$(f'_{\text{E}} - f'_{\text{K}})^2$	$(f'_{\text{E}} - f'_{\text{K}})^2 / f'_{\text{K}}$
3	-	12	0	40	-40	1600	40
4	21	15	70	50	20	400	8
5	9	3	30	10	20	400	40
	$\sum f'_{\text{E}}=30$	$\sum f'_{\text{K}}=30$	100%	100%	0	$\chi^2 = 88$	

Проверим достоверность отличий результатов контрольной и экспериментальной групп.

Согласно рабочей таблице 14 получено значение критерия по определению различий между группами: $\chi^2 = 88$.

Исходя из критических значений χ^2 -критерия [95, С. 264], при соответствующих степенях свободы ($n=2$, так как интервалов 3) выясняем, что

критическое значение χ^2 с вероятностью 99 % равно 9,21. Следовательно, $\chi^2=88>9,21$. Это подтверждает, что такие значения χ^2 можно получить при случайном отборе преподавателей с вероятностью более 99 %.

Результаты расчета χ^2 -критерия по определению различий между группами для второго критерия (коммуникативная, рефлексивная, прогностическая компетенции) представлены в таблице 15.

Таблица 15

Рабочая таблица – χ^2 -критерия (второй критерий)

Интервалы баллов	Частота $f'E$	Частота $f'K$	Относительная частота $f'E\%$	Относительная частота $f'K\%$	$(f'E-f'K)$	$(f'E-f'K)^2$	$(f'E-f'K)^2/f'K$
3	1	13	3,3	43,3	- 40	1600	36,95
4	19	14	63,4	46,7	16,7	278,89	5,97
5	10	3	33,3	10	23,3	542,89	54,28
	$\sum f'E=30$	$\sum f'K=30$	100%	100%	0	$\chi^2=97,2$	

Получено значение критерия по определению различий между группами: $\chi^2 = 97,2 > 9,21$. Это подтверждает, что такие значения χ^2 можно получить при случайном отборе преподавателей с вероятностью более 99 %.

Результаты расчета χ^2 -критерия по определению различий между группами для третьего критерия (коммуникативные умения (владение культурой и техникой речи)) представлены в таблице 16.

Рабочая таблица – χ^2 -критерия (третий критерий)

Интервалы баллов	Частота $f'E$	Частота $f'K$	Относительная частота $f'E\%$	Относительная частота $f'K\%$	$(f'E-f'K)$	$(f'E-f'K)^2$	$(f'E-f'K)^2/f'K$
3	0	13	0	43,3	- 43,3	1874,89	43,3
4	19	14	63,4	46,7	16,7	278,89	5,97
5	11	3	36,6	10	26,6	707,56	70,75
	$\sum f'E=30$	$\sum f'K=30$	100%	100%	0	$\chi^2= 120,02$	

Получено значение критерия по определению различий между группами: $\chi^2 = 120,02 > 9,21$.

Рассчитанные значения критерия согласия К. Пирсона всех компонентов педагогической подготовки преподавателей значительно больше критического значения χ^2 (равного 9,21) с вероятностью 99 %.

Таким образом, результаты экспериментальной группы, полученные при реализации всех разделов школы «Современный педагог военного вуза», которую посещали начинающие преподаватели, существенно выше по сравнению с результатами контрольной группы и это правомерно при случайном отборе преподавателей с вероятностью 99 %. Тем самым подтверждена репрезентативность результатов исследования.

Результаты эксперимента подтвердили эффективность комплекса организационно-педагогических условий в развитии готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности, а также результативность содержания всех разделов школы «Современный педагог военного вуза». Особенно, значимо в получении положительных результатов эксперимента явилось разработанное вариативное дидактическое обеспечение образовательной деятельности начинающих преподавателей, одной из ведущих целей которого, являлось развитие готовности к успешной образовательной

работе с курсантами. Результаты исследования внедрены в образовательный процесс высших военных учебных заведений России и Казахстана (приложение 5).

Выводы по второй главе

В ходе реализации опытно-экспериментальной работы выявилось, что уровень педагогической готовности начинающих преподавателей достаточно низкий. Данные из известных источников, а также полученные в процессе экспериментальной работы, отчетливо показывают на наличие проблем с кадровым составом преподавателей. Они свидетельствуют о том, что в военных вузах высокая степень ротации по реорганизационным, геронтологическим, валеологическим, миграционным, семейным и многим другим причинам. В эти вузы приходят учителя из школ, офицеры в отставке, другие специалисты. В основной массе они имеют неполное представление о специфике педагогической работы в военной высшей школе, а порой и низкий уровень мотивации. Уже только поэтому подготовка начинающих преподавателей и развитие их готовности к профессиональной деятельности имеет первостепенное значение для военных вузов.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы диссертационного исследования, апробации и проверки организационно-педагогических условий, способствующих развитию готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности в военном вузе, под руководством диссертанта была проведена опытно-экспериментальная работа. В целях эффективного проведения мероприятий эксперимента вся работа строилась на основе разработанного педагогического проекта «Современный преподаватель военного вуза» в соответствии с планом его реализации.

В процессе решения проблем начинающих преподавателей в военных вузах положительно зарекомендовала себя идея разработки и осуществления педагогического проекта «Современный педагог военного вуза». В рамках названного проекта были выявлены педагогические потенциалы организационно-педагогических условий развития готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности.

Содержание эксперимента строилось на разработанной системе

образовательных действий, в которой активное участие кроме диссертанта принимали опытные преподаватели вуза, выполнявшие роль наставников и академических консультантов. Реализация всех разделов учебного плана педагогического проекта «Современный преподаватель военного вуза» требовала обоснованного определения форм работы с начинающим преподавателем и определения последовательности их применения. Результаты эксперимента показали порядок организации системы работы с начинающими преподавателями, в котором соединение теоретических и практических форм образовательной работы с начинающим преподавателем приносили ожидаемые результаты.

В ходе анализа эксперимента и его итогов было выяснено, что динамика развития готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности в экспериментальной группе была значительно выше, чем в контрольной. На конечном этапе эксперимента были получены данные, подтверждающие эффективность выявленных организационно-педагогических условий, что позволило сделать ряд следующих выводов.

1. Установлено, что развитие готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности требует выявления организационно-педагогических условий, способствующих этому процессу.

2. Выявленные условия эффективно способствуют реализации цели развития готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности если в вузе разработаны формы, в которых эти условия становятся комплексом, где их взаимосвязь и взаимодействие позволяет решать поставленные задачи.

3. Показано, что вариативное дидактическое обеспечение развития готовности преподавателя к профессиональной деятельности, как одно из организационно-педагогических условий, востребовано в рамках созданной в военном вузе школы «Современный педагог военного вуза», позволяет учитывать особенности динамики готовности каждого преподавателя и по сути

является элементом индивидуализации процесса подготовки преподавателя к успешной работе.

Заключение

Готовность начинающего преподавателя к профессиональной педагогической деятельности является сложной научно-практической проблемой, которую необходимо комплексно решать, учитывая недостаточную научную разработанность вопросов развития готовности к преподавательской деятельности в педагогической науке и в практике, которая сложилась в военных вузах на постсоветском пространстве.

Результаты настоящего исследования убеждают в актуальности темы исследования, соответствуют поставленным задачам. Можно говорить о достижении цели исследования и подтверждении основных положений гипотезы. Теоретически обоснованы условия формирования готовности начинающих преподавателей военных вузов к профессиональной деятельности, а именно: раскрыты сущность и структура готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности в условиях военного вуза; выявлена специфика образовательного процесса военного вуза как основа развития его педагогического потенциала; определены, систематизированы и структурированы основные затруднения, встречающиеся в деятельности начинающих преподавателей военного вуза; разработано вариативное дидактическое обеспечение развития готовности начинающего преподавателя военных учебных заведений к профессиональной деятельности.

Выявлены педагогические механизмы, уровни, а также выделены оценочные критерии, по которым можно судить о процессе развития готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности.

Внедрение разработанного автором диссертации комплекса педагогических условий позволяет значительно повысить эффективность формирования готовности начинающего преподавателя к успешной педагогической работе и в короткие сроки получить ожидаемые результаты.

В итоге нами сформулированы следующие научно-обоснованные выводы.

1. Проблема развития готовности преподавателя к профессиональной деятельности рассматривается в психолого-педагогической литературе как многогранный феномен. В современной системе вузовского образования анализируемая проблема актуальна, так как направлена на рост профессионального мастерства преподавателей и обеспечение качества учебного процесса образовательного учреждения. Теоретический анализ исследуемой проблемы позволил определить, что готовность преподавателя к профессиональной деятельности рассматривается как многомерное интегральное состояние личности преподавателя образовательного учреждения, которое включает в себя наличие потребности, мотивов и интереса к педагогической деятельности, и характеризуется с достаточной полнотой на основе выделения теоретического, психолого-педагогического и практического компонентов.

2. Под профессиональной деятельностью преподавателя военного вуза нами понимается организованный педагогический процесс, направленный на овладение курсантами военных знаний, формирование у них практических навыков и умений военного искусства, развития личностных качеств, необходимых для успешной защиты своей Родины.

3. Специфика профессиональной деятельности преподавателя военного вуза связана с тем, что преподаватель является офицером, как правило, состоящим на военной службе. В этой связи, его работа в вузе связана с особенностью офицерской деятельности: многогранность, широта диапазона функциональных обязанностей, каждая из которых по своему содержанию предполагает наличие творческого мышления; уклад воинской жизни, регламентированный военной присягой, воинскими уставами, руководящими документами, приказами командиров и начальников; принцип единоначалия и субординация, иерархия на всех уровнях, которые отражаются на характере взаимоотношений начальников и подчиненных, старших и младших; военнослужащие, в том числе офицеры, принимают на себя ряд ограничений, определяемый характером военной службы.

4. Целостный процесс развития готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности может быть представлен в виде алгоритма осуществления педагогического проекта как движение от цели к результату, в результате чего достигается необходимый уровень профессиональной компетентности и педагогического мастерства. Теоретическая и практическая составляющая проекта включает также формы и виды педагогической деятельности, показатели уровня готовности, основные направления работы начинающего преподавателя и наставника.

5. Одним из педагогических путей разрешения существующих в учебном процессе вуза противоречий является предложенная в исследовании методика развития готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности, в основе которой лежат скоординированные действия руководства военного вуза, наставников и академических консультантов в рамках проекта школы «Современный педагог военного вуза». Эти действия кроме образовательного эффекта имеют и мотивационную составляющую, обеспечивающую развитие потребностей к освоению педагогических компетенций начинающим преподавателем.

Положительные результаты исследования по проблеме развития готовности начинающих преподавателей к профессиональной деятельности позволили внести определенный вклад в процесс повышения профессионального мастерства преподавателей военных вузов, но не исчерпывает всех аспектов обозначенной проблемы. Здесь предложены лишь некоторые пути её решения. Она требует дальнейшего изучения и более глубокого решения на всех уровнях подготовки преподавателей военного вуза к успешной педагогической работе.

В ходе исследования наметились перспективные направления дальнейшей работы: развитие готовности к видам педагогической деятельности, не охваченным в данном исследовании; разработка технологий оценки деятельности начинающих преподавателей руководством или

авторитетной комиссией; программ самооценки и саморазвития преподавателей.

Библиография

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 212 с.
2. Абдыкаримов, Б.А. Математические методы в педагогике: учебное пособие / Б.А. Абдыкаримов, В.В. Егоров, Э.Г. Скибицкий. – Новосибирск: Новосибирское книжное изд-во, 2008. – 122 с.
3. Абдюшев, Э.Ш., Абдулина Л.М. Методология системного подхода в исследованиях педагогической деятельности преподавателя вуза // Совершенствование научно-педагогической работы преподавателя высшей школы. – Казань: КХТИ, 1982. – 25 с.
4. Ажибаев, М.Т. Формирование у будущих офицеров готовности к управлению профессиональной деятельностью подчиненных: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Алматы, 2002. – 28 с.
5. Акентьев, С.П. Система подготовки офицеров технического обеспечения Сухопутных войск: автореф. дис. ... канд. воен. наук. – М.: ВА БТВ, 1998.
6. Алехин, И.А. Социальная педагогика как наука и ее основные задачи // Социальная педагогика. – М.: ВУ, 2006. – С. 3-32.
7. Алтынбаев, М.К. Особенности государственной политики в формировании Вооруженных Сил РК: политологический анализ: автореф. дис. ... канд. полит. наук. – Алматы, 2003. – 38 с.
8. Аманжолов, К.Р., Зинченко Н.С. На службе Отечества. – Алматы: Рауан, 1992. – 324 с.
9. Аманжолов, К.Р., Тасбулатов А.Б. Қазақстанның әскери тарихы. – Алматы, 1999. – 320 б.
10. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 тт. – Т. 1. / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – 230 с.

11. Ананьев, Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. – М.: Директ-Медиа, 2008.
12. Ананьин, О.Ю. Дидактическое обеспечение учебной работы в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 21 с.
13. Андреев, А.А. Педагогика высшей школы. Прикладная педагогика: Учеб. пособие. – Ч. I, Ч. II. – М.: МЭСИ, 2000. – С. 297.
14. Антипова, В.А. О разработке профессиограммы преподавателя высшей школы // Профессиональное мастерство преподавателя высшей школы. – М.: ЦС ПО РСФСР, 1980. – С. 24-30.
15. Анцупов, А.Я. Конфликтология: Учебник. – Издательство: Юнити, 2001. – 552 с.
16. Архангельский, С.П. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы // Вестник Академии военных наук. – М. – 2002. – № 3. – С. 17-20.
17. Асыллов, Н.Ж. Проблемы подготовки офицерских кадров в Военном институте в свете Концепции развития высшей военной школы в Республике Казахстан // Сборник научных трудов. Выпуск 2: материалы научно-практической конференции. – Алматы: ВИ КНБ РК, 1994. – С. 6-18.
18. Асыллов, Н.Ж. Система военного образования как социальный институт: автореф. дис. ... докт. соц. наук: 22.00.04. – Алматы, 1996. – 52 с.
19. Ахметов, Ж.Х. Концептуальные основы развития Внутренних войск в условиях новых угроз безопасности Казахстана: дис. ... докт. военн. наук: 20.01.02. – Щучинск, 2010. – 371 с.
20. Ахметова, Э.Ж. и др. Военная педагогика: Учеб. пособие / Э.Ж. Ахметова, Д.Ш. Ельжанов, Е.Ш. Бакенов. Часть 2. – Петропавловск, 2009. – 398 с.
21. Ахметова, Э.Ж. Педагогическая подготовка преподавателей высших военных учебных заведений: педагогические технологии: Учеб. пособие. – Петропавловск, 2009. – 147 с.

22. Бабкина, В.С. и др. Из опыта работы по повышению педагогической квалификации преподавателей в университете / В.С. Бабкина, В.И. Загвязинский, Ю.П. Строков // Профессиональное мастерство преподавателя высшей школы. – М.: ЦС ПО РСФСР, 1980. – С. 68-70.

23. Барабанщиков, А.В. и др. Психология и педагогика высшей военной школы / А.В. Барабанщиков, В.И. Варваров, В.И. Вдовюк, В.П. Давыдов. – М.: Воениздат, 1989. – 366 с.

24. Барабанщиков, А.В. Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей военной школы: учебное пособие. – М., изд-во Военно-политической академии В.И. Ленина, 1980. – 250 с.

25. Батыров, М.Е. Совершенствование автотехнической подготовки курсантов на основе информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Астана, 2010. – 26 с.

26. Бердяев, Н.А. Судьба человека в современном мире. Париж, 1934. – 84 с.

27. Берулава, М.Н. Основы современной педагогики. – М., НОЦ РАО, 2004. – 359 с.

28. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем (проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем). – Воронеж, 1977. – 304 с.

29. Биочинский, И.В. Организационно-педагогические основы подготовки офицерских кадров в высших училищах сухопутных войск / И.А. Биочинский: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – М.: РАО, 1993. – 47 с.

30. Благодаров, А.И. Методологические основы организации системы образования офицерских кадров ВС РФ: Монография. – М.: ВА БТВ, 1997.

31. Блауберг, Ю.Б., Юдин Е.Г. Становление и сущность системного подхода. – М., 1973. – 270 с.

32. Блинов, А.П. Педагогические условия формирования коммуникативных умений курсантов военных вузов в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Коломна, 2000. – 16 с.

33. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учебное пособие. – М., 2002.

34. Богуславский, В.В. Сущность и содержание социально-педагогической деятельности Вооруженных Сил Российской Федерации // Социальная педагогика. – М.: ВУ, 2006. – С. 88-92.

35. Большой толковый психологический словарь (рус.-англ.) / Ребер Артур (Penquin). Том 1 (А-Н): Пер. Е.Ю. Чеботарева. – Изд-е на рус. яз. – М.: Вече, 2001. – С. 359.

36. Большой толковый социологический словарь (рус.-англ.) / Джерри Дэвид, Джерри Джулия: Пер. Н.Н. Марчук. – Изд-е на рус. яз. – М.: Вече, 1999. – С. 443.

37. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного обучения // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.

38. Бондырева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 352 с.

39. Бордовский, В.А. Инновационные процессы в современной системе высшего профессионального образования / В.А. Бордовский. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 127с.

40. Бочкарева, Е.В. Дидактическое обеспечение учебной деятельности студентов-заочников туристского вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 21 с.

41. Булдакова, И.Н. Личностно-ориентированная технология творческого развития учащихся в дидактическом процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2009. – 29 с.

42. Валиев, Р.Х. Формирование информационной компетентности будущих офицеров в военно-учебном заведении в условиях знаково-контекстного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 20.01.04. – Алматы: ВИ КНБ РК, 2008. – 30 с.

43. Варданян, Ю.В. Надежность системы профессионального становления

офицерских кадров в условиях многоуровневости и диверсификации образования/Ю.В. Варданян//Миробразования образование в мире. – 2011. – № 3. – С. 125-135.

44. Введенский, В.Н. Развитие педагогической профессии как социального института: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – СПб, 2005. – 380 с.

45. Вдовюк, В.И. Военно-педагогическая этика и совершенствование профессионально-этической подготовки советских офицеров: автореф. докт. ... пед. наук. – М.: ВПА им. В.И. Ленина, 1983. – 47 с.

46. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические основы технологии контекстного обучения в вузе /Активные методы обучения и качество подготовки специалиста в вузе. Л.: ЛТА, 1990. 174 с.

47. Волковицкий, Г.А. Мотивация военно-профессионального самосовершенствования / Г.А. Волковицкий. – М.: ГА ВС РФ, 1994. – 73 с.

48. Волковыский, Р.Ю. Структура и содержание готовности к педагогической деятельности // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Е, Педагогические науки. – 2004 – № 8. – С. 5-11.

49. Врачинский, В.П. Становление и развитие системы подготовки преподавателей для военной школы Российской империи / В. П. Врачинский, В.А. Русиков // Мир образования образование в мире. 2011. № 1. С.63-73.

50. Выготский, Л.С. Проблемы развития психики: Собр. соч. / Под ред. А.М. Матюшкина. – В 6 т. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

51. Галиев, Т.Т. Некоторые аспекты системности в учебном процессе // Высшая школа Казахстана. – Алматы. – 1999. – № 6. – С. 60-68.

52. Гальперин, П.Я. Введение в психологию.– М.: КДУ, 2007. – 336с.

53. Геруа, А.В. Профессиональная компетентность педагога высшей школы: системный и синергический подходы к исследованию // Акмеология развития / Акад. акмеолог. наук, Нац. акад. гос. погран. службы Украины им. Б. Хмельницкого, Науч. учеб. центр «Соц. синергетика»; под общ. ред. С. Д. Пожарского, В. Н. Гладковой. – СПб., 2006. – С. 94-101.

54. Гершунский, Б.С. Педагогическая прогностика. – Киев, 1986. – 286 с.

55. Гессен, С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. – Берлин, 1923.
56. Гильмеев, Р.Х. Оценка качества работы преподавателей вуза / Р.Х. Гильмеев // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.12-15.
57. Гоноболин, Ф.Н. Кризисы личности и педагогическая профессия: учеб-метод. пособие. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т., 2004. – 319 с.
58. Громкова, М.П. О педагогической подготовке преподавателя высшей школы // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 105-108.
59. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Просвещение, 1996. – 176 с.
60. Давыдов, Г.А. Особенности воспитания курсантов различных курсов обучения. – М.: ВПА, 1983. – 71 с.
61. Деркач, А.А. Личностно-профессиональное развитие конкурентоспособного специалиста в условиях реформирования системы высшего образования / Акмеология. – 2013. – № 3.
62. Джакубакинов, Б.Б. Профессионально-ценностное ориентирование курсантов учебных заведений органов внутренних дел: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Алматы, 1998. – 146 с.
63. Долматов, А.В., Карницкий Р.М. Методическое пособие. Психолого-педагогические основы индивидуальной воспитательной работы в воинских коллективах линейных отделений (пограничных застав). – Курган, 2008. – 32с.
64. Драгомиров, М.И. Технология управления качеством профессиональной подготовки в вузе/М.И. Драгомиров//Вестник высшей школы.–2006.– № 1. – С. 9–13.
65. Дуйсенбаев, К., Абдукаримова У. Системный подход как научно-теоретическая основа системы управления // Поиск. – 2001. – № 2. – С. 109-114.
66. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дисс. ... д-ра пед. наук. МПГИ им. В.И. Ленина, 1983. 356 с.

67. Дьяченко, М.И. и др. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Паномаренко. – Минск: Университет, 1985. – 206 с.

68. Егоров, В.В., Курабаева Ф.А. Технологии мультимедиа как средство обучения в высшей школе. – Алматы: Білім, 2008. – 255 с.

69. Егоров, В.В., Скибицкий Э.Г. Организация и технология научного исследования. – Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 2006. – 423 с.

70. Ершова, С.И. Основы педагогического самообразования. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2013. – 94 с.

71. Жаксылыков, Р.Ф. Научно-педагогические основы подготовки офицеров высшей квалификации для Внутренних войск МВД Республики Казахстан: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Астана, 2010. – 131 с.

72. Жданов, С.А. Социально-педагогическая характеристика личного состава полка // Социальная педагогика. – М.: ВУ, 2006. – С. 43-47.

73. Железняк, Л.Ф. Изучение индивидуально-психологических качеств военнослужащих, особенности организации индивидуально-воспитательной работы в отделении, расчете, экипаже, взводе. Ориентир, 2007, №2, С.55-59.

74. Желтобрюх, С.П. Развитие педагогического профессионализма преподавателя военного учебного заведения: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / С.П. Желтобрюх. – Ярославль, 2002. – 38 с.

75. Завойстый, В.П. Организационно-педагогические условия профессионального становления преподавателя военно-учебного заведения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Ярославль, 1998. - 181 с.

76. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1983. – 187 с.

77. Загинайко, А.А. Подготовка будущих офицеров к валеологическому воспитанию военнослужащих: дис. ... канд. пед. наук: 20.01.04. – Алматы, 2006. – 155 с.

78. Закон Республики Казахстан «О Национальной гвардии Республики Казахстан». – Астана: Акорда. – 10 января 2015 г., № 274-V ЗРК.

79. Зинченко, В.П. Культура и духовность // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 9-10.

80. Иванова, М.Б. Педагогические условия формирования направленности личности курсантов вузов МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2000. – 24 с.

81. Иващенко, Ф.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 51–67.

82. Ильин, А.И. Мотивация и мотивы. Л.: Издательство: Питер 2002. – 512с.

83. Ильин, А.И. Научные и прикладные основы образовательного процесса в высших учебных заведениях Вооруженных Сил Российской Федерации: монография / А.И. Ильин. – М.: ВУ, 2004. –С.109-121.

84. Ильина, Т.А. Педагогика: Курс лекций. Учеб. пособие для студентов пед. институтов. – М., 1984. – 496 с.

85. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // GeneralandProfessionalEducation. – 2012. – № 1. – pp. 8-14.

86. Каджаспирова, Г.М., А.Ю. Каджаспиров. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 176 с.

87. Калиев, А.К. Инновации военного образования (на материалах Высшего военного училища внутренних войск Министерства внутренних войск РК): дис. ... канд. пед. наук: 20.01.04. – Алматы, 2006. – 124 с.

88. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М., 1987.

89. Кенжебаева, С.К. Организационно-педагогические условия формирования готовности преподавателей к управлению учебно-

познавательной деятельностью студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Астана, 2006. – 28 с.

90. Кикоть, В.Я. Проблемы управления и пути развития профессиональной подготовки слушателей вузов МВД России. – СПб., 1997.

91. Киселев, А. В. Профессиональная подготовка курсантов (слушателей) образовательных учреждений УИС Минюста России и пути ее совершенствования при изучении специальной тактики: дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2001. – 254 с.

92. Ковалев, А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – М.: Знание, 1999. – 361 с.

93. Ковалевский, В.Ф. Теоретические аспекты технологии проектирования индивидуальных образовательных программ / Л.Ф. Ковалевский // Наука и школа. – 2000. – № 1. – С.45-52.

94. Козырева, Е.Ч. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. – 24 с.

95. Коканбаев, С.З. Педагогические основы непрерывного образования педагогов профессионального обучения в условиях образовательного комплекса «школа – колледж – вуз»: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. – Караганда, 2007. – 35 с.

96. Колаховский, В.Б. Проблемы повышения эффективности труда работников высшей школы: дис. канд. пед. наук. – М., 1979. – 176 с.

97. Колесникова, И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: Учеб.пособие для высш. учеб. Заведений / Под ред. И.А. Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

98. Конаржевский, Ю.А. Система. Урок. Анализ. М.: Озон, 1996. – 440 с.

99. Коробейников, М.П. Некоторые педагогические проблемы профессиональной подготовки слушателей РВИШ МВД РФ // Наказание: законность, справедливость, гуманизм. – Рязань, 1994. – 143-145 с.

100. Королев, А. П. Преподавание в вузе: наука и искусство // Педагогика. – 2000 – № 1. – С. 52-57.

101. Короткевич, А.Т. и др. Подготовка офицерских кадров в России: традиции и современность: монография / В. М. Коровин. – Воронеж, 2004. – 368с.
102. Косоурихина, А.В. Дидактическое обеспечение подготовки по профессиям разных ступеней квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2006. – 21 с.
103. Котова, И.Б. Технология позиционного обучения. Образование в эпоху перемен. / Н. Н. Кузина // Сб. научных трудов Выпуск 3. – СПб-Новокузнецк: ГНУ ИОВ РАО, 2007.
104. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: Уч. для студ. высш. пед. уч. зав. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
105. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Пульс, 1970. – 114 с.
106. Кулюткин, В.А. Система профессионального становления офицеров в военных вузах: монография / В.А. Кулюткин. – Воронеж: Издательство ВГУ, 2002. – 192 с.
107. Кунанбаев, А. Психолого-дидактические затруднения учителей при освоении инновационных технологий // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 31-36.
108. Құсайнов, А.К. Білім – болашақ негізі. Образование – основа будущего: Мақалалар жиналығы. – Алматы: ROND&A, 2010. – 296 с.
109. Левитов, Н.Д. Психология и педагогика высшей школы: учебно-методическое пособие по III Госстандарту / Н.Д. Левитов. – М.: Перспектива, 2014. – 174 с.
110. Леднев, В.С. Содержание образования. – М.: Педагогика, 1989. – 340 с.
111. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы, 2-е изд., перераб. – М.: Высшая школа, 1991. – 240с.
112. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Педагогика, 1975.

113. Лухнов, А.Ю. Теория и практика повышения эффективности педагогической деятельности преподавателей вузов: дис. ... докт.пед. наук: 13.00.01: СПб, 2002. – 319 с.
114. Мальгаждарова, Т.Г. Формирование интереса к профессиональной деятельности у будущих офицеров-пограничников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Алматы, 2003. – 23 с.
115. Мардахаев, Л.В., Липский И.А. Социальная педагогика: пути развития // Ученые записки: Научно-теоретический сборник. – М.: МГСУ, 1996. – С. 55-63.
116. Маркова, А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55-63.
117. Маслоу, А. Психология бытия. – М.: Релф-бук, 1997. – 300 с.
118. Мерлин, В.С. Быстрое реагирование: технологии, творчество, мастерство // Народное образование. – 2000 – № 8. – С. 122-126.
119. Мескон, М.Х. и др. Основы менеджмента: пер. с англ. / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М., 1999.
120. Митина, Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии. – М.: Моск. псих.-соц. ин-т, Изд-во «Флинта», 1998.
121. Мищенко, А.И. Проблема формирования и развития духовной культуры военнослужащих в научных трудах и литературе / А.И. Мищенко, В. Ю. Новожилов // Философские исследования. Вып. № 2. — М. : МГУ, 2006. – С.121-142.
122. Могилат, А.Т., Тягло В.А. Адаптация к будущей профессии// Вестник высшей школы, 1975. – № 3. – С. 27-30.
123. Моляко, В.А. Творческая конструктология (пролегомены) / В.А. Моляко. – К.: Освита Украины, 2007. – 388 с.
124. Мороз, А.Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 – Киев, 1983. – 40 с.

125. Муханбеткалиев, Х.С. и др. Применение проблемного обучения в учебном процессе военно-учебных заведений / Х.С. Муханбеткалиев, С.Е. Искаков, Б. Биримжанова. – Щучинск: Нац. ун-т обороны, 2004 – 172 с.
126. Муханбеткалиев, Х.С. История создания и развития ВС РК (1991-2000 гг.): автореф. дис. ... канд. воен. наук: 20.02.22. – Алматы, 2001. – 30 с.
127. Мясищев, В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. – М., 1960. – Т. 2. – С. 110-125.
128. Найн, А.Я. Педагогические инновации и научн. эксперимент // Педагогика. – 1997. – № 5. – 5 с.
129. Нармбаев, К.Н. Интеграционная политика в области высшего образования // Вестник Академии педагогических наук РК. – 2005. – № 1. – С. 14-22.
130. Нелюбов, С.А. Психолого-педагогические аспекты исследования субъектной позиции школьника в учебной деятельности // Философия образования. – 2003. – № 9. – С. 9-18.
131. Новиков, А.М. Методология научного исследования. – М.: Либроком, 2010. – 280с.
132. Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
133. Олейников, В.С. Основы военной акмеологии: Учебное пособие: В 2 ч. / Под ред. П.А. Корчемного Л.Г. Лаптева, В.Г. Михайловского, – М.: ВА им. Ф.Э. Дзержинского, 1996. – Ч. 1. – 169 – 170с.
134. Паврозин, А.В. Профессиональная адаптация преподавателей служащих российской армии к педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. Ставрополь, 2003. – 24 с.
135. Педагогика: Учеб. пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2007. – 430 с.

136. Перегудов, Ф.И. Системная деятельность и образование // Информатика и образование. – 1990. – № 1. – С. 10-14.
137. Петровский, А.В., Ярошевский М.Г. Психология. – М.: Академия, 2000. – 512 с.
138. Пискунов, А.И. История педагогики и образования. М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
139. Платонов, К.К. Занимательная психология. – Издание 4-е, переработанное. – М.: Молодая гвардия, 1986. – 224 с.
140. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс. Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. В 2 кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – М., 2002. – 576 с.
141. Поляничко, О.Ю. Моделирование системы самостоятельной работы будущих педагогов (на примере математики): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2007. – 22 с.
142. Поташник, М.М. Управление качеством образования. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 448 с.
143. Практика в системе подготовки педагогов профессионального обучения: Учебно-метод. пособие для студ. всех форм обучения по специальностям 050501.65 – Профессиональное обучение (экономика и управление) / Сост. Е.С. Пенчук, Э.Г. Скибицкий, М.В. Черепанова. – Новосибирск: САФБД, 2009. – 52 с.
144. Прозорова, Е.В. Педагогические условия развития коммуникативной компетентности // Мир психологии. – 2003. – № 10. – С. 26-33.
145. Пряжников, Н.С. Проблема психологических тылов в профессиональном самоопределении // Прикладная психология. – 1998. – № 4. – С. 64-78.
146. Пуйман, С.А. Педагогика. Основные положения курса. – Мн.: «ТетраСистемс», 2002. – 256 с.
147. Пуни, А.Ц. Психология профессионального образования: учеб. пособие / А.Ц. Пуни. - 2-е изд., перераб. - М: Издательство Московского

психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. - 480 с.

148. Раицкий, В.П. Профессиональная подготовка офицеров ВВ: автореф. дис. ... канд. воен. наук. – М.: ВАФ, 1994. – 13 с.

149. Райзберг, Б.А. и др. Современный экономический словарь / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 495 с.

150. Рассказова, Ф.Д. Оптимизация методической подготовки начинающих преподавателей / Ф.Д. Рассказова // Мир образования образование в мире. – 2012. – № 2. – С.128-136.

151. Рекомендации по разработке квалификационных характеристик офицеров-выпускников высших военно-учебных заведений МО СССР. – М., ГУВУЗ МО СССР. – 1989. – 14 с.

152. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – М.: ИИО РАО, 2008. – 274 с.

153. Рогинский, В.М. Азбука педагогического труда. – М.: Высшая школа, 1990. – 112 с.

154. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной: пер. с англ. – М.: Изд. группа «Прогресс»: Универс, 1994. – 480 с.

155. Романенко, В.Н. Теория и практика воспитания военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации: Учебное пособие//Под общей редакцией И. Алехина. – М.: ВУ, 2003. – 377с.

156. Ростунов, Н.Т., Катербарг, Т.О. Профессиональный потенциал педагога как педагогическая категория / Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск, 2013. – № 1 . – С.132-140.

157. Рубакин, Н.А. Как заниматься самообразованием. – М.: Издательство «Советская Россия», 1962.

158. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
159. Саганаев, А.М. Формирование личностных качеств у курсантов в процессе обучения в военном вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Алматы, 2006. – 159 с.
160. Садыков, Т.С. Проблемы устойчивого развития высшей школы в условиях глобализации. – Алматы: Ғылым, 2005. – 208 с.
161. Салханов, Д.Х. Некоторые направления развития тактики внутренних войск в условиях новых угроз безопасности страны: дис. ... канд. воен. наук. – Щучинск, 2006. – 172 с.
162. Санабаев, У.К. и др. Воспитание военнослужащих внутренних войск МВД Республики Казахстан на боевых традициях / У.К. Санабаев, К.У. Байымбетов, К.Ф. Толенгутов // Материалы 2-й международной научно-теоретической конференции «Развитие психолого-педагогической мысли в республиках Центральной Азии». КазНУ им. аль-Фараби. – Алматы, 2002. – С. 187-190.
163. Сборник материалов межведомственной научно-практической конференции «Современное образование и подготовка военных кадров: состояние, проблемы и перспективы». – Петропавловск: ВВУ, 2006. – 300 с.
164. Сборник материалов международной научно-практической конференции «Военное образование: парадигмы системы, процессов и качества». – Петропавловск: ВВУ, 2007. – 381 с.
165. Сборник материалов международной научно-практической конференции «Боевой опыт Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.): история и современность. Методология оценки и методика применения в обучении и воспитании будущих офицеров». – Петропавловск: ВИ. – Ч. 2. – 2010. – 306 с.
166. Сборник материалов республиканской научно-практической конференции «Казахстанский патриотизм: опыт, проблемы и перспективы». – Петропавловск, 2002. – 365 с.

167. Сборник материалов республиканской научно-практической конференции «Образовательный процесс в высших военных учебных заведениях: проблемы и пути решения». – Петропавловск: ВВУ, 2008. – 351 с.
168. Сейтешев, А.П. Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М.: Академия, 2006. – 175 с.
169. Сенашенко, В. и др. О подготовке педагогических кадров в магистратуре / В. Сенашенко, Л. Казарин, В. Кузнецова, Н. Сенаторова // Высшее образование в России. – 1996. – № 3. – С. 25-33.
170. Серикбаев, К.С. О профессионализации армии // Бағдар (Ориентир). – 2004. – № 2. – С. 32-37.
171. Серикбаев, К. С. Военная безопасность страны. Проблемы и перспективы военной реформы [Текст] / К. С. Серикбаев. – Алматы: ВНЦ МО РК, 2000. – 114 с.
172. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 177 с.
173. Серкпаев, М.О. Международное военное сотрудничество Республики Казахстан в 1991-2005 гг. (проблемы и перспективы): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 20.01.08. – Щучинск, 2005. – 23 с.
174. Симоненко, В.Д. Общая и профессиональная педагогика. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 368 с.
175. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
176. Скибицкий, Э.Г., Ахметова Э.Ж. Теория и практика педагогической подготовки преподавателей высших военных учебных заведений. – Новосибирск: САФБД, 2012. – 227 с.
177. Скок, Г.Б. Совершенствование педагогического мастерства преподавателей вузов. – М.: НИИВШ, 1986. – 28 с.
178. Слостенин, В.А. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.

179. Слостенин, В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79-85.
180. Слепов, В.Я. Технологичность педагогического процесса в деятельности руководящего и научно-педагогического состава военного вуза / В.Я. Слепов // Вестник Военного университета. – 2007. – № 4. – С.89-95.
181. Слепов, В.Я. Вечные ценности педагога: профессионализм личности, профессионализм деятельности и профессионализм творчества / В.Я. Слепов// Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2011. – № 4. – С.53-58.
182. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 400 с.
183. Смирнова, Е.С. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования. – Л., ЛГУ. – 1984. – С. 6-43.
184. Совершенствование системы подготовки офицерских кадров в академии бронетанковых войск: Отчет о НИР/ Отв. исп. А.И. Благодаров, исп. В.Р. Субарев, А.М. Марютин. – М.: ВА БТВ, 1993.
185. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М., 1988. – 1600 с.
186. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы/ Под ред. Б.Г. Ананьева. – Л., 1974. – С. 213-315.
187. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
188. Современный энциклопедический словарь. – 4-е изд. – М., 1988. – 838 с.
189. Степин, В.С. и др. Философия науки и техники: Учеб. пособие для вузов / В.С. Степин, В.Г. Горохов, И.А. Розов. – М.: Гардарики, 1996. – 400 с.
190. Столяренко, А.М. Психологические вопросы подготовки молодых офицеров // Военная мысль. – 1970. – № 7. – С. 60-70.
191. Столяренко, Л.Д. Основы психологии: Учеб. пособие. – 9-е изд. (Серия «Высшее образование».) – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – С. 369.

192. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

193. Стригунов, В.Н. Педагогическое мастерство преподавателя военного вуза: профессиональный и личностный аспекты // Материалы межвузовской научно-практической конференции. – Ч. 2. – Новосибирск: НВИ ВВ МВД РФ, 2004. – 88 с.

194. Талызина, Н.Ф. Компьютеризации обучения – научную основу // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14, Психология. – 1986. – № 1. – С. 3-9.

195. Тасбулатов, А.Б. Развитие профессионального военного обучения в Республике Казахстан. – Алматы: Білім, 2000. – 200 с.

196. Тасбулатов, А.Б., Аманжолов К.Р. Исторический опыт защиты Отечества. Военная история Казахстана: Учеб. пособие для курсантов военных училищ и студентов гражданских военных заведений. – Алматы: «БОРКИ», 1999. – 352 с.

197. Таубаева, Ш.Т. Управление качеством военно-профессионального образования в высших учебных заведениях РВСН: монография / Ш.Т. Таубаева. – М.: ВА РВСН имени П. Великого, 2010. – 180с.

198. Тауланов, С.С. Воспитание военнослужащих – составная часть военно-педагогического процесса в Вооруженных Силах Республики Казахстан: Пособие для офицеров ВС РК. – Алматы: РЦИО, 2001 – 27 с.

199. Тауланов, С.С. Отечественная военная педагогика как важнейший компонент военной науки // Бағдар (Ориентир). Военно-теоретический журнал: изд. МО РК. – 2004. – № 1. – С. 47-54.

200. Тауланов, С.С. Профессионально-ценностное ориентирование будущих офицеров в процессе обучения военной педагогике в условиях информатизации образования: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. – Алматы, 2005. – 41 с.

201. Толенгутов, К.Ф. Применение обучающих программ // Сборник материалов межведомственной научно-практической конференции

«Современное образование и подготовка военных кадров: состояние, проблемы и перспективы». ВВУ ВВ МВД РК. – Петропавловск, 2006. – С. 29-33.

202. Толенгутов, К.Ф. Формирование готовности курсантов к профессиональной деятельности на основе информационных образовательных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Астана, 2007. – 128 с.

203. Толково-энциклопедический словарь / Отв. ред. Е.В. Варавина и др. – СПб., 2006. – 2144 с.

204. Тряпицына, А.П. Современные тенденции развития качества педагогического образования // Человек и образование. – №3 (32). – 2012. – С. 4-10.

205. Узнадзе, Д.Н. Общая психология / Под ред. И.В. Имедадзе. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. – 413 с.

206. Утепов, Б.И. История становления офицерского корпуса ВС РК: автореф. дис. ... канд. воен. наук: 20.02.22. – Алматы, 2002. – 29 с.

207. Феденко, Н.Ф. и др. Основы военной психологии и педагогики / Н.Ф. Феденко, А.В. Барабанщиков, В.П. Давыдов. – Просвещение, 1988.

208. Феденко, Н.Ф. Парадигмы современного образования / Н.Ф. Феденко, С.А. Гаврикова//Мир образования – образование в мире.–2012.–№1.– С.51-55.

209. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост.: Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА. 2000. – 576 с.

210. Фокин, Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.

211. Формирование модели деятельности специалиста с высшим образованием // Сборник типовых методик. – Томск. ТГУ – 1984. – 120 с.

212. Хальзов, В.И. Концептуализация модели мониторинга качества профессиональной подготовки офицеров в вузах силовых ведомств / В.И. Хальзов // Мир образования – образование в мире. – 2012. – № 1. – С.197-204.

213. Ходюкова, Т.А. Формирование культуры управленческого общения будущего учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чита: Изд-во БГУ, 2006. – 26 с.

214. Хомылева, А.Ч. Модульно-компетентностный подход в обучении преподавателей вуза информационным технологиям // Высшее образование в России. – 2007. – № 9. – С. 127-131.

215. Хомылева, А.Ч. Трудности использования информационных технологий преподавателями вуза // Информационно-коммуникационные технологии в образовании: Сб. науч. тр. / под ред. А.С. Звягиной; Дальневост. гос. гуманитар. ун-т. – Хабаровск, 2008. – С. 137.

216. Чекалева, Н.В. Подготовка педагогических кадров к работе в условиях инновационного образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 11. – С. 224-236.

217. Челнокова, Т.А. Проектирование образовательной среды, содействующей профессиональному саморазвитию личности // Образование и саморазвитие. – 2009. – № 4 (14). – С. 3-8.

218. Черкасов, С.П. Система подготовки курсантов высших военных училищ к управлению подразделениями и частями в повседневной деятельности войск: дис. ... канд. воен. наук. – М.: ВА БТВ, 1997.

219. Шапкина, В.А. Дидактическое обеспечение профессионально направленного преподавания курса «Техническая механика»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 21 с.

220. Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. / Под ред. И.А. Каирова [и др.]; Акад. пед. наук РСФСР. – М.: Просвещение, 1962-1965. – 503 с.

221. Шипилина, Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: Учеб. пособие. – Флинта, 2011. – 204 с.

222. Ширшов, Е.В., Ефимова Е.В. Организация учебной деятельности в вузе на основе информационно-коммуникационных технологий. – М.: Университетская книга, Логос. – 272 с.

223. Шиянов, Е.Н. Оптимизация профессионального воспитания курсантов вузов внутренних войск МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук: / А. М. Приходько. – Санкт-Петербург, 2006. – 24с.

224. Шмидт, Н.М. Педагогические условия и средства профессионального обучения в вузе будущих менеджеров государственного и муниципального управления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2009. – 22 с.

225. Щербаков, А.И. Развитие системы подготовки педагогических кадров для военно-учебных заведений Вооруженных Сил СССР 1918-1980гг. /А. И. Щербаков. — М.: ВПА, 1981.

226. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип действия. М.: Наука, 1978. – 220 с.

227. Юрченко, Я.Я. Актуальные вопросы перестройки воспитания в высшей военной школе / Я.Я. Юрченко. – М.: ВПА, 1990. – 128с.

228. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М: Просвещение, 1996. – 257 с.

229. Якиманская, И.С. Разработка технологий личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 88-96.

Приложения

Приложение 1

Анкета

«Готовность начинающих преподавателей к профессиональной деятельности в военном вузе».

Уважаемый преподаватель!

Вы прошли собеседование и получили первое представление об особенностях педагогической работы преподавателя военного вуза. Мы полагаем, что ваш жизненный и профессиональный опыт может являться основанием определения некоторого уровня готовности к профессиональной деятельности в вузе. Цель нашего анкетирования – определить уровень Вашей готовности к осуществлению различных видов педагогической работы, которую мы называем «профессиональной деятельностью преподавателя военного вуза». Некоторые из вопросов анкеты могут Вам показаться сложными и непонятными. Если Вы встретите такие вопросы, можете не отвечать на них. Вместе с тем, мы, разрабатывая эту анкету, ставили своей целью выявить некоторый исходный уровень вашей готовности к педагогической работе и выявить те проблемные места в профессиональной деятельности начинающего преподавателя, которые помогут нам составить некоторый учебный план, направленный на повышение вашего уровня готовности к профессиональной деятельности.

Внимательно прочитайте каждый вопрос анкеты и отметьте любым знаком уровень проявления у Вас определенных знаний, мотивов и т.д.

Компоненты готовности и их содержание	Уровень проявления		
	Да (высокий)	Скорее да чем нет (средний)	Нет (низкий)
I. Ориентационно-познавательный компонент			
1. Знаете ли Вы цель образовательной деятельности педагога в военном вузе?			
2. Знаете ли Вы задачи воспитательной работы в военном вузе?			
3. Знаете ли Вы принципы профессиональной деятельности преподавателя			
4. Знакомы ли Вы с методами изучения индивидуальных особенностей и личностных качеств курсантов?			
5. Знаете ли Вы способы организации педагогической деятельности?			
6. Знаете ли Вы методы обучения?			
7. Знаете ли Вы формы обучения в военном вузе?			
II. Личностный компонент			
1. Сформировано ли у Вас мировоззрение военного профессионала?			
2. Сформировано ли у Вас убеждение в необходимости осуществления в военном вузе воспитательной работы преподавателем?			
3. Есть ли у Вас идеал в осуществлении военно-профессиональной деятельности?			
4. Наблюдаете ли у себя склонность к осуществлению педагогической деятельности?			
III. Мотивация к педагогической работе			
1. Есть ли у Вас наличие потребности в овладении содержанием, формами и методами педагогической деятельности?			
2. Существуют ли у Вас наличие внутренних мотивов в овладении и осуществлении педагогической деятельности?			
3. Есть ли у Вас потребность в самореализация своих воспитательных возможностей?			
4. Есть ли у Вас желание оказать педагогическое воздействие в военно-профессиональном становлении военнослужащего?			
IV. Операционно-действенный компонент			
1. Умеете ли вы ставить цели образования?			
2. Умеете ли вы ставить и последовательно решать образовательные задачи?			
3. Умеете ли Вы выбирать методы обучения и воспитания?			
4. Умеете ли Вы оценивать достигнутые результаты обучения и воспитания студентов?			
5. Умеете ли Вы планировать воспитательную деятельность курсантов?			

Спасибо за участие.

**Военный институт Национальной гвардии
Республики Казахстан**

**Тематический план изучения программы школы
*«Современный педагог военного вуза»***

Петропавловск – 2013

Цели и задачи деятельности школы «Современный педагог военного вуза»

Цель деятельности школы и одноименной образовательной программы «Современный педагог военного вуза» – развитие готовности начинающего преподавателя к успешной педагогической деятельности в образовательной среде военного вуза.

Одним из важных направлений решения вопросов подготовки начинающего преподавателя к педагогической деятельности является разработка и внедрение новых педагогических технологий. Для освоения новых педагогических технологий и формирования педагогического мастерства преподавателя потребуются время и специальная подготовка. Решение этих задач связано с разработкой и внедрением в программу школы «Современный педагог военного вуза» содержания образовательной деятельности, которое отвечает задаче развития готовности к обучению и воспитанию курсантов военного вуза.

Предлагаемая программа ориентирует начинающих преподавателей военных учебных заведений в существующих технологиях обучения, знакомит с последними достижениями педагогики и психологии, направленными на совершенствование и модернизацию уже существующих технологий, раскрывает особенности коммуникации в образовательной деятельности, знакомит с основными направлениями инноваций в образовании.

Программа состоит из трех разделов, каждый из которых, дополняя друг друга обогащает начинающего преподавателя педагогическим опытом в организации обучающей и воспитывающей деятельности. Это такие разделы как «Педагогические технологии» и «Педагогическое мастерство» – первый раздел; «Культура и техника речи» – второй раздел; «Инновации в образовании» – третий раздел.

Все разделы содержат теоретические материалы, раскрывающие сильные и слабые стороны традиционной технологии, описание принципов и психолого-педагогических основ новых систем обучения, раскрывает сущность

адаптивной системы обучения, особое внимание уделяет технологиям интенсификации учебного процесса и развивающей системы. Рассматриваются психолого-педагогические проблемы организации, анализа и оценки занятия, развития мышления обучающихся, выбора методов и педагогических технологий. Приводятся материалы по изучению индивидуальных особенностей личности, по развитию коммуникативных умений. В программе особое место уделяется задаче вооружить начинающих преподавателей военных учебных заведений необходимым объемом знаний о культуре и технике речи, о ее фонетических и лексических нормах. Особое внимание в программе работы школы уделяется раскрытию представлений преподавателей об инновационной деятельности в образовании. Поэтому в третьем разделе представлены подходы к пониманию инновационной деятельности и способов ее реализации и развитию психолого-педагогической готовности к инновациям (включая задачи экспертизы и проектирования).

Тематический план лекций и практических занятий в первом разделе программы «Современный педагог военного вуза» (часть 1)

№ п/п	Тематика занятий	Количество часов	
		Лекции	Практич. занятия
1	Тенденции развития инновационных процессов в профессиональном образовании	2	
2	Общая характеристика инновационной системы профессионального образования		2
3	Цели и принципы построения содержания инновационного образования.	2	
4	Инновационные методы обучения.		2
5	Инновационная деятельность преподавателя как социально-психологический феномен	2	
6	Структура инновационной педагогической деятельности		2
7	Характеристика субъекта инновационной педагогической деятельности	2	
8	Инновационное поведение и индивидуальный стиль инновационной деятельности педагога		2
9	Методика разработки и оформления инновационного образовательного проекта	2	
10	Диагностика и моделирование инновационной образовательной среды		2

11	Особенности педагогического общения в системе инновационного образования	2	
12	Психологические барьеры в инновационной деятельности педагога		2
Итого		12	12

Тематический план лекций и практических занятий в первом разделе программы «Современный педагог военного вуза»(часть 2)

№ п/п	Тематика занятий	Количество часов	
		Лекции	Практич. занятия
1	Педагогическое мастерство	2	
2	Основные этапы развития педагогической науки и практики		2
3	Методология и методы педагогического исследования	2	
4	Социализация личности		2
5	Педагогический процесс как объект деятельности педагога	2	
6	Педагогические теории обучения		2
7	Содержание образования	2	
8	Формы организации учебного процесса		2
9	Методы обучения	2	
10	Основы педагогического контроля в обучении		2
Итого		10	10

Методические рекомендации

Программа двух частей общего раздела построена на сочетании лекционных и практических занятий таким образом, что ключевые вопросы лекционных закрепляются соответствующими практическими занятиями.

Представляется материал, который положен в основу программы приводятся отдельные конкретные практические примеры, ввиду того, что существующие материалы (пособия, рекомендации) по близким тематикам не изобилуют таковыми. При этом применение других примеров из личного опыта и/или развивающейся теории и практики не противоречит логике спецкурса, а рассматривается как творческое начало.

Занятия целесообразно организовывать как коллективную форму сотрудничества, стремясь к созданию гуманистической атмосферы, ситуации успеха, мотивирующих преподавателя к самопознанию и самоизменению. При организации практических занятий следует широко использовать разнообразные формы и методы, поощряя инициативность и творчество. В конце занятия рекомендуется подвести итог, который при необходимости корректируется, направляется в нужное русло руководителем занятия.

Учитывая специфику образования военного вуза (ограниченность по времени и месту подготовки, доступу к источникам информации, отрыв личного состава от занятий при несении службы) рекомендуется делать акцент на формирование интереса и самостоятельное изучение некоторых тем, привлекать преподавателей к моделированию ситуации, исходя из личного опыта педагогической деятельности, что будет способствовать установлению обратной связи.

Тематический план
лекционных и практических занятий
в разделе «Культура и техника речи преподавателя»

Номера и наименование тем	Всего часов занятий	Занятия с преподавателями	
		Лекции	Практические
Тема 1. История ораторского искусства. Личность оратора	2	2	
Тема 2. Техника речи и культура преподавателя.	2	2	
Тема 3. Нахождение, изобретение и композиция речи	2		2
Тема 4. Словесное выражение речи (элокуция). Риторические фигуры и тропы.	2		2
Тема 5. Оратория: запоминание и произнесение речи.	2		2
Тема 6. Речевая культура делового разговора.	2	2	
Тема 7. Культура диалога. Диалог-спор.	4	2	2
Всего за дисциплину:	16	8	8

Изучение раздела «Культура и техника речи преподавателя» имеет целью в определенные учебной программой сроки вооружить преподавателей военных учебных заведений необходимым объемом знаний, навыков и умений говорить убедительно, красноречиво, лаконично и ясно. Преподаватели должны получить представление о культуре и технике речи, о ее фонетических и лексических нормах.

Достижение указанной цели осуществляется путем глубокого изучения теоретических положений искусства и науки красноречия, формирования положительной мотивации к качественному овладению знаниями данной дисциплины, приобретения навыков публичного выступления и делового взаимодействия, умения применять их в повседневной жизнедеятельности.

Организационно-методические указания

Преподавание дисциплин «Культура и техника речи преподавателя» необходимо осуществлять на основе учебно-методических пособий, определяющих сущность, содержание, формы и методы, материально-техническое обеспечение этого вида деятельности, с учетом знаний, полученных по дисциплинам «Логика», «Культурология», «Военная педагогика и психология».

В итоге изучения данного спецкурса военнослужащие должны

знать: основы речи – «этос» влияние на собеседников личностными качествами, в том числе и коммуникативными;

«логос» – культуру оперирования понятиями, суждениями, умозаключениями, аргументами;

«пафос» – красноречие, умение привлекать внимание аудитории с помощью риторических фигур и тропов, вызывать интерес к своей личности в процессе общения;

уметь: разрабатывать стратегию и тактику речи, искусство аргументации и композиции, давать объективное представление о качествах речи, средствах ее выразительности, правилах ведения диалога, спора.

ознакомиться: с историей ораторского искусства от античности до современности, методикой подготовки к выступлению, этикой публичного выступления и этапами делового разговора.

Изучение данного спецкурса излагается на лекциях, углубляется и закрепляется на практических занятиях. Преподаватели изучают рекомендуемую литературу, а также работают с дополнительными источниками информации по данному спецкурсу.

Тематический план
лекционных и практических занятий
в разделе «Инновации в образовании»

№ п/п	Тематика занятий	Количество часов	
		Лекции	Практич. занятия
1	Тенденции развития инновационных процессов в профессиональном образовании	2	
2	Общая характеристика инновационной системы профессионального образования		2
3	Цели и принципы построения содержания инновационного образования.	2	
4	Инновационные методы обучения.		2
5	Инновационная деятельность преподавателя как социально-психологический феномен	2	
6	Структура инновационной педагогической деятельности		2
7	Характеристика субъекта инновационной педагогической деятельности	2	
8	Инновационное поведение и индивидуальный стиль инновационной деятельности педагога		2
9	Методика разработки и оформления инновационного образовательного проекта	2	
10	Диагностика и моделирование инновационной образовательной среды		2
11	Особенности педагогического общения в системе инновационного образования	2	
12	Психологические барьеры в инновационной деятельности педагога		2
Итого		12	12

Методические рекомендации

Программа раздела построена на сочетании лекционных и практических занятий таким образом, что ключевые вопросы лекционных закрепляются соответствующими практическими занятиями.

Представляется материал, который может лечь в основу программы приводятся отдельные конкретные практические примеры, ввиду того, что существующие материалы (пособия, рекомендации) по близким тематикам не изобилуют таковыми. При этом применение других примеров из личного опыта

и/или развивающейся теории и практики не противоречит логике спецкурса, а рассматривается как творческое начало.

Принципы построения курса определяются логикой осуществления инновационной деятельности и инновационных процессов в сфере образования: инициация, создание (разработка), освоение, диффузия в социокультурном пространстве, использование, интеграция в педагогическое сообщество, а также спецификой психологических проблем, возникающих в инновационной системе, на разных стадиях ее функционирования, и влиянием социокультурных условий на природу и общественный статус инноваций в сфере образования.

Изучившие дисциплины программы **«Инновации в образовании»**, должны:

- * **знать** основные психолого-педагогические проблемы развития инновационных процессов в образовании;

- * **владеть** основными понятиями, отражающими сущность и содержание инновационной деятельности учителя;

- * **уметь** использовать методы сбора информации об инновационных процессах в образовании, использовать полученные знания в практике работы в различных типах инновационных образовательных учреждений;

- * **владеть** методами диагностики профессионально важных качеств педагога, социальной зрелости педагога, проектировщика и социальной группы как субъектов инновационного процесса; разработки инновационного проекта, формами индивидуализации и дифференциации образовательного процесса в системе инновационного образования.

Справки о внедрении результатов диссертационного исследования



МВД России
 Федеральное государственное казенное
 военное образовательное учреждение
 высшего профессионального образования
НОВОСИБИРСКИЙ ВОЕННЫЙ ИНСТИТУТ
ВНУТРЕННИХ ВОЙСК
ИМЕНИ ГЕНЕРАЛА АРМИИ И.К. ЯКОВЛЕВА
МВД РОССИИ

630114, г. Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, д. 6/2

11.01.16 № 16/234
 на № _____ от _____

Справка

о внедрении результатов диссертационного исследования
 Мухамединой Эльвиры Жумабековны на тему: «**Организационно-педагогические условия в развитии готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности в военном вузе**»

Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России подтверждает, что результаты диссертационного исследования Мухамединой Э.Ж. «Организационно-педагогические условия в развитии готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности в военном вузе» были апробированы и внедрены в систему профессиональной подготовки преподавателей в 2013-2015 учебном году.

Автором выявлены организационно-педагогические условия, способствующие эффективности формирования готовности начинающего преподавателя к успешной педагогической работе. Исследование показало, что внедрение разработанного комплекса педагогических условий в практику способствует повышению эффективности формирования готовности начинающего преподавателя к педагогической деятельности.

Результаты экспериментальной проверки полезности разработанного автором вариативного дидактического обеспечения развития готовности начинающего преподавателя военных учебных заведений к профессиональной деятельности свидетельствуют об эффективности, актуальности и значимости диссертационного исследования и могут быть предложены для практического использования в рамках профессиональной подготовки военного преподавателя.

Результаты исследования Мухамединой Э.Ж. используются в образовательном процессе Новосибирского военного института внутренних войск МВД России.

Заместитель начальника Новосибирского военного института
 внутренних войск МВД России по учебной работе,
 кандидат юридических наук, доцент
 полковник
 «11» января 2016 года



А.Н. Померлян



Справка

о внедрении результатов диссертационного исследования
Мухамединой Эльвиры Жумабековны на тему «**Организационно-педагогические условия в развитии готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности в военном вузе**»

Национальный университет обороны имени Первого Президента Республики Казахстан – Лидера Нации (далее НУО) подтверждает, что результаты исследования Мухамединой Э.Ж. «Организационно-педагогические условия в развитии готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности в военном вузе» были апробированы и внедрены в систему профессиональной подготовки преподавателей в 2013-2015 учебном году.

В диссертации исследованы теоретические основания процесса развития готовности начинающего преподавателя военного вуза к профессиональной деятельности; определены, систематизированы и структурированы основные затруднения, встречающиеся в деятельности начинающих преподавателей военного вуза; разработано вариативное дидактическое обеспечение развития готовности начинающего преподавателя военных учебных заведений к профессиональной деятельности.

Результаты и оценка полезности вариативного дидактического обеспечения развития готовности начинающего преподавателя военных учебных заведений к профессиональной деятельности показывают актуальность и значимость исследования.

Внедрение разработанного автором комплекса педагогических условий в практику позволило значительно повысить эффективность формирования готовности начинающего преподавателя к успешной педагогической работе и в короткие сроки получить ожидаемые результаты.

Научные результаты диссертационного исследования Мухамединой Э.Ж. активно используются преподавателями и магистрантами НУО в процессе профессиональной подготовки и показали важность изучения спецкурсов: «Педагогические технологии», «Педагогическое мастерство», «Культура и техника речи», «Инновации в образовании».

Начальник
Национального университета обороны имени Первого Президента
Республики Казахстан – Лидера Нации

кандидат военных наук, генерал-майор
«11» 02 2016 года



А.Н. Рыспаев



010000, Астана қаласы, Жангелдин көшесі 2
Тел./факс.: 8 (7172) 72 41 59, 44 34 20
E-mail: gkvv@vvmvd.kz

010000, город Астана, улица Джангельдина, 2
Тел./факс.: 8 (7172) 72 41 59, 44 34 20
E-mail: gkvv@vvmvd.kz

11.01.2016г. № 9/1115
на № _____ от _____

Справка


о внедрении результатов диссертационного исследования Мухамединой Эльвиры Жумабековны на тему: «Организационно-педагогические условия в развитии готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности в военном вузе»


Главное командование Национальной гвардии Республики Казахстан подтверждает, что результаты диссертационного исследования Мухамединой Э.Ж. «Организационно-педагогические условия в развитии готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности в военном вузе» были внедрены в период 2013-2015 гг. в систему профессиональной подготовки офицеров войск.

Автором выявлены и систематизированы основные группы затруднений начинающего военного преподавателя, оказывающие заметное влияние на развитие готовности преподавателя к профессиональной деятельности в военном вузе.

Разработано дидактическое обеспечение процесса развития готовности начинающего преподавателя военного вуза к профессиональной деятельности, включающее организационно-методический, контрольно-коммуникативный и обобщающе-коррекционный блоки, на основе которых реализуются организационная, обучающая, контролирующая, корректирующая, коммуникативная, рефлексивная и прогнозирующая функции.

Соответствующая подготовка преподавателей Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан осуществляется: в рамках учебно-методических сборов с профессорско-преподавательским составом (2 раза в год по 5 дней); системы профессиональной подготовки преподавателей (еженедельно – 4 часа); «Современный педагог высшей школы» (ежемесячно – 2 час, всего 44 часов); самостоятельной подготовки офицеров-преподавателей (еженедельно – 4 часа); обучения на факультете повышения квалификации офицеров (2 месяца).

Заместитель Главнокомандующего Национальной гвардией
Республики Казахстан по воспитательной и социально - правовой работе
полковник  М. Сатов

Начальник отдела учебной и научной работы Главного командования
Национальной гвардии Республики Казахстан
кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент АПНК
полковник  М. Батыров

«11» января 2016 года



01571

**“ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ
ҰЛТТЫҚ ҰЛАНЫНЫҢ
ӘСКЕРИ ИНСТИТУТЫ”
РЕСПУБЛИКАЛЫҚ МЕМЛЕКЕТТІК
МЕКЕМЕСІ**



**РЕСПУБЛИКАНСКОЕ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
“ВОЕННЫЙ ИНСТИТУТ
НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН”**

150009, Солтүстік Қазақстан облысы,
Петропавл қаласы, Юбилейная көшесі, 6,
тел./факс 8(7152) 47-58-03,
e-mail: pvvu.vv@mail.ru / info@vivv.kz

150009, Северо-Казахстанская область,
город Петропавловск, ул. Юбилейная, 6,
тел./факс 8(7152) 47-58-03,
e-mail: pvvu.vv@mail.ru / info@vivv.kz

15 марта 2016 № 9/555

Справка

**о внедрении результатов диссертационного исследования
Мухамединой Эльвиры Жумабековны на тему: «Организационно-
педагогические условия в развитии готовности начинающего преподавателя к
профессиональной деятельности в военном вузе»**

Военный институт Национальной гвардии Республики Казахстан подтверждает, что результаты диссертационного исследования Мухамединой Э.Ж. «Организационно-педагогические условия в развитии готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности в военном вузе» были апробированы и внедрены в систему профессиональной подготовки преподавателей в 2012-2015 учебном году.

На основе результатов научного исследования разработано и внедрено в педагогический процесс содержание вариативного дидактического обеспечения, способствующего развитию готовности начинающего преподавателя к профессиональной деятельности, которое представлено методическими пособиями «Педагогическая подготовка преподавателей высших военных учебных заведений: проблемы и пути решения», «Теория и практика педагогической подготовки преподавателей высших военных учебных заведений», «Основы педагогического образования преподавателей высших военных учебных заведений», «Педагогическая подготовка преподавателей высших военных учебных заведений: педагогические технологии»; программы для ЭВМ, составляющие компьютерную поддержку, – «Педагогическое образование – основа профессиональной подготовки преподавателей высших военных учебных заведений», «Подготовка преподавателей высших военных учебных заведений на основе педагогических технологий», а также спецкурсами «Педагогические технологии», «Педагогическое мастерство», «Культура и техника речи», «Инновации в образовании». Все отмеченные пособия легли в основу работы школы начинающего педагога «Современный педагог высшей школы».

Развитие готовности начинающих преподавателей Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан осуществляется: в рамках учебно-методических сборов с профессорско-преподавательским составом (2 раза в год по 5 дней); системы профессиональной подготовки преподавателей (еженедельно – 4 часа); «Современный педагог высшей школы» (ежемесячно – 2 час, всего 44 часов); самостоятельной подготовки офицеров-преподавателей (еженедельно – 4 часа); обучения на факультете повышения квалификации офицеров (2 месяца).

* Сериялық нөмірінсіз бланк жарамсыз болып табылады
* Бланк без серийного номера недействителен

003116

Результаты экспериментальной проверки полезности разработанного автором вариативного дидактического обеспечения развития готовности начинающего преподавателя военных учебных заведений к профессиональной деятельности свидетельствуют об эффективности, актуальности и значимости диссертационного исследования и могут быть предложены для практического использования в рамках профессиональной подготовки военного преподавателя.

Представленные в диссертации материалы, результаты и идеи могут быть использованы в практике работы военных вузов с начинающими преподавателями, а также в системе повышения квалификации преподавателей военных вузов и в работе методических служб на всех уровнях.

Таким образом, результаты исследования апробированы и внедрены в реальный педагогический процесс Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан с 2012 года и свидетельствуют об эффективности и значимости диссертационного исследования Мухамединой Э.Ж.

Начальник Военного института Национальной гвардии
Республики Казахстан, доктор военных наук, профессор,
полковник

« 14 »  2016 года



 Ж.Х. Ахметов