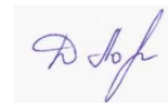


ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



ЛОГВИНЕНКО Денис Викторович

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА
В ПРОЦЕССЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ**

13.00.08 - теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель: доктор
педагогических наук, доцент
Жигadlo Александр Петрович

Омск-2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы проблемы профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза.....	20
1.1. Проблема профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в современной науке.....	20
1.2. Педагогическая характеристика производственной практики в контексте профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза.....	47
1.3. Организационно-педагогические условия повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики.....	70
Выводы по главе 1.....	98
ГЛАВА 2. Экспериментальная работа по повышению качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза.....	104
2.1. Проблемы и противоречия профессиональной педагогической подготовки офицеров-выпускников военного вуза.....	104
2.2. Экспериментальная проверка организационно-педагогических условий повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза.....	130
2.3. Оценка качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в экспериментальных условиях.....	155
Выводы по главе 2.....	180
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	187
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	194
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	212

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Научно-техническая революция в военном деле не только не ослабила, а напротив, усилила значение человеческого фактора в военно-профессиональной деятельности. Учитывая эту тенденцию, в процессе реформирования Вооруженных Сил Республики Казахстан большое значение придается развитию военно-педагогических систем, процессам обучения и воспитания личного состава. Профессиональная подготовка военнослужащих в том случае, если она не имеет опережающий характер, выступает сдерживающим фактором для остальных направлений военной реформы: освоения современного боевого опыта, перевооружения с переходом на новейшие образцы вооружения и военной техники, внедрения инновационных технологий управления действиями частей и подразделений. Вооруженные конфликты нового поколения, совершенно очевидно, нуждаются в военнослужащем, обладающем высоким уровнем развития интеллекта, общих и профессиональных знаний, вместе с тем, опыт военных действий последних десятилетий подчеркивает значение личностных качеств военнослужащих, их идейной убежденности в справедливости войны, их духовности и нравственности. Обучение и воспитание личного состава в новых условиях остается одним из ведущих факторов боеспособности Вооруженных Сил, а проблемы эффективности этих процессов – актуальной проблематикой военно-педагогической теории и практики.

В центре военно-педагогических систем традиционно находится офицер-педагог, организующий процессы обучения и воспитания личного состава и единолично отвечающий за их результат. Офицерский корпус Вооруженных Сил Республики Казахстан выступает гарантом военной реформы, а его профессиональная подготовка – фактором ее эффективности. Роль и значение педагогических задач в структуре и содержании профессиональной деятельности офицера определяет в современных условиях значение его профессиональной педагогической подготовки. Работы А. И. Алехина,

А. В. Барабанщикова, В. И. Вдовюка, В. П. Давыдова, М. И. Дьяченко, Л. А. Золотовской, Н. С. Кравчуна, В. М. Коровина, С. С. Муцынова, А. Н. Назарова, С. В. Походяева, С. С. Тауланова и других авторов позволяют определить профессиональную педагогическую подготовку офицера как сторону, аспект его профессиональной подготовки, как организованное, управляемое и проектируемое в контексте всей профессиональной жизни освоение офицером педагогического содержания военно-профессиональной деятельности и развитие у него профессионально значимых педагогических качеств личности. Профессиональная педагогическая подготовка выступает одновременно процессом и результатом развития субъекта военно-профессиональной деятельности, а ее актуальная проблематика связана с поиском и использованием эффективных форм и методов, возможностей повышения результативности различных этапов развития этого субъекта и, прежде всего, этапа профессионального военного образования.

Выступая в качестве важнейшего этапа профессионального развития офицера, период его обучения в военном вузе несет большую смысловую и содержательную нагрузку в профессиональной педагогической подготовке офицера Вооруженных Сил Республики Казахстан. Проблематика развития профессиональной педагогической подготовки будущих офицеров в период их обучения в военном вузе образуется тем, что его экстенсивные пути (наращивание объема) в современных условиях невозможны, а интенсивные пути развития требуют научного поиска и реализации в образовательном процессе способов использования скрытого и неиспользуемого потенциала повышения качества этого процесса. Интенсивные пути развития профессиональной педагогической подготовки в военном вузе связаны с использованием инновационных форм взаимодействия субъектов образовательного процесса, они определяют необходимость поиска новых и усиления традиционных форм профессиональной подготовки курсантов. Остроту проблемы дополнительно повышает ориентация образовательного процесса военного вуза на личностно-деятельностный и компетентностный

подходы, опора на которые не только требует ввода в структуру образовательного результата практического опыта обучения и воспитания военнослужащих, но и определения практической педагогической деятельности как единственного условия развития курсанта как субъекта педагогического труда. Перечисленные подходы обуславливают внимание исследователей проблематики развития профессиональной педагогической подготовки офицера к педагогической составляющей производственной практики (стажировки) курсантов военного вуза.

В сложившейся ситуации потенциал производственной практики курсантов военного вуза в их профессиональной педагогической подготовке не только не используются в полном объеме, но и в полном объеме еще не осмыслен в работах по данной проблематике. Вместе с тем, в исследованиях О. В. Баркуновой, О. В. Будановой, И. А. Ганичевой, С. И. Зимина, Е. И. Кустовой, А. Н. Левочкина, Э. Ф. Матвеевой, Г. Н. Протасевича, М. Я. Ситниченко и других ученых доказано, что практика как форма обучения и воспитания, предусматривающая решение практических педагогических задач не в моделируемой учебной, а в реальной обстановке, обладает рядом преимуществ перед остальными формами профессионального педагогического образования, которые должны быть учтены при организации производственной практики в интересах профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза.

Выполненные диагностические исследования показали, что новые требования к профессиональной педагогической подготовке офицера осознаются в войсках и осмысливаются в военных вузах Республики Казахстан, однако в теории и практике профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза на современном этапе выделяются **противоречия:**

- между возрастающим значением педагогических задач в структуре и содержании профессиональной деятельности офицера и недостаточной научной разработанностью проблем его профессиональной педагогической подготовки;
- между организацией профессиональной педагогической подготовки

курсантов военного вуза и недостаточным вниманием к развитию офицера-выпускника как субъекта педагогического труда;

- между потенциальными возможностями производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсанта и недостаточным их использованием в образовательном процессе военного вуза.

Указанные противоречия позволяют уточнить *научную задачу*, сформулированную в виде вопроса: как повысить качество профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики?

Объектом исследования является образовательный процесс военного вуза, а его *предметом* – профессиональная педагогическая подготовка курсантов военного вуза в процессе производственной практики.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке организационно-педагогических условий повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что качество профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики будет выше, если:

- опираться в профессиональной педагогической подготовке на такие составляющие потенциала производственной практики курсантов военного вуза, как интеграция реальных педагогических задач в военно-профессиональную деятельность курсантов на практике; целесообразное педагогическое взаимодействие с представителями профессии, ценностный обмен в процессе производственной практики; активный процесс формирования субъектного профессионального опыта и стиля; процессы профессиональной адаптации и профессионального самоопределения субъекта педагогического труда, что позволит сформировать педагогическую компетентность курсантов как результат профессиональной педагогической подготовки;

- в качестве путей реализации потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза будут использоваться: обеспечение реального педагогического эффекта, наделение курсантов реальными полномочиями и ответственностью в деятельности; мотивационное управление развитием курсантов как субъектов педагогического труда; моделирование производственной практики с учетом характеристик инновационной педагогической деятельности; педагогическая поддержка профессиональной адаптации и профессионального педагогического самоопределения курсантов;

- реализовать организационно-педагогические условия (заблаговременное включение курсантов в реальную обстановку системы боевой подготовки и воспитательной работы воинской части; нормативное закрепление полномочий курсантов в обучении и воспитании личного состава; ослабление контроля текущей деятельности курсантов в пользу контроля по результатам обучения и воспитания личного состава; широкое использование методов доверия, авансирования и создания ситуаций профессионального успеха; создание системы стимулов по результатам решения педагогических задач; организация знакомства с боевыми и педагогическими традициями воинской части, обмена опытом с офицерами – носителями педагогического опыта; специальная подготовка руководителей практики; развитие междисциплинарных связей в процессе формирования педагогической компетентности курсантов; обучение курсантов решению типовых профессиональных педагогических задач при учете их вариативности; проблемный характер подготовки курсантов к производственной практике в контексте ее моделирования на ближайшую перспективу; информационная поддержка производственной практики в ее педагогической части; организация консультирования курсантов; рефлексия профессиональной педагогической деятельности), которые будут приведены в соответствие с путями реализации потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза;

- использовать для оценки качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза критерии, которые позволяли бы учитывать интересы трех сторон: курсанта, воинской части и военного вуза, а именно удовлетворенность курсантов возрастающей собственной способностью решать задачи военно-профессиональной деятельности с педагогическим содержанием, самостоятельно преодолевать возникающие трудности и достигать новых успехов в овладении педагогической деятельностью; удовлетворенность командиров и начальников реальным вкладом практикующихся курсантов в решение задач боевой подготовки и воспитания личного состава воинской части; а также критерии (теоретическая и практическая готовность курсанта к педагогической деятельности), позволяющие оценить непосредственный результат профессиональной педагогической подготовки – педагогическую компетентность курсантов.

Задачи исследования:

1) выполнить анализ подходов, концепций и основных теорий в области профессиональной подготовки субъекта педагогического труда, уточнить сущность и содержание понятия «профессиональная педагогическая подготовка офицера»;

2) раскрыть потенциал производственной практики в повышении качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза, определить возможные пути его реализации в образовательном процессе военного вуза;

3) обосновать организационно-педагогические условия, способствующие полноценному использованию потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов, повышению качества этой подготовки;

4) реализовать разработанные организационно-педагогические условия на практике, выявить изменения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза и оценить это качество с помощью избранных критериев.

Методологической основой исследования явились:

- системный подход (И. В. Блауберг, М. С. Каган, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.), позволяющий представить процесс профессиональной педагогической подготовки как системное педагогическое явление, образующееся целесообразной и упорядоченной совокупностью компонентов и их взаимоотношений;

- личностно-деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), выделяющий практическую педагогическую деятельность курсантов в процессе производственной практики из числа других движущих сил их развития в качестве субъекта педагогического труда.

Теоретические основы исследования составили:

- теории в области профессиональной, профессиональной педагогической подготовки офицера Вооруженных Сил (А. И. Алехин, А. В. Барабанщиков, В. И. Вдовюк, В. П. Давыдов, М. И. Дьяченко, Л. А. Золотовская, В. М. Коровин, Н. Ф. Котов, Н. С. Кравчун, Л. Е. Мерзляк, С. С. Муцынов, А. Н. Назаров, Е. Ф. Осипенков, В. И. Подлужный, С. В. Походяев, В. А. Свиридов, С. С. Тауланов и др.);

- теории профессионализма и развития субъекта профессионального труда (К. М. Гуревич, А. А. Деркач, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, В. Д. Шадриков и др.);

- концепции и теории профессиональной подготовки педагога (Д. Ю. Ануфриева, Г. В. Ахметжанова, А. Ю. Белогурова, Т. В. Бурлакова, Ю. Б. Дроботенко, О. Н. Кирюшина, О. А. Кочергина, Е. А. Михайлычев, М. Е. Солнышков, И. Ю. Степанова и др.);

- теории компетентностного подхода к профессиональной подготовке педагога (А. Л. Андреев, Э. Ф. Зеер, И. С. Сергеев, Э. Э. Сыманюк и др.);

- теории личностно-деятельностного подхода в образовании (Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, В. В. Давыдов, С. В. Кульневич, А. К. Маркова и др.);

- теоретические положения, обобщающие опыт организации практики

педагогов (О. В. Баркунова, О. В. Буданова, И. А. Ганичева, С. И. Зимин, Е. И. Кустова, А. Н. Левочкин, Э. Ф. Матвеева, Г. Н. Протасевич, М. Я. Ситниченко и др.);

- теории качества педагогических процессов и явлений (Н. К. Алимova, С. Н. Белова, Л. М. Давыдова, С. Я. Дядьченко, К. А. Кирсанов, Н. Г. Корнешук, Т. В. Ларина, М. М. Поташник, Н. В. Наливайко, В. Н. Пугач, А. М. Трещев, В. Д. Шадриков и др.).

Для решения поставленных задач в процессе исследования нами использовались следующие *методы*:

- теоретические – теоретический анализ и синтез, моделирование педагогической действительности в ее перспективном варианте, обобщение педагогического опыта;

- эмпирические – изучение научной литературы, педагогический эксперимент, наблюдение, беседа, опрос, моделирование ситуаций, тестирование;

- статистические – формирование статистических выборок, расчеты средних выборочных величин, определение статистической значимости результата, методы графического представления данных.

Экспериментальной базой исследования выступали: Военный институт Национальной Гвардии Республики Казахстан (г. Петропавловск), Военный институт Сухопутных войск Республики Казахстан (г. Алматы); воинские части: в/ч регионального подразделения «Шығыс» Национальной гвардии Республики Казахстан (г. Усть-Каменогорск), в/ч Национальной гвардии Республики Казахстан (г. Алматы), Центр боевой и методической подготовки подразделений специального назначения Национальной гвардии Республики Казахстан (п. Жетыген, Алматинской области). В опытно-экспериментальной работе принимали участие 204 курсанта, 49 офицеров, 65 преподавателей военных вузов, 2 специалиста по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса.

Исследование выполнялось в три *этапа*.

На первом - *организационно-аналитическом этапе* (2015-2016 гг.) - выполнено диагностическое исследование проблем и противоречий профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза, проведен анализ научной литературы, обобщен имеющийся педагогический опыт; сформирован методологический аппарат исследования, определены основные направления научного поиска.

На втором - *теоретико-поисковом этапе* (2016-2017 гг.) - обоснованы и сформулированы теоретические положения исследования, выполнено исследование образовательного процесса военного вуза, сформирована база опытно-экспериментальной работы, согласована программа формирующего эксперимента.

На третьем - *опытно-экспериментальном этапе* (2018-2019 гг.) - разработанные организационно-педагогические условия повышения качества производственной практики в профессиональной педагогической подготовке офицера внедрены в образовательный процесс Военного института Национальной Гвардии Республики Казахстан, выполнено сравнительное исследование качества профессиональной педагогической подготовки в традиционной и экспериментальной практиках; сформулированы основные обобщения и выводы, основные положения и результаты исследования прошли обсуждение среди научно-педагогической общественности.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- предложен новый подход к определению качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики, который состоит в понимании его как социальной, непредметной, функциональной характеристики профессиональной педагогической подготовки, отражающей как ее результат (формирование педагогической компетентности курсантов военного вуза), так и степень удовлетворенности основных субъектов заказа профессиональному военному образованию ее реальными возможностями в формировании педагогической компетентности курсантов военного вуза;

- раскрыты и обоснованы составляющие потенциала производственной практики в повышении качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза (интеграция реальных педагогических задач в военно-профессиональную деятельность курсантов на практике; ценностный обмен в процессе педагогического взаимодействия с представителями профессии; активный процесс формирования субъектного профессионального опыта и стиля; процессы профессиональной адаптации и профессионального самоопределения субъекта педагогического труда), реализация которого способствует повышению качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза;

- определены пути реализации потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза (обеспечение реальных полномочий и ответственности в педагогической деятельности курсантов; мотивационное управление развитием курсантов как субъектов педагогического труда; моделирование производственной практики с учетом характеристик инновационной педагогической деятельности; педагогическая поддержка профессиональной адаптации и профессионального педагогического самоопределения курсантов), в своей совокупности позволяющих, с одной стороны, обеспечить удовлетворенность основных субъектов заказа профессиональному военному образованию, с другой стороны, формирование педагогической компетентности курсантов военного вуза;

- определены и обоснованы организационно-педагогические условия повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики (заблаговременное включение курсантов в реальную обстановку системы боевой подготовки и воспитательной работы воинской части, подразделения; нормативное закрепление полномочий курсантов в обучении и воспитании личного состава; ослабление контроля текущей деятельности курсантов в пользу контроля по результатам обучения и воспитания личного состава; использование методов

доверия, авансирования и создания ситуаций профессионального успеха; создание системы стимулов по результатам решения педагогических задач в процессе производственной практики; организация знакомства с боевыми и педагогическими традициями воинской части, обмена опытом с офицерами – носителями педагогического опыта; специальная подготовка руководителей практики; развитие междисциплинарных связей в процессе формирования педагогической компетентности курсантов; обучение курсантов решению типовых профессиональных педагогических задач при учете их вариативности; проблемный характер подготовки курсантов к производственной практике в контексте моделирования военно-педагогической практики на ближайшую перспективу; реализация информационной поддержки производственной практики в ее педагогической части; организация консультирования курсантов в случае возникновения педагогических проблем и затруднений; рефлексии профессиональной педагогической деятельности), которые соотносятся с путями реализации потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- выделены этапы разрешения проблемы педагогической подготовки курсанта военного вуза (этап становления опыта педагогической подготовки офицеров во второй половине XIX - начале XX вв., советский период военного строительства, современный этап), представление о которых расширяет понимание методологических основ, логики и современных тенденций в поиске форм и методов профессиональной подготовки офицеров);

- раскрыто понимание сущности профессиональной педагогической подготовки будущего офицера в единстве двух ее сторон: со стороны военного вуза, организующего этот процесс и обеспечивающего моделирование педагогической действительности в ее перспективном варианте, многообразии технологий, форм и методов, в соответствии с лучшими образцами педагогической культуры, на основе педагогических ценностей; передачу и освоение системы педагогических знаний, норм, правил и методологии

педагогической деятельности; формирование и накопление субъектного опыта педагогической деятельности, и со стороны курсанта, для которого эта подготовка представляет собой интегративный, сознательный и активный процесс формирования как субъекта профессиональной педагогической деятельности, объединяющий профессиональное обучение (формирование ориентировочной, операциональной и инструментальной сфер профессионализма), профессиональную адаптацию и профессиональное самоопределение (формирование мотивационной сферы профессионализма);

- обоснованы критерии оценки качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза (удовлетворенность курсантов возрастающей собственной способностью решать задачи военно-профессиональной деятельности с педагогическим содержанием, самостоятельно преодолевать возникающие трудности и достигать новых успехов в овладении педагогической деятельностью; удовлетворенность командиров и начальников реальным вкладом практикующихся курсантов в решение задач боевой подготовки и воспитания личного состава части; теоретическая и практическая готовность курсанта к педагогической деятельности), отражающие позиции основных заинтересованных субъектов профессиональной педагогической подготовки (военного вуза, воинских частей и курсантов;

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

- разработаны и внедрены в практику организационно-содержательные модули педагогической подготовки субъектов производственной практики: курсантов, руководителей практики от военных вузов, руководителей практики от воинских частей;

- разработаны и использованы учебно-методические материалы (учебно-методический комплекс, технологический карты, комплекс педагогических задач и заданий), которые могут быть использованы при организации подготовки и проведении производственной практики курсантов военного вуза;

- осуществлены инновационные изменения системы взаимодействия

военных вузов и воинских частей Республики Казахстан по вопросам организации производственной практики курсантов.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается непротиворечивым методологическим аппаратом, адекватным цели и задачам исследования, выбором комплекса взаимодополняющих методов качественного и количественного анализа избранной проблемы, проведением научно-обоснованного педагогического эксперимента, заключавшимся в опытной проверке организационно-педагогических условий повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики. Результаты внедрения основных результатов исследования и практических рекомендаций подтверждены документально.

Апробация и внедрение результатов исследования Результаты исследования были опубликованы в научно-периодических печатных изданиях, в том числе 4 статьи в журналах, рецензируемых ВАК МОиН РФ (Омск, 2018; Калининград, 2018; Томск, 2019; Омск, 2020), а также обсуждались на международных (Петропавловск, 2016; Петропавловск, 2017; Стерлитамак, 2018; Петропавловск, 2018) и всероссийских (Омск, 2017) конференциях, опубликованы в научно-периодических печатных изданиях (Астана, 2018; Минск, 2018). Итоги теоретического исследования и результаты опытной работы обсуждались в ходе выступлений на заседаниях кафедры социальной педагогики и социальной работы ОмГПУ, в работе Ассоциации высших военных и специальных учебных заведений Республики Казахстан, на заседаниях учебно-методического совета, служебных совещаниях и конференциях Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан, посвященных организации производственной практики курсантов в воинских частях. Результаты исследования внедрены в учебно-воспитательный процесс Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Профессиональная педагогическая подготовка курсанта военного вуза – это организованное и управляемое в образовательном процессе военного вуза освоение курсантом педагогического содержания военно-профессиональной деятельности и развитие у него профессионально значимых педагогических качеств личности.

Со стороны военного вуза, обеспечивающего профессиональную педагогическую подготовку будущего офицера, профессиональная педагогическая подготовка курсанта включает: моделирование педагогической действительности в ее перспективном варианте, многообразии технологий, форм и методов, в соответствии с лучшими образцами педагогической культуры, на основе педагогических ценностей; передачу и освоение системы педагогических знаний, норм, правил и методологии педагогической деятельности, формирование необходимых умений и навыков; формирование и накопление субъектного опыта педагогической деятельности. Профессиональная педагогическая подготовка со стороны личности курсанта представляет собой интегративный, сознательный и активный процесс формирования офицера как субъекта профессиональной педагогической деятельности, объединяющий профессиональное обучение (формирование ориентировочной, операциональной и инструментальной сфер профессионализма), профессиональную адаптацию и профессиональное самоопределение (формирование мотивационной сферы профессионализма).

Результатом профессиональной педагогической подготовки курсанта военного вуза выступает педагогическая компетентность - интегральная характеристика офицера как субъекта педагогического труда, стремящегося к профессионализму в решении педагогических задач военно-профессиональной деятельности.

2. Повышение качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза опирается на использование потенциала производственной практики, который включает: интеграцию реальных педагогических задач в военно-профессиональную деятельность курсантов на

практике; ценностный обмен в процессе педагогического взаимодействия с представителями профессии; активный процесс формирования субъектного профессионального опыта и стиля; процессы профессиональной адаптации и профессионального самоопределения субъекта педагогического труда.

Пути реализации этого потенциала выступают: обеспечение реальных полномочий и ответственности в педагогической деятельности курсантов; мотивационное управление развитием курсантов как субъектов педагогического труда; моделирование производственной практики с учетом характеристик инновационной педагогической деятельности; педагогическая поддержка профессиональной адаптации и профессионального педагогического самоопределения курсантов.

3. Качество профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики понимается как социальная, непредметная, функциональная характеристика профессиональной педагогической подготовки, отражающая как ее результат (формирование педагогической компетентности курсантов военного вуза), так и степень удовлетворенности основных субъектов заказа профессиональному военному образованию ее реальными возможностями в формировании педагогической компетентности курсантов военного вуза.

Критериями оценки качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза выступают: удовлетворенность курсантов возрастающей собственной способностью решать задачи военно-профессиональной деятельности с педагогическим содержанием, самостоятельно преодолевать возникающие трудности и достигать новых успехов в овладении педагогической деятельностью; удовлетворенность командиров и начальников реальным вкладом практикующихся курсантов в решение задач боевой подготовки и воспитания личного состава части; теоретическая и практическая готовность курсанта к педагогической деятельности. С помощью избранных критериев могут быть выявлены уровни

сформированности качества профессиональной педагогической подготовки курсантов: неудовлетворительный, низкий, средний, высокий.

4. Организационно-педагогические условия повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики соотносятся с путями реализации потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке.

Обеспечению реальных полномочий и ответственности в педагогической деятельности курсантов способствует реализация таких организационно-педагогических условий, как заблаговременное включение курсантов в реальную обстановку системы боевой подготовки и воспитательной работы воинской части, подразделения, в котором курсанты проходят производственную практику; нормативное закрепление полномочий курсантов в обучении и воспитании личного состава, осуществляемого в ходе подготовки к производственной практике; ослабление контроля текущей деятельности курсантов в пользу контроля по результатам обучения и воспитания личного состава; широкое использование методов доверия, авансирования и создания ситуаций профессионального успеха в процессе производственной практики.

Мотивационному управлению развитием курсантов как субъектов педагогической деятельности способствуют следующие организационно-педагогические условия: создание системы стимулов по результатам решения педагогических задач в процессе производственной практики; организация знакомства с боевыми и педагогическими традициями воинской части, в которой проходит производственную практику курсант, обмена опытом с офицерами – носителями педагогического опыта; специальная подготовка руководителей практики.

Моделирование производственной практики с учетом характеристик инновационной педагогической деятельности предполагает создание таких организационно-педагогических условий, как развитие междисциплинарных связей в едином процессе формирования педагогической компетентности

курсантов; обучение курсантов решению типовых профессиональных педагогических задач при принципиальном учете их вариативности; проблемный характер подготовки курсантов к производственной практике в контексте моделирования военно-педагогической практики на ближайшую перспективу.

Педагогическая поддержка профессиональной адаптации и профессионального педагогического самоопределения курсантов может быть осуществлена при реализации следующих организационно-педагогических условий: информационная поддержка производственной практики в ее педагогической части; организация постоянного консультирования курсантов в случае возникновения педагогических проблем и затруднений; рефлексия профессиональной педагогической деятельности.

Структура диссертации: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы (167 наименования) и 4 приложений; всего 219 страниц, текст иллюстрирован 8 таблицами и 15 рисунками, отражающими основные положения и результаты исследования.

ГЛАВА 1. Теоретические основы проблемы профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза

Первая глава исследования была посвящена решению следующих задач:

- осуществить историографический анализ путей решения проблемы педагогической подготовки будущих офицеров;
- раскрыть суть понятия «профессиональная педагогическая подготовка курсанта военного вуза»;
- дать педагогическую характеристику производственной практики в контексте профессиональной педагогической подготовки курсантов военных вузов, выявив составляющие потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза и раскрыв пути реализации этого потенциала;
- определить организационно-педагогические условия повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики.

1.1. Проблема профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в современной науке

В структуре профессиональной деятельности современного офицера одно из главных мест занимают педагогические задачи, связанные с обучением и воспитанием личного состава, формированием воинских коллективов, организацией военно-педагогического процесса.

Педагогическая подготовка будущего офицера как научная проблема оформилась достаточно давно. Первые попытки ее решения совпадают с организацией кадровой, профессиональной армии в России. Основываясь на работах А. И. Алехина [2], А. И. Каменева [72], В. М. Коровина, В. И. Подлужного и В. А. Свиридова [85], А. Н. Назарова [123], С. В. Походяева [134] и других исследователей, можно заключить, что развитие военной

педагогике и офицера как субъекта педагогической деятельности является одним из факторов формирования кадров Вооруженных Сил. «В наше время офицер – не только военный чин, но нечто большее: он общественный деятель в гражданском смысле слова, потому что призван играть и не последнюю роль в народном образовании», - писал почти два века назад М. И. Драгомиров, и далее: «Когда речь идет о деле, в котором главное орудие – человек, вы не можете не заниматься его психическими свойствами; а раз вы их исследуете, вы даете этюд практической или прикладной психологии» [48].

Частота цитирования и обращений к первоисточникам в современных военно-педагогических исследованиях по-прежнему такова, что позволяет констатировать актуальность педагогического наследия Петра I [7], П. А. Румянцева [12], А. В. Суворова [101], М. И. Драгомирова [47], Г. К. Жукова [56] и других полководцев. Вместе с тем, историко-педагогические исследования демонстрируют, что насущные потребности военного дела в офицере – учителе и воспитателе практически всегда опережали педагогическую подготовку офицерского корпуса, поэтому сама проблема никогда не была решена полностью, а попытки ее теоретического и практического решения совпадали с очередным реформированием военной силы государства. В развитии педагогического потенциала офицерского корпуса реформаторы видели путь решения одной из главных задач любой реформы – повышения качества и боевой готовности личного состава. Обращение к проблеме педагогической подготовки офицера в ее историческом развитии, таким образом, вызвано, в числе прочего, текущим осуществлением военной реформы в Российской Федерации и Республике Казахстан, которое требует внимания к офицеру Вооруженных Сил.

Исследования А. И. Алехина [2], В. М. Коровина, В. И. Подлужного и В. А. Свиридова [85], А. Н. Назарова [123] и др., не будучи прямо связанными с проблемой профессиональной педагогической подготовки офицера Русской армии и флота до революции, тем не менее характеризуют процесс появления традиций российской военно-педагогической школы, к числу которых,

безусловно, можно отнести личную ответственность военачальника за боевую выучку, нравственные качества и морально-психологическое состояние подчиненных. Работы данного направления объединяет общая методологическая основа, идею которой определил А. И. Алехин: «...на общем фоне становления и развития военного образования центром исследования становится человек, его педагогические взгляды, отношения к педагогическим процессам и явлениям и практическая военно-педагогическая деятельность. В центре исследования может находиться военачальник, государственный, общественный деятель, педагог и обучаемый» [2, с. 19]. Перечисленные работы достаточно отчетливо выделяют исторически сложившиеся требования к педагогической подготовке офицера, обусловленные уникальностью российской военно-педагогической школы, спецификой воинского труда и запросами военно-профессиональной деятельности к личности военнослужащего. Согласно А. Н. Назарову [123], само понятие «подготовка офицера» уже включает в себя освоение педагогической теории, практики и методики, дающее возможность формировать высокие боевые и нравственные качества военнослужащих. В. М. Коровин, В. И. Подлужный и В. А. Свиридов [85], в свою очередь, на исторических фактах и примерах подтверждают, что именно система профессионального военного образования транслирует традиции российской военной педагогики и собственно на ней необходимо сосредоточить усилия по решению проблемы профессиональной педагогической подготовки офицера.

В процессе становления системы профессионального образования в российских Вооруженных Силах проблема профессиональной педагогической подготовки, как следует из работ перечисленных авторов, ставилась не раз, осознавалась как острая, но до революции окончательно так и не решенная. Сошлемся на мнение М. Л. Галкина, который незадолго до начала Первой мировой войны писал буквально следующее: «Будущий офицер, не зная, что часть его обязанностей состоит в развитии ума и сердца подчиненных, сам не приготавливался к исполнению задачи, к которой не был подготовлен своими

начальниками и учителями. Молодой офицер даже не подозревал важности этой обязанности и потому не исполнял ее, считаясь лишь с технической частью образования армии. Если же, прибыв в полк, он и отдавал себе отчет в исполнении новой для себя роли, то не знал, как взяться за дело, действовал неуверенно, ощупью, убеждаясь подчас с грустью, что вследствие недостатка специальной подготовки его добрая воля бессильна» [32, с. 377].

Историко-педагогическое исследование педагогической подготовки офицеров Русской Императорской армии выполнено С. В. Походяевым [134]. Подчеркнув возрастающую в историческом измерении значимость этого направления профессиональной подготовки офицера, автор приходит к трем важным для нас выводам. Во-первых, он определяет временную границу, когда профессионально-педагогическая подготовка офицеров приобретает государственное значение, и исследует факторы появления этого статуса. Требования к офицеру как субъекту военно-профессиональной деятельности многократно усилились в период проведения военной реформы 1863-1865 гг., когда рекрутская повинность была заменена на всеобщую воинскую обязанность, и при сокращении сроков службы армия стала массовой, технически насыщенной, а само военное дело наполнялось новыми, современными методами ведения боя. Педагогическими нововведениями реформы, как пишет автор, явились новые учебные дисциплины, специальные и общеобразовательные задачи, методология, подходы и принципы обучения и воспитания, традиционные воспитательные задачи и, главное, – оформление новых педагогических функций офицера. Основные усилия в обучении и воспитании личного состава переходили от унтер-офицеров и фельдфебелей к офицеру–командиру, который становился ключевой фигурой военно-педагогического процесса. Во-вторых, С. В. Походяев, исследуя четыре способа комплектования Вооруженных Сил (наем за границей, обучение за границей (в том числе и волонтерство), производство в офицеры нижних чинов и профессиональное военное образование), утверждает, что только развитие собственного военного образования в России позволило поставить вопрос о

системной профессионально-педагогической подготовке и собственно, сделать проблему научной и педагогической. Наконец, в-третьих, автор классифицирует исторический опыт профессионально-педагогической подготовки как положительный и отрицательный. Многие идеи и подходы, отнесенные им к отрицательному опыту, наблюдаются в современной ситуации, в том числе и слабая организация практико-ориентированной педагогической подготовки, с которой связан предмет данного исследования. Во второй половине XIX - начале XX вв., как пишет С. В. Походяев, профессиональная педагогическая подготовка уже определялась как «...процесс получения общих и специальных знаний, умений и навыков, позволяющих в ходе служебной деятельности решать сложные задачи обучения и воспитания личного состава» [134, с. 12]. Его целенаправленная организация со стороны государства, органов военного управления и самого офицерского сообщества предполагала: формирование центров передовой педагогической науки и практики, специальных программ психолого-педагогической и методической направленности для будущих офицеров, наличие собственных методических объединений, интеграцию в общую государственную педагогическую систему, а также максимальную практическую направленность и использование потенциальных возможностей обучения на практике.

После революции и в период до Великой Отечественной войны развитие проблемы профессиональной педагогической подготовки, в основном, было обусловлено осмыслением педагогического опыта, полученного в условиях войн и военных конфликтов. Теоретическая мысль колебалась от полного отвержения наследия «старой армии» до восстановления и творческого использования военно-педагогических традиций. Практический вклад в развитие военной педагогики в этот период внесли А. И. Верховский, П. И. Измestьев, Ф. Э. Дзержинский, М. И. Калинин, С. С. Каменев, И. А. Сычев, М. Н. Тухачевский, М. В. Фрунзе и др. [55]. Военный опыт показал, что профессиональная педагогическая подготовка офицера является таким же фактором победы или поражения, как вооружение и тактика. В годы

Великой Отечественной войны необходимость решать проблему профессиональной педагогической подготовки офицеров уступила более насущным и жизненно важным потребностям, однако в ходе войны в самых строгих условиях прошли проверку позиции отечественной военной педагогики и психологии. Сразу по окончании войны полученный опыт был осмыслен и использован в процессе качественного совершенствования боевой подготовки советского офицера.

Наиболее активные научные разработки и продуктивные решения в области профессиональной педагогической подготовки офицера относятся к советскому периоду военного строительства и принадлежат военно-педагогической школе А. В. Барабанщикова (В. И. Вдовюк [27], В. П. Давыдов [41], М. И. Дьяченко, Е. Ф. Осипенков и Л. Е. Мерзляк [51], А. И. Каменев [73], Н. Ф. Котов [86], Н. С. Кравчун [87], С. С. Муцынов [14], И. Н. Пугин [138] и др.), представители которой не только разработали целостную концепцию обучения и воспитания советских воинов, но и очень точно описали педагогические требования к офицеру советских Вооруженных Сил, его профессиональной педагогической подготовке. Комплексные исследования проблемы в этот период были связаны с уровнем разработки теории военной педагогики и разносторонним использованием методологических подходов: от историко-генетического (А. И. Алехин и др.) до культурологического (например, А. В. Барабанщиков, С. С. Муцынов) при безусловном приоритете личностно-деятельностного подхода. Частью целостной концепции обучения и воспитания военнослужащих являлись теории в области профессионального военного образования и подготовки офицерских кадров, которые ориентировались на личность офицера-педагога. «Специфика педагогического процесса в вуза, его характер, во многом, обуславливаются содержанием и особенностями профессиональной деятельности офицерского состава. Характеризуя содержание этой деятельности, прежде всего, следует отметить ее многогранность. Ведь каждый офицер одновременно выступает и

руководителем (организатором), и учителем, и воспитателем, и общественным деятелем, и специалистом в той или иной области военного дела» [13, с. 18-19].

Отличительной чертой советского периода разработки проблемы является разработка глубоких методологических основ профессиональной педагогической подготовки и внедрение их в практическую деятельность, использование передовых достижений гуманитарной науки (интеграция военной педагогики с другими науками), творческая интерпретация опыта Великой Отечественной войны, расширение инфраструктуры и наращивание кадрового, научно-методического, материального и иного ресурсов педагогической подготовки в профессиональном военном образовании. В этот же период времени утвердился практико-ориентированный характер профессиональной педагогической подготовки курсантов военных вузов без ослабления его общего гуманитарного ядра.

В постсоветское время, а также в период так называемого активного реформирования Вооруженных Сил Российской Федерации на рубеже XX-XXI вв. эти достижения в значительной степени были утрачены, а их современное восстановление представляет собой трудоемкий и проблематичный процесс.

В настоящее время, в условиях длительного военного реформирования профессиональная педагогическая подготовка офицера Вооруженных Сил и связанные с ней явления и процессы являются одной из самых исследуемых областей военной педагогики. За последнее десятилетие, по данным Российской Государственной библиотеки, в этой области выполнено более 50 работ. Такой интерес к проблеме связан с приоритетными направлениями военной реформы в Российской Федерации и Республике Казахстан, часть которых определяет повышение требований к личному составу Вооруженных Сил.

Вопросы педагогической подготовленности офицеров, как справедливо считают специалисты и представители общественности, должны постоянно пересматриваться, чтобы методы, средства и приемы обучения и воспитания

личного состава сил безопасности, вооруженных сил отвечали требованиям дня, особенностям общественно-политической жизни в стране [17], поэтому сама проблема профессиональной педагогической подготовки принципиально не может быть окончательно разрешена, в ее современной постановке постоянно возникают новые аспекты.

Актуальное состояние проблемы профессиональной педагогической подготовки офицеров Вооруженных Сил характеризуется следующими тенденциями развития:

- адаптацией теорий профессиональной психологии и педагогики, теоретических положений и практического опыта подготовки субъектов педагогической деятельности к условиям военно-профессиональной деятельности и профессионального военного образования;

- углублением теорий и концепций профессиональной педагогической подготовки офицеров в области отдельных групп педагогических задач, а также их специализацией для разных воинских специальностей;

- реализацией концепций непрерывного профессионального образования и использованием возможностей открытого информационного образовательного пространства в педагогической подготовке офицеров;

- развитием методологии личностно-деятельностного подхода применительно к исследованию проблемы профессиональной педагогической подготовки офицера, использованием других методологических подходов – культурологического, аксиологического, средового и пр.;

- поиском новых форм и методов профессиональной педагогической подготовки офицеров, научной разработкой путей и условий повышения эффективности традиционных форм, в т. ч. производственных, войсковых практик и стажировок.

У нас не вызывает сомнения тот факт, что проблема профессиональной педагогической подготовки в равной степени актуальна как для Вооруженных Сил Российской Федерации, так для Вооруженных Сил Республики Казахстан, где Президентом и Верховным Главнокомандующим Вооруженными Силами

Н. А. Назарбаевым поставлена задача на формирование эффективной отечественной системы подготовки офицерских кадров [122]. Наиболее четко, на наш взгляд, требования к современному офицеру Вооруженных Сил Республики Казахстан выражены С. С. Таулановым: «...офицер должен быть не только специалистом в той или иной области военно-профессиональной деятельности, но едва ли не в первую очередь специалистом в области формирования и развития качеств личности другого человека» [153, с. 4]. Идентичность в оценке проблемы, общее историческое прошлое, а также единые взгляды на перспективы развития Вооруженных Сил дают возможность использовать достижения российской науки в решении сходной проблемы профессиональной педагогической подготовки офицеров Вооруженных Сил Республики Казахстан.

Далее уточним рабочее определение понятия «профессиональная педагогическая подготовка курсантов военного вуза», а также дадим другие, связанные с ним определения.

Анализ научной литературы по проблеме профессиональной педагогической подготовки офицера дает возможность заключить, что, оставаясь практически неизменным по природе, понятие «профессиональная педагогическая подготовка курсантов военного вуза» постоянно наращивается по содержанию, меняет цели, а также свое значение в образовательном процессе военного вуза.

В своей работе, посвященной развитию системы военного образования в России XVIII - начала XX вв., А. И. Алехин выделил тот факт, что в исследуемый период оно имело опережающий характер в сравнении с гражданским образованием [2]. Отчасти это было справедливо и для советского периода разработки проблемы. В настоящее же время, напротив, основным фактором, определяющим развитие представлений о профессиональной педагогической подготовке офицера, являются современные теории и концепции профессиональной педагогики и психологии в области педагогического образования, адаптированные к условиям военной службы. С

одной стороны, такая перемена связана с тем, что педагогическая деятельность – не единственный вид деятельности офицера, а с другой, с частичной стагнацией в развитии военной педагогической практики, характерной для постсоветского периода.

Целесообразным видится обращение к сложившимся представлениям о профессиональной подготовке педагога, которые чаще всего базируются на трактовке категории «профессионализм», сформированной в отечественной психологии труда на базе концепций профессионального становления личности (К. М. Гуревич [39], Е. А. Климов [80], А. К. Маркова [109], В. Д. Шадриков [159] и др.) и акмеологии (А. А. Бодалев [21], А. А. Деркач и Н. В. Кузьмина [44] и др.). В теориях перечисленных авторов категория «профессионализм» прочно связывается с личностью, той степенью развития в качестве субъекта труда, которого личность достигает в профессии. Профессиональное образование в такой постановке вовсе не идентично профессиональной подготовке, поскольку охватывает лишь отдельный этап профессионального становления.

Психология труда в определении профессионализма и профессиональной подготовки требует ухода от количественно-результативного понимания этих явлений. «При анализе профессиональной стороны жизни человека необходимо преодоление технологических и технократических мифов, когда профессионализм рассматривается как овладение прежде всего новыми технологиями, средствами, различными «ноу-хау», и когда в тени остаются мотивы поведения человека. – пишет А. К. Маркова, - На самом деле при рассмотрении и оценке профессионализма человека большое значение имеет то, что движет человеком в профессии, из каких ценностных ориентации он исходит, ради чего он занимается данным делом, какие свои внутренние ресурсы добровольно и по внутреннему побуждению вкладывает в свой труд» [109, с. 8]. Такого же мнения придерживается и Е. А. Климов: «Не следует сводить идею профессионализма только к представлению о высоком уровне умелости профессионала» [80, с. 387]. Профессиональная подготовка при таком

подходе трактуется как целенаправленное и организованное влияние профессии (профессиональной среды, профессиональной деятельности, профессионального образования) на личность с целью формирования ее профессионализма в процессе становления как субъекта труда. Такое влияние не ограничено рамками профессионального образования и предусматривает, как минимум, три направления: профессиональное обучение (операциональная сфера профессионализма), профессиональную адаптацию и профессиональное самоопределение (мотивационная сфера профессионализма).

Исследованию наиболее общих тенденций и концептуальных подходов к профессиональной педагогической подготовке посвящены работы Г. В. Ахметжановой [11], О. Н. Кирюшиной, Е. А. Михайлычева, М. Е. Солнышкова, О. А. Кочергиной [78], других ученых. Профессиональная педагогическая подготовка, как следует из обобщения авторских позиций, может рассматриваться как двусторонний процесс. Со стороны педагога профессиональная педагогическая подготовка заключается в овладении профессиональной педагогической деятельностью. Как считает, например, Ю. Б. Дроботенко [49], этот процесс обусловлен контекстом (спецификой педагогической деятельности, моделируемой в педвузе), содержанием (нормами, правилами и способами педагогической деятельности, установленными компетентностными стандартами) и взаимодействием (становлением субъектного опыта педагогической деятельности) в рамках практической педагогической деятельности. Со стороны педагогического вуза профессиональная педагогическая подготовка, соответственно, выступает в качестве деятельности, обеспечивающей процесс овладения содержанием профессиональной педагогической деятельности (формирование контекста, моделирование содержания, обеспечение возможности накопления субъектного опыта). Именно в таком ключе, как считает И. Ю. Степанова [147], она становится проектируемой и управляемой. Проектирование профессиональной педагогической подготовки у И. Ю. Степановой – это создание общих (стратегическая ориентация) и частных, индивидуальных (тактическая

ориентация) условий овладения содержанием профессиональной деятельности, профессиональной культурой, профессиональными установками с опережением и планированием в зоне ближайшего развития профессиональной педагогики.

Анализируя проблематику, которая преобладает в современных разработках, мы приходим к выводу об актуализации трех основных направлений исследований, меняющих представления о профессиональной подготовке педагога:

- исследования в области парадигм, концепций и моделей общего и профессионального педагогического образования;
- исследования в области модернизации образовательного процесса педагогического вуза;
- исследования в области содержания и методологии профессиональной педагогической подготовки.

Парадигмы, концепции и модели педагогического образования, с одной стороны, в силу консервативности педагогической науки и практики, выглядят неизбежно, а с другой, постоянно находятся в развитии. На наш взгляд, в этом развитии можно выделить, как минимум, два направления, образуемые двумя методологическими подходами: личностно-ориентированным и компетентностным.

Развитие личностно-ориентированного подхода в педагогическом образовании приводит к смещению акцентов в исследовании профессиональной педагогической подготовки на личность, ее качества и условия развития. Профессиональная педагогическая подготовка студентов педвуза, считает Н. В. Ипполитова, есть целостная педагогическая система, «...функционирование которой предполагает создание условий для развития личности будущего педагога на основе овладения необходимыми для педагогической деятельности знаниями, умениями и навыками, развитие профессионально и личностно значимых качеств, обеспечивающих эффективность педагогической деятельности» [69]. Эффективной, как считает Т. В. Бурлакова [26], она может быть только при глубокой индивидуализации,

позволяющей представить это явление с внутренней стороны (процесс развития индивидуальности в условиях профессиональной деятельности) и внешней стороны (процесс создания условий развития, наиболее соответствующих индивидуальности будущего педагога). Среди личностных явлений, что очень важно для нашего исследования, ведущее место приобретает личный опыт профессиональной деятельности, который с позиций личностно-ориентированной профессиональной педагогической подготовки становится едва ли не важнейшим результатом [8].

Компетентностный подход обеспечивает иной взгляд на результаты профессиональной педагогической подготовки и, не внося существенных изменений в традиционное понимание, отражается на формулировке ее определений. В работах, выполненных с позиции компетентностного подхода, профессиональная педагогическая подготовка – это процесс овладения (или формирования) профессиональных компетенций, необходимых в педагогической деятельности [77], а уже в структуре профессиональных компетенций рассматриваются привычные знания, умения и навыки, профессионально важные для педагога качества личности, профессиональный педагогический опыт и необходимые психологические состояния.

Профессиональная подготовка педагога, как показывают исследования А. Ю. Белогурова [20], В. В. Кадакина [71] и др., может рассматриваться в контексте модернизации отечественного образования и здесь важен учет основных модернизационных тенденций, вносящих изменения в содержание деятельности педагога.

Р. М. Фатыхова и А. З. Рахимов, например, выделяют такие содержательные изменения, как:

«- переход от «технологий развития памяти» к технологиям «развития мышления» в образовательном процессе..;

- переход от ориентации на исполнительность к стимулированию инициативности и выбора..;

- переход от технологий принуждения к технологиям социального выбора и сотрудничества..;

- переход от доминирования учебного предмета к созданию условий для самоопределения (выбора)...» [157, с. 26].

Более концептуальное осмысление модернизационных изменений в педагогическом образовании мы встречаем у Ю. Б. Дроботенко [49]. Как считает автор, на современном этапе они направлены на профессионализацию педагогического образования за счет реализации в обучении будущих педагогов стандартов профессиональной деятельности, формирования открытых систем оценки качества, повышения квалификации профессорско-преподавательского состава и усиления практической ориентации профессиональной подготовки, максимального переноса ее в практику. Однако следует констатировать, что такие перемены в профессиональной педагогической подготовке офицера, которая претерпевает определенные потери (сокращение общего объема практики, ее содержательная перегрузка и закрытый характер и пр.), требуют собственных научно обоснованных решений.

Определять профессиональную педагогическую подготовку как явление нельзя без учета тех изменений, которые происходят в организации педагогического образования: его логике, содержании, формах и методах. Здесь выделим в числе прочих тенденций информатизацию педагогического образования, а также его переход в логику непрерывного профессионального образования. Образовательный процесс современного педагогического вуза, как пишет, например, Ю. М. Гибадуллина [36], предполагает интеграцию формального (в рамках основной образовательной программы, в соответствии ФГОС), неформального (самообразование и профессиональное саморазвитие) и информального (спонтанное, вне образовательного процесса освоение социокультурного педагогического опыта, преимущественно внутри социально-профессиональной группы) образования. Определяя сущность профессиональной педагогической подготовки, нельзя по-прежнему «видеть»

только организованную, целенаправленную и управляемую ее часть, игнорировать тенденцию интеграции профессиональной подготовки в непрерывное профессиональное образование в контексте всей профессиональной жизни педагога.

Нами перечислены далеко не все направления развития научных знаний о сущности профессиональной педагогической подготовки. За рамками анализа, в частности, остаются работы, посвященные:

- подготовке педагога к выполнению отдельных групп педагогических задач;
- подготовке к педагогической деятельности субъектов непедагогических специальностей;
- операциональному оснащению педагога;
- профессиональному обучению, профессиональному воспитанию и профессиональному развитию, хотя в рассмотренных работах эти три процесса интегрированы и изучаются в единстве.

Анализ материалов перечисленных исследований позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, на основе теорий психологии труда и акмеологии профессиональная педагогическая подготовка представляет собой непрерывный, организованный и самоорганизуемый процесс развития личности как субъекта педагогического труда с индивидуальной траекторией ее движения к профессионализму. Во-вторых, профессиональная педагогическая подготовка есть явление, которое может быть определено как со стороны педагогической деятельности (создание контекста, моделирование содержания и организация взаимодействия, характерных для современной педагогической деятельности), так и со стороны ее субъекта (процесс сознательного и активного освоения содержания, методологии и ценностей профессиональной педагогической деятельности). В-третьих, профессиональная педагогическая подготовка изучается в контексте всей профессиональной жизни педагога, она выходит за рамки профессионального образования. Вместе с тем, именно

профессиональное образование является наиболее важной частью профессиональной педагогической подготовки, этот этап профессионального становления личности дает профессиональному сообществу наибольшие возможности передачи накопленного социокультурного опыта. В данном исследовании мы также ограничиваемся рамками этапа профессионального военного образования (что отвечает поставленным задачам исследования) и отразим это в рабочем определении. Отдельным выводом мы считаем возрастающую важность практической ориентации профессиональной педагогической подготовки и овладения содержанием профессиональной педагогической деятельности непосредственно на практике.

Сделанные выводы и обобщения предлагают атрибутивные характеристики профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза, которые следует учесть в ее определении. Однако прежде чем сформулировать рабочее определение, проведем анализ исследований по заявленной проблеме, выполненных военными педагогами.

Имеющиеся теоретические изыскания преимущественно базируются на понимании сущности и содержания профессиональной педагогической подготовки, сложившемся в советский период разработки проблемы, их авторы не ставят перед собой задачи каждый раз уточнять понятие «педагогическая (профессиональная педагогическая) подготовка». Там же, где это сделано, авторские трактовки различаются в зависимости от предмета и поставленных исследовательских задач, но не противоречат друг другу (таблица 1).

Как видим, для военных исследований характерно расширение методологических оснований изучения профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза (офицеров), углубление представлений на основе детализации педагогических задач в структуре военно-профессиональной деятельности, а также обращение к изучаемому явлению преимущественно с позиций системы, а не личности.

Таблица 1 - Трактовки сущности профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза (офицеров)

Автор	Предмет исследования	Трактовка
С. А. Иванов, 2016 [67]	Навыки воспитательной деятельности	Целенаправленный процесс субъект-субъектного взаимодействия, в ходе которого вырабатываются устойчивые привычки психолого-педагогического анализа, педагогического мышления и педагогически важные качества личности
Д. А. Солоницын, 2015 [145]	Педагогическая культура офицера	Последовательный систематический процесс овладения массивом педагогической культуры общества, армии и офицерского корпуса в контексте всей профессиональной жизни офицера
Л. А. Золотовская [63]	Профессиональная подготовка офицеров по работе с личным составом	Усвоение профессиональных компетенций, необходимых для воспитания и обучения личного состава в мирное и военное время
Н. М. Можаяев, 2012 [120]	Готовность к педагогической деятельности	Овладение определенным объемом педагогических знаний, умений и опытом, необходимыми для выполнения профессиональных педагогических задач
В. Ю. Кудрявцева, 2010 [90]	Подготовка к педагогической деятельности	Формирование и развитие направленности к педагогической деятельности в войсках
Ю. А. Шмаков, 2010 [164]	Педагогическая готовность	Целенаправленный, систематический, социально обусловленный процесс, включающий комплексную деятельность всех субъектов образовательного процесса военного вуза по приобретению педагогических знаний, умений и навыков
Т. В. Кисилева, 2009 [79]	Подготовка военных педагогов-психологов	Процесс развития профессионально значимых педагогических качеств личности
В. А. Макутин, 2006 [108]	Преодоление отклонений в поведении военнослужащих	Целенаправленный, организованный процесс овладения курсантами системой педагогических и смежных знаний, умений и навыков, а также формирования необходимых качеств личности педагога
В. О. Тахтамиров, 2005 [153]	Проектирование профессиональной педагогической подготовки офицера	Подсистема профессиональной подготовки офицера, ориентированная на задачи обучения и воспитания военнослужащих в условиях реформирования
Ю. М. Кудрявцев, 2003 [89]	Воспитательная деятельность с трудными военнослужащими	Развитие системных представлений об источниках, причинах, тенденциях явления поведения военнослужащих, формирование комплекса адекватных средств педагогической деятельности

Это не связано с игнорированием личности, а только с общепризнанным приоритетом интересов службы над личными интересами и традицией управляемого и административного решения вопросов профессиональной подготовки. Следуя традиции, мы в свою очередь рассматриваем профессиональную педагогическую подготовку как организованное и управляемое явление, намерено упуская саморегуляцию этого процесса. Кроме сказанного, сделаем вывод о том, что специфика военно-профессиональной деятельности никак не отражается на общей трактовке природы и смысла профессиональной педагогической подготовки, но она весьма заметна далее, когда раскрываются ее содержание и условия организации в профессиональном военном образовании.

Выполненная научная работа позволяет уточнить первое рабочее определение исследования. *Профессиональная педагогическая подготовка курсантов военного вуза* – это организованное и управляемое в образовательном процессе военного вуза освоение курсантом педагогического содержания военно-профессиональной деятельности и развитие у него профессионально значимых педагогических качеств личности. Рассматривая этот процесс *со стороны военного вуза*, обеспечивающего профессиональную педагогическую подготовку будущих офицеров, мы выделяем в нем:

- моделирование педагогической действительности в ее перспективном варианте, многообразии технологий, форм и методов, в соответствии с лучшими образцами педагогической культуры, на основе педагогических ценностей;

- передачу и освоение системы педагогических знаний, норм, правил и методологии педагогической деятельности, формирование необходимых умений и навыков;

- формирование и накопление субъектного опыта педагогической деятельности.

Обращаясь к профессиональной педагогической подготовке *со стороны личности*, мы понимаем ее как интегративный, сознательный и активный

процесс формирования офицера как субъекта профессиональной педагогической деятельности, объединяющий профессиональное обучение (формирование ориентировочной, операциональной и инструментальной сфер профессионализма), профессиональную адаптацию и профессиональное самоопределение (формирование мотивационной сферы профессионализма).

Следующим вопросом, который требует пояснения, является способ выражения цели профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза, поскольку он не имеет однообразной трактовки. Между тем, не определившись с целью профессиональной педагогической подготовки, нельзя четко сформулировать критерии ее качества, а это – одна из ключевых теоретических задач данного исследования.

С позиций аксиологического подхода И. И. Савич [141], например, считает целью профессиональной педагогической подготовки курсантов сформированное у них ценностное отношение к педагогической деятельности. Автор определяет педагогическую деятельность как неотъемлемый и один из ключевых видов деятельности офицера и уверен в том, что с опорой на этот факт в образовательном процессе военного вуза у будущего офицера можно сформировать «...устойчивое внутреннее убеждение личности, опирающееся на осознание ею смысла и значимости представлений о воинском долге, офицерской чести, проявляющихся во взглядах, убеждениях, эмоциональных переживаниях и действиях, направленных на передачу подчиненным знаний, совершенствование их умений, навыков, формирование или коррекцию личностных качеств» [141, с. 8]. На наш взгляд, И. И. Савичу удалось точно определить условие сознательного развития будущего субъекта педагогической деятельности, положения его исследования требуют к себе внимания, тем более что осознание значения педагогической деятельности для офицера лежит в основе педагогической направленности личности.

Выражение целей и планируемых результатов профессиональной педагогической подготовки через педагогическую направленность личности встречается все чаще, причем не только из-за признания высоких требований к

личности педагога и распространения личностно-ориентированного подхода. В отечественной психологической традиции (Н. Д. Левитов [96], В. С. Мерлин [115], В. Н. Мясищев [121], С. Л. Рубинштейн [140], П. М. Якобсон [167] и др.) направленность личности – весьма широкое явление, охватывающее все уровни ее организации, объединяющее широкий спектр качеств – от способностей (психофизиологический уровень, индивидуальные различия), мотивации профессиональной педагогической деятельности до социокультурного опыта, который освоен субъектом. В этом явлении интегрируется вся совокупность психических свойств, определяющих деятельность человека в различных конкретных обстоятельствах.

В принципе понятие «направленность» даже шире, чем весьма распространенное сегодня понятие «компетентность», а кроме того отвечает требованиям различных методологических подходов и позволяет их интегрировать в исследовании. Таковы, например, работы Г. И. Гапончука [34], А. Н. Томилина [154] и других авторов, интегративно рассматривающих военно-профессиональную и педагогическую направленность личности. Оговоримся, что предметом их исследования являлась профессиональная подготовка офицера-воспитателя.

С позиций культурологического подхода обращаются к цели профессиональной педагогической подготовки офицера А. В. Барабанщиков и С. С. Муцынов [14], А. И. Лобач [103], Ю. А. Мешков [117], Д. А. Солоницын [145] и др., хотя авторы и основываются на разном понимании процесса профессиональной педагогической подготовки офицера даже в русле одного культурологического подхода. Например, Д. А. Солоницын, обращаясь к профессиональной педагогической подготовке через феномен педагогической культуры офицерского корпуса, считает, что результатом данного процесса является степень освоения офицером педагогической культуры общества, Вооруженных Сил и их офицерского корпуса. Ю. А. Мешков, исследуя профессиональную педагогическую подготовку через культуросообразные характеристики педагогической деятельности, считает ее результатом уровень

культурного развития субъекта [117]. В традиционном же понимании педагогической культуры, предложенном А. В. Барабанщиковым и С. С. Муцыновым [14], превалируют уже известные нам педагогические знания, умения и опыт, а также профессионально важные педагогические качества личности.

Педагогическая компетентность курсантов военных вузов является частью педагогической культуры личности. Известно, что педагог по многим параметрам выступает как элемент культуры. «В основе любой образовательной деятельности лежит культурологическая парадигма. Это означает, что культура ...выступает ...как минимум в трех видах: как источник общечеловеческого (в том числе научного) опыта; как участник диалога (межличностного диалога и диалога культур); как сфера реализации духовной культуры личности. Культурологическая парадигма образовательного процесса позволяет формировать у человека новые качества личности и профессиональные качества, в частности развитие природных способностей к творчеству» [66]. В связи с этим к педагогической деятельности предъявляются определенные требования по обучению и воспитанию, а педагогическая культура рассматривается как интегративная характеристика образовательного процесса. Педагогическая культура интегрирует в себе как непосредственную деятельность людей по передаче имеющегося социального опыта, так и продукты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, умений и навыков, а также специфические институты передачи этих результатов от одного поколения к другому.

Поскольку образовательный процесс военного вуза как в Российской Федерации, так и в Республике Казахстан организован в логике компетентностного подхода, обратим внимание на понятие «педагогическая компетентность», которым и будем пользоваться для решения задач нашего исследования.

Педагогическая компетентность как цель и результат профессиональной педагогической подготовки курсанта военного вуза изучается нами с позиций

теорий компетентностного подхода, которые получили наибольшее развитие именно в профессиональном педагогическом образовании, а в психологии труда разрабатывались еще до широкого применения компетентностного подхода.

В психолого-педагогической науке общепринята точка зрения, согласно которой понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности, опыт и права в определенной сфере деятельности, а также многое другое (Л. Х. Гербекова [35], А. В. Таранцова [150] и др.). В отечественных исследованиях понятие «компетентность» приобрело глубокий личностный смысл и определено как:

- интегративная целостность знаний, умений и навыков, интегрированных в опыт и обеспечивающих способность человека решать профессиональные задачи (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк [59]);

- «...способность к осуществлению практических деятельностей, требующих наличия понятийной системы и, следовательно, понимания, соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи» (И. С. Сергеев [143, с. 231]);

- «...общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, которые приобретены благодаря обучению» (А. Л. Андреев [4, с. 18]).

Сущность понятия «компетентность» имеет общее значение в любом виде профессиональной деятельности, при этом сама деятельность, ее смысл, содержание и методология, естественно, накладывают отпечаток на понимание явления компетентности. Профессиональная педагогическая компетенция исследуется в науке особо, ее сущность, виды и содержание раскрыты в работах Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной и др.

А. К. Маркова рассматривает феномен профессиональной компетентности педагога как сформированность в его деятельности технологии педагогического труда, педагогического общения (климат и атмосфера этого труда) и личностные, внутренние смыслы работы педагога (ценностные ориентации, идеалы) в сочетании с хорошими результатами в обученности и

воспитании школьников. По мнению А. К. Марковой, знания и умения - это объективные характеристики труда учителя, а позиции и личностные особенности - субъективные характеристики учителя, необходимые для его соответствия требованиям профессии [110]. Следует заметить, что А. К. Маркова часто употребляет как синонимы понятия «профессионализм» и «компетентность».

Профессионализм личности А. К. Маркова рассматривает в двух проекциях. В одной - профессионализм трактуется как совокупность личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда (условно «нормативный профессионализм»). В другой проекции профессионализм - это внутренняя характеристика человека, при которой он обладает этим нормативным необходимым набором психических качеств (условно «реальный профессионализм»). «Учителя-профессионала, - отмечает А. К. Маркова, - характеризует сочетание достаточно высокой успешности труда и внутреннего желания оставаться в профессии» [110, с. 55]. Компетентность же понимается автором как «сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [110, с. 31]. Как видим, компетентность рассматривается А. К. Марковой как более узкое понятие, чем профессионализм, поскольку человек может быть профессионалом в своей области, но не обязательно быть компетентным в решении всех вопросов конкретной профессии. Таким образом, если понимать профессионализм как некий идеал в профессиональном развитии, то компетентность - это способность актуализировать свой реальный, накопленный потенциал при реализации профессиональных функций. Важно, что в такой формулировке окончательно формировать и оценивать педагогическую компетентность можно только в реальной педагогической практике, что еще раз возвращает нас к предмету исследования.

Н. В. Кузьмина рассматривает профессионально-педагогическую компетентность как осведомленность и авторитетность педагога, свойство его личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, направленные на формирование личности другого человека. Понятие компетентности при этом связывается с определенной областью деятельности, в данном случае с профессионально-педагогической. «Профессионально-педагогическая компетентность - это способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности учащегося с учетом ограничений и предписаний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется» [92]. Таким образом, профессионально-педагогическая компетентность представляет собой совокупность умений педагога как субъекта педагогического воздействия структурировать научные и практические знания в целях качественного решения педагогических задач.

Педагогическая компетентность понимается не только в деятельностном и личностном плане, но и в контексте всего труда специалиста, когда она, кроме деятельности, включает личностные особенности и общение. Поэтому нам близка точка зрения Л. М. Митиной на понятие педагогической компетентности, включающей знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности [119]. В составе педагогической компетентности автор выделяет две подструктуры: деятельностную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения).

Анализ литературы, посвященной педагогической компетентности как самостоятельному явлению, позволил сделать вывод, что большая часть исследователей имеет в виду не только набор знаний и умений, которые являются ядром компетентности, но и некий их сплав с профессиональным опытом, функциями педагога и обязательно профессионально значимыми личностными качествами, ценностными ориентациями педагога, т. е.

компетентность шире знаний, умений и навыков и не является их суммой. Понятие педагогической компетентности охватывает и необходимую информированность (педагогическую грамотность), способность и возможность ее применения, и одновременно фактическое ее воплощение в реальность. Ее следует рассматривать как интегральную характеристику личности и одновременно деятельности и общения, поэтому в определении данного понятия прослеживается диалектическое единство личностно-деятельностного, коммуникативного и содержательно-операционного компонентов.

В работах военных педагогов, уточняющих понятие «педагогическая компетентность» применительно к условиям военно-профессиональной деятельности офицера (Д. В. Мещеряков [118], Е. П. Пономарев [132], Б. Т. Тухватуллин [156] и др.), принято рассматривать педагогическую компетентность в комплексе всей профессиональной компетентности офицера и акцентировать внимание на ее практическом проявлении, а именно – на уровне сложности профессиональных задач, который офицер готов решать на каком-либо этапе своего профессионального развития.

В настоящем исследовании *педагогическая компетентность* рассматривается как результат профессиональной педагогической подготовки курсанта военного вуза. Она, на наш взгляд, представляет собой интегральную характеристику будущего офицера как субъекта педагогического труда, стремящегося к профессионализму в решении педагогических задач военно-профессиональной деятельности.

Педагогическая компетентность курсантов военного вуза представляет собой системную совокупность знаний, умений, навыков курсанта в области педагогики, оптимальное сочетание методов сознательного оперирования педагогическими средствами, необходимые для будущей профессиональной деятельности. С этой позиции исследуемая компетентность может быть выделена как частный вид профессионально-педагогической компетентности, включенный в нее. Исследование данного педагогического феномена позволяет

нам рассматривать педагогическую компетентность курсантов военного вуза и как многоуровневое интегральное качество личности (совокупность мотивационно-целевых, аксиологических, когнитивных, поведенческих особенностей), обуславливающее результативную профессиональную деятельность будущего специалиста, направленную на достижение нового качества образования, более эффективное решение профессиональных задач.

Опираясь на принятые подходы к определению результатов профессиональной педагогической подготовки, а также на теории, раскрывающие педагогическую компетентность, перечисленные нами выше, мы выделили в структуре педагогической компетентности офицера две ее составляющие: теоретическую и практическую. Более подробно структура педагогической компетентности, а также критериально-оценочный аппарат, позволяющий оценивать ее сформированность у курсанта военного вуза, будет представлен нами в параграфе 1.3.

Обобщение материалов параграфа позволяет сделать следующие выводы.

1. В изучении проблемы педагогической подготовки курсанта военного вуза выделяются:

- этап становления опыта педагогической подготовки офицеров во второй половине XIX - начале XX вв., характеризующийся противоречием между осознанием значимости этого направления профессиональной подготовки и существовавшей слабой организацией практико-ориентированной педагогической подготовки;

- советский период военного строительства, отличительной чертой которого являлись разработка и внедрение методологических основ профессиональной педагогической подготовки, использование передовых достижений гуманитарной науки (интеграция военной педагогики с другими науками), творческая интерпретация опыта Великой Отечественной войны, расширение инфраструктуры и наращивание кадрового, научно-методического, материального и иного ресурсов педагогической подготовки в профессиональном военном образовании;

- современный этап, связанный с повышением интереса к профессиональной педагогической подготовке офицера в условиях длительного военного реформирования, с поиском новых форм и методов профессиональной педагогической подготовки офицеров, научной разработкой путей и условий повышения эффективности традиционных форм, в т. ч. производственных, войсковых практик и стажировок.

2. Профессиональная педагогическая подготовка курсанта военного вуза – это организованное и управляемое в образовательном процессе военного вуза освоение курсантом педагогического содержания военно-профессиональной деятельности и развитие у него профессионально значимых педагогических качеств личности.

Со стороны военного вуза, обеспечивающего профессиональную педагогическую подготовку будущего офицера, профессиональная педагогическая подготовка курсанта включает: моделирование педагогической действительности в ее перспективном варианте, многообразии технологий, форм и методов, в соответствии с лучшими образцами педагогической культуры, на основе педагогических ценностей; передачу и освоение системы педагогических знаний, норм, правил и методологии педагогической деятельности, формирование необходимых умений и навыков; формирование и накопление субъектного опыта педагогической деятельности.

Профессиональная педагогическая подготовка со стороны личности курсанта представляет собой интегративный, сознательный и активный процесс формирования офицера как субъекта профессиональной педагогической деятельности, объединяющий профессиональное обучение (формирование ориентировочной, операциональной и инструментальной сфер профессионализма), профессиональную адаптацию и профессиональное самоопределение (формирование мотивационной сферы профессионализма).

3. Результатом профессиональной педагогической подготовки курсанта военного вуза выступает педагогическая компетентность - интегральная характеристика офицера как субъекта педагогического труда, стремящегося к

профессионализму в решении педагогических задач военно-профессиональной деятельности.

Общим для теорий в области педагогической компетентности курсантов военного вуза является признание того, что интеграция компонентов педагогической компетентности в единое целое возможна непосредственно в практике. Исследованию потенциала производственной практики в повышении качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза посвящен следующий параграф.

1.2. Педагогическая характеристика производственной практики в контексте профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза

Современная военно-профессиональная деятельность характеризуется существенными противоречиями между сложными профессиональными задачами и сложившимися условиями обучения и воспитания личного состава. С одной стороны, постоянно усложняется содержание военно-профессиональной деятельности, ее технологии и средства. Появляются новые предметные области знаний, которые должны быть освоены военнослужащими, возрастают актуальные требования к их опыту, практическим умениям и навыкам. С другой стороны, сокращается срок военной службы, развиваются смешанные способы комплектования Вооруженных Сил, сокращаются сами первичные офицерские должности. Вооруженные Силы Российской Федерации и Республики Казахстан возвращают себе статус института воспитания, ставят перед собой масштабные и сложные задачи воспитания военнослужащих в условиях пока нерешенной проблемы качества призывного контингента [130; 131]. Однако в этой ситуации сокращаются воспитательные инфраструктуры Вооруженных Сил, а сами задачи воспитания сосредотачиваются в функционале командира подразделения.

Противоречия, связанные с обучением и воспитанием личного состава, обуславливают целую группу актуальных проблем военной педагогики, среди которых одной из главных, на наш взгляд, является проблема педагогической компетентности офицера. Ее решение может быть связано с поиском дополнительного потенциала повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза, в том числе и за счет развития педагогической составляющей производственной практики.

Потенциалом в широком смысле этого понятия выступают «...средства, запасы, источники, имеющиеся в наличии и могущие быть мобилизованы, приведены в действие, использованы для достижения определенной цели, осуществления плана, решения какой-либо задачи» [22, с. 428]. Научная сторона решаемой нами проблемы заключается в раскрытии потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов, определении педагогических путей реализации этого потенциала, а затем в разработке организационно-педагогических условий повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики.

Основной потенциал производственной практики, как мы считаем, проявляется в том случае, если обратиться к анализу ее роли и значения в профессиональной педагогической подготовке курсантов:

- с учетом принципиальных положений методологического личностно-деятельностного подхода;
- на основе анализа особенностей образовательного процесса военного вуза и логики профессиональной педагогической подготовки курсантов;
- с ориентацией на процесс личностного развития курсанта как субъекта профессиональной педагогической деятельности.

В таком ключе, потенциал производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза образует ее педагогическую характеристику, а также указывает пути научного поиска новых организационно-педагогических условий, способствующих

формированию педагогической компетентности курсантов и в целом повышению качества профессиональной педагогической подготовки (рисунок 1).

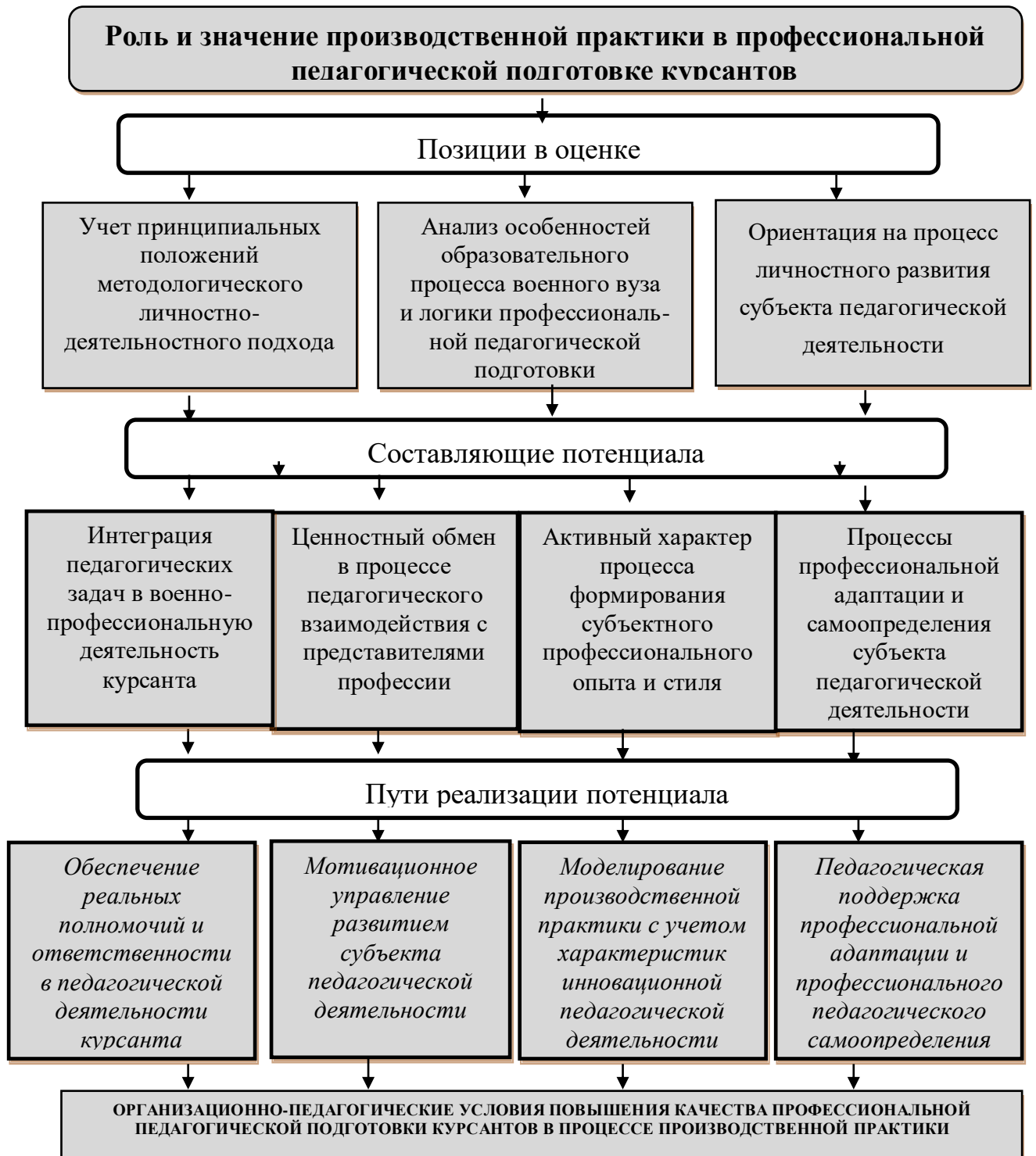


Рисунок 1. Потенциал производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза и пути его реализации

Идеей, положенной в основу построения методологического аппарата настоящего исследования, является мысль о том, что в сложившейся ситуации потенциал производственной практики курсантов военного вуза в их профессиональной педагогической подготовке не только не используется в полном объеме, но в полном объеме еще не осмыслен в работах по данной проблеме.

В первую очередь обратимся к оценке *роли и значения производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов как будущих офицеров - субъектов педагогической деятельности с позиции ведущего* для нашего исследования *методологического личностно-деятельностного подхода*. В качестве методологической концепции отечественной психологии, а затем и педагогики, личностно-деятельностный подход постулирует исключительную роль деятельности в формировании и развитии личности. Обращаясь, прежде всего, к социальной стороне личности, сторонники данного подхода утверждают, что деятельность во всех ее видах является обязательным условием формирования социальных качеств и оказывает существенное влияние на другой уровень ее организации – биосоциальные качества личности. Ключевая идея о ведущей роли деятельности «обрастает» рядом важнейших закономерностей, раскрывающихся в работах Л. С. Выготского [30], А. Н. Леонтьева [99], С. Л. Рубинштейна [140] и др. Л. С. Выготским [30], например, в тесной связи с трудовой, предметной деятельностью рассматривается сам процесс формирования сознания человека, определяется их прямая зависимость. Разработанная Л. С. Выготским культурно-историческая концепция определяет, что развитие сознания происходит тогда, когда человек использует для достижения поставленной цели продукты исторической деятельности поколений (методы, средства, знаковые системы, коммуникации и т. д.), выступающие в роли психологических посредников.

К этой базовой для личностно-деятельностного подхода позиции уместно вернуться, поскольку сама педагогическая компетентность офицера,

безусловно, связана с его профессиональным сознанием, а практика выступает концентрированным выражением исторически накопленного педагогического опыта. Разумеется, механизм орудийной опосредованности работает и в условиях стационарного обучения (в военном вузе), но здесь речь идет не о реальных продуктах историко-культурного педагогического опыта, а только об их моделях, т. е. упрощенных заместителях [165]. Кроме того, искусственно моделируемая педагогическая деятельность далеко не полностью отражает педагогическую реальность современной военной службы. В конкретной деятельности, как утверждал С. Л. Рубинштейн [140], развиваются психические свойства личности, формируется ее психический облик. Психологическое исследование личности, как считал ученый, это вопросы о том: чего хочет личность (мотивы, направленность, установки, потребности, идеалы и пр.)?; что может личность (способности, возможности, индивидуальные различия)?; что есть личность (сформированные в деятельности качества личности)? Перечисленные вопросы в своей основе совпадают и со структурой личности, и со структурой педагогической компетентности, как она раскрывается в большинстве исследований.

Задачи целенаправленного формирования субъекта профессиональной педагогической деятельности с данных позиций – это, прежде всего, задачи целесообразной организации педагогической деятельности, в которой развивается субъект. Наконец, личность, как писал А. Н. Леонтьев [99], – это продукт нескольких видов деятельности, из которых одна или несколько имеют статус ведущей. Именно ведущая деятельность оказывает главное воздействие на развитие человека, т. е. эффективность профессиональной педагогической подготовки в период практики будет тем выше, чем более интегрирована педагогическая деятельность в ведущую, военно-профессиональную деятельность будущего офицера. Возможно, именно недостаточной актуальностью педагогических задач производственной практики курсантов военного вуза объясняется в целом невысокое ее качество в рамках профессиональной педагогической подготовки. Ориентируясь на положения

лично-деятельностного подхода, можно утверждать, что нигде они не реализуются более полно, чем в процессе производственной практики.

В педагогике лично-деятельностный подход, как пишет И. А. Зимняя, определяет тот факт, что организация образовательного процесса есть организация учебной деятельности обучающегося, «...номенклатуры учебных задач и действий, их иерархии, форм предъявления, ...организация выполнения этих действий обучающимися при условии овладения ими ориентировочной основой и алгоритмом их выполнения» [61]. Это означает, что задача повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов в процессе производственной практики решается через ее целесообразную организацию, которая обеспечивает актуализацию потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза, для реализации которого, в свою очередь, следует определить основные педагогические пути.

В структуре потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза можно выделить ряд *составляющих*.

Первой такой составляющей, на наш взгляд, является интеграция реальных, а не моделируемых профессиональных педагогических задач непосредственно в военно-профессиональную деятельность курсанта на практике. Содержание программы производственной практики должно соответствовать целям и задачам практики, учитывать особенности ее проведения по данной специальности (специализации) и предусматривать приобретение курсантами максимально возможных навыков работы в должности.

Реализация названной составляющей, исходя из задач данного исследования, обуславливает принципиальную необходимость мотивации, самостоятельности, осознанности и активности курсанта в собственном развитии в качестве субъекта педагогического труда. Такая мотивация, в частности, возникает в том случае, если учебные педагогические задачи не

просто насыщены профессиональным контекстом, но интегрированы в сам процесс практической профессиональной деятельности, что можно осуществить в рамках производственной практики. Развивать педагогическую компетентность у курсантов в процессе производственной практики, по нашему мнению, значит поставить их в такие условия и ситуации развертывания деятельности, в которых желательные мотивы, цели, методы будут формироваться и развиваться с учетом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности курсанта, его внутренних устремлений.

В построении практики мы обращаем внимание на двустороннюю связь личности и деятельности как одну из главных идей личностно-деятельностного подхода. Действительно, практикуясь в решении профессиональных задач, курсант изменяется как личность, но его деятельность меняет и педагогическую практику, сложившуюся в войсках. Эффект изменения практики обучения и воспитания, который отражает опережающую роль военных вузов в военной реформе, достигается в том случае, если основой практики будет являться инновационная деятельность при сохранении внимания к педагогическим традициям Вооруженных Сил. Предполагаем, что оптимальный баланс традиций и инноваций в моделировании производственной практики станет одним из организационно-педагогических условий повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза, поскольку это один из трендов ее развития в высших учебных заведениях на современном этапе разработки проблемы [104].

Организационные эффекты производственной практики не являются предметом данного исследования. Возвращаясь к личностным эффектам, скажем, что в процессе производственной практики курсантом познается социальность образования и педагогической деятельности (И. А. Маврина [106]), категория из сферы личностной ориентированности образования, которая «отражает совокупность потребностей, мотивов, целей и представлений о результатах в образовательной сфере на трех уровнях: государственном, социально-стратифицированном и индивидуальном» [106, с.

11]. Важным нам представляется то, что решение педагогических задач на практике имеет *реальный результат* в отношении воинской службы и конкретного человека. Понимая достижение этого результата как *первый из путей реализации потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза*, отметим, что он предполагает *обеспечение реальной ответственности курсанта за свои действия* и компетентность, возникающую только в том случае, когда курсанту делегированы *реальные полномочия*. В его педагогической деятельности должны четко проявляться одобряемый им и профессиональным сообществом смысл, польза. Именно такая постановка вопроса обеспечивает осмысленное и мотивированное развитие практиканта, показывает ему реальную связь педагогической и военно-профессиональной деятельности.

Для нашего исследования наиболее важны вопросы о преобразовательной педагогической деятельности, т. к. она направлена на преобразование окружающей действительности и самого человека, его самовоспитание. Преобразовательная деятельность может осуществляться в двух плоскостях, аспектах - реально или идеально. В первом случае происходит действительное изменение материального бытия - природного, общественного, человеческого. Собственно, такая деятельность и называется практической, практикой. Во втором случае объект изменяется лишь в воображении, это деятельность проектирующая [126, с. 201]. В своем исследовании мы опираемся на положение А. М. Новикова о том, что преобразовательный потенциал личности определяется полученными ею и самостоятельно выработанными проективными и технологическими изменениями, уровнем развития ее творческих способностей [126].

Л. А. Золотовская [63], обращаясь к профессиональной подготовке офицеров – специалистов по работе с личным составом, также указывает на социальность военно-педагогической деятельности. Практика как один из этапов профессиональной педагогической подготовки, по Л. А. Золотовской, должна быть нацелена на развитие самостоятельности будущего офицера в

овладении социальными ценностями педагогического труда, не возможное без реального выполнения социально-педагогических действий. Иными словами, социальная ценность педагогической деятельности становится понятной и принимаемой курсантом только в том случае, когда он реально помогает людям. Подчеркнем, что эта позиция традиционна, больше века назад М. Галкин писал: «Помимо подготовки к войне необходимо служить и целям прогресса, подъему умственного и нравственного уровня вступающих в ряды армии. Если этого нет, армия – тормоз, отрывающий сотни тысяч людей от общей культурной жизни» [32, с. 371]. Таким образом, если социальность практической педагогической деятельности образует определенный потенциал в профессиональной педагогической подготовке курсанта военного вуза, то реализуется этот потенциал только в случае реального педагогического эффекта от деятельности курсанта.

Анализ теорий, основанных на личностно-деятельностном подходе в образовании (Ш. А. Амонашвили [3], Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич [23], В. В. Давыдов [40], В. Я. Ляудис [105], А. К. Маркова [111] и др.), дает ответ на вопрос, каким образом добиться необходимой мотивации и, как следствие, активности и самостоятельности курсанта в профессиональной педагогической подготовке. С позиций перечисленных авторов, единицами учебной деятельности становятся уже не отрывочные действия педагога или обучающегося, а акты их взаимодействия в процессе подготовки, организации и осуществления практической педагогической деятельности курсанта. Развитие педагогической компетентности курсантов военного вуза в процессе производственной практики предполагает наличие результативного и правильно выстроенного взаимодействия участников практики как определяющего условия исследуемого процесса. При этом необходимо учесть, что круг субъектов профессиональной педагогической подготовки курсанта на практике значительно расширен и включает в себя и командиров, у которых практикуется курсант, и военнослужащих, которых он обучает и воспитывает, и руководителей практики, которыми могут быть командиры и педагоги военного

вуза, не обязательно преподающие учебные дисциплины педагогического содержания. Так, на производственную практику курсанты направляются, как правило, штатными подразделениями (группа, взвод, рота). Для руководства практикой курсантов на местах направляются руководители практики (опытные преподаватели, офицеры управления и офицеры учебных подразделений). Учебно-методическое руководство производственной практикой курсантов осуществляют соответствующие кафедры по направлениям службы. Программа производственной практики разрабатывается кафедрами (группами кафедр) под руководством учебного отдела и утверждается начальником Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан (далее – ВИ НГ РК) [116].

Ценностный обмен в процессе педагогического взаимодействия с представителями профессии есть еще одна составляющая потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза. Ниже мы охарактеризуем ее подробнее.

В психолого-педагогической литературе нет единого толкования понятия «взаимодействие». При рассмотрении взаимодействия педагогов и обучающихся существенное значение имеет определение этой категории с учетом организации совместной деятельности. Так, Г. М. Андреева интерпретирует взаимодействие как организацию совместной деятельности, в процессе которой для участников чрезвычайно важно не только обмениваться информацией, но и организовывать «обмен действиями» [6]. Исходя из задач нашего исследования, взаимодействие в процессе производственной практики мы рассматриваем как частное проявление социального взаимодействия, при котором происходят позитивные, общественно ценные изменения во взаимодействующих сторонах, зависящие от совместимости особенностей участников. Поэтому важным для нас является педагогическое взаимодействие в системе «преподаватель - обучаемый», «руководитель практики - стажер». В условиях образовательного процесса возможно довольно четкое разграничение функций субъекта (преподаватель) и субъекта (обучаемый). В то же время, с

точки зрения личностно-деятельного подхода, в рамках которого организуется наше исследование, курсант является не только объектом, но и субъектом взаимодействия, без его активности не могут быть достигнуты образовательные результаты.

Развитие педагогической компетентности курсанта, предполагающее становление качественно новых образований, не может состояться вне взаимодействия субъектов этого процесса. В контексте нашего исследования чрезвычайно важно, что в системе взаимодействия возникает такое новое качество, как осознанная потребность обучать и воспитывать. Эта потребность, на наш взгляд, едва ли не самая главная (и точно – интегрирующая многие другие) в мотивах профессиональной педагогической деятельности. Вместе с тем, к педагогической деятельности, к самостоятельному развитию в качестве ее субъекта побуждают личность не только потребности, собственную побудительную силу имеют педагогические (гуманитарные) ценности, разделяемые убеждения, идеи и идеалы [53], на которые в процессе практики оказывает влияние профессиональный обмен в общении и взаимодействии с опытными педагогами.

В процессе учебной и военно-профессиональной деятельности курсант присваивает свою общественную сущность объективно и предметно через взаимодействие с предметным миром; в общении – субъектно через взаимодействие с товарищами, командирами, преподавателями. Непосредственное общение – это не только воздействие человека на человека, а именно их взаимодействие. Следовательно, в процессе профессиональной педагогической подготовки нужна взаимосвязь восприятия: единство понимания педагогических ценностей, действий. Для этого преподаватель ориентируется на понимание курсантов, учитывая двухстороннюю форму связи, проявляющейся во взаимодействии. Иначе говоря, взаимодействие выступает сущностной характеристикой учебно-воспитательной деятельности в развитии единства мыслей, чувств и привычек поведения, мотивирующих профессиональное становление личности офицера-педагога.

Успешное решение задач профессиональной педагогической подготовки курсантов нам видится в обмене, осуществляющемся в процессе взаимодействия, ее участников своими знаниями, чувствами, опытом. Философская и психологическая трактовка феномена «обмена» выражается в следующих положениях: «обмен» - не чисто духовный акт или процесс контактирования сознаний, человеческой субъективности, а жизненно реальный процесс, основанный на практических связях и отношениях общающихся индивидов; «обмен» - двусторонне активный процесс, «диалектическая» связь равноправных партнеров [98, с. 142-143]. Наш собственный опыт подтверждает правомерность того, что именно во взаимодействии преимущественно возникают и развиваются педагогические умения и навыки курсантов, которые образуют наиболее дефицитную часть педагогической компетентности.

Педагогическое взаимодействие в процессе производственной практики интересно для нас в том смысле, что оно предполагает взаимное отражение качеств личности офицера – опытного педагога и курсанта в рамках целостного образовательного процесса. Успешность педагогической деятельности командира – руководителя практики и результаты обучения курсанта нередко определяются глубиной взаимопонимания. Каждая из взаимодействующих сторон будет обуславливать изменение друг друга не как частное отношение, соответствующее одному какому-то компоненту, а как проявление изменений в целостном характере личности. Обусловленность взаимодействующих сторон образовательного процесса осуществляется через реализацию в производственной практике принципа обратной связи, выступает и причиной, и следствием, определяет развитие и преподавателя, и курсанта.

В связи с исследованием целесообразного взаимодействия как потенциала профессиональной педагогической подготовки курсантов следует обратиться к категории и проблемам общения. Общение - это межпредметная категория, которая изучается в философии, психологии, педагогике и других науках. «Человеческое общение - это связь между людьми, приводящая к

возникновению обоюдного психического контакта, проявляющегося в передаче партнеру по общению информации (вербальной и невербальной) и имеющегося целью установления взаимопонимания и взаимопереживания» [68, с. 205]. Сегодня проблема общения в образовании и воспитании все чаще связывается с проблемой личности, возможностью создания ею своего внутреннего мира в диалоге, имеющем важный жизненный смысл.

Феномен общения привлекателен для образовательного процесса, прежде всего, тем, что деятельность педагога коммуникативна по своей природе и способам организации, в процессе обучения проявляется социальная активность обучающихся, их деловые и эмоциональные качества. «Отсюда общение в педагогическом процессе предстает как явление многомерное, осуществляющееся по горизонтали и вертикали, способствующее или мешающее реализации многообразных педагогических целей и задач» [16, с. 77].

Педагогическое общение играет главную роль в развитии личности курсанта, при этом важны особые условия педагогического общения, присутствующие на производственной практике. «Интерсубъективный характер общения открывает доступ в каналы коммуникации таким слоям отношений, которые второстепенны в познании или даже служат помехой, подлежащей устранению» [65, с. 167]. Данная особенность общения рассматривается нами как возможность влияния личности педагога на курсанта.

Целесообразное, интенсивное педагогическое взаимодействие в формате производственной практики создает условия для мотивационного управления процессом развития субъекта педагогического труда (Л. А. Шипилина и В. В. Шипилина [163]) как за счет формирования прямых потребностей, так и за счет принятия ценностей педагогической деятельности (И. Е. Емельянова [54]).

Мотивационное управление развитием курсанта как субъекта педагогического труда – это второй и наиболее сложный путь реализации потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза.

В следующем параграфе мы рассмотрим, за счет каких организационно-педагогических условий этот путь может быть реализован в производственной практике курсантов военного вуза. Пока остановимся на сущности мотивационного управления развитием субъекта педагогического труда.

В различных исследованиях мы встретили два подхода к этому процессу и оба учитываем при решении задач данной работы, поскольку они не противоречат друг другу. В работах И. К. Шалаева [161] и других мотивационное управление развитием субъекта педагогического труда понимается как система создаваемых социально-психологических условий, порождающих мотивы необходимых действий обучающихся (в нашем случае – курсантов военного вуза) посредством стимульных ситуаций. Эта задача адресована моделированию производственной практики курсантов. В теориях Е. П. Ильина [68], Л. А. Шипиловой и В. В. Шипиловой [163] и других исследователей мотивационное управление заключается в активизации различных оснований формирования мотива: потребностей, убеждений, идей и ценностей, установок и пр. Эта часть управления может условно считаться самостоятельной и требует особых организационно-педагогических условий реализации потенциала производственной практики.

Вторая позиция, с которой необходимо оценивать роль и значение производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов, – заключается в анализе особенностей образовательного процесса военного вуза и логики профессиональной педагогической подготовки, где производственная практика – этап, завершающий формирование педагогической компетентности через овладение субъектным профессиональным опытом и стилем. Вышесказанное позволяет выделить третью составляющую потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза, заключающуюся в активном характере процесса формирования субъектного профессионального опыта и стиля.

В отношении профессиональной подготовки военного специалиста в целом, как считает С. И. Зимин, практика «...обеспечивает соединение теоретической подготовки ...с практической деятельностью и выполняет адаптационную, целевую, обучающую, воспитывающую, развивающую, рефлексивную, диагностическую функции» [60, с. 6]. Предполагаем, что эта сущностная характеристика справедлива для всех внутренних процессов, в частности, для профессиональной педагогической подготовки.

В исследованиях О. В. Баркуновой [15], И. А. Ганичевой [33], Е. И. Кустовой [94], Э. Ф. Матвеевой и Г. Н. Протасевич [113] и других авторов практика определяется как обязательный и завершающий этап формирования педагогической компетентности специалиста или отдельных ее составляющих. В работах военных исследователей этот тезис также не подвергается сомнению. Напротив, предполагается, что, не выполнив в полном объеме педагогические задачи производственной практики, выпускник военного вуза не сможет овладеть профессиональной компетентностью в целом и не будет готов к выполнению своих функциональных задач.

А. Н. Левочкин [97] в своем диссертационном исследовании определяет практику курсантов (в его работе – практику в воспитании личного состава) как разноплановую и многофункциональную форму профессиональной подготовки офицера как организатора обучения и воспитания личного состава. Полностью согласны с автором как в том, что практика педагогической направленности завершает логику формирования педагогической компетентности, интегрируя знания, умения и навыки, ценностное отношение и эмоциональную окраску учебной педагогической деятельности в опыт, так и в том, что ее объем не полностью соответствует этой масштабной задаче. Через процесс формирования опыта практика педагогической направленности обеспечивает междисциплинарные связи психолого-педагогических дисциплин, повседневной жизни, воинского воспитания и пр.

Рассмотрим более подробно место производственной практики в структуре профессиональной подготовки курсантов военного вуза в контексте

развития педагогической компетентности на примере ВИ НГ РК. Производственная практика занимает особое место в структуре профессиональной подготовки военного специалиста в войсках и ставит будущих офицеров в условия, наиболее приближенные к самостоятельной работе. Она является важнейшей составной частью образовательного процесса, способствующей закреплению теоретических знаний и приобретению практических навыков работы на должностях, соответствующих их предназначению после окончания ВИ НГ РК. Производственная практика организуется после завершения изучения профилирующих дисциплин, в том числе таких, как «Военная психология и педагогика», «Воспитательная работа и морально-психологическое обеспечение деятельности войск», по которым предусмотрена производственная практика. Она организуется на выпускном курсе после полного завершения теоретического обучения и проводится в соединениях и частях Национальной гвардии. Среди ее задач прямо или косвенно с работой с личным составом связаны все. К числу задач производственной практики с выраженной педагогической составляющей руководящие документы по ее реализации относят:

«1. Приобретение курсантами практики выполнения обязанностей на соответствующих командных, воспитательных, инженерно-технических и других должностях по специальностям в соответствии с профилями их подготовки и программами обучения ввуза, в том числе навыков в командовании и работе с личным составом;

2. Совершенствование практических навыков:

- в организации боевой подготовки, воспитательной и социально-правовой работы, жизни и быта личного состава, проведении индивидуально-воспитательной работы с подчиненными, а также мероприятий по укреплению воинской дисциплины и предупреждению правонарушений;...

- в ведении и оформлении планирующих, учетных, приходно-расходных документов по боевой подготовке, воспитательной и социально-правовой работе и службам;...

- совершенствование методических навыков в проведении занятий по боевой и государственно-правовой подготовке, организации воспитательной работы с личным составом» [116]. Простое перечисление задач производственной практики, без привязки к такой сложной цели, как педагогическая компетентность, естественно, не дает необходимых представлений о ее потенциале, более того, список задач вообще не охватывает всего спектра задач обучения и воспитания личного состава, да еще и в контексте перспектив военного строительства в Республике Казахстан. Сегодня производственная практика уже должна изучаться и моделироваться «на завтра», т. е. в категориях развития.

Развитие педагогической практики, по мнению М. Я. Ситниченко [144], в современных условиях происходит инновационным путем. Она насыщена педагогическими инновациями, которые характеризуются изменением отношения к личностному становлению субъектов образования, в т. ч. педагогов, в области развития необходимых способностей и компетенций. Как раз в связи с процессом профессионального становления будущих педагогов, автор указывает на риски формирования стереотипов педагогического поведения, которые противоположны инновациям, а иногда самим педагогическим нормам и правилам, поскольку «тормозят» развитие педагогической практики. Действительно, качество производственной практики в профессиональной педагогической подготовке зависит не столько от того, как долго курсант практикуется в решении педагогических задач (хотя такая связь, конечно, есть), сколько от того, какой стиль и какие нормы он воспринимает. Здесь следует учесть, что обучение и воспитание в войсках имеет отрицательные примеры, которые практиканту необходимо соответствующим образом оценивать и искоренять. Мы согласны с М. Я. Ситниченко в том, что непродуктивным и стереотипным является прямое копирование опыта командира, у которого практикуется курсант, поскольку субъектный опыт неповторим. Потенциал производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза высок, но обеспечен он

может быть только в том случае, когда осваиваемый курсантами опыт оценивается с позиции норм и принципов общей и военной педагогики, творчески перерабатывается и реализуется в индивидуальном стиле будущего офицера-педагога.

Педагогические эффекты практики, как пишет М. Я. Ситниченко [144], не находятся в прямой зависимости от времени и даже педагогического опыта наставников. Гораздо в большей степени они вызваны творческим и критическим отношением к интериоризируемому опыту, степени самостоятельности, делегирования полномочий и ответственности практиканта, последовательности, уровня сложности и разнообразия решаемых педагогических задач. Учет этой зависимости требует специального моделирования педагогической практики с опорой на закономерности формирования субъектного опыта будущего специалиста. В нашем случае это особенно справедливое требование, если принять во внимание то, что производственная практика курсантов насыщена и иными, не только педагогическими задачами профессиональной подготовки будущих офицеров.

С. И. Зимин [60] предположил, что в условиях военного вуза моделирование производственной практики может носить характер проектной деятельности, методологической основой которой выступает компетентностный подход. Автором предложена 15 ступенчатая программа проектирования практики, которой мы воспользуемся в следующем параграфе. Обращаясь к учебно-производственной практике курсантов военных вузов Вооруженных Сил Российской Федерации, которая отличается по смыслу от производственной практики курсантов военных вузов Республики Казахстан (равноценна стажировке в российских военных вузах), С. И. Зимин не выделяет ее педагогическое содержание, поэтому его исследовательскую программу следует рассматривать только как принцип деятельности, а сами позиции следует адаптировать к задачам данного исследования.

Таким образом, *третий* возможный *путь* реализации потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке

курсантов военного вуза в контексте военного реформирования предполагает *моделирование производственной практики с учетом характеристик инновационной педагогической деятельности*, включающее моделирование содержания и организация взаимодействия, характерных для современной педагогической деятельности, ее форм и методов. В любом случае, поскольку исследуемый потенциал заключается именно в активном формировании субъектного педагогического опыта, мы заинтересованы в том, чтобы этот опыт, с одной стороны, был опытом завтрашнего дня и носил инновационный характер, а с другой, – позволял сохранять и передавать новому поколению офицеров педагогические традиции Вооруженных Сил.

Наконец, *третьей позицией*, необходимой для адекватной *оценки роли и значения производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов как будущих офицеров - субъектов педагогической деятельности, является ориентация на процесс личностного развития субъекта педагогической деятельности.*

Анализируя особенности профессионального военного образования, О. Ю. Ефремов [55], в частности, указывает на то, что в отличие от студента гражданского вуза курсант военного вуза уже в процессе обучения является военнослужащим и субъектом военно-профессиональной деятельности. Овладевая очередным уровнем сложности профессиональных задач, он сразу применяет их на практике, в этом заключается очевидное преимущество образовательного процесса военного вуза, которое будет утрачено в том случае, если получаемые знания не удастся использовать в своей профессиональной деятельности. Ориентируясь на положения, высказанные Д. Б. Элькониным [166] о двойном предмете учебной деятельности, мы предполагаем, что в ходе производственной практики при ее целесообразной организации осуществляется двухсторонний процесс:

- решая практические задачи обучения и воспитания личного состава, курсант оказывает практическую помощь подразделению, части,

военнослужащим, реализует программу боевой подготовки и воспитательной работы в части;

- используя полученные в образовательном процессе знания и представления, сформированные умения и навыки для решения реальных педагогических задач, курсант развивается как субъект профессиональной педагогической деятельности.

Совершенно не случайно в предыдущем параграфе мы предложили рассматривать профессиональную педагогическую подготовку в двух ракурсах: как процесс, организованный военным вузом, а также как процесс развития, переживаемый самой личностью. Напомним, что со стороны личности - это интегративный, сознательный и активный процесс формирования субъекта профессиональной педагогической деятельности, объединяющий профессиональное обучение, профессиональную адаптацию и профессиональное самоопределение. На двух последних процессах остановимся подробнее, так как *процессы профессиональной адаптации и профессионального самоопределения курсантов как субъектов педагогической деятельности* мы относим к *четвертой составляющей потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза, а в педагогической поддержке профессиональной адаптации и профессионального педагогического самоопределения курсантов мы видим еще один путь реализации потенциала производственной практики.*

Профессиональное самоопределение в современной науке давно уже рассматривается как процесс, выходящий за рамки «выбора профессии», он изучается в контексте всей профессиональной жизни человека. В трудах Э. Ф. Зеера [58], Е. А. Климова [81], Н. С. Пряжникова [136] и других ученых содержание профессионального самоопределения – это вообще весь спектр процессов психического развития человека в определенной профессиональной деятельности в течение всей профессиональной жизни и даже после нее. По Е. А. Климову [81], в самоопределении происходит включение человека в профессиональное сообщество, по Э. Ф. Зееру [58], профессиональное

самоопределение есть его психологическое «притирание» к особенностям профессии, а у Н. С. Пряжникова [136] центральный смысл самоопределения заключается в создании индивидуальной профессиональной траектории. Безусловно, это три грани профессионального самоопределения, которые активно проявляются в случае контакта с профессиональной деятельностью. Погружение в военно-профессиональную деятельность, в ее педагогические процессы активизирует процесс самоопределения будущего офицера, а эффекты этого погружения, как нам представляется, потенциально могут быть использованы в повышении качества профессиональной педагогической подготовки.

Процесс профессионального самоопределения будущего педагога на практике задается той ситуацией, в которой практикант выступает субъектом своей педагогической деятельности, происходит становление трех «Я-концепций»: «Я-учитель», «Я-личность», «Я-профессионал» (О. В. Голубева [37]). В ходе педагогической практики, как считает О. В. Голубева, еще раз, в концентрированном виде происходят этапы и процессы вхождения человека в педагогическую профессию: вхождение и ориентация в профессии, профессиональная идентификация и, собственно, профессиональное самоопределение. Для курсанта, который на теоретических занятиях мог и не воспринимать профессию педагога как свою, эти этапы зачастую не повторяются, а протекают впервые. Именно поэтому, изучая потенциал производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза, мы обращаемся к процессу их профессионального педагогического самоопределения. Заметим, что практика вообще несет наибольшую смысловую нагрузку в профессиональном самоопределении будущего офицера.

Производственная практика в ее педагогическом контексте выполняет и профессионально-адаптационные функции при условии, что ее организация учитывает педагогические трудности, с которыми может столкнуться курсант, готовит его к ним, а также оказывает помощь и поддержку в их преодолении

[25]. Мы утверждаем, что успешная профессиональная адаптация в педагогической деятельности происходит не в том случае, когда на практике удается избежать трудностей, а в том, когда человек преодолевает их самостоятельно. Это утверждение, во-первых, возвращает нас к необходимости моделирования производственной практики, а, во-вторых, определяет еще один *путь реализации потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза – педагогическую поддержку профессиональной адаптации и профессионального педагогического самоопределения курсантов как будущих офицеров - субъектов педагогической деятельности.*

Обобщая вышесказанное, сделаем несколько выводов.

1. Роль и значение производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов как будущих офицеров - субъектов педагогической деятельности следует оценивать с позиции методологического личностно-деятельностного подхода; с учетом особенностей образовательного процесса военного вуза и логики профессиональной педагогической подготовки; с ориентацией на процесс личностного развития субъекта педагогической деятельности.

2. К составляющим потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза относятся:

- интеграция реальных педагогических задач в военно-профессиональную деятельность курсантов на практике;
- ценностный обмен в процессе педагогического взаимодействия с представителями профессии;
- активный процесс формирования субъектного профессионального опыта и стиля;
- процессы профессиональной адаптации и профессионального самоопределения субъекта педагогического труда.

3. Пути реализации потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза выступают:

- обеспечение реальных полномочий и ответственности в педагогической деятельности курсантов;
- мотивационное управление развитием курсантов как субъектов педагогического труда;
- моделирование производственной практики с учетом характеристик инновационной педагогической деятельности;
- педагогическая поддержка профессиональной адаптации и профессионального педагогического самоопределения курсантов.

Резюмируя результаты исследования, отметим, что производственная практика действительно обладает скрытым потенциалом, позволяющим повысить качество профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза. Естественно, нами раскрыты далеко не все возможные составляющие потенциала, поскольку в рамках одного исследования это не представляется возможным. Вместе с тем, полученные результаты дали возможность определить, по меньшей мере, четыре перспективных пути реализации этого потенциала, следовательно, и пути повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза. Реализация этих путей на практике, в свою очередь, требует научного поиска, описания организационно-педагогических условий повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики – задача, которую мы решаем в следующем параграфе.

1.3. Организационно-педагогические условия повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики

Исследование педагогической характеристики производственной практики привело нас к пониманию того, что она обладает определенным потенциалом, мобилизация которого способна повысить качество профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза. К составляющим потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза, как мы выяснили, относятся: интеграция реальных педагогических задач в военно-профессиональную деятельность курсантов на практике; целесообразное педагогическое взаимодействие с представителями профессии, ценностный обмен в процессе производственной практики; активный характер процесса формирования субъектного педагогического опыта и стиля; процессы профессиональной адаптации и профессионального самоопределения курсантов как субъектов педагогической деятельности. Вместе с тем, открытым остается вопрос о том, каким образом реализовать раскрытый потенциал, каковы организационно-педагогические условия, реализующие перспективные педагогические пути повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военных вузов в процессе производственной практики.

Решение следующей задачи – определение названных организационно-педагогических условий – изначально требует уточнения самого понятия «качество» применительно к образовательному процессу. Определенные сложности заключаются в том, что, с одной стороны, в педагогических теориях нет согласованного понимания того, что есть качество профессиональной педагогической подготовки, а с другой стороны, не ясно, с каких позиций планировать и организовывать его повышение.

«Качество» - один из самых многозначных терминов современной науки, внимание к которому обусловлено реформационными процессами в различных

сферах жизнедеятельности человека. Именно с качеством связывается стремление к лучшему в социальной жизни общества, вместе с тем, это вполне конкретная категория, которая образует понятийный аппарат квалитологии и квалитметрии.

В философии понятие «качество» обладает всеми признаками научной категории и рассматривается как:

- определенность, совокупность свойств предмета, явления, разграничивающая предметы, явления друг от друга;
- системообразующее свойство, основа, обеспечивающая устойчивость, упорядоченность предмета, явления;
- внутренняя основная определенность, которая делает вещь тем, что она есть, определяет самостоятельность, непосредственность предмета, явления (Ф. Кумпф и З. М. Оруджев [93], Г. Г. Азгальдов, В. А. Беляков, В. Н. Бобков, В. Я. Ельмеев и Ю. С. Перевошиков [1] и др.).

В нашем случае важным является еще одно распространенное понимание «качества» как философской категории, выражающей отношение человека, социальной группы к предмету, явлению, процессу, или же степень удовлетворения одной из общественных потребностей с учетом возможных издержек. Эта позиция сформирована в работах отечественных философов Н. Д. Кондратьева [82], В. П. Кузьмина [91], А. И. Субетто [148] и др., где признается, что качество может быть предметным, т. е. непосредственно связанным с природой предмета, явления, а может быть функциональным и социальным, т. е. идеальным свойством, связанным не с природой предмета, явления, а с ожиданиями людей по отношению к нему. В таком понимании качество становится относительной характеристикой, которая определяется в связи с установленным эталоном, стандартом, нормой, идеалом и т. д.

Официальная трактовка понятия качество в образовании отражена в п. 29 ст. 2 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации». Под качеством образования Закон понимает «...комплексную характеристику образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающую

степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [129]. Соответствующий Закон Республики Казахстан «Об образовании» [128], хотя и не дает своего определения понятию, но, тем не менее, трактует его аналогично и определяет в качестве одной из главных норм законодательства государственный контроль за качеством образования на основании образовательных стандартов.

В педагогических исследованиях «качество образования» является одной из самых исследуемых проблем, монографии и диссертации по которой можно отнести, как минимум, к трем группам:

- исследования, посвященные самой сущности понятия, его развитию в современных условиях и трактовкам в различных условиях применения (С. А. Дядьченко [52], Н. Г. Корнешук [84], Н. В. Наливайко [125], В. Н. Пугач, К. А. Кирсанов и Н. К. Алимова [137], В. Д. Шадриков [159] и др.). Многообразие подходов к изучению названных проблем в исследованиях, отнесенных к данной группе, определяется относительностью категории качества и спорами в отечественной науке о том, какова цель образования, в чем его планируемый результат;

- исследования, посвященные оценке качества образования (образовательного процесса, деятельности образовательной системы) (С. Н. Белова [19], А. А. Коваленко, В. А. Леднев и М. Ю. Рубин [139], Н. Г. Корнешук [84] и др.). В данных работах исследуются критерии и показатели качества образования (образовательного процесса, деятельности образовательной системы), формируются механизмы и процедуры его оценки (мониторинг, комплексы диагностических методик);

- исследования, посвященные управлению качеством образования (Л. Н. Давыдова и А. М. Трещев [42], Р. И. Зиннурова, Г. Р. Хамидуллина и

Г. Р. Гатина [62], М. М. Поташник [133] и др.). Центральным понятием в данной, самой масштабной группе работ, как правило, является менеджмент качества – т. е. такая система управления образованием, которая обеспечивает его заданное или новое, модернизационное качество.

Среди исследований, посвященных проблеме качества военно-профессионального образования, выделим дикторскую диссертацию Т. В. Лариной [95], Обращаясь к качеству военно-профессионального образования, Т. В. Ларина выделяет в качестве основных условий обеспечения качества военно-профессионального образования курсантов военных вузов стандартизацию (совершенствование стандартов и квалификационных требований), качественные параметры управления системой профессионального военного образования, специальные технологии менеджмента качества, инновационные оценочные процедуры и пр. В исследовании Т. В. Лариной, как и в работах авторов, перечисленных выше, исследуется качество образования как социальной системы или же качество крупных образовательных систем, вместе с тем, их положения дают понять, что решение проблемы качества в каждом конкретном случае связано:

- с определением эталонов и планированием идеальных (нормальных) результатов образовательного процесса на основе стандартов, социального заказа и ожиданий. В нашем случае эту роль играет педагогическая компетентность курсанта военного вуза, ее структура, содержание и уровень сформированности;

- с разработкой системы диагностики и сравнения реального результата с критериальным значением, обеспечением дифференциации результата. Здесь следует учесть, что понятие «качество» профессиональной педагогической подготовки адресовано не к конкретному курсанту, а ко всей группе курсантов, проходящих производственную практику. Разработка уровней качества, соответственно, связано с достижением общих социальных результатов;

- с формированием условий достижения качества как способа управления качеством. В нашей работе – это организационно-педагогические условия

повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военных вузов в процессе производственной практики, связанные с реализацией потенциала производственной практики.

Анализ приведенных трактовок позволил определить суть используемого в нашем исследовании понятия «качество профессиональной педагогической подготовки». Принятое нами ограничение, акцентирование внимания именно на профессиональной педагогической подготовке связано с выбором предмета исследования, представляющего собой часть целостного процесса профессиональной подготовки будущего специалиста в военном вузе, который объединяет обучение, воспитание, практическую подготовку и повседневную военно-профессиональную деятельность, заключающуюся в несении курсантами военной службы.

Качество профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза, как оно понимается в настоящем исследовании, – это социальная, непредметная, функциональная характеристика производственной практики, отражающая как ее результат (формирование педагогической компетентности курсантов военного вуза), так и степень удовлетворенности основных субъектов заказа профессиональному военному образованию ее реальными возможностями в формировании педагогической компетентности курсантов военного вуза. В такой формулировке качество профессиональной педагогической подготовки напрямую связано с ее педагогическим потенциалом, мобилизованным и преобразованным в реальные возможности обучать и воспитывать курсантов – будущих военных педагогов. Чем более потенциальные педагогические возможности производственной практики преобразованы в реальные, тем выше качество профессиональной педагогической подготовки курсантов. Естественно, качество как многофакторное явление обусловлено и многими другими условиями, но всю их совокупность охватить в рамках одного исследования не представляется возможным.

Существенным нам представляется вопрос о критериях оценки качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза, поскольку на них предстоит строить доказательную базу настоящего исследования. На наш взгляд, они должны быть связаны с основными заказчиками профессиональной педагогической подготовки (курсантами, воинской частью и военным вузом) и локализованы рамками производственной практики.

Со стороны *курсантов* качество профессиональной педагогической подготовки отражает их удовлетворенность возрастающей собственной способностью решать задачи военно-профессиональной деятельности с педагогическим содержанием, самостоятельно преодолевать возникающие трудности и достигать новых успехов в овладении педагогической деятельностью. *Критерий* «удовлетворенность возрастающей собственной способностью решать задачи военно-профессиональной деятельности с педагогическим содержанием, самостоятельно преодолевать возникающие трудности и достигать новых успехов в овладении педагогической деятельностью» и возможные показатели оценки, которые будут подробно охарактеризованы в опытно-экспериментальной части исследования. Данные показатели, на наш взгляд, могут быть связаны с их суждениями и оценками организации производственной практики в части решения профессиональных педагогических задач.

Со стороны *воинской части*, где проходит производственная практика курсантов военного вуза, качество профессиональной педагогической подготовки определяется удовлетворенностью командиров и начальников реальным вкладом практикующихся курсантов в решение задач боевой подготовки и воспитания личного состава части. Такой вклад может выражаться в успешно проведенных занятиях и мероприятиях воспитательной работы, решенных задачах индивидуального воспитания военнослужащих, в помощи командиру в организационно-педагогической деятельности и управлении боевой подготовкой и воинским воспитанием. «Удовлетворенность

командиров и начальников реальным вкладом практикующихся курсантов в решение задач боевой подготовки и воспитания личного состава части» выступает еще одним *критерием* оценки качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза.

Со стороны *военного вуза* качество профессиональной педагогической подготовки отражает выполнение требований Федерального государственного стандарта высшего образования и квалификационных требований к подготовке военного специалиста в области формирования педагогической компетентности. Предполагаем, что в этом случае для оценки качества профессиональной педагогической подготовки необходимы количественные групповые показатели, выраженные в традиционных категориях организации образовательного процесса: успеваемость, результаты выполнения заданий практики и пр. Кроме того, необходимыми являются частные и обращенные к личности оценки, ориентированные на структуру и содержание педагогической компетентности, ее составляющие, вследствие чего мы еще раз вернемся к этим вопросам. В условиях военного вуза, когда требования самих Вооруженных Сил к подготовке профессионала имеют безусловный приоритет перед интересами личности, показатели, связанные с педагогической компетентностью, как мы предполагаем, становятся ведущими.

Для решения исследовательской задачи, заключающейся в оценке качества профессиональной педагогической подготовки, под результатом этой подготовки мы, как уже было сказано, понимаем формирование педагогической компетентности будущего офицера. В силу этого целесообразно рассмотреть структурную и содержательную характеристику педагогической компетентности будущего офицера, которая, по сути, есть интегральная характеристика офицера как субъекта педагогической деятельности, стремящегося к профессионализму в решении педагогических задач военно-профессиональной деятельности.

Исследование данного педагогического феномена, выполненное в параграфе 1.1, позволило нам определять педагогическую компетентность

курсантов и как многоуровневое интегральное качество личности (совокупность мотивационно-целевых, аксиологических, когнитивных, поведенческих особенностей), обуславливающее результативную профессиональную деятельность будущего военного специалиста, направленную на достижение нового качества образования, более эффективное решение профессиональных педагогических задач. Анализ литературы в области компетентного подхода позволил сделать вывод, что, рассматривая понятие педагогической компетентности, большая часть исследователей имеет в виду не только набор знаний и умений, которые являются ядром компетентности, но и некий их сплав с профессиональным опытом (выражается в овладении способами и приемами реализации знаний и умений в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности), функциями педагога и профессионально важными личностными качествами, ценностными ориентациями педагога, т. е. компетентность шире знаний, умений и навыков и не является их суммой. Другими словами, с позиций теории психологии труда и акмеологии, которые составляют теоретическую базу настоящего исследования, педагогическая компетентность понимается не только в деятельностном и личностном плане, но и в контексте всего труда специалиста, включая, кроме деятельности, личностные особенности и общение.

Вместе с тем, практика показывает, что такая структура недостаточно развернута для детальной оценки педагогической компетентности курсантов военного вуза и тем более – для планирования дальнейшего процесса ее самостоятельного профессионального развития.

Применительно к образовательному процессу военного вуза, процессу производственной практики понятие педагогической компетентности охватывает и необходимую информированность (педагогическую грамотность), способность и возможность ее применения и одновременно фактическое ее воплощение в реальность. Следовательно, педагогическую компетентность следует рассматривать как интегральную характеристику личности и одновременно деятельности и общения, поэтому в определении данного

понятия прослеживается диалектическое единство личностно-деятельностного, коммуникативного и содержательно-операционного компонентов.

Кроме того, основной выделения критериев оценки педагогической компетентности выступают требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и квалификационных требований к подготовке военного специалиста в области формирования педагогической компетентности, а также возможности исследования этого интегративного образования в реальной практике. Педагогическая компетентность как профессиональный феномен, конечно же, гораздо шире, чем она представлена в нашей структуре, но мы намеренно не включали в нее те содержательные компоненты, которые объективно не проверяются. Выделение критериев оценки педагогической компетентности позволяет уточнить ее оцениваемые взаимосвязанные содержательные единицы, определить их вариативные возможности в образовательном пространстве производственной практики, следовательно, содействовать их осмыслению и повышению качества практики.

К критериям оценки педагогической компетентности курсантов военного вуза нами отнесены:

- теоретическая готовность курсанта к педагогической деятельности (относится к теоретической составляющей педагогической компетентности), в содержание которой, по нашему мнению, входит не только определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний, но и заранее, еще до начала производственной практики сформированные умения аналитического, проективного, прогностического и рефлексивного характера;

- практическая готовность курсанта к педагогической деятельности (соотносится с практической составляющей педагогической компетентности), выражающаяся во внешних действиях, которые можно наблюдать и оценивать. К практической готовности могут быть отнесены сформированный опыт организаторской и коммуникативной деятельности, умения и навыки мобилизационного, информационного, развивающего, ориентационного,

перцептивного, вербального характера, а также компоненты педагогической техники.

Показатели оценки педагогической компетентности, ориентированные на ее структуру, будут более подробно раскрыты нами в ходе оценки формируемой профессиональной компетентности курсантов при прохождении ими производственной практики в экспериментальных условиях.

Следующей научной задачей является выделение таких уровней сформированности качества профессиональной педагогической подготовки курсантов, которые можно было бы выявить с помощью избранных критериев, получая достаточно широкую картину, характеризующую каждый из уровней, при приоритете оценки педагогической компетентности. *Неудовлетворительным*, согласно данному подходу, искомое качество будет являться в том случае, если по оценкам производственной практики у большинства курсантов не сформирована педагогическая компетентность, вне зависимости от оценок качества подготовки по остальным критериям (например, по критериям оценки профессиональных компетенций, не связанных с педагогической деятельностью). *Низким* качество профессиональной педагогической подготовки можно считать тогда, когда, вне зависимости от оценок по остальным критериям, подавляющее большинство курсантов в процессе практики проявили педагогическую компетентность, выполнили все педагогические задачи производственной практики, но не испытывают удовлетворение от своего профессионализма в решении педагогических задач. Уровень качества профессиональной педагогической подготовки следует считать *средним*, если, при положительных внешних оценках педагогической компетентности, большинство курсантов испытывают удовлетворение от своего профессионализма в решении педагогических задач. В том же случае, если такое состояние дополняется высокими оценками практического вклада курсантов в решение задач обучения и воспитания личного состава в процессе производственной практики, качество их профессиональной педагогической подготовки следует оценивать как *высокое*.

Далее, определившись с понятием «качество профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза», вернемся к организационно-педагогическим условиям повышения качества этой подготовки в процессе производственной практики.

Как рабочее понятие настоящего исследования «*организационно-педагогические условия*» представляют собой целенаправленно заданную совокупность объективных возможностей решения задач профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза за счет мобилизации скрытого потенциала производственной практики. В основе данного определения лежат положения теорий В. И. Андреева [5], М. Е. Дуранова [50], А. Я. Найна [124] и др. Вместе с тем, обращаясь к вопросам организации производственной практики, мы сознательно сводим эту совокупность к объективным, внешним по отношению к личности факторам формирования педагогической компетентности (первый уровень локализации), в чем сознательно противоречим авторам, определяющим педагогические условия в единстве объективного и субъективного уровней исследования педагогического процесса.

Совокупность педагогических условий, даже в том случае, если исключить наиболее сложный субъективный уровень образовательного процесса военного вуза, все равно является слишком объемной для одного исследования. Признак «организационные» задает второй уровень локализации и позволяет выделить те условия, которые относятся к организационной функции управления педагогическими системами. Организация в теориях управления образовательными системами (Н. М. Борытко и И. А. Соловцова [24], Д. А. Новиков [127]) есть управленческая функция, описывающая создание фрагмента педагогической системы, его инфраструктуры и действий, а также всестороннего обеспечения процесса достижения педагогической цели. У перечисленных авторов функция организации в педагогических системах включает:

- детализацию цели, намеченной при планировании. Эта часть организационной функции реализована нами при уточнении сути педагогической компетентности курсантов военного вуза, а также в процессе исследования понятия «качество профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза»;

- определение видов деятельности, необходимых для достижения цели. Эти условия нами уже были охарактеризованы при определении педагогических путей реализации потенциала производственной практики;

- разделение труда, распределение полномочий;

- организацию взаимодействия по времени и задачам;

- формирование системы контроля.

Таким образом, определение организационно-педагогических условий повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики как научная задача данного исследования предполагает выполнение трех последних задач организации из числа перечисленных. При этом выделенные нами организационно-педагогические условия целесообразно соотнесены с охарактеризованными ранее путями реализации потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке. Раскроем эти условия, опираясь на пути реализации потенциала производственной практики.

Обеспечение реальных полномочий и ответственности в педагогической деятельности курсантов.

Как мы предположили, первым из таких путей является достижение реального педагогического эффекта производственной практики, при котором педагогическая деятельность интегрируется в военно-профессиональную деятельность курсантов и переживается ими не как учебная, а как реально необходимая и ответственная. Поскольку вопросы повышения эффективности практики поставлены далеко не вчера, часть организационных задач уже решена и зафиксирована в руководящих документах.

Так, руководство по организации производственной практики в военных вузах Республики Казахстан определяет, что условиями ее эффективности являются:

- «...- практическая направленность производственной практики;
- включение курсантов в различные виды организационно-управленческой, военно-технической, коммуникативной, исследовательской и другой военно-педагогической деятельности;
- субъектная позиция курсантов в образовательном процессе, способствующая формированию самостоятельности и ответственности курсантов в принятии решений на первичной офицерской должности;
- целенаправленная организация индивидуальной педагогической помощи со стороны преподавателей и руководителей производственной практики;
- координация и согласованность действий всех должностных лиц, участвующих в организации производственной практики» [116].

Однако изучение сложившегося опыта показывает, что для достижения реального педагогического результата производственной практики, обеспечения реальных ответственности и полномочий в педагогической деятельности курсанта этих условий недостаточно. Решение данной проблемы дополнительно требует реализации следующих *организационно-педагогических условий*: заблаговременного включения курсантов в реальную обстановку системы боевой подготовки и воспитательной работы воинской части, подразделения, в котором курсанты проходят производственную практику; нормативного закрепления полномочий курсантов в обучении и воспитании личного состава, осуществляемого в ходе подготовки к производственной практике; ослабления контроля текущей деятельности курсантов в пользу контроля по результатам обучения и воспитания личного состава; широкого использования методов доверия, авансирования и создания ситуаций профессионального успеха в процессе производственной практики.

1. *Заблаговременное включение курсантов в реальную обстановку системы боевой подготовки и воспитательной работы воинской части, подразделения, в котором курсанты проходят производственную практику.*

Профессиональная педагогическая подготовка курсантов военного вуза до практики предполагает организацию их учебно-профессиональной деятельности в моделируемых педагогических ситуациях, которые можно назвать типовыми. Вариативность реальных и возможных педагогических задач определяется многими специфическими условиями, создающими уникальную педагогическую обстановку в конкретной воинской части:

- назначением части, спецификой задач обучения и воспитания, реализуемыми программами боевой подготовки и пр.;

- условиями обучения и воспитания личного состава, организацией процесса боевой подготовки и воинской службы, наличием необходимых ресурсов и пр.;

- воспитывающей воинской средой, педагогическими традициями части, особенностями взаимоотношений офицеров и подчиненных.

Еще одно измерение вариативности задает специфика подразделения, где курсанту предстоит проходить производственную практику: социальные и образовательные характеристики личного состава, особенности комплектования, задачи индивидуальной воспитательной работы. Не зная реальной педагогической обстановки, курсант первое время объективно должен пройти период адаптации к сложившемуся процессу обучения и воспитания солдат и сержантов, мобилизовать свою готовность к выполнению конкретных педагогических задач. Процесс вникания в педагогическую обстановку может быть достаточно длительным, как показывает наш собственный опыт, в это время курсант во многом проявляет себя не как педагог, а как такой же обучаемый, как солдаты и сержанты подразделения.

Очевидной проблемой остается методическое обеспечение решения конкретных педагогических задач, что вполне может быть перенесено в предварительную подготовку к производственной практике.

В частности, учебными отделами военных вузов Республики Казахстан в целях более качественной организации и проведения производственной практики курсантов должны быть разработаны сетевые графики основных мероприятий по подготовке к практике, которые предусматривают:

- изучение с офицерским составом кафедр, подразделений и курсантами, убывающими на практику, требований приказов, правил прохождения практики, директив и распоряжений по боевой службе, воспитательной и социально-правовой работе, программ и планов боевой подготовки воинских частей, подразделений и других документов;

- разработку программ практики, изучение их курсантами, командирами подразделений, отправку программ в соединения и воинские части Вооруженных Сил Республики Казахстан;

- разработку и издание методических пособий, памяток, рекомендаций по организации и проведению практики;

- проведение лекций, семинаров, бесед и инструктажей по формам и методам воспитательной работы с личным составом, организации боевого состязания в подразделениях;

- составление курсантами примерных планов-конспектов в соответствии с тематикой проводимых занятий в войсках в период практики;

- разработку и обеспечение курсантов тезисами докладов, лекций, бесед, для выступления перед личным составом подразделений во время практики;

- проведение с руководителями практики и курсантами, убывающими на стажировку, показательных и инструкторско-методических занятий в течение 1-2 дней;

- распределение курсантов по воинским частям, назначение руководителей практики и их инструктаж;

- оформление необходимых документов на допуск руководителей практики, курсантов на режимные объекты и предприятия, а также к работам, связанным государственными секретами [116].

Предполагаем, что для заблаговременного включения курсантов в реальную обстановку системы боевой подготовки и воспитательной работы воинской части, подразделения эффективными окажутся также такие формы обучения, как встречи с представителями части, изучение внутренних нормативных документов, а также производственные семинары, более полная характеристика которых будет приведена в параграфе 2.2.

Забегая вперед, отметим, что производственные семинары на уровне теоретической подготовки к педагогической деятельности способствуют решению задач по развитию у курсантов:

- педагогических знаний, умений и навыков;
- культуры профессионального общения и взаимодействия;
- коммуникативных умений, культуры речевого общения (умение организовывать свою речевую деятельность вербальными и невербальными средствами и способами, адекватными ситуациям общения, проводить дискуссии, диспуты на профессиональные темы, беседы);
- умения использовать различные формы развития у военнослужащих познавательного интереса на практическом занятии;
- педагогических навыков организаторской, воспитательной работы в подразделениях;
- творческого отношения к деятельности, самокритичности, правильного отношения к деятельности личного состава, навыков самообразования и самовоспитания в условиях практической деятельности.

На уровне практической подготовки производственные семинары призваны познакомить курсантов с актуальной проблематикой обучения и воспитания личного состава в Вооруженных Силах Республики Казахстан в целом и в конкретной воинской части в частности.

2. Нормативное закрепление полномочий курсантов в обучении и воспитании личного состава, осуществляемое в ходе подготовки к производственной практике.

Реализация этого организационно-педагогического условия подразумевает индивидуализацию заданий на практику, участие командиров и начальников в установлении педагогических задач, которые будут поручены курсанту, а также изучение должностных обязанностей по должности, которую курсанту предстоит выполнять на производственной практике.

3. Ослабление контроля текущей деятельности курсантов в пользу контроля по результатам обучения и воспитания личного состава.

Формулируя это условие, мы исходили из положений, обоснованных в работах Г. Н. Диниц [45], И. Н. Зайнулиной [57], Д. Ф. Каревой [76], Е. Н. Трущенко [155] и др., о роли самостоятельности в профессиональной подготовке педагога. Самостоятельность – это единственный фактор, обеспечивающий в профессиональной педагогической подготовке курсанта «...осознание цели (собственного развития в качестве субъекта педагогической деятельности), придание ей личностного смысла, подчинение выполнению этой задачи другим интересам и форм своей занятости, самоорганизация во времени и самоконтроля в выполнении» [155, с. 7]. Детальный контроль текущей педагогической деятельности, каждого действия снижает самостоятельность курсанта в решении педагогических задач, а кроме того, противоречит закономерностям формирования субъективного педагогического опыта (Д. Ю. Ануфриева [8], Л. В. Маслова [112], А. Н. Саврасова [142] и др.). Контроль педагогической деятельности курсантов по ее конечным результатам, напротив, обеспечивает делегирование полномочий и установление ответственности, которые относятся к функции организации педагогических систем.

Однако, отметим, что здесь необходимо достижение баланса, т. к. использование только результирующего контроля не позволяет повлиять, исправить конечный результат, поэтому его необходимо дополнять упреждающим контролем, который дает возможность руководителю практики определить отклонения в обучении и воспитании военнослужащего от намеченного результата заблаговременно, принять меры как к коррекции

педагогической деятельности курсанта, так и к коррекции обучения и воспитания обучающегося солдата или сержанта, воинского подразделения.

4. Широкое использование методов доверия, авансирования и создания ситуаций профессионального успеха в процессе производственной практики.

Данное организационно-педагогическое условие адресовано к методам руководства и управления производственной практикой курсантов военного вуза. Р. Ю. Кондрашева [83], например, описывает доверие как особое отношение человека к себе и к миру, определяющее ценностную позицию человека. В ее работе создание атмосферы доверия выступает организационным условием освоения педагогических ценностей и формирования профессионально важных ценностных ориентаций. Доверие как педагогический метод использовался в самых эффективных отечественных педагогических школах А. С. Макаренко [107], В. Н. Сорока-Росинского [146], В. А. Сухомлинского [149] и др. Как педагогический метод доверие выражается в поручении задач авансом, которые по уровню сложности и ответственности заведомо превышают те задачи, которые ранее выполнял воспитуемый. Обязательным условием результативности прохождения производственной практики является осознание курсантами ответственности и уровня сложности педагогических задач, порученных им, которого следует добиваться еще до начала производственной практики.

Особое значение в педагогике имеет создание ситуации успеха, которая приводит к осознанию реального эффекта от педагогической деятельности и завершает интеграцию педагогических задач в военно-профессиональную деятельность курсантов на практике. Ситуация успеха, как пишет А. С. Белкин, может рассматриваться со стороны обучающегося и педагога. «С психологической точки зрения успех – это переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, либо превзошел их. На базе этого состояния могут сформироваться устойчивые чувства удовлетворения, формируются новые, более сильные мотивы деятельности,

меняется уровень самооценки, самоуважения. С педагогической точки зрения ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом» [18, с. 32]. Предполагаем, что формируемая ситуация успеха при выполнении определенных задач педагогической деятельности курсантов способна преобразовать результат, полученный в обучении и воспитании личного состава, в мотивы профессионального педагогического развития курсантов. Эффективным нам кажется использование возможностей таких форм работы, как поощрение курсантов внутри воинской части, пропаганда педагогических достижений практикантов, подведение итогов боевой подготовки и воспитательной работы, оформление отзывов на практикантов с учетом проявлений их педагогической компетентности.

Мотивационное управление развитием курсантов как субъектов педагогической деятельности.

Мотивационное управление развитием курсантов как субъектов педагогической деятельности в качестве перспективного пути реализации потенциала производственной практики представляется нам совокупностью организационных действий, в сумме которых актуализируются, закрепляются и объединяются в комплексы мотивы педагогической деятельности.

Среди *организационно-педагогических условий*, обеспечивающих раскрытие и мобилизацию потенциала производственной практики, нами выделены: создание системы стимулов по результатам решения педагогических задач в процессе производственной практики; организация знакомства с боевыми и педагогическими традициями воинской части, в которой проходит производственную практику курсант, обмена опытом с офицерами – носителями педагогического опыта; специальная подготовка руководителей практики.

Обратимся к рассмотрению данных организационно-педагогических условий.

1. Создание системы стимулов по результатам решения педагогических задач в процессе производственной практики.

Так как в процессе производственной практики контакт курсанта с его вузовскими преподавателями ограничен, организационные усилия в мотивационном управлении прикладываются еще на этапе подготовки практики и направлены на создание системы педагогических стимулов, преобразующих характеристики и результаты практической педагогической деятельности в мотивы профессионального саморазвития автономно и на постоянной основе. Здесь и далее под педагогическим стимулированием мы, вслед за Г. С. Вяликовой, понимаем создание (т. е. организационную работу) «...комплекса внешних факторов (стимулов), являющихся побудительными средствами актуализации реальных и потенциальных возможностей личности, развития субъектности в условиях благоприятного морально-психологического климата» [31, с. 11]. Целостная концепция педагогического стимулирования как одной из функций мотивационного управления изложена в работах С. Г. Вершловского [28], Г. С. Вяликовой [31], В. Н. Тарасюк [151] и др. В их работах педагогический стимул понимается как совокупность значимых для личности воздействий, побуждающих ее действовать необходимым в управлении образом. Стимул – это объективная сторона мотивационного управления, безотносительная к личности, поэтому мы относим стимулирование к организационно-педагогическим условиям. Возникающий же на его основе мотив отражает субъективную сторону мотивационного управления, в нашем случае – внутреннее побуждение к самостоятельному развитию в качестве субъекта педагогической деятельности. К числу стимулов, которые, на наш взгляд, могут быть весьма действенными, мы относим моральное и материальное стимулирование курсантов, дисциплинарную практику военного вуза, балльно-рейтинговые системы и системы аттестации военных специалистов, распределение курсантов-выпускников для дальнейшего прохождения службы и пр.

2. Организация знакомства с боевыми и педагогическими традициями воинской части, в которой проходит производственная практика курсанта, обмена опытом с офицерами – носителями педагогического опыта.

Профессиональная педагогическая подготовка будущего офицера в одном из своих аспектов означает овладение педагогическим наследием отечественной военной школы, ценностным ядром военной педагогики, которое интериоризируется не через отвлеченные явления, а в процессе контакта с историей части, взаимодействия с офицерами - носителями ценностей офицерского корпуса. Мы рассчитываем, что в этом случае «срабатывают» общие закономерности ценностно-ориентированного профессионального воспитания будущих офицеров, выявленные в исследованиях А. С. Ликсуновой [102], Н. И. Привалова [135], А. В. Шилоносова [162] и др. Ценностную основу воспитания курсанта как субъекта педагогической деятельности составляет педагогическое наследие Вооруженных Сил, к которому, по мнению А. В. Шилоносова, можно отнести «...цели обучения и воспитания, принципы, содержание, методы, средства и формы, а также педагогические условия, которые содержат описание и анализ актуальных, полностью пригодных для реализации сегодня совокупности положений, образцов, способствующих совершенствованию морально-психологической подготовки будущих офицеров» [162, с. 4]. Согласно с авторами в том, что главной задачей ценностно-ориентированного воспитания курсантов военного вуза в современных условиях выступает поиск форм и методов представления, передачи и интериоризации ценностей офицерского корпуса и военной службы. На основе обобщения положительного педагогического опыта мы предлагаем такие формы, как специальные занятия, наставничество, проблемные семинары и пр.

3. Специальная подготовка руководителей практики.

Учитывая то, что мотивационное управление базируется на таком потенциале, как целесообразное педагогическое взаимодействие субъектов педагогической деятельности, мы отмечаем роль руководителя практики, на

которого ложится большая смысловая нагрузка в этом вопросе. Следовательно, повышение качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза, таким образом, связано со специальной подготовкой руководителя практики, уточнением его функционала. В период производственной практики непосредственный ее руководитель от подразделения, службы может:

- оказывать помощь курсантам в составлении календарного плана, личных планов и конспектов для проведения занятий;

- определять задачи педагогической деятельности курсантов, контролировать их служебную деятельность, качество проводимых ими занятий и мероприятий;

- обучать курсантов организации и проведению занятий по боевой и государственно-правовой подготовке, воспитательной работы с личным составом;

- прививать им навыки в организации службы войск, поддержания уставного внутреннего порядка в подразделении;

- изучать уровень подготовки, деловые и морально-психологические качества курсантов, воспитывать у них чувство ответственности за порученное дело, самостоятельность, разумную инициативу, командирскую волю и организаторские способности;

- способствовать приобретению курсантами самостоятельности и ответственности за обучение, воспитание и воинскую дисциплину подразделения, строевую выучку;

- анализировать итоги практики, указывать на положительные и отрицательные стороны в работе курсантов.

Моделирование производственной практики с учетом характеристик инновационной педагогической деятельности.

Моделирование производственной практики с учетом характеристик инновационной педагогической деятельности как один из путей мобилизации потенциала производственной практики также предполагает создание ряда

организационно-педагогических условий повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза, который включает: развитие междисциплинарных связей в едином процессе формирования педагогической компетентности курсантов; обучение курсантов решению типовых профессиональных педагогических задач при принципиальном учете их вариативности; проблемный характер подготовки курсантов к производственной практике в контексте моделирования военно-педагогической практики на ближайшую перспективу.

Дадим краткую характеристику этих условий.

1. Развитие междисциплинарных связей в едином процессе формирования педагогической компетентности курсантов.

Развитие междисциплинарных связей в итоге обеспечивает «встраивание» производственной практики в общую логику формирования педагогической компетентности курсантов. Производственная практика курсантов военных вузов в войсках является важнейшей составной частью учебного процесса по закреплению теоретических знаний и приобретению практических навыков работы на должностях, соответствующих их предназначению после окончания вуза. Подготовка к производственной практике в идеале планируется и распространяется на целый комплекс дисциплин. На примере учебного плана ВИ НГ РК можно утверждать, что в едином процессе подготовки курсанта военного вуза к производственной практике объединяются военная педагогика и военная психология, теория воинского воспитания, организация боевой подготовки в роте (батальоне), информационно-воспитательная работа в подразделении и пр. Отдельные вопросы подготовки, характеризуемые нами в практической части исследования, основываются на методических разделах специальных дисциплин. Собственное значение имеют и гуманитарные дисциплины (например, такие как «Философия» и «История Казахстана»), хотя не все из них можно напрямую использовать в экспериментальной деятельности по изменению профессиональной педагогической подготовки.

Производственная практика встраивается в целостный процесс профессиональной педагогической подготовки и обеспечивает междисциплинарные связи и общую логику формирования педагогической компетентности (рисунок 2).

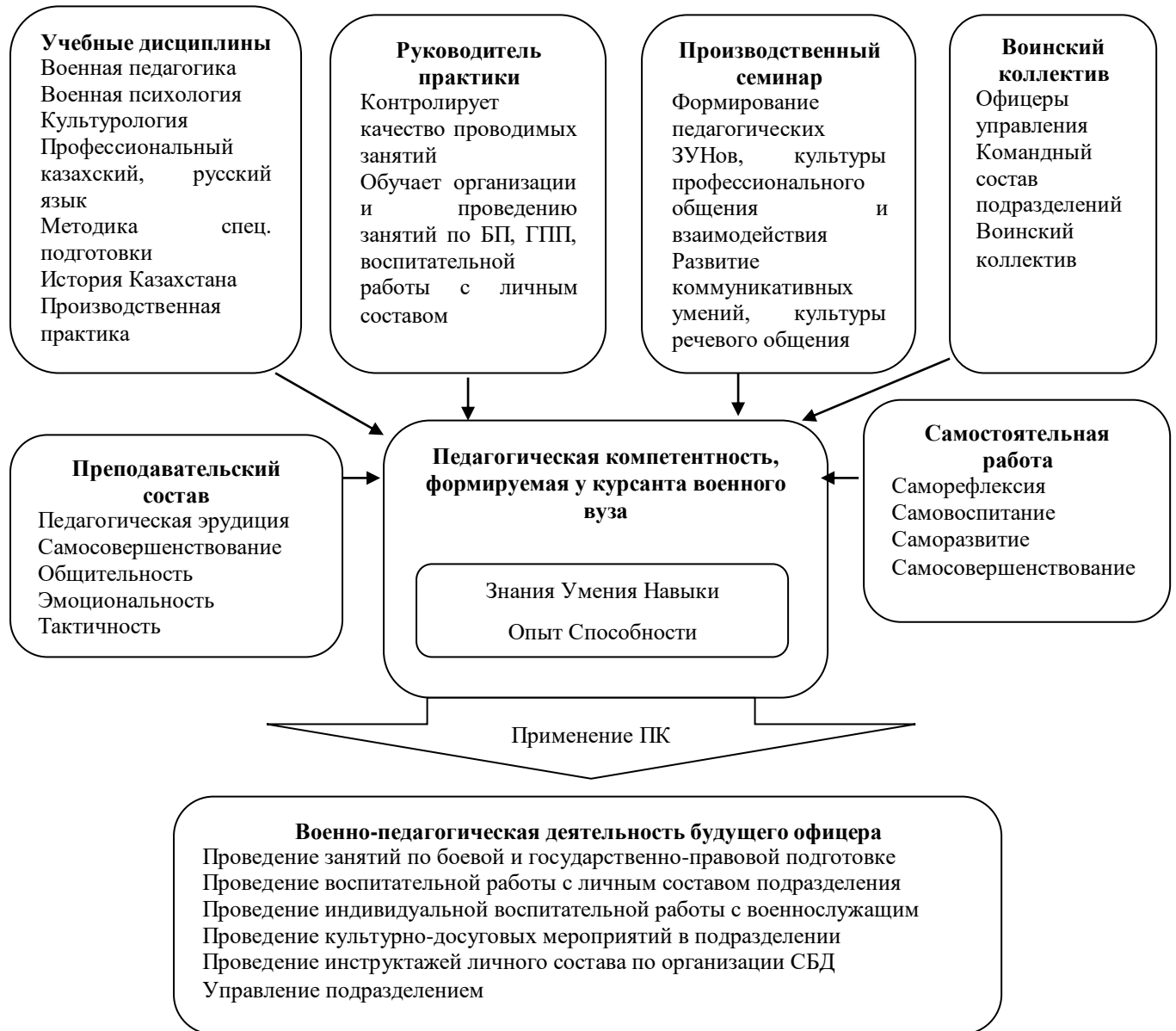


Рисунок 2. Производственная практика курсантов военного вуза в комплексе учебных дисциплин

2. Обучение курсантов решению типовых профессиональных педагогических задач при принципиальном учете их вариативности.

Уставы Вооруженных Сил Российской Федерации и Республики Казахстан определяют однозначную ответственность командира за решение задач обучения и воспитания личного состава, при этом его педагогическая деятельность объединяет большое количество педагогических задач, которые могут быть сведены к определенным типам и объединяются в группы:

- задач боевой подготовки личного состава;
- задач воинского воспитания солдат и сержантов;
- задач развития воинского коллектива.

Несмотря на их вариативность, мы предполагаем, что непосредственная подготовка курсантов к производственной практике должна включать формирование ориентировочной основы действий в типовых ситуациях с учетом возможности их творческого применения в условиях вариативности профессиональных педагогических задач.

3. Проблемный характер подготовки курсантов к производственной практике в контексте моделирования военно-педагогической практики на ближайшую перспективу.

В соответствии с перспективной ролью военных вузов в развитии обучения и воспитания личного состава Вооруженных Сил Республики Казахстан мы предполагаем, что курсант должен вполне критично относиться к тому опыту, что он перенимает в войсках. Этому вполне может способствовать проблемный характер подготовки к производственной практике. Проблемно представленная профессиональная педагогическая подготовка курсантов обращена в будущее, она мотивирует их к творческому поиску решений основных проблем развития военно-педагогической теории и практики. Предстоящие курсантам задачи производственной практики в проблемном обучении представляют собой проблемные ситуации, которые согласно И. И. Гольдину [38], Т. В. Кудрявцеву [88], И. Я. Лернеру [100], М. И. Махмутову [114] и пр., содержат противоречие и активизируют творческую активную деятельность человека и его критическое отношение к опыту.

Педагогическая поддержка профессиональной адаптации и профессионального педагогического самоопределения курсантов.

Наконец, определив, что производственная практика представляет собой пространство профессиональной педагогической адаптации и профессионального педагогического самоопределения курсантов военного вуза, мы включили еще одну группу организационно-педагогических условий, обеспечивающих педагогическую поддержку данных процессов. В целом, в эту группу мы включили такие условия, как:

- информационная поддержка производственной практики в ее педагогической части;
- организация постоянного консультирования курсантов в случае возникновения педагогических проблем и затруднений;
- рефлексия профессиональной педагогической деятельности.

Поскольку мы не вносим в теорию педагогической поддержки новизны, называя сами условия, отметим, что более подробно суть реализации этих условий будет раскрыта в параграфе 2.2 при описании экспериментальной работы.

Обобщение изложенных теоретических положений позволило сделать ряд выводов.

1. Качество профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза – это ее социальная, непредметная, функциональная характеристика, отражающая как ее результат (формирование педагогической компетентности курсантов военного вуза), так и степень удовлетворенности основных субъектов заказа профессиональному военному образованию ее реальными возможностями в формировании педагогической компетентности курсантов военного вуза.

2. Критериями оценки качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза выступают:

- удовлетворенность возрастающей собственной способностью решать задачи военно-профессиональной деятельности с педагогическим содержанием,

самостоятельно преодолевать возникающие трудности и достигать новых успехов в овладении педагогической деятельностью;

- удовлетворенность командиров и начальников реальным вкладом практикующихся курсантов в решение задач боевой подготовки и воспитания личного состава части;

- критерии оценки педагогической компетентности курсантов - теоретическая и практическая готовность курсанта к педагогической деятельности.

3. С помощью избранных критериев могут быть выявлены уровни сформированности качества профессиональной педагогической подготовки курсантов:

- неудовлетворительный, если по оценкам производственной практики у большинства курсантов не сформирована педагогическая компетентность, вне зависимости от оценок качества подготовки по остальным критериям;

- низкий, если, вне зависимости от оценок по остальным критериям, подавляющее большинство курсантов в процессе практики проявили педагогическую компетентность, выполнили все педагогические задачи производственной практики, но не испытывают удовлетворение от своего профессионализма в решении педагогических задач;

- средний, если, при положительных внешних оценках педагогической компетентности, большинство курсантов испытывают удовлетворение от своего профессионализма в решении педагогических задач;

- высокий, если, при положительных внешних оценках педагогической компетентности, большинство курсантов испытывают удовлетворение от своего профессионализма в решении педагогических задач, а их практический вклад в решение задач обучения и воспитания личного состава в процессе производственной практики получил высокие оценки.

4. Организационно-педагогические условия повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики соотносятся с путями реализации

потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке.

Обеспечению реальных полномочий и ответственности в педагогической деятельности курсантов способствует реализация таких организационно-педагогических условий, как заблаговременное включение курсантов в реальную обстановку системы боевой подготовки и воспитательной работы воинской части, подразделения, в котором курсанты проходят производственную практику; нормативное закрепление полномочий курсантов в обучении и воспитании личного состава, осуществляемого в ходе подготовки к производственной практике; ослабление контроля текущей деятельности курсантов в пользу контроля по результатам обучения и воспитания личного состава; широкое использование методов доверия, авансирования и создания ситуаций профессионального успеха в процессе производственной практики.

Мотивационному управлению развитием курсантов как субъектов педагогической деятельности способствуют следующие организационно-педагогические условия: создание системы стимулов по результатам решения педагогических задач в процессе производственной практики; организация знакомства с боевыми и педагогическими традициями воинской части, в которой проходит производственную практику курсант, обмена опытом с офицерами – носителями педагогического опыта; специальная подготовка руководителей практики.

Моделирование производственной практики с учетом характеристик инновационной педагогической деятельности предполагает создание таких организационно-педагогических условий, как развитие междисциплинарных связей в едином процессе формирования педагогической компетентности курсантов; обучение курсантов решению типовых профессиональных педагогических задач при принципиальном учете их вариативности; проблемный характер подготовки курсантов к производственной практике в контексте моделирования военно-педагогической практики на ближайшую перспективу.

Педагогическая поддержка профессиональной адаптации и профессионального педагогического самоопределения курсантов может быть осуществлена при реализации следующих организационно-педагогических условий: информационная поддержка производственной практики в ее педагогической части; организация постоянного консультирования курсантов в случае возникновения педагогических проблем и затруднений; рефлексия профессиональной педагогической деятельности.

Выводы по главе 1

1. В изучении проблемы педагогической подготовки курсанта военного вуза выделяются:

- этап становления опыта педагогической подготовки офицеров во второй половине XIX - начале XX вв., характеризующийся противоречием между осознанием значимости этого направления профессиональной подготовки и существовавшей слабой организацией практико-ориентированной педагогической подготовки;

- советский период военного строительства, отличительной чертой которого являлись разработка и внедрение методологических основ профессиональной педагогической подготовки, использование передовых достижений гуманитарной науки (интеграция военной педагогики с другими науками), творческая интерпретация опыта Великой Отечественной войны, расширение инфраструктуры и наращивание кадрового, научно-методического, материального и иного ресурсов педагогической подготовки в профессиональном военном образовании;

- современный этап, связанный с повышением интереса к профессиональной педагогической подготовке офицера в условиях длительного военного реформирования, с поиском новых форм и методов профессиональной педагогической подготовки офицеров, научной разработкой

путей и условий повышения эффективности традиционных форм, в т. ч. производственных, войсковых практик и стажировок.

2. Профессиональная педагогическая подготовка курсанта военного вуза – это организованное и управляемое в образовательном процессе военного вуза освоение курсантом педагогического содержания военно-профессиональной деятельности и развитие у него профессионально значимых педагогических качеств личности.

Со стороны военного вуза, обеспечивающего профессиональную педагогическую подготовку будущего офицера, профессиональная педагогическая подготовка курсанта включает: моделирование педагогической действительности в ее перспективном варианте, многообразии технологий, форм и методов, в соответствии с лучшими образцами педагогической культуры, на основе педагогических ценностей; передачу и освоение системы педагогических знаний, норм, правил и методологии педагогической деятельности, формирование необходимых умений и навыков; формирование и накопление субъектного опыта педагогической деятельности.

Профессиональная педагогическая подготовка со стороны личности курсанта представляет собой интегративный, сознательный и активный процесс формирования офицера как субъекта профессиональной педагогической деятельности, объединяющий профессиональное обучение (формирование ориентировочной, операциональной и инструментальной сфер профессионализма), профессиональную адаптацию и профессиональное самоопределение (формирование мотивационной сферы профессионализма).

3. Результатом профессиональной педагогической подготовки курсанта военного вуза выступает педагогическая компетентность - интегральная характеристика офицера как субъекта педагогического труда, стремящегося к профессионализму в решении педагогических задач военно-профессиональной деятельности.

4. Роль и значение производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов как будущих офицеров - субъектов

педагогической деятельности следует оценивать с позиции методологического личностно-деятельностного подхода; с учетом особенностей образовательного процесса военного вуза и логики профессиональной педагогической подготовки; с ориентацией на процесс личностного развития субъекта педагогической деятельности.

5. К составляющим потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза относятся:

- интеграция реальных педагогических задач в военно-профессиональную деятельность курсантов на практике;
- ценностный обмен в процессе педагогического взаимодействия с представителями профессии;
- активный процесс формирования субъектного профессионального опыта и стиля;
- процессы профессиональной адаптации и профессионального самоопределения субъекта педагогического труда.

6. Пути реализации потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза выступают:

- обеспечение реальных полномочий и ответственности в педагогической деятельности курсантов;
- мотивационное управление развитием курсантов как субъектов педагогического труда;
- моделирование производственной практики с учетом характеристик инновационной педагогической деятельности;
- педагогическая поддержка профессиональной адаптации и профессионального педагогического самоопределения курсантов.

7. Качество профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза – это ее социальная, непредметная, функциональная характеристика, отражающая как ее результат (формирование педагогической

компетентности курсантов военного вуза), так и степень удовлетворенности основных субъектов заказа профессиональному военному образованию ее реальными возможностями в формировании педагогической компетентности курсантов военного вуза.

8. Критериями оценки качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза выступают

- удовлетворенность курсантов возрастающей собственной способностью решать задачи военно-профессиональной деятельности с педагогическим содержанием, самостоятельно преодолевать возникающие трудности и достигать новых успехов в овладении педагогической деятельностью;

- удовлетворенность командиров и начальников реальным вкладом практикующихся курсантов в решение задач боевой подготовки и воспитания личного состава части;

- критерии оценки педагогической компетентности курсантов - теоретическая и практическая готовность курсанта к педагогической деятельности.

9. С помощью избранных критериев могут быть выявлены уровни сформированности качества профессиональной педагогической подготовки курсантов:

- неудовлетворительный, если по оценкам производственной практики у большинства курсантов не сформирована педагогическая компетентность, вне зависимости от оценок качества подготовки по остальным критериям;

- низкий, если, вне зависимости от оценок по остальным критериям, подавляющее большинство курсантов в процессе практики проявили педагогическую компетентность, выполнили все педагогические задачи производственной практики, но не испытывают удовлетворение от своего профессионализма в решении педагогических задач;

- средний, если, при положительных внешних оценках педагогической компетентности, большинство курсантов испытывают удовлетворение от своего профессионализма в решении педагогических задач;

- высокий, если, при положительных внешних оценках педагогической компетентности, большинство курсантов испытывают удовлетворение от своего профессионализма в решении педагогических задач, а их практический вклад в решение задач обучения и воспитания личного состава в процессе производственной практики получил высокие оценки.

10. Организационно-педагогические условия повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики соотносятся с путями реализации потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке.

Обеспечению реальных полномочий и ответственности в педагогической деятельности курсантов способствует реализация таких организационно-педагогических условий, как заблаговременное включение курсантов в реальную обстановку системы боевой подготовки и воспитательной работы воинской части, подразделения, в котором курсанты проходят производственную практику; нормативное закрепление полномочий курсантов в обучении и воспитании личного состава, осуществляемого в ходе подготовки к производственной практике; ослабление контроля текущей деятельности курсантов в пользу контроля по результатам обучения и воспитания личного состава; широкое использование методов доверия, авансирования и создания ситуаций профессионального успеха в процессе производственной практики.

Мотивационному управлению развитием курсантов как субъектов педагогической деятельности способствуют следующие организационно-педагогические условия: создание системы стимулов по результатам решения педагогических задач в процессе производственной практики; организация знакомства с боевыми и педагогическими традициями воинской части, в которой проходит производственную практику курсант, обмена опытом с офицерами – носителями педагогического опыта; специальная подготовка руководителей практики.

Моделирование производственной практики с учетом характеристик инновационной педагогической деятельности предполагает создание таких организационно-педагогических условий, как развитие междисциплинарных связей в едином процессе формирования педагогической компетентности курсантов; обучение курсантов решению типовых профессиональных педагогических задач при принципиальном учете их вариативности; проблемный характер подготовки курсантов к производственной практике в контексте моделирования военно-педагогической практики на ближайшую перспективу.

Педагогическая поддержка профессиональной адаптации и профессионального педагогического самоопределения курсантов может быть осуществлена при реализации следующих организационно-педагогических условий: информационная поддержка производственной практики в ее педагогической части; организация постоянного консультирования курсантов в случае возникновения педагогических проблем и затруднений; рефлексия профессиональной педагогической деятельности.

Таким образом, характеристика основных организационно-педагогических условий повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза завершает педагогическую характеристику производственной практики. Их адаптации в практике военного вуза, а также экспериментальной проверке этих условий посвящена следующая глава исследования.

ГЛАВА 2. Экспериментальная работа по повышению качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза

Вторая глава исследования была посвящена решению следующих задач:

- изучить проблемы и противоречия профессиональной педагогической подготовки офицеров-выпускников военных вузов;
- экспериментальным путем проверить организационно-педагогические условия повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза;
- осуществить оценку качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военных вузов в экспериментальных условиях.

2.1. Проблемы и противоречия профессиональной педагогической подготовки офицеров-выпускников военных вузов

Военное дело – одно из первых отражает научно-технические и технологические революции человечества, при этом в нем не только не ослабевают, но и постоянно усиливаются роль и значение человеческого фактора. В системе военно-профессиональной деятельности человеческий фактор приобретает все более важное место, а опыт войн и вооруженных конфликтов последних десятилетий убедительно доказывает, что без квалифицированного обучения и воспитания личного состава нельзя добиться успеха.

Система обучения и воспитания военнослужащих упоминается в программах развития многих армий мира, но с различными подходами к организации этого процесса. Подготовку военнослужащих могут осуществлять преимущественно гражданские образовательные организации (как, например, в США, Великобритании и др.), педагоги-профессионалы, военные специалисты, нанимаемые по контракту (как, например, во Франции, Турции, Иране и др.), она может проводиться офицерами союзных армий (как, например, в Грузии,

Эстонии, Латвии, Литве и др.), а в ряде случаев эти подходы используются в различных сочетаниях.

Вооруженные Силы Российской Федерации и Республики Казахстан «унаследовали» советскую систему обучения и воспитания, которая «ставит» в центр педагогической деятельности офицера, командира, предполагает основное обучение военнослужащих рядового состава непосредственно в войсках, ставит и решает глубокие воспитательные задачи. В силу этого предъявляются серьезные требования к профессиональной педагогической подготовке офицера, которая должна опережать техническое и технологическое развитие Вооруженных Сил, иначе профессиональная подготовка военнослужащих станет сдерживающим фактором военной реформы. Среди факторов, обеспечивающих эффективность обучения и воспитания личного состава Вооруженных Сил, профессиональная педагогическая подготовка офицера является ведущим, уступая лишь такому фактору, как качество призывного контингента. К такому выводу мы пришли после проведения опроса 65 преподавателей двух военных вузов, обладающих опытом организации педагогического процесса в масштабе воинской части, проверок боевой подготовки, а также управления развитием офицерских кадров (назовем их условно экспертами). Респондентам было предложено выделить десять, по их мнению, ведущих факторов эффективности обучения и воспитания личного состава. При обработке ответы унифицировались, сводились к единым формулировкам, ранжировались. Первые десять рангов представлены в таблице 2.

Обращает на себя внимание тот факт, что еще как минимум 4 позиции из первой десятки факторов (современные технологии обучения и воспитания, информатизация процессов обучения и воспитания, методическое сопровождение обучения и воспитания, контроль и проверки боевой готовности, управление обучением и воспитанием) косвенно связаны с профессиональной педагогической подготовкой офицера. Кроме того, в связи с реформированием Вооруженных Сил ее значение постоянно возрастает.

Таблица 2 - Ведущие факторы эффективности обучения и воспитания личного состава Вооруженных Сил

Ранг	Фактор	Сумма ранговых позиций
1	Качество призывного контингента	73
2	Профессиональная педагогическая подготовка офицера	79
3	Объем полевых и практических занятий	82
4	Современные технологии обучения и воспитания	102
5	Материальное и финансовое обеспечение боевой подготовки и воспитания	102
6	Состояние инфраструктуры боевой подготовки и воспитательной работы	114
7	Наличие и оборудование учебной базы (классы, полигоны, тренажерные комплексы)	117
8	Информатизация процессов обучения и воспитания	122
9	Методическое сопровождение обучения и воспитания	129
10	Контроль и проверки боевой готовности, управление обучением и воспитанием	142

Выполненное нами исследование сложившейся в Российской Федерации и Республике Казахстан практики профессиональной педагогической подготовки офицеров позволяют констатировать сходство подходов к ее организации и, одновременно, общий характер проблем и трудностей.

Идентичными являются постоянно возрастающие потребности военного дела в профессиональной педагогической подготовке офицера. Военной Доктриной Республики Казахстан совершенствование системы подготовки войск выделено в отдельную группу мероприятий по обеспечению защиты от угроз безопасности страны. Каждое мероприятие этой группы предусматривает усиление педагогических задач и повышение педагогических требований к офицеру. «Отработка новых приемов и способов ведения совместных действий Вооруженными Силами, другими войсками и воинскими формированиями, в том числе с участием сил коллективной безопасности организаций, в которых состоит Республика Казахстан» [29], например, предполагает не просто освоение нового содержания и методики боевой подготовки, но и творческую переработку опыта союзников, адаптацию к конкретным условиям и одновременное внедрение передовых технологий обучения и воспитания

военнослужащих. Актуальной задачей развития боевой подготовки военнослужащих Республики Казахстан является внедрение в содержание, формы и методы подготовки военнослужащих современного боевого опыта, полученного в условиях войн нового формата, которым от отличие от Вооруженных Сил Республики Казахстан обладают Вооруженные Силы Российской Федерации [43]. Определяя в качестве задачи на уровне Доктрины «...развитие учебной материально-технической базы для обучения новым способам боевых действий (в населенных пунктах, горной местности и др.), позволяющих отрабатывать упражнения в динамике боя» [29], военное руководство Республики Казахстан, таким образом, наделяет офицера-педагога новыми ресурсами и возможностями обучения и воспитания личного состава. Их полноценное использование, эффект от развития материально-технической базы, проявляющийся в повышении боевой готовности военнослужащих, зависит от педагогической подготовки офицера.

Долгосрочное планирование военного строительства в Республике Казахстан учитывает характер современных военных угроз, средств вооруженной борьбы. Так, психологические и информационные войны актуализировали значение воспитательной и идеологической работы с личным составом, которая позволяет не только формировать профессионально важные качества личности военнослужащих, но и обеспечивает морально-психологическую устойчивость личного состава в условиях информационного, идеологического и психологического воздействия. В условиях информационной войны Вооруженные Силы Республики Казахстан в ближайшей и среднесрочной перспективах будут решать сложные воспитательные задачи: «1) внедрения в идеологическую и воспитательную работу современных методик в интересах повышения морально-психологической устойчивости военнослужащих к действиям в военное время; 2) поддержания высокого боевого духа в воинских коллективах; 3) повышения престижа воинской службы, статуса военнослужащего и поднятия имиджа казахстанской армии; 4) формирования у военнослужащих ценностей,

направленных на уважение Конституции Республики Казахстан, законов Республики Казахстан, воспитание в духе преданности своему народу, безусловного выполнения воинского долга по защите Отечества» [29]. В отличие от своих российских коллег руководство Вооруженными Силами Республики Казахстан не только не отказалось от воспитательной работы в пользу не совсем педагогической, обтекаемо названной «работы с личным составом», но и намерено усиливать воспитательную, в т. ч. идеологическую составляющую подготовки военнослужащих. При этом ориентация на перспективные содержание, формы и методы воспитательной работы усиливает потребность в педагогических компетенциях офицера-командира.

В новых условиях видоизменяются традиционные и появляются новые педагогические компетенции офицера. К такому выводу пришли участники Международной научно-практической конференции «Развитие военного образования в контексте обеспечения военной безопасности Казахстана» (г. Петропавловск, 2018 г.), VI и V Всероссийских научно-практических конференций «Гуманитарные проблемы военного дела» (г. Новосибирск, 2017, 2018 гг.). Анализируя итоговые постановления конференций, материалы дискуссионных площадок и круглых столов, мы выделили ряд инновационных педагогических компетенций современного офицера, к которым отнесли компетенции:

- информационные, отражающие способность офицера-педагога использовать в целях обучения и воспитания подчиненных военнослужащих возможности информационно-коммуникационного образовательного пространства, участвовать в развитии информационно-коммуникационного образовательного пространства Вооруженных Сил;

- психологические, представляющие способность управлять поведением и процессами профессионального и личностного развития подчиненных, мотивировать их к военной службе и формировать военно-профессиональную направленность личности, вести профессиональное ориентирование и пр.;

- технологические, дающие возможность осваивать и применять в обучении новейшие методы и средства (интерактивные полигоны, программно-аппаратные средства, имитаторы и пр.);

- самообразования, выражающие способность, мотивацию и готовность офицера к постоянному и самостоятельному повышению педагогических знаний и мастерства;

- опытно-рефлексивные, отражающие способность их обладателя интериоризировать новейший опыт военно-профессиональной деятельности, накопленный Вооруженными Силами Республики Казахстан и другими армиями мира, творчески преобразовывать и реализовывать его в обучении и воспитании военнослужащих.

Отметим, что перечисленные педагогические компетенции образуют далеко не полный перечень, но представляются нам инновационными, поскольку еще недавно не определяли цели профессиональной педагогической подготовки офицера.

Участниками дискуссий подчеркивается тот факт, что военным вузам еще только предстоит отреагировать на потребность в новых педагогических компетенциях, которыми должны овладеть будущие офицеры, причем без серьезных организационных, методических и управленческих решений, основой которых является научный поиск, реакция военных вузов запаздывает.

Вместе с тем, педагогическая составляющая деятельности офицера пока еще не получила необходимого осмысления и адекватной оценки, которая бы отразилась в планировании профессиональной подготовки офицера. Этот вывод можно сделать на основе анализа ряда руководящих документов. Так, в квалификационных требованиях к офицеру Сухопутных войск до сих пор нет отдельных позиций, отражающих педагогические функции, они «растворяются» в функциях управления деятельностью подчиненного личного состава. В отличие от задач управления боем, эксплуатации вооружения и военной техники, всестороннего обеспечения и администрирования, задачи обучения и воспитания личного состава не классифицированы, не выделены

отдельные типы педагогических задач с учетом перспективного развития военного дела, педагогической теории и практики. На наш взгляд, на современном этапе военного строительства это наиболее важные направления научно-педагогического поиска.

Предметом нашего анализа становились программы профессионально-должностной (командирской подготовки) офицера в Вооруженных Силах как Российской Федерации, так и Республики Казахстан (5 документов). На его основе можно сделать следующий вывод: роль и значение профессиональных педагогических задач в содержании военно-профессиональной деятельности офицера при планировании занятий не учтена в полной мере. Развитие педагогического мастерства, формирование педагогических знаний и представлений, обмен педагогическим опытом и многое другое отнесено только к задачам самообразования. Разделов, касающихся педагогической и психологической подготовки офицера, нет. Одновременно с этим при изучении приказов и актов проверки боевой готовности воинских частей (14 документов) мы сделали вывод, что реальные возможности офицера обучать и воспитывать личный состав уже выделены проверяющими как актуальная проблема.

В частности, способность офицера воспитывать у личного состава дисциплинированность, ответственность и уважение к закону выделяется командирами и начальниками как главный фактор морально-психологического состояния, дисциплины и правопорядка в воинских частях. Это становится вполне понятным при обращении к приказам о подведении итогов деятельности воинских частей (11 документов). Любые происшествия и нарушения в этих документах связываются с качеством деятельности командиров и начальников, их добросовестностью по отношению к своим обязанностям. Напомним, что, согласно положению Дисциплинарного Устава, командиры и начальники несут единоличную ответственность за воспитание «...у военнослужащих высоких морально-психологических и боевых качеств, сознательного повиновения командирам (начальникам)» [46].

Исследуя документы об аттестации офицеров, служебные характеристики и отзывы о профессиональной деятельности (43 документа), мы обнаружили, что педагогические качества очень часто используются как критерии оценки профессионализма офицера. Более того, по нашему собственному опыту, профессиональные педагогические критерии оценки профессиональной деятельности офицера в настоящее время используются гораздо чаще, чем, скажем, еще десять лет назад, когда интенсивность боевой подготовки в войсках была снижена. Командиры и начальники обращают внимание на способность офицера решать задачи обучения и воспитания в такой же степени, как на уровень владения вооружением и техникой, вне зависимости от должностного предназначения (командир, инженер, специалист управления и обеспечения, воспитатель и пр.). Такое внимание, с одной стороны, означает, что происходит переоценка педагогической составляющей профессиональной деятельности офицера, а с другой стороны, формируются определенные посылы системе подготовки офицерских кадров.

Приведенные выше и многие другие обобщения, наш собственный педагогический опыт дают возможность понять, что изменения роли и значения педагогической составляющей профессиональной деятельности офицера в Вооруженных Силах уже осознаются, оцениваются, но еще не нашли адекватного «выхода» в педагогических исследованиях, посвященных соответствующей проблематике, и тем более на практике. На основе теоретических положений таких исследований возможны обоснованные практические решения в области профессиональной подготовки офицера, которые уже сейчас востребованы в Вооруженных Силах Российской Федерации и Республики Казахстан. Это противоречие носит диалектический характер и может быть сформулировано как *противоречие* между опережающими потребностями профессиональной педагогической деятельности и недостаточной научной разработанностью проблем профессиональной педагогической подготовки офицера.

Как в Вооруженных Силах Российской Федерации, так и в Вооруженных Силах Республики Казахстан уровень профессиональной педагогической подготовки у выпускников военных вузов является недостаточным. Профессиональная адаптация, накопление профессионального опыта, необходимого для окончательного формирования профессиональной компетентности офицера – выпускника военного вуза, в том числе и в педагогических вопросах, занимают несколько лет, в течение которых эффективность военно-профессиональной деятельности офицера снижена. По мнению избранных нами экспертов (в роли экспертов выступали действующие офицеры со сроком службы в Вооруженных Силах более 20 лет), в настоящее время наибольшую содержательную нагрузку в профессиональной педагогической подготовке офицера несут не военные вузы (примерно 30,0%), а практика обучения и воспитания в воинской части, представляющая собой интериоризацию педагогического опыта старших офицеров (примерно 40,0%) (рисунок 3).

Как педагог офицер формируется уже после выпуска, осваивая во многом новую для него деятельность. При этом стихийно формируемые педагогические умения и навыки, опыт обучения и воспитания личного состава не подкреплены необходимыми знаниями и представлениями, а кроме того, вполне могут транслироваться устаревшие и даже непедagogические методы.

Устранение недостатков и неуправляемое развитие офицера как субъекта педагогической деятельности – есть часть процесса профессиональной адаптации, который, по различным оценкам, может занимать два-три года. В процессе профессиональной адаптации молодых офицеров (первые годы после выпуска из военного вуза) педагогические аспекты не только заметны, а весьма выражены.

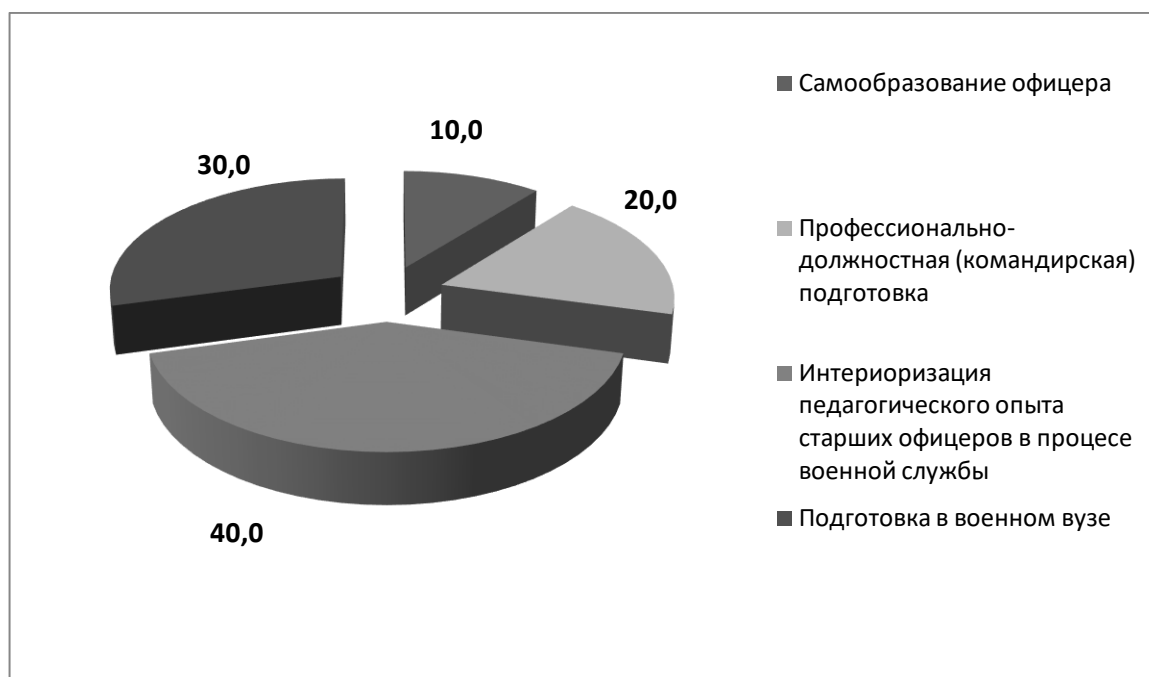


Рисунок 3. Оценка экспертами содержательной нагрузки в профессиональной педагогической подготовке офицера различных образовательных процессов, %

Опросы и беседы, проведенные с выпускниками военных вузов (27 человек), прослужившими два года и более в офицерской должности, подтверждают, что, адаптируясь в первичной офицерской должности, они, прежде всего, сталкивались с трудностями в обучении и воспитании подчиненного личного состава. Так, в процессе рефлексии собственного периода профессиональной адаптации респонденты оценивали по 10-балльной шкале 10 основных групп профессиональных задач первичной офицерской должности. Анализируя результаты, мы ранжировали их по степени сложности для выпускников военного вуза (рисунок 4).

Как видим, позиции «боевая подготовка и обучение личного состава», «воспитание военнослужащих» отмечены в числе наиболее сложных для выпускника военного вуза. Вместе с тем, с профессиональной педагогической подготовкой офицера связаны не только они.

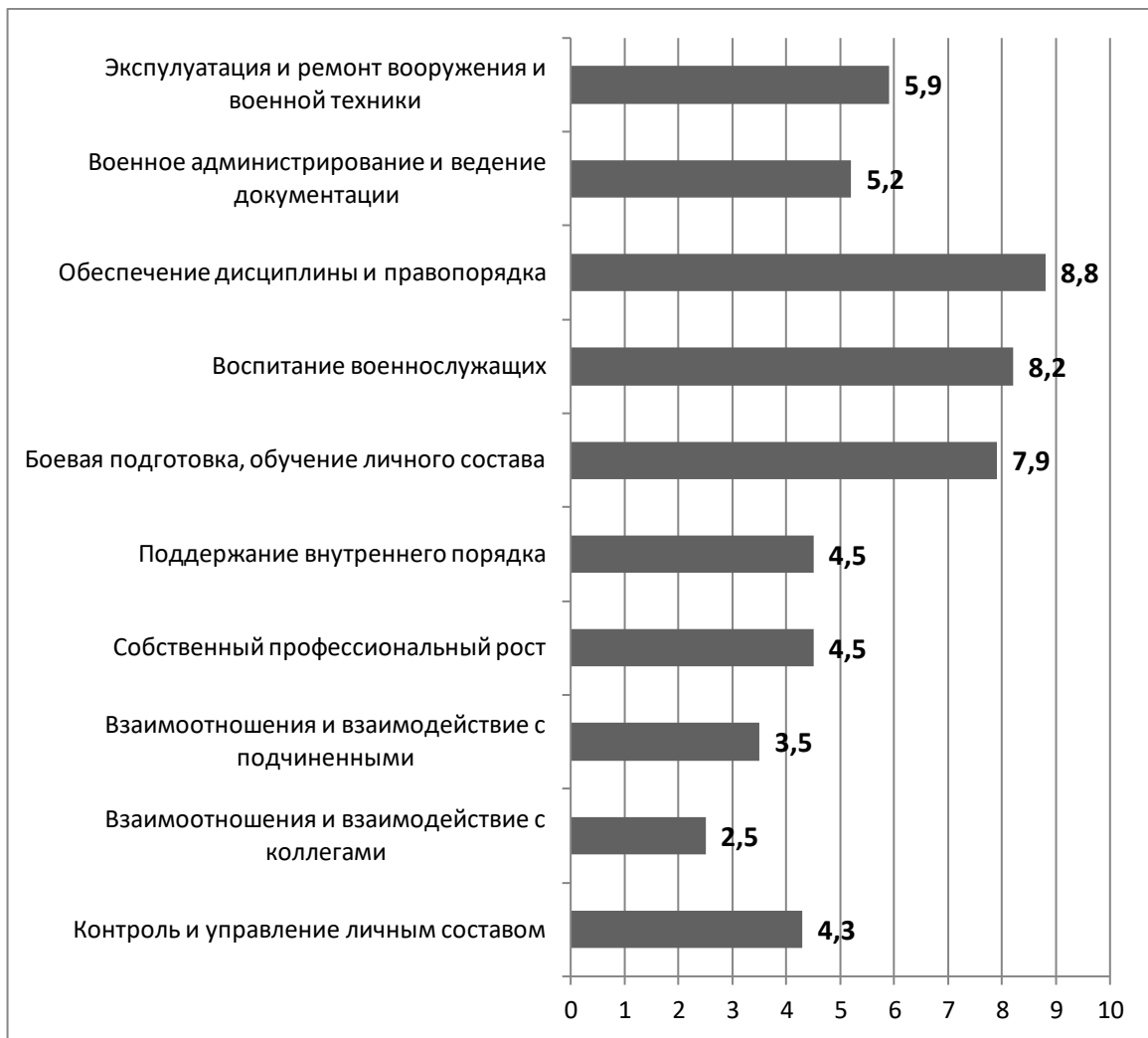


Рисунок 4. Оценка офицерами профессиональных трудностей в период адаптации в первичной офицерской должности, балл

Так, деятельность, признанная самой сложной – «обеспечение дисциплины и правопорядка» – состоит в воспитании у военнослужащих таких качеств, как дисциплинированность, уважение к порядку, совесть, ответственность и др., а это – сложные педагогические задачи. То же самое вполне можно отнести и к взаимоотношениям с коллегами и подчиненными. Собственный педагогический смысл имеет такая деятельность офицера, как «контроль и управление личным составом», поскольку в число целей управления входит управление развитием субъектов военной деятельности.

Подвергая рефлексии непосредственно собственную педагогическую деятельность, респонденты показали (рисунок 5), что чаще всего основной проблемой, возникающей при решении профессиональных педагогических задач, является недостаток педагогического опыта (такая проблема была названа 40,1% опрошенных).

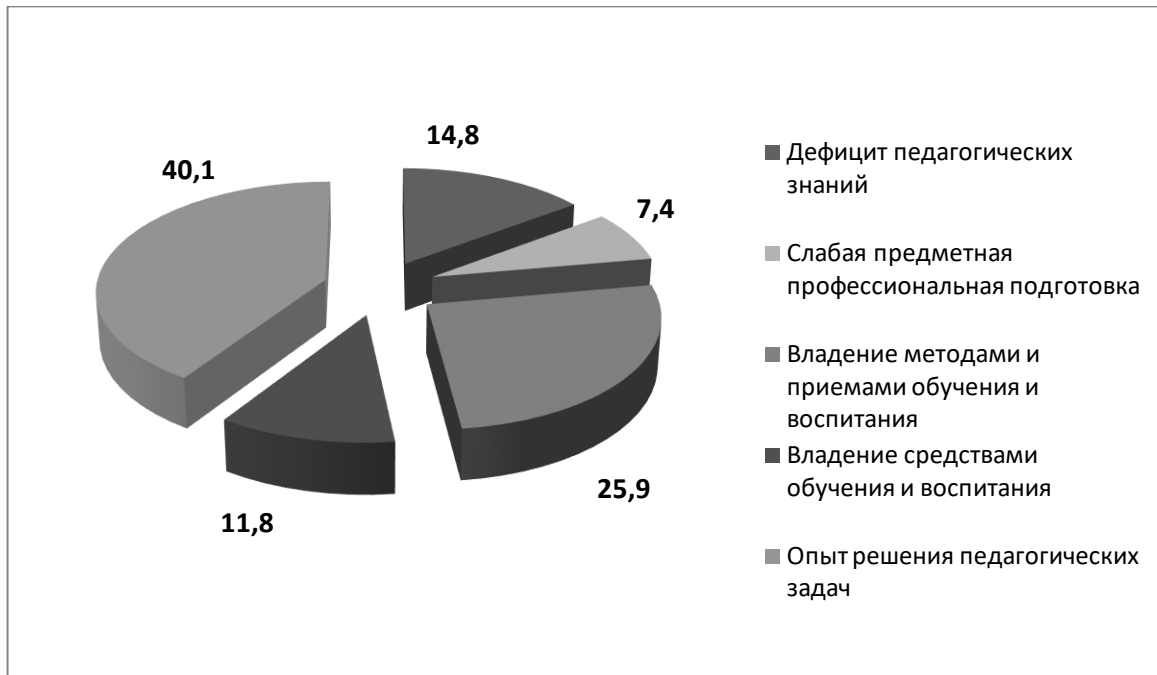


Рисунок 5. Оценка офицерами затруднений
в педагогической деятельности, %

Близкой по частоте упоминания явилась сходная с предыдущей по своему содержанию проблема владения методами и приемами обучения и воспитания (ее назвал каждый четвертый респондент - 25,9%). Довольно часто (14,8%) молодым офицерам не хватает педагогических знаний. Отметим еще один факт: те знания, которых выпускникам не хватает, по весьма распространенному мнению, они могли получить в процессе обучения в военном вузе, если бы правильно оценивали их значение.

Возвращаясь к опыту педагогической деятельности, выделим наиболее распространенные мнения респондентов о его дефицитах после обучения в военном вузе:

- на практике очень часто возникают задачи, которые не разбирались в процессе обучения. При отсутствии опыта выпускнику сложно определять свои действия в меняющейся педагогической обстановке, действовать креативно и творчески;

- условия реальной педагогической деятельности не всегда совпадают с моделируемыми в военном вузе условиями. Так, даже освоенные методы обучения и воспитания необходимо адаптировать к конкретным ситуациям, причем самым непредсказуемым фактором является сам обучаемый (воспитуемый) военнослужащий;

- выпускники слабо владеют психологической составляющей педагогической деятельности (диагностика, контроль и оценка развития военнослужащих, коррекция поведения, мотивационное управление и др.);

- педагогическая деятельность требует определенных профессионально важных качеств личности, которые, по собственным оценкам выпускников, у них развиты недостаточно.

Приведенные выше данные по своей сути представляют самооценку профессиональной педагогической подготовки молодыми офицерами. Она субъективна и потому должна быть подтверждена другими методами исследования. Системные организационные проблемы педагогической деятельности и профессионального педагогического развития молодых офицеров оценивались нами в беседах с командирами воинских частей и их заместителями (всего 9 человек). Оценивая профессиональную педагогическую подготовку офицеров как в целом проблематичную, наши собеседники были едины в некоторых мнениях о проблемах ее организации:

- педагогическая подготовка офицера в военном вузе недостаточна, ее организация не в полной мере отвечает потребностям практики;

- молодые офицеры не обладают развитой в желательной мере способностью анализировать свою собственную педагогическую деятельность, определять и решать задачи профессионального педагогического развития;

- при недостаточном опыте обучения и воспитания личного состава характерной чертой офицера-выпускника является слабая способность осваивать педагогический опыт воинской части, творчески интерпретировать его и использовать на практике;

- мотивация профессионального педагогического развития у выпускника военного вуза возникает только после осознания им проблем; направляясь в воинскую часть, он еще не осознает педагогическую составляющую предстоящей ему деятельности.

С учетом «проб и ошибок» периода профессиональной адаптации молодые офицеры оценивают свою педагогическую подготовку в вузе как недостаточную, среднее арифметическое оценок по 10-балльной шкале (где 0 баллов – полностью не обеспечивает, а 10 баллов – полностью обеспечивает решение педагогических задач военной службы) едва поднимается выше среднего значения. Обобщая оценки и командиров, и выпускников военных вузов, прошедших период профессиональной адаптации, можно определить профессиональную педагогическую подготовку курсантов военного вуза как актуальную теоретическую и практическую проблему.

Ее наличие, например, подтверждает анализ отзывов на выпускников двух военных вузов Республики Казахстан – Военного института Сухопутных войск Республики Казахстан (далее - ВИ СВ РК) и ВИ НГ РК. Из 117 отзывов, поступивших в вузы на выпускников 2016 г. в 55 отмечено наличие у выпускников слабого опыта обучения и воспитания. При этом сами отзывы в большинстве случаев во всех остальных аспектах являются положительными.

Суммируя полученные результаты, нам думается, следует рассматривать не только саму профессиональную педагогическую подготовку выпускников военных вузов, но обратиться к целостному процессу развития офицера как субъекта педагогического труда. Его актуальные задачи, новый взгляд со

стороны командования как на сам процесс, так и на управление им, уже определились на практике. Однако профессиональная педагогическая подготовка офицера во время его обучения в военном вузе, которая по идее должна являться ядром процесса, пока еще не выполняет этой функции. Здесь проявляется еще одно диалектическое *противоречие* – между сложившейся организацией профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза и актуальными потребностями развития офицера-выпускника как субъекта педагогического труда. Как и предыдущее, это противоречие создает целый ряд предпосылок к реорганизации профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза.

Во-первых, экспертами прогнозируется изменение стандартов профессиональной подготовки офицера и квалификационных требований к нему. В Российской Федерации, например, ведется обсуждение собственного профессионального стандарта военного специалиста, в Республике Казахстан такой стандарт есть, но он находится в процессе постоянного реформирования.

Во-вторых, усиливается обратная реакция на несоответствие профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза опережающим потребностям военного дела. Она проявляется в изменении требований заказчика, процедур государственной аттестации, в стимулировании научных исследований по данной проблематике.

В-третьих, формируются новые требования и условия обучения и воспитания. Военные вузы Республики Казахстан находятся в двойном потоке реформ. С одной стороны, реформируется система высшего и профессионального образования, а с другой, сами Вооруженные Силы. В этих условиях возникают педагогические инновации, меняются условия обучения курсантов, соответственно, меняются основы организации профессиональной педагогической подготовки курсантов.

Профессиональная педагогическая подготовка – это одна из ключевых сторон в профессиональной подготовке офицера. Повторим еще раз нашу мысль о том, что сама проблема профессиональной педагогической подготовки

принципиально не может быть окончательно разрешена уже в силу постоянно усложняющихся педагогических задач военной службы. Тем не менее, отметим, что настоящее исследование является пока едва ли не единственной работой последнего десятилетия по проблеме профессиональной педагогической подготовки курсантов военных вузов Республики Казахстан.

Научные разработки проблемы необходимы для того, чтобы найти способ преодоления целого ряда факторов, сдерживающих развитие профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза. Наши эксперты, преподаватели ранее названных двух военных вузов (65 человек), в частности, выделили пять наиболее существенных сдерживающих факторов (таблица 3).

Таблица 3 - Факторы, сдерживающие развитие профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза

Ранг	Фактор	Действие	Число выборов
1	Сокращение объема и времени специальных учебных дисциплин	Затрудняет процесс формирования знаниевой основы педагогической деятельности	62
2	Дефицит кадровых, материальных, информационных и прочих ресурсов	Затрудняет распространение педагогических инноваций, формирование инновационной педагогической инфраструктуры	50
3	Недостаточное использование потенциальных возможностей практики	Не имеет достаточной педагогической нагрузки и педагогических смыслов	43
4	Устаревшие организационные и теоретические основы	Ориентированы на советский опыт обучения и воспитания военнослужащих	27
5	Общеобразовательный уровень поступающих в военные вузы	Затрудняет освоение сложных технологий (особенно средств) педагогической деятельности	16

Главным фактором, как мы и думали, является сокращение объема учебной дисциплины. Такая тенденция характерна для многих дисциплин учебного плана, но она демонстрирует очевидное рассогласование с реальной ролью и значением педагогических задач в профессиональной деятельности офицера. В условиях сокращения учебного времени возможны только интенсивные пути развития профессиональной педагогической подготовки, в

том числе и пересмотр педагогического содержания иных (не учебных дисциплин) составляющих педагогической подготовки. Именно поэтому третий ранг занимают вопросы организации производственной практики курсантов. Мы согласны с экспертами в том, что при объективном сокращении возможностей специальных педагогических дисциплин следует более полно использовать возможности производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов.

Если устранение дефицитов ресурсов нам представляется организационной задачей, то разработка теоретических основ профессиональной педагогической подготовки, отвечающих современным условиям, является научной и методической задачей. В принципе каждая из позиций, выделенных нашими экспертами, может быть предметом самостоятельного научного поиска, в настоящей работе мы поставили научную задачу, касающуюся использования потенциальных возможностей производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов.

Установленные нами проблемы в реализации потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза можно отнести к трем группам:

- первая группа проблем связана с формированием курсанта как будущего субъекта педагогического труда до практики;
- вторая группа объединяет проблемы непосредственной организации производственной практики в контексте профессиональной педагогической подготовки курсантов;
- третья группа проблем относится к рефлексии и осмыслению педагогических результатов практики.

Все три группы проблем выявлены нами на основе объективных данных.

Производственная практика, на которой, как мы уже писали, курсант выступает в роли полноправного субъекта профессиональной деятельности, уже требует от него педагогических знаний, умений и навыков. Только при

условии, что сформирована такая базовая основа, в практической педагогической деятельности могут быть сформированы педагогические компетенции курсанта. Однако освоение педагогических знаний, умений и навыков ограничивается программой педагогической дисциплины, которая имеет тенденцию постоянно сокращаться. Следует отметить, что курсанты младших курсов не имеют никакой мотивации к педагогическому образованию за исключением требований командиров и преподавателя. За рамками учебной дисциплины формирование педагогических знаний, умений и навыков прекращается. Исключение составляет только сержантский состав.

Причина, на наш взгляд, заключается в неадекватной оценке роли и значения педагогических задач в содержании будущей профессиональной деятельности офицера, их интеллектуальной и психологической сложности, наукоемкости. Частично эта оценка меняется уже после производственной практики, в полной мере, как мы писали выше, формируется уже после выпуска из военного вуза. Так, респондентам базовых вузов, разделенных нами на три группы - курсантам младших курсов (83 человека), курсантам выпускного курса (62 человека) и офицерам со стажем службы два-три года (27 человек) - мы предложили оценить значение педагогических знаний, умений и навыков в подготовке офицера по 10-балльной шкале, где 0 баллов – не значимы, а 10 баллов – являются ключевыми для офицера. В качестве группового показателя нами использовалось среднее арифметическое оценок (рисунок 6).

Как видим, до реального «столкновения» с педагогической деятельностью на производственной практике оценки значимости педагогических знаний не превышают середины заданного диапазона (4,3 балла), не в полной мере они осознаются и после практики, хотя средняя оценка заметно выше (5,9 балла).

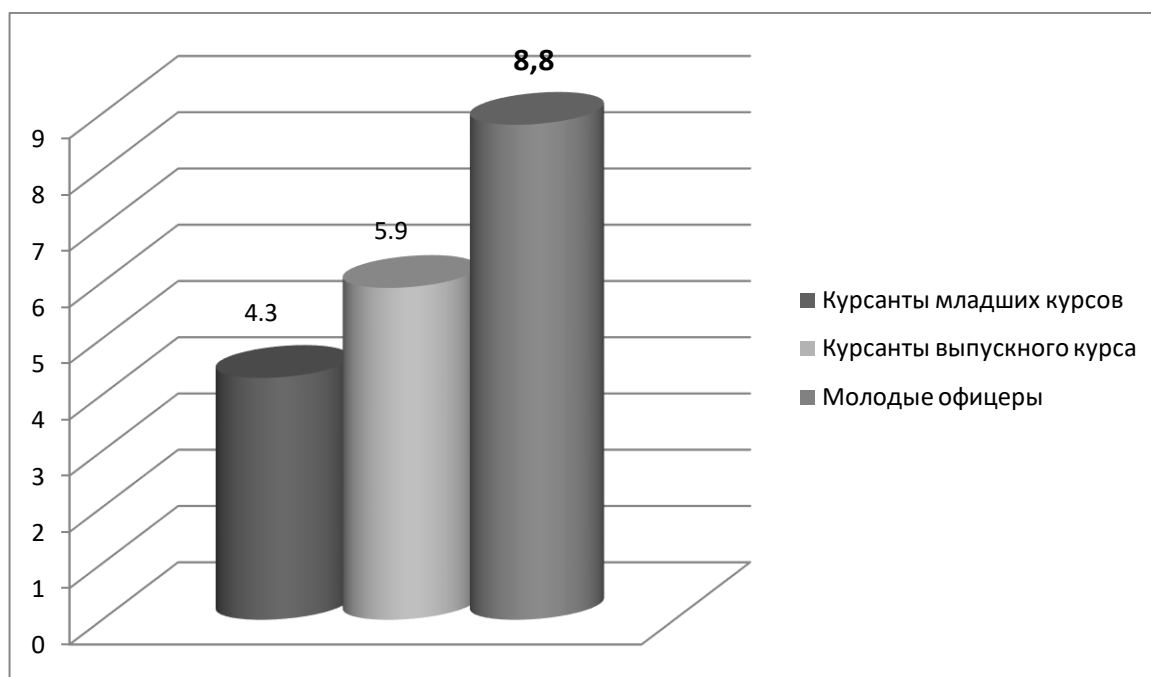


Рисунок 6. Среднее арифметическое оценок курсантами и офицерами-выпускниками значимости педагогических знаний, балл

Парадокс заключается в том, что интерес к самой педагогической деятельности, к обучению и воспитанию личного состава достаточно высок уже на младших курсах обучения, однако курсанты младших курсов в большинстве своем уверены, что справятся с педагогическими задачами уже на том уровне знаний, которым они владеют. Производственная практика (5,9 балла) и служба в войсках (8,8 балла) сильно меняют эти оценки (8,8 балла), но потерю времени в плане педагогического самообразования в оставшееся время компенсировать очень трудно.

В логике профессиональной педагогической подготовки курсанта военного вуза производственная практика является завершающим этапом формирования педагогических компетенций, где в практической педагогической деятельности знания, умения, навыки и качества личности «сливаются» в целостный феномен профессиональной компетентности. Однако в стандартах подготовки военных специалистов такие компетенции не выделены, а сами военные вузы не используют права разрабатывать и

реализовывать дополнительные профессиональные компетенции военного специалиста. В результате уже на уровне организации образовательного процесса военного вуза профессиональная педагогическая подготовка является дискретным процессом, не в полной мере отвечающим требованиям компетентностного подхода.

Первый этап данного процесса – получение фундаментальных знаний и представлений в области педагогики и психологии в процессе освоения гуманитарных дисциплин - почти на год «оторван» от следующего этапа. В контексте профессиональной педагогической подготовки этот перерыв не имеет никакой содержательной и смысловой нагрузки. Проведенные нами в вузах контрольные занятия показали, что после перерыва уровень остаточных знаний курсантов, за исключением отдельных случаев, не превышает 40-50%. В условиях постоянного сокращения объема учебных занятий учебная деятельность на этом этапе сильно теоретизирована, однако даже при такой теоретизации, по отзывам преподавателей, не хватает времени на формирование необходимого минимума базовых педагогических знаний.

Второй этап – освоение специализированных военно-педагогических дисциплин (например – воспитательная работа) и методических модулей дисциплин профессионального блока. По замыслу этот этап должен носить практический характер и формировать у курсантов ориентировочную основу действий в различных педагогических ситуациях. Проблема в том, что без необходимой теоретической базы (при утрате части педагогических знаний) его также приходится теоретизировать или же вести обучение методике преимущественно репродуктивным методом. Этот вывод мы обнаружили в протоколах тематических заседаний кафедр гуманитарных дисциплин военных вузов, принимавших участие в диагностическом исследовании. Всего нами исследовано 52 документа, в 12 из них поднимается проблема отрыва теоретической подготовки от методической.

Третий этап – войсковые практики и стажировки, где курсант должен приобретать опыт педагогической деятельности, - отдален от предыдущего на

один год. Уровень остаточных знаний, умений и навыков обучения и воспитания военнослужащих у курсантов составляет в среднем 55-60%. Таким образом, формирование компетенций в процессе практики затруднено дефицитом необходимых педагогических знаний и слабым методическим оснащением курсанта. Кроме того, трехэтапная логика профессиональной педагогической подготовки разработана еще в советские времена и отвечала знаниево-ориентированному подходу, когда результат измерялся в дидактических единицах. В этой логике «за кадром» остаются многие составляющие педагогических компетенций: качества личности, мотивация педагогической деятельности, профессиональная педагогическая направленность личности и т. д.

Наиболее противоречащим требованиям компетентного подхода к профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза является период непосредственной подготовки практики. Данный вывод сделан нами на основе анализа руководящих документов, бесед с курсантами и преподавателями - руководителями практик.

К числу документов, определяющих организацию производственной практики курсантов военного вуза, относятся приказы начальников, методические рекомендации и инструктивные письма, рабочие программы практик. В документах первых трех типов не выделены задачи профессиональной педагогической подготовки в содержании практики. Более того, профессиональная педагогическая подготовка сведена к методической подготовке курсантов, которая на самом деле значительно уже, чем формирование педагогических компетенций, и представляет только одну ее сторону - операциональную. Кроме этого, в официально установленных целях практики педагогическая деятельность рассматривается только в связи с компетенциями в управлении личным составом.

В рабочих программах производственных практик педагогические задачи занимают не более трети всех учебных задач. Поскольку задачи управления, администрирования, обеспечения и т. д. представляются нам не менее

важными, то на фоне общего дефицита объема учебного времени увеличение числа педагогических задач невозможно. Индивидуальное задание на практику для каждого курсанта включает около 5 педагогических задач, при этом достигнута определенная вариативность, при которой эти задачи в группах почти не повторяются. Как правило, речь идет о подготовке и проведении какого-либо занятия или воспитательного мероприятия. Вместе с тем можно выделить те виды педагогической деятельности стажеров, которые не представлены в индивидуальных заданиях на практику:

- наблюдения в психолого-педагогических целях и диагностика военнослужащих, мониторинг их личностного развития;
- ведение индивидуальной воспитательной работы;
- профилактика нарушений воинской дисциплины и правопорядка, коррекция отклонений в поведении военнослужащих;
- ведение учетной документации по боевой подготовке и воспитательной работе;
- организация самообразования военнослужащих;
- освоение новых педагогических технологий и пр.

Можно утверждать, что к таким действиям на практике курсанты не готовились заранее.

Индивидуальные задания на практику формируются методом свободного распределения без учета индивидуальных особенностей развития курсанта как субъекта профессиональной деятельности, тогда как подбор индивидуальных заданий вполне может способствовать преодолению индивидуальных проблем и трудностей развития курсанта как субъекта педагогической деятельности. Изучая планы подготовки курсантов к производственной практике, мы установили, что даже запланированные задачи не моделируются заранее. Основные параметры педагогических задач индивидуального задания на практику доводятся до курсантов только на установочной конференции.

Еще более сложным является вопрос о личных качествах, которые понадобятся курсантам для решения педагогических задач в процессе

производственной практики. Его мы исследовали в работе с курсантами 4 курса (68 человек), которые находились в процессе непосредственной подготовки к производственной практике. Участникам эксперимента было предложено эссе, в котором они должны были описать профессиональные педагогические качества офицера. Проверку эссе выполнял сам диссертант. Выявленный объем представлений курсантов об этих качествах позволил оценить эти представления, как неопределенные, частичные, неполные или полные (рисунок 7).

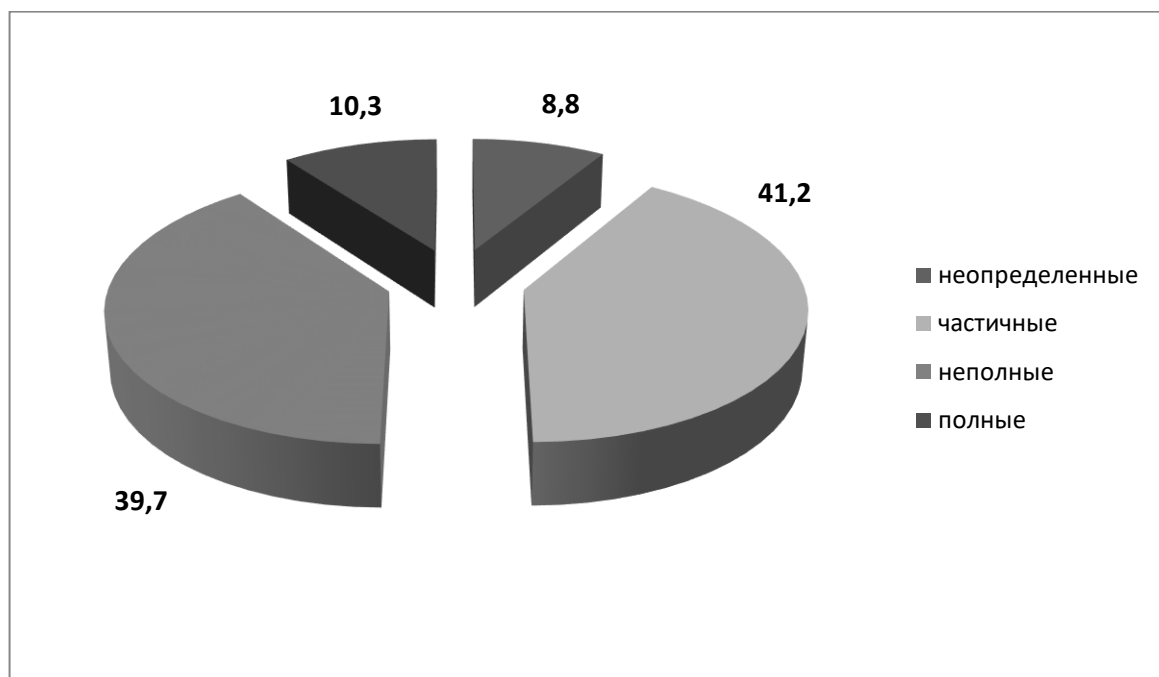


Рисунок 7. Результаты оценки представлений курсантов о профессиональных педагогических качествах педагога, %

Установлено, что более 80,9% респондентов к моменту практики обладают лишь частичными или неполными представлениями о тех качествах, которые им необходимо было развить у себя к этому моменту времени. Есть группа курсантов (8,8%), у которых такие представления вообще не сложились.

В сложившихся условиях, как мы считаем, эффективность производственной практики курсантов в профессиональной педагогической

подготовке далека от идеала. Оценки, выставленные после защиты отчета по практике за решение педагогических задач, позволяют выявить значительную группу курсантов с низкими результатами практики (рисунок 8).

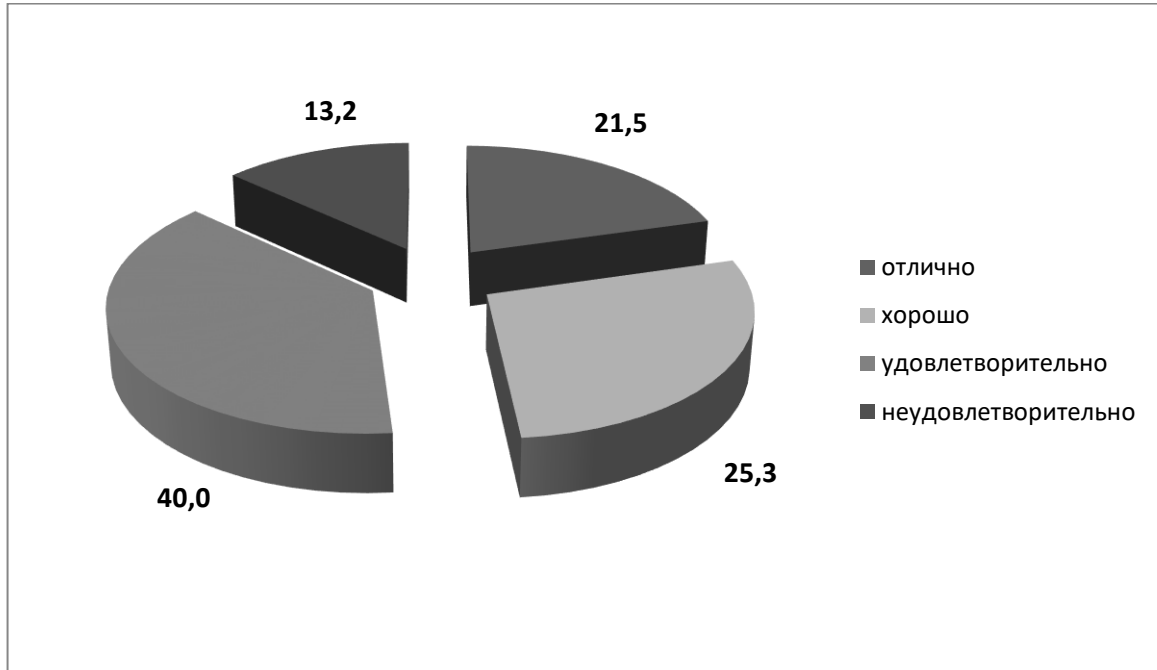


Рисунок 8. Оценки педагогических задач индивидуального задания на производственную практику

13,2% респондентов (9 человек) не справились с заданиями. Еще 40,0% (26 человек) справились с ним с трудом. Анализ служебных характеристик практикантов, подготовленных офицерами войсковых частей, показывает, что занятия, которые они проводили согласно расписанию, в ряде случаев не отличались результативностью. Эти оценки совпадают с собственными оценками курсантов.

Так, сразу после прибытия с практики мы предложили 68 нашим респондентам оценить, насколько успешно им удалось решить наиболее общие педагогические задачи, установленные стандартом подготовки военных специалистов в Республике Казахстан (рисунок 9).



Рисунок 9. Самооценка успешности решения основных педагогических задач, %

Как видно, большинство курсантов (от 41,1% до 67,6%) указало, что все виды поставленных перед ними педагогических задач они не смогли решить. Хотя мы и отметили определенную зависимость эффективности решения педагогических задач в числе прочих факторов от их вида и форм (более успешно курсанты справились с задачами физической подготовки подчиненных (38,3%), обучения правовым и юридическим знаниям (26,5%), организации и проведения занятий и тренировок боевой подготовки (25,1%). Обращает на себя внимание критичность оценки со стороны курсантов. Производственная практика курсантов позволяет им осознать, хотя бы частично, предстоящие проблемы и трудности профессиональной педагогической деятельности. Однако такой материал не используется для полноценной рефлексивной деятельности, которую, по нашему убеждению, курсант без специальной подготовки не способен провести самостоятельно. Вместе с тем, в сложившейся практике мы не нашли ни одного рефлексивного

мероприятия в контексте профессиональной педагогической подготовки курсанта, кроме защиты отчета по практике.

Беседуя с экспертами, преподавателями, руководителями практик, мы уяснили, что системные трудности с ее организацией в современных условиях осознаются и служат стимулом научной и методической работы на кафедрах. Диалектическое *противоречие* между потенциальными возможностями производственной практики в повышении эффективности профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза и недостаточным их использованием в образовательном процессе, таким образом, формирует необходимость разработки теоретических основ ее организации в соответствии требованиям компетентностного подхода.

Таким образом, диагностическое исследование сложившейся практики профессиональной педагогической подготовки офицеров Вооруженных Сил Республики Казахстан и Российской Федерации дало возможность установить наличие диалектических противоречий между:

- опережающими потребностями профессиональной педагогической деятельности и недостаточной научной разработанностью проблем профессиональной педагогической подготовки офицера;
- сложившейся организацией профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза и актуальными потребностями развития офицера-выпускника как субъекта педагогического труда;
- потенциальными возможностями производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсанта и недостаточным их использованием в образовательном процессе военного вуза.

Установленные противоречия позволяют определить проблему повышения эффективности производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза и поставить научную задачу настоящего исследования. По своему характеру данные противоречия являются диалектическими, т. е. создающими предпосылки ее разрешения.

2.2. Экспериментальная проверка организационно-педагогических условий повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза

Проверка теоретических положений исследования являлась предметом формирующего эксперимента, проведенного в период с 2014 по 2018 гг. в образовательном процессе ВИ НГ РК. Экспериментальная производственная практика была организована на базе воинской части регионального подразделения «Шығыс» Национальной гвардии Республики Казахстан (г. Усть-Каменогорск), воинской части Национальной гвардии Республики Казахстан (п. Заречный, Северо-Казахстанская область), Центра боевой и методической подготовки подразделений специального назначения Национальной гвардии Республики Казахстан (п. Жетыген, Алматинской обл., далее - ЦБМ).

В опытно-экспериментальной работе принял участие 131 человек, в т. ч.:

- 103 человека из числа курсантов ВИ НГ РК, проходивших производственную практику в 2017-2018, 2016-2017, 2015-2016 учебных годах. Из их числа были сформированы три экспериментальные группы в составе 32, 37 и 34 человек. При подборе экспериментальных групп были учтены требования к формированию статистических выборок из генеральной совокупности [10];

- 19 офицеров, из которых 2 – руководители производственной практики от ВИНГ, 6 – командиры курсантских учебных подразделений, 11 – руководители производственной практики от воинских частей;

- 6 педагогов кафедры военной педагогики и психологии ВИ НГ РК;

- 3 специалиста учебного отдела ВИ НГ РК.

Организация и содержание формирующего эксперимента определяла его *программа*, утвержденная в 2014 г. Ученым советом и начальником ВИ НГ РК. Решением начальника института была одобрена реализация программы в

рамках организуемого образовательного процесса в 2014-2018 гг. Ниже приведена общая характеристика программы формирующего эксперимента.

Цель формирующего эксперимента заключалась в получении представлений о том, как изменится качество профессиональной педагогической подготовки курсантов в процессе производственной практики при активизации в образовательном процессе ВИ НГ РК разработанных нами организационно-педагогических условий. Для достижения данной цели были определены *задачи* формирующего эксперимента:

- подготовить базу опытно-экспериментальной работы, сформировать экспериментальные и контрольные группы, подготовить педагогический коллектив и курсантов;

- совершенствовать систему подготовки курсантов к производственной практике: структурно-логическую схему изучения дисциплин психолого-педагогического содержания, учебно-методические комплексы производственной практики, содержание, формы и методы подготовки;

- внести изменения в процесс производственной практики: педагогические задачи, поддержку производственной деятельности курсанта, методическое и информационное обеспечение практики, систему мониторинга результатов профессиональной педагогической подготовки курсантов и пр.;

- организовать рефлексию профессиональной педагогической подготовки курсантов в период прохождения производственной практики и после нее, добиться с ее помощью определения индивидуальных маршрутов педагогического самообразования курсантов;

- выполнить сравнительное исследование качества профессиональной педагогической подготовки курсантов контрольных и экспериментальных групп, обеспечить на основе результатов сравнительного исследования доказательную базу для защиты его теоретических положений и подтверждения гипотезы.

При решении первых четырех задач по *замыслу* формирующего эксперимента в образовательном процессе ВИ НГ РК должны быть

актуализированы организационно-педагогические условия повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов в процессе производственной практики:

- создан реальный педагогический эффект, установлены реальные полномочия курсанта в решении педагогических задач;
- обеспечено мотивационное управление развитием курсанта как субъекта педагогического труда;
- выполнено моделирование производственной практики с учетом характеристик инновационной педагогической деятельности;
- осуществлена педагогическая поддержка профессиональной адаптации и профессионального педагогического самоопределения курсантов.

Формирующий эксперимент как комплексный *метод* опытно-экспериментальной работы предусматривал целенаправленное преобразование организации производственной практики курсантов в соответствии с гипотезой настоящего исследования и подтверждение эффективности выявленных нами организационно-педагогических условий. Замысел и содержание эксперимента должны были быть понятны как организаторам, так и курсантам. Условием формирующего эксперимента являлось их сознательное и мотивированное участие, которого мы добивались от участников в процессе организации опытно-экспериментальной работы. Вместе с тем, эксперимент в большой степени носил характер естественного, поскольку мы не затрагивали наиболее существенные стороны образовательного процесса военного вуза в целом и профессиональной педагогической подготовки курсантов в частности.

Эксперимент предусматривал использование *методов*:

- нормотворчества и изменения правового поля производственной практики;
- организационно-методической, учебно-методической, научно-методической работы, моделирования образовательного процесса через изменение учебно-методического комплекса производственной практики;

- мотивационного управления развитием курсантов как субъектов педагогической деятельности;
- проектирования, подбора и моделирования педагогических ситуаций, необходимых для формирования компетенций курсанта;
- контрольно-оценочных методов и формальных методов рефлексии опыта;
- методов сбора, статистической проверки и обработки эмпирических данных. На завершающем этапе формирующего эксперимента использовались методы анализа процесса профессиональной педагогической подготовки курсантов и метод синтеза обобщений и выводов.

В ходе эксперимента были реализованы организационно-педагогические условия повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики, которые были соотнесены с путями реализации потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке: достижением реального педагогического результата, обеспечением реальной ответственности и полномочий в педагогической деятельности курсантов; мотивационным управлением развитием курсантов как субъектов педагогической деятельности; моделированием производственной практики с учетом характеристик инновационной педагогической деятельности; осуществлением педагогической поддержки профессиональной адаптации и профессионального педагогического самоопределения курсантов.

Далее охарактеризуем логику, содержание и основные результаты опытно-экспериментальной работы.

Подготовка формирующего эксперимента была выполнена в период с сентября 2014 по май 2016 гг. Содержательно этот этап формирующего эксперимента включал три блока: *планирование эксперимента, научно-методическое обеспечение эксперимента, подготовку экспериментального ресурса.*

Планирование эксперимента проводилось на основе предложений диссертанта и предусматривало два уровня обсуждения и коррекции экспериментальной программы и учебных документов, в которые она интегрирована. Моделирование производственной практики с учетом характеристик инновационной педагогической деятельности предполагало создание таких организационно-педагогических условий, как развитие междисциплинарных связей в едином процессе формирования педагогической компетентности курсантов; обучение курсантов решению типовых профессиональных педагогических задач при принципиальном учете их вариативности; проблемный характер подготовки курсантов к производственной практике в контексте моделирования военно-педагогической практики на ближайшую перспективу.

На первом – кафедральном уровне – были внесены изменения в структурно-логическую схему изучения дисциплин с психолого-педагогическим содержанием. Во-первых, были устранены смысловые и содержательные разрывы между теоретическими («Военная педагогика», «Военная психология») и специальными дисциплинами («Воспитательная и социально-правовая работа», «Морально-психологическое обеспечение»), а также методическими разделами дисциплин профессионального блока (тактика, огневая подготовка, уставы и пр.). В рамках эксперимента в промежуток между изучением дисциплин курсанты на выбор либо выполняли опережающее индивидуальное задание по военной педагогике [64], либо участвовали в научно-исследовательской работе кафедры педагогики и психологии ВИ НГ РК. Особенность опережающих педагогических заданий заключается в том, что курсанту поручено разрабатывать и «проигрывать» решение практических педагогических задач, с которыми он еще не знаком. Выполнение заданий, опережающих освоение специальных педагогических дисциплин (второй этап профессиональной педагогической подготовки), обеспечивало использование знаний военной педагогики и военной психологии на практике, способствовало осознанию курсантами перспективных задач

обучения и воспитания, развитию их педагогического творчества, мотивации самостоятельного развития педагогических способностей. Тем самым, подготовке курсантов к производственной практике был придан проблемный характер в контексте моделирования военно-педагогической практики на ближайшую перспективу. Одним из результатов, как это было установлено впоследствии, стало повышение уровня остаточных знаний курсантов в области военной педагогики и военной психологии, зафиксированного контрольными занятиями. Если в диагностическом исследовании он составлял 40-50%, то в эксперименте – в среднем 65-70% от содержания учебных дисциплин «Военная педагогика» и «Военная психология». На этом этапе были зафиксированы отличия в мотивации педагогического самообразования курсантов, о которых мы будем говорить в следующем параграфе.

Во-вторых, в структурно-логическую схему профессиональной педагогической подготовки было предложено ввести разработанный дополнительный организационно-содержательный модуль, который реализовывался непосредственно перед практикой (приложение 1). Модуль «встраивался» в самостоятельную работу курсантов и предполагал актуализацию педагогических знаний, дополнительное формирование ориентировочных основ действий, разбор и решение типовых педагогических задач при принципиальном учете их вариативности, совместную с курсантом проработку индивидуального задания на практику (педагогические задачи). Его построение было выполнено на основе теоретических положений данного исследования. Организационная сторона модуля определяет формы обучения и воспитания курсантов, в ее разработке мы опирались на методическую базу, уже используемую в военном вузе в самостоятельной работе курсантов. Содержание модуля определяли материалы, изложенные в теоретической главе данного исследования, адаптированные для курсантов. Модуль предполагал не только вооружение курсантов готовыми знаниями и методами работы, но и ориентировку их самообразования на весь период подготовки к производственной практике (около года).

В-третьих, были усилены межпредметные связи с дисциплинами профессионального блока, реализация которых позволяла курсантам еще до практики развивать необходимые методические умения и навыки, осваивать методы и средства обучения и воспитания при изучении методических разделов таких дисциплин, как тактика, огневая подготовка, управление войсками в мирное и военное время, уставы и пр. Фактически, отработывая методику обучения личного состава на занятиях по этим дисциплинам, курсант уже получал необходимый опыт, которого, как считалось ранее, ему вполне достаточно для обучения подчиненных военнослужащих. Однако уже в процессе диагностического исследования (параграф 2.1) нами было установлено, что эта точка зрения ошибочна. С одной стороны, в этом случае методический опыт получен курсантами при взаимодействии со своими однокурсниками, которые по учебному потенциалу отличаются от военнослужащих срочной службы. С другой стороны, это опыт действия в типовых, шаблонных ситуациях, которые не охватывают всего многообразия реальной педагогической действительности.

В-четвертых, в процесс защиты отчета курсанта по результатам производственной практики было запланировано включить специальные рефлексивные занятия. Кроме перечисленных новшеств, в планы работы кафедры добавлены мероприятия повышения педагогической квалификации руководителей производственной практики в контексте задач повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов.

Достижению реального педагогического результата, обеспечению реальной ответственности и полномочий в педагогической деятельности курсантов способствовала реализация таких организационно-педагогических условий, как заблаговременное включение курсантов в реальную обстановку системы боевой подготовки и воспитательной работы воинской части, подразделения, в котором курсанты проходят производственную практику; нормативное закрепление полномочий курсантов в обучении и воспитании личного состава, осуществляемого в ходе подготовки к производственной

практике; ослабление контроля текущей деятельности курсантов в пользу контроля по результатам обучения и воспитания личного состава; широкое использование методов доверия, авансирования и создания ситуаций профессионального успеха в процессе производственной практики.

Для реализации названных условий на втором уровне – уровне ВИ НГ РК - планирование эксперимента предполагало разработку и внесение изменений в систему взаимодействия ВИ НГ РК с воинскими частями – базами практики. Изменения в планах взаимодействия, выполненные в интересах эксперимента, можно условно отнести к трем блокам. Первый блок касался исследования актуальных проблем обучения и воспитания военнослужащих, характерных для каждой конкретной воинской части. В частности, в планы взаимодействия были внесены аналитические исследования в воинских частях, совместные совещания и собеседования с командирами частей и подразделений. Более точное представление о педагогических проблемах, которые предстоит решать курсантам на практике, и даже о психолого-педагогических характеристиках воинских коллективов, позволило формировать адресные индивидуальные задания на практику, решение которых отвечает интересам всех участников практики. Планы работы ВИ НГ РК предполагали согласование предложений о развитии процесса обучения и воспитания военнослужащих воинских частей (включение новых форм и методов, средств обучения, контроля и учета результатов учебного процесса), которые могли быть реализованы в процессе практики. Впервые индивидуальные педагогические задания на практику получали утверждение со стороны командиров воинских частей. Запланированные экспериментальные действия, таким образом, усиливали практический эффект производственной практики курсантов и отвечали интересам курсанта, ВИ НГ РК и воинской части.

Второй блок предполагал планирование и осуществление силами сотрудников ВИ НГ РК повышения педагогической квалификации офицеров – руководителей практики от воинских частей.

Наконец, третий блок был связан с планированием «обратной связи». В планы методической работы ВИ НГ РК, в частности, была включена разработка и предложение командованию воинских частей новой формы отзыва о производственной практике курсантов с учетом потребности рефлексии их профессиональной педагогической подготовки. Отзыв – один из ведущих инструментов диагностики качества профессиональной педагогической подготовки курсантов, поэтому подробнее мы скажем о нем в параграфе 2.3.

Вне плана остались изменения в распределении курсантов на практику; отметим только, что в интересах эксперимента оно проводилось заблаговременно.

В итоге обсуждения и коррекции на двух уровнях план формирующего эксперимента «Повышение качества профессиональной педагогической подготовки курсантов в процессе производственной практики» (шифр – Практика) был согласован со всеми основными документами, регламентирующими образовательный процесс военного вуза, не противоречил им и находился в границах «правового поля», в котором организуется образовательный процесс военного вуза.

Научно-методическая подготовка эксперимента была связана с реализацией этого плана и предполагала:

- разработку целевых индивидуальных педагогических заданий на практику (педагогический аспект). Каждое такое задание представляло собой комплекс востребованных базой практики педагогических задач, основанных как на опыте воинской части, так и на педагогических новшествах, которые курсант мог транслировать в учебно-воспитательный процесс воинской части. Научная сторона этой деятельности состояла в теоретическом обосновании нововведений, методическая – в операциональном оснащении курсанта. Следует отметить, что целевые индивидуальные педагогические задачи не отменяли, а дополняли общепринятое задание на практику, при выполнении которого курсант, как правило, не менял, а напротив, осваивал опыт воинской части, командиров и преподавателей. Таким образом, в экспериментальной

производственной практике курсант одновременно интериоризировал педагогический опыт воинской части, своих командиров и помогал вносить изменения в существующую практику обучения и воспитания личного состава воинской части;

- методическое обеспечение повышения педагогической квалификации офицеров – руководителей практик от ВИ НГ РК и воинской части. В эксперименте диссертантом был разработан, апробирован и предложен к внедрению организационно-содержательный модуль повышения педагогической квалификации (приложение 2), интегрируемый в программы профессионально-должностной (командирской) подготовки офицеров – руководителей практик. Предусмотрена очная (для руководителей от ВИ НГ РК) и заочно-дистанционная (для руководителей практик от воинских частей) формы повышения квалификации. Содержательно этот модуль повторял тот, что был разработан для курсантов, однако имел иные цели. Так, обучение руководителей практик было направлено на организацию психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации и профессионального самоопределения курсанта в качестве субъекта педагогического труда, организацию консультирования в режиме реального времени и помощи в возникновении затруднений;

- методическую разработку форм рефлексии педагогической деятельности курсантов. В виду сложности как самой рефлексивной деятельности, так и обеспечения ее практической направленности, диссертантом были предложены и прошли экспериментальную проверку три формальных рефлексивных инструмента: методики «Карта профессиональной педагогической самооценки», «Рефлексивный круг», «Цепочка пожеланий» [75] (приложение 4).

Методики «Рефлексивный круг» и «Цепочка пожеланий» предложены С. С. Кашлевым для ситуативной рефлексии школьников, поэтому нами использовалась только сама идея и форма проведения методик, при существенном изменении стимульного материала. Первая из них обеспечивала,

по Е. И. Исаеву и В. И. Слободчикову [70], остановку процесса профессиональной педагогической подготовки курсантов на моменте окончания производственной практики, однако, по сути, она может применяться курсантами после решения каждой педагогической задачи либо после каждого дня практики. «Рефлексивный круг» - это инструмент логической рефлексии, направленной к практике как к событию внутри профессиональной педагогической подготовки курсанта. Использование второй методики давало возможность осознания процесса профессиональной педагогической подготовки на этапе выпуска из военного вуза и поставку себе задач на будущее. «Цепочка пожеланий» - это инструмент личностной рефлексии, позволяющий курсанту развивать самосознание субъекта педагогической деятельности. Она основана на систематизации взглядов «со стороны».

Методика «Карта профессиональной педагогической самооценки» (Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков [70]) выполняла функцию фиксации в рефлексивном процессе, она относилась не столько к практике, сколько к профессиональной педагогической подготовке курсанта в целом. Данная методика разработана авторами на основе общепринятой структуры профессиональной педагогической компетентности и метода самооценки с использованием 10-балльной шкалы.

В процессе научно-методической работы были определены и внесены изменения в учебно-методические комплексы производственных практик. Кроме индивидуальных педагогических заданий, о которых мы уже упоминали, изменения претерпели:

- целевая часть рабочих программ, где общепринятые цели и, соответственно, учебные задачи производственной практики были дополнены задачами профессиональной педагогической подготовки и формирования педагогической компетентности курсантов;

- содержательная часть рабочих программ, в которой были выделены педагогические аспекты всех индивидуальных заданий, и куда было включено дополнительное педагогическое задание на практику;

- технологическая часть, где были видоизменены технологические карты и формы отчетности курсанта (образец технологической карты курсанта-стажера представлен в приложении 3);

- фонды оценочных средств, в которых предполагалось использование экспериментальных инструментов оценки качества профессиональной педагогической подготовки;

- методические указания руководителям практик, где в новой редакции были учтены потребности настоящего исследования.

В дальнейшем, уже по результатам формирующего эксперимента, диссертантом и коллективом кафедры педагогики и психологии были предложены изменения в обязанности руководителя практики как со стороны военного вуза, так и со стороны воинской части.

Внесенные изменения были отражены в тематическом учебно-методическом пособии.

Период подготовки к проведению формирующего эксперимента был использован и для приготовления необходимого обеспечения. В соответствии его потребностям внимание диссертанта было сосредоточено на кадровом, информационном, а в дальнейшем – на методическом обеспечении. Главную смысловую нагрузку в кадровом обеспечении имела работа с курсантами – участниками эксперимента (мотивационное управление, которое будет охарактеризовано ниже), а также с офицерами-руководителями практик (теоретическая и методическая подготовка). В методическом обеспечении наиболее сложной являлась разработка дополнительных педагогических задач, предназначенных для развития учебно-воспитательного процесса воинской части. В полном объеме эти задачи не могут быть приведены в исследовании в силу своего закрытого характера, однако отметим, что в формирующем

эксперименте с их использованием решались следующие проблемы воинской части:

- внедрение новых технологий обучения и воспитания, адаптация иностранного (прежде всего, российского) опыта обучения и воспитания военнослужащих. Практикующийся курсант изучал технологию (опыт) вместе с преподавателями кафедры, получал подробное техническое задание на ее внедрение, готовил и реализовывал инструкторско-методические и показательные занятия с использованием внедряемых технологий;

- ввод в эксплуатацию программно-аппаратных комплексов. Программно-аппаратные комплексы представляют собой сочетание процессора, программного обеспечения и компонентов реального вооружения, оборудования и военной техники. Комплексы моделируют виртуальные боевые ситуации, однако достаточно сложны в эксплуатации, а кроме того, требуют детальной методической разработки учебных задач, позволяющих в полной мере использовать возможности виртуальной реальности без рисков профанации боевой подготовки. Как правило, первыми новые программно-аппаратные комплексы осваивают военные вузы, а затем воинские части. Ускорение процесса передачи опыта в войска является актуальной проблемой развития военного образования, в выполненном формирующем эксперименте был опробован один из способов решить ее. Индивидуальная педагогическая задача курсанта на практике заключалась в передаче опыта военного вуза командирам и воспитателям, специалистам по боевой подготовке, обучении операторов комплексов, адаптации методических разработок к условиям воинской части;

- использование информационно-коммуникационных средств обучения и воспитания личного состава. Развитие ИКТ-технологий, информационно-образовательного пространства воинской части – также одна из актуальных задач педагогической теории и практики. Обладая более высоким ресурсом в ее решении, чем воинская часть, ВИ НГ РК через проходящих практику курсантов транслировал собственный опыт в войска. Индивидуальные задания

заклучались в переносе компонента вузовского информационно-образовательного портала в воинскую часть, организации системы доступов и защиты служебной информации, формировании индивидуальных образовательных траекторий военнослужащих в профессиональном самообразовании;

- психолого-педагогический мониторинг личностного развития военнослужащих. Индивидуальные задания практикантов, связанные с данной проблемой, заключались в оказании помощи в работе психологической службы воинской части, ее операциональном оснащении, организации психологических исследований личного состава, обучении командиров всех степеней;

- методическая работа с сержантским составом. Развитие Вооруженных Сил Республики Казахстан по пути создания почти профессиональной армии актуализирует роль и значение сержантского состава. Вместе с тем, среднее профессиональное военное образование пока еще находится в стадии становления, поэтому профессиональная подготовка сержантов является проблемой воинской части. Индивидуальные задания курсантов заключались в обучении сержантов воинской части методике обучения и воспитания военнослужащих, которую они сами недавно освоили при изучении методических разделов дисциплин профессионального блока.

Военные вузы Вооруженных Сил Республики Казахстан составляют основу их инновационной структуры. Большинство инноваций в обучении и воспитании военнослужащих «выращиваются» в военных вузах. При этом часто возникают проблемы перехода инновационного опыта в войсковую практику. Не имея многих возможностей вуза, воинские части часто сопротивляются инновациям, особенно в тех случаях, когда эти инновации не осознаются как необходимые. Практика расширенного взаимодействия ВИ НГ РК и воинских частей, определения наиболее актуальных задач развития учебно-воспитательного процесса воинской части, подготовка в ВИ НГ РК адресных инновационных решений и трансляция их через курсантов сложилась в процессе формирующего эксперимента. В целом она уже на уровне

организации практики обеспечивала моделирование производственной практики с учетом характеристики инновационной педагогической деятельности. Напомним, что такое моделирование есть один из избранных нами путей реализации «скрытых» педагогических потенциалов производственной практики.

Реализация другого пути потребовала изменения и дополнения подходов к самому процессу профессиональной педагогической подготовки курсантов. Экспериментальная работа по подготовке курсантов к производственной практике в формирующем эксперименте опиралась на теории мотивационного управления развитием субъекта педагогического труда, изложенные в работе Л. А. Шипиловой и В. В. Шипиловой [163]. Мотивационное управление развитием курсантов как субъектов педагогического труда (как один из путей повышения качества производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов) внедрено в связи с двумя обстоятельствами, которые учтены при проведении эксперимента. Первое – жесткое административное управление профессиональной педагогической подготовкой, практиковавшееся до эксперимента, основано на внешнем требовании и «не работает» там, где это требование не распространяется. Например, самообразование и самостоятельное профессиональное развитие курсанта не может регулироваться оценками или мерами дисциплинарного воздействия на курсанта, а именно в этом развитии скрыты основные потенциалы повышения качества профессиональной педагогической подготовки. Значительно слабее внешнее управление и в процессе самой производственной практики, где курсант получает почти полную самостоятельность. Второе – развитие профессионально важных педагогических качеств курсанта – это самостоятельный и мотивированный процесс, который с трудом контролируется и управляется извне.

Мотивационному управлению развитием курсантов как субъектов педагогической деятельности были призваны способствовать следующие организационно-педагогические условия: создание системы стимулов по

результатам решения педагогических задач в процессе производственной практики; организация знакомства с боевыми и педагогическими традициями воинской части, в которой проходит производственную практику курсант, обмена опытом с офицерами – носителями педагогического опыта; специальная подготовка руководителей практики.

В логике мотивационного управления на всем протяжении профессиональной педагогической подготовки курсантов создавались социально-психологические условия их самостоятельного и мотивированного развития в качестве субъектов педагогического труда. В первую очередь, обеспечивались сами основания мотивов профессионального педагогического развития: потребности в профессиональном педагогическом самообразовании и саморазвитии, ценностные ориентации на педагогическую деятельность, стремление к профессиональной и личностной самореализации.

Потребности как осознаваемое ощущение недостатка педагогических знаний, умений, навыков и опыта, недостаточного уровня развития важнейших педагогических качеств формировались у курсантов, принимавших участие в опытно-экспериментальной работе, только при условии адекватной оценки роли и значения педагогической деятельности в структуре профессиональных обязанностей офицера. Как мы отмечали ранее, в доэкспериментальной практике такая оценка была проблемой.

Актуализация мотивов педагогического самообразования, самостоятельного профессионального педагогического развития курсантов при подготовке к производственной практике осуществлялись за счет:

- серии встреч – бесед с наиболее опытными офицерами ВИ НГ РК и воинских частей. Лейтмотивом таких встреч было значение педагогического успеха в профессиональной и личностной самореализации офицера. После таких встреч профессиональная педагогическая подготовка оценивалась курсантами приблизительно так же высоко, как уровень владения оружием, физические и спортивные навыки, знание вооружения и военной техники;

- открытых занятий по системе управления войсками в мирное и военное время, где наглядно выделялись сложные педагогические задачи: проведение занятий по боевой подготовке, организация групповой и, особенно, индивидуальной воспитательной работы, поддержание морально-психологического состояния личного состава, контроль и учет результатов боевой подготовки и пр. После проведенных занятий курсантам, как правило, предлагалось отразить изменения в своих оценках в эссе или же в процессе групповых бесед;

- прямых линий с офицерами воинских частей, командирами подразделений, где курсантам предстояло проходить практику. В таком общении обсуждались актуальные задачи развития учебно-воспитательного процесса воинских частей, современные взгляды командования на профессиональную педагогическую подготовку офицера Вооруженных Сил Республики Казахстан;

- обмена опытом прохождения производственной практики с курсантами выпускного курса. Старшекурсников мы просили сосредоточиться на педагогических проблемах практики, затруднениях педагогического характера.

Потребности в педагогическом самообразовании и самостоятельном профессиональном педагогическом развитии актуализировались в связи с тем, что перечисленные выше мероприятия мотивационного управления проводились на фоне психографического обследования курсантов, проводимого, согласно плану опытно-экспериментальной работы, психологической службой ВИ НГ РК. Обследование основывалось на психограмме офицера воспитательных структур, разработанной еще в советских Вооруженных Силах и максимально отражающей профессионально важные качества офицера-педагога [74]. Объективные данные обследования позволяли курсантам сравнить собственный уровень с рекомендуемым и актуализировать проблему. Мотивационное управление через формирование потребностей педагогического самообразования и профессионального педагогического развития использовало связь профессиональной

педагогической подготовки с профессионализмом и мастерством офицера, которые являются традиционной ценностью для курсантов. В сознании участников эксперимента профессиональная педагогическая подготовка постепенно становилась не теоретической, а прикладной стороной офицерского профессионализма, а его прикладные аспекты воспринимаются курсантами очень чутко.

В итоге исследования мотивации профессионального развития курсантов позволили нам выделить во всех трех экспериментальных группах тенденции усиления мотивов профессиональной и личной самореализации, мотивов достижения и успеха на основе осознаваемой потребности в педагогическом самообразовании и саморазвитии.

Для возникновения соответствующих ценностных ориентаций необходимо было сделать так, чтобы курсантом, который готовился к производственной практике, педагогическая деятельность осознавалась в тесной взаимосвязи с ценностями военной службы, офицерского корпуса, которые не подвергаются никаким сомнениям – офицерским Долгом и Честью. Особое значение здесь приобретали занятия по военной истории, на которых изучалось педагогическое наследие ведущих полководцев, роль военно-педагогических школ в достижении выдающихся побед отечественного оружия. Педагогическая деятельность офицеров русской, затем советской, современной российской и казахстанской армий такова, что в изучении личных исторических примеров появлялась возможность слияния самого процесса служения офицера с просвещением личного состава, подготовкой защитников Отечества, крайне необходимых в случае возникновения военного конфликта. Подготовка военных специалистов и кадрового резерва, которая осуществляется в войсках, вполне закономерно представлена курсанту как наиболее существенная часть его обязанностей. Эта часть мотивационного управления была значительно усилена уже в процессе производственной практики, где для курсанта, как правило, появляется новый пример (примеры) для подражания – войсковой офицер, руководящий практикой. Поскольку это

люди, не только прекрасно осознающие сложность профессиональной педагогической деятельности, но и владеющие педагогическим мастерством (подбор руководителей практики для эксперимента), развитие курсанта как субъекта педагогического труда подкреплялось мотивами наследования, личной и групповой идентичности. Здесь нами использовался такой потенциал производственной практики, как ценностный обмен с представителями профессии.

Одновременно с «идеологической» подготовкой непосредственно в процессе производственной практики огромное значение придавалось созданию ситуации успеха курсанта при решении педагогических задач. Успех достигался:

- детальной проработкой каждого «педагогического дня», каждого занятия и мероприятия;
- совместным с курсантом определением реально достижимых задач, индикаторов их успешного решения;
- ежедневным разбором действий с упором на сильные стороны и достижения курсанта. В то же время использовалась разумная критика и наставления, не снижающие ни личных достижений курсанта в обучении и воспитании подчиненных, ни значения его самостоятельности и инициативы;
- освещением успехов педагогической деятельности курсанта одновременно в воинской части и в ВИ НГ РК, включением результатов практикантов в систему подведения итогов боевой подготовки воинской части, широким применением доступных мер морального и материального поощрения.

Перечисленные выше меры дали необходимый эффект уже в процессе производственной практики, после которой нами зафиксировано усиление прямых мотивов педагогической деятельности, объективно связанных с ее смыслами и содержанием. Более чем половине наших респондентов задачи обучения и воспитания подчиненных доставляли удовлетворение, их решение было связано с положительной эмоциональной окраской.

В содержании мотивационного управления профессиональной педагогической подготовкой курсантов нельзя не отметить систему стимулов, которая специально создавалась в интересах формирующего эксперимента. С одной стороны, была активно задействована существующая система морального и материального стимулирования курсантов ВИ НГ РК, показателем которого во время эксперимента служили индивидуальные достижения курсантов в обучении и воспитании личного состава. Диссертант приносит свою благодарность командованию ВИ НГ РК за оказанную эксперименту поддержку. С другой стороны, профессиональная педагогическая подготовка оценивалась в рейтинговых системах вуза не только внутри общей оценки за практику, но еще и отдельно, тем самым приобретая «солидный» вес. Долгосрочная система стимулирования не дала ожидаемого эффекта в первый раз, вместе с тем, после обмена опытом между курсантами ЭГ-1 и остальными участниками эксперимента, в два последующих года она показала себя как весьма эффективная.

Производственная практика – форма профессиональной подготовки курсанта военного вуза, которая основана на его самостоятельных действиях. Детальное управление деятельностью курсанта в период прохождения практики не только не возможно, но и не целесообразно. Именно поэтому, как уже было отмечено, основные активные преобразующие действия формирующего эксперимента были выполнены еще до начала практики. Вместе с тем, непосредственно к периоду прохождения производственной практики относится реализация еще одного пути – организация педагогической поддержки профессиональной адаптации и профессионального педагогического самоопределения курсанта.

Как особый вид педагогической деятельности педагогическая поддержка предусматривает «...раскрытие личностного потенциала воспитанника и обеспечение его развития, включающее помощь ...в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей и создание ситуации успешности. Подобная педагогическая деятельность способствует становлению

самосознания личности, самоопределению в актуальной жизни и ориентации на перспективу, самоактуализации и самоутверждению» [9]. Опираясь на современные научные представления о рассматриваемом феномене и сложившийся опыт, педагогическая поддержка профессиональной адаптации и профессионального педагогического самоопределения курсантов предполагала реализацию следующих организационно-педагогических условий: информационную поддержку производственной практики в ее педагогической части; организацию постоянного консультирования курсантов в случае возникновения педагогических проблем и затруднений; рефлексию профессиональной педагогической деятельности.

Ключевой задачей педагогической поддержки в данном случае мы считали формирование и усиление собственных способностей курсанта преодолевать трудности профессионального педагогического самоопределения, развитие его адаптационного потенциала к условиям военной службы вообще и условиям военно-педагогической деятельности в частности.

Определив три важнейшие задачи педагогической поддержки профессиональной адаптации, профессионального педагогического самоопределения курсанта в процессе производственной практики, мы, соответственно, смогли выделить три главных направления этой деятельности.

Первое направление заключалось в оказании методической помощи в разрешении затруднений при решении педагогических задач. Как эффективные зарекомендовали себя несколько способов действий. Так, в режиме on-line с использованием информационно-коммуникационных ресурсов института были организованы постоянные методические консультации курсантов. Действия руководителей практик от ВИ НГ РК и воинских частей уже не дублировали друг друга. Преподаватель (командир) ВИ НГ РК выполнял роль методиста, проводя еженедельные методические совещания, где в групповом режиме обсуждались уже решенные и предстоящие задачи практики, в том числе и педагогические. Командир подразделения (руководитель практики от воинской

части) выполнял роль наставника, больше действуя в формате индивидуальной беседы и индивидуальной помощи.

Второе направление было связано с преодолением психологических барьеров и трудностей при решении задач обучения и воспитания. Основным способом разрешения этого вида трудностей стала индивидуальная воспитательная работа с курсантом, которую вели командиры подразделений (руководители практик от воинской части), мотивационные тренинги, детальное изучение личного состава. Практиковались заблаговременное «проигрывание» и разбор занятия, своевременная коррекция действий, которая обеспечивала курсанту уверенность в себе. В процессе эксперимента заслужили высокую оценку эффективности методы супервизии, которые еще только получают распространение в военной практике. Задачи супервизии заключались в оценке методологии действий, целесообразности применяемых педагогических приемов, средств обучения и воспитания, используемых курсантом. Кроме того, за супервизорами, а в этом качестве действовали самые опытные офицеры воинской части, оставлялось право корректировать сценарии решения индивидуальных педагогических задач, включенных в индивидуальное задание курсанта на практику.

Наконец, третье направление связано с оценкой профессиональной адаптации и профессионального педагогического самоопределения курсантов. Эта задача имела глубокое психологическое содержание и потому выполнялась психологическими службами воинских частей. Для ее решения активно применялись методы самоанализа и рефлексии, которым курсанты обучались еще до убытия на практику.

По результатам формирующего эксперимента можно представить некоторые обобщенные результаты педагогической поддержки. Прежде всего, по оценкам как самих курсантов, так и руководителей практики, заметно легче, чем в традиционной практике происходила профессиональная адаптация курсантов в условиях воинской части. Если взять только ее педагогические аспекты, то «бросается в глаза» более высокая психологическая устойчивость

стажеров к новым для них условиям педагогической деятельности, уверенность в себе, которая характеризует их действия уже к середине срока практики, спокойствие и настойчивость в работе с личным составом. Курсантов экспериментальных групп характеризует более высокий, чем предпочитали их коллеги, уровень сложности педагогических задач, которые они брались решать. В отзывах руководителей практик отмечается высокая самооценка, которая, однако, не мешает «видеть» собственные проблемы профессионального развития.

Показателем достаточно эффективной профессиональной адаптации курсантов, принимавших участие в формирующем эксперименте, выступает уверенность в работе с военнослужащими, сопротивляющимися воспитанию, склонными к нарушениям воинской дисциплины, испытывающими затруднения в освоении дисциплин боевой подготовки. К числу показателей адаптации следует отнести и более критичное отношение практикантов к опыту воинской части, который они пытались творчески преобразовывать. По результатам исследования, выполненного в заключительной части формирующего эксперимента, установлено, что курсанты экспериментальных групп гораздо чаще испытывали состояние психологического комфорта при решении педагогических задач. Перечисленные выше факты позволяют предположить, что нам удалось несколько повысить адаптационный потенциал курсантов, в результате чего, пока предположительно, будет получен более высокий учебный эффект от производственной практики в войсковых условиях.

Процесс профессионального педагогического самоопределения, естественно, фиксировать гораздо труднее. Некоторые выводы и обобщения об этом процессе нами были сделаны позднее, во время рефлексии производственной практики. С некоторым приближением с ними можно связать адекватную оценку своих педагогических качеств и возможностей, которая фиксируется после эксперимента. Этот результат может быть связан как с общим усложнением педагогического содержания практики, так и с более высокой готовностью курсанта к рефлексивной деятельности. Он

использовался нами для формирования индивидуальных траекторий профессионального развития курсантов в период после производственной практики и до выпуска из военного вуза.

Обобщая результаты профессионального педагогического самоопределения курсантов в процессе производственной практики, можно, в частности, утверждать, что практика значительно изменила их отношение к педагогической профессии, к педагогической деятельности. Они стали достаточно глубоко осознавать не только ее сложность, но и социальную ценность. В ряде случаев, о чем мы будем писать в следующем параграфе, у респондентов проявляется профессиональная педагогическая направленность личности, основанная на изменении мировоззренческих позиций и ценностных установок по отношению к педагогической деятельности. Отдельно как наиболее объективное проявление профессионального педагогического самоопределения курсантов можно отметить тот факт, что они в большинстве своем связывают собственное развитие в качестве субъектов педагогического труда с карьерными намерениями, профессиональными и жизненными перспективами.

Достаточно показательным стал процесс включения курсантами педагогического мастерства в число эталонных черт профессионализма офицера Национальной Гвардии Республики Казахстан. В 89% случаев курсанты отмечали, что профессионал обязательно должен уметь обучать, воспитывать и управлять психологическим состоянием подчиненного. Ранее, до практики, а в контрольных группах и после нее, такое мнение было редкостью. Судя по результатам рефлексии, у респондентов сформировалось достаточно полное представление о типах педагогических задач, реальных условиях их решения, возможных методах и средствах, а главное – о вариативности педагогической деятельности, ее индивидуальном и субъектном измерениях.

Рефлексия профессиональной педагогической подготовки по результатам производственной практики как совместная деятельность диссертанта, преподавателей военного вуза и самих курсантов обладала достаточной

новизной. Во-первых, не меняя традиционные процедуры формирования и защиты отчета курсанта по результатам производственной практики перед комиссией Института, мы внесли в рефлексивный процесс отдельные меры, направленные на оценку педагогических результатов практики. Как показали исследования, это не только целесообразное, но и крайне необходимое нововведение, в значительной степени влияющее на качество профессиональной педагогической подготовки. Во-вторых, в отличие от доэкспериментальной ситуации основным оценивающим субъектом был сам курсант, что придало оценке педагогический, обучающий и воспитывающий смысл. В-третьих, впервые, аналитическая деятельность была направлена не только к знаниям, умениям и педагогическому опыту, которые приобрел курсант, но и к проблемам его личностного развития в интересах профессиональной педагогической подготовки. Более подробно об аналитике и рефлексии результатов практики мы расскажем в следующем параграфе.

Формулируя выводы по параграфу, отметим основные изменения, произошедшие в образовательном процессе ВИ НГ РК при реализации организационно-педагогических условий повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики.

1. Курсанту были поручены не только задачи, предполагающие освоение и использование опыта, накопленного на базе практики. Он сам вносил в нее изменения, дающие реальный педагогический эффект. Выполнение заданий, влияющих на учебно-воспитательный процесс воинской части, вместе с действием системы стимулирования успешной педагогической деятельности обеспечивали реальный педагогический эффект, реальные полномочия и ответственность в деятельности курсанта.

2. В силу изменений в организации подготовки курсантов к производственной практике, осуществления мероприятий воспитательной работы, реализации дополнительного педагогического содержания было достигнуто мотивационное управление развитием курсанта в качестве субъекта

педагогического труда. Реализация этого пути дала возможность устранить смысловые и содержательные разрывы в логике профессиональной педагогической подготовки курсантов, дополнить образование самообразованием, а воспитание – самостоятельным профессиональным развитием.

3. За счет расширения взаимодействия с воинскими частями, новшеств в методическом обеспечении практики, изменений в системе подготовки руководителей был реализован предложенный нами способ трансляции педагогических инноваций, разрабатываемых в военном вузе, в войсковую практику. Реализовано моделирование производственной практики с учетом характеристик инновационной педагогической деятельности. Организация производственной практики с учетом осуществления инновационной педагогической деятельности способствовала заинтересованности в ее новом содержании воинской части и военного вуза, что повысило роль производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов.

4. Включение в управление производственной практикой педагогической поддержки облегчило процессы профессиональной адаптации курсантов и их профессионального педагогического самоопределения.

Общий эффект повышения качества производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов установлен нами в сравнительном исследовании, результаты которого представлены в следующем параграфе.

2.3. Оценка качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военных вузов в экспериментальных условиях

В ходе формирующего эксперимента выполнялось сравнительное исследование качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики,

организованной традиционным способом и с внедрением разработанных нами организационно-педагогических условий. Мы принимали во внимание, что наличие статистически значимых различий в оценках сходных выборок, выполненных с использованием одного и того же оценочного аппарата, является основанием для защиты теоретических положений исследования и оценки его гипотезы. Сравнительные исследования были выполнены на трех парах выборок (контрольная - экспериментальная группы), поэтому за объективные мы принимали только повторяющиеся, устойчивые различия в оценках. Для сравнения контрольные группы были сформированы в ВИ СВ РК. Выбор военного вуза обусловлен совпадающими задачами производственной практики курсантов, схожей системой ее организации и общими проблемами профессиональной педагогической подготовки курсантов (это было установлено в ходе диагностического исследования, параграф 2.1).

Контрольные группы были составлены примерно равными по численности, качественным характеристикам (успеваемость, опыт, предшествующий уровень образования и пр.) и осваиваемым воинскими специальностям. Численность контрольных групп составила:

- КГ-1 - 36 человек (проходили производственную практику в 2015-2016 учебном году);
- КГ-2 – 30 человек (производственная практика в 2016-2017 учебном году);
- КГ-3 – 35 человек (производственная практика в 2017-2018 учебном году).

Напомним, что три экспериментальные группы (ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3), проходившие производственную практику в это же время, но в рамках эксперимента, составляли соответственно 32, 37 и 34 человека. Кроме того, в сравнительном исследовании от ВИ НГ РК принимали участие 6 офицеров (преподавателей и командиров) и 5 офицеров воинских частей, в которых курсанты проходили практику.

Проблема оценки качества педагогических процессов, пожалуй, является одной из самых сложных в современной педагогической проблематике. Различия в подходах и определениях начинаются уже в отношении самого понятия «качество» и становятся весьма заметными там, где речь идет о критериях и показателях оценки. Уместно отметить, что за качество производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза мы приняли социальную, непредметную, функциональную характеристику производственной практики, отражающую степень удовлетворенности основных субъектов заказа профессиональному военному образованию ее реальными возможностями в формировании педагогической компетентности курсантов военного вуза. Отсюда нами были избраны три основных критерия, на которых базируется оценочный аппарат:

1) удовлетворенность курсантов возрастающей собственной способностью решать задачи военно-профессиональной деятельности с педагогическим содержанием, самостоятельно преодолевать возникающие трудности и достигать новых успехов в овладении педагогической деятельностью;

2) удовлетворенность командиров и начальников реальным вкладом практикующихся курсантов в решение задач боевой подготовки и воспитания личного состава воинской части;

3) выполнение требований федерального государственного стандарта высшего образования и квалификационных требований к подготовке военного специалиста в области формирования педагогической компетентности.

Оценка по 1 критерию

Объективно подтвержденные различия в удовлетворенности педагогической деятельностью были получены при использовании методики «Интегральная удовлетворенность трудом» [158, с. 325], стимульный материал которой был адаптирован таким образом, чтобы ориентировать исследование на педагогическую составляющую воинского труда. Согласно процедуре исследования, общая интегральная удовлетворенность педагогическим трудом

определялась приближением индивидуального результата тестирования, обработанного с использованием ключей, к максимальному результату (низкий уровень – индивидуальная оценка составляет менее 45% от максимально возможной, средний – 45-55%, высокий – свыше 55%). Такая интерпретация результатов позволяла выразить общие, групповые тенденции через уровневые характеристики групп (рисунок 10).

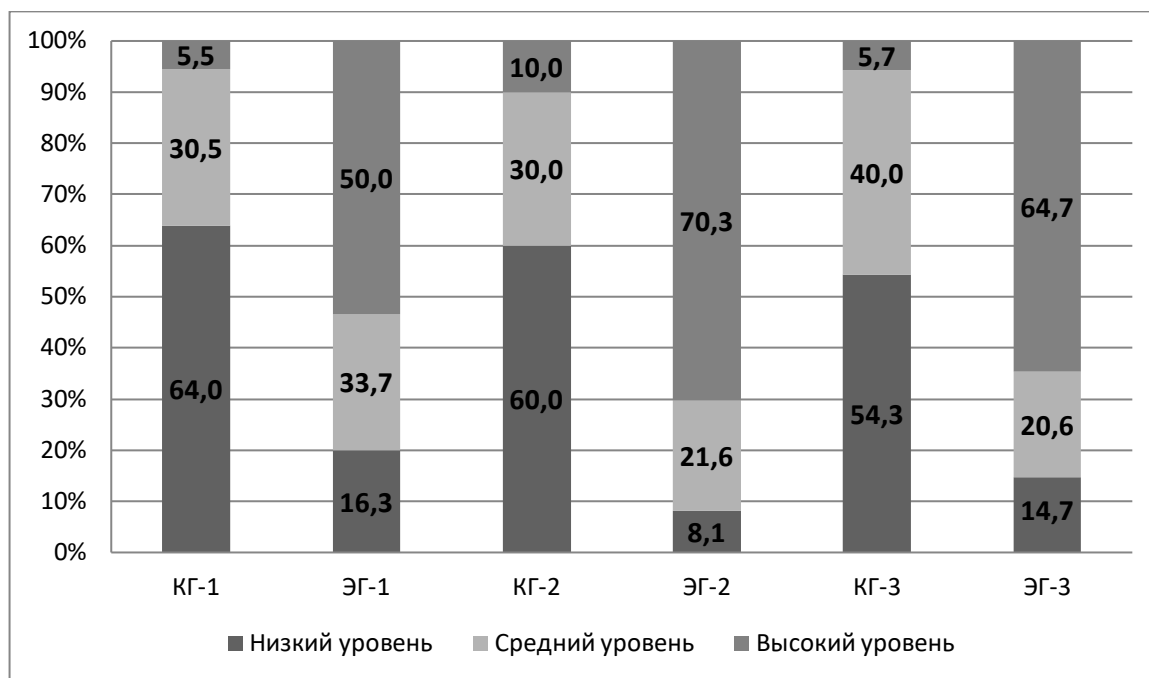


Рисунок 10. Уровневая характеристика групп в соответствии с интегральной оценкой удовлетворенности курсантов педагогическим трудом

В общем объеме данных обращает на себя внимание устойчивая разница в числе курсантов с высоким уровнем удовлетворенности педагогическим трудом. В первой паре (КГ-1 – ЭГ-1) их число различается в 9,6 раз (5,5% и 50,0%). В других парах разница столь же значительна – 7 и 11,3 раза. Учитывая, что высокий уровень общей удовлетворенностью курсантов педагогическим трудом в наибольшей степени отвечает нашим представлениям о качестве производственной практики, мы используем этот результат в доказательной части исследования.

Напротив, число курсантов с низким уровнем удовлетворенности педагогическим трудом в экспериментальных условиях оказалось значительно меньшим, чем в традиционных условиях, по годам исследования в контрольных группах таких курсантов больше, соответственно, в 3,9, 7,4 и в 3,7 раза. Полученные различия определены как статистически значимые и не случайные (использовался статистический функциональный блок программного пакета Excel).

Приведенный выше показатель является интегральным и по условиям методики вполне может быть «разложен» на отдельные составляющие удовлетворенности курсантов полученным педагогическим опытом (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты изучения удовлетворенности курсантов педагогической деятельностью на практике

Показатель	Максимальный балл	Средние арифметические оценок удовлетворенности в группах					
		КГ-1	КГ-2	КГ-3	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-3
Интерес к педагогической работе	6	2,2	2,8	2,4	4,8	4,6	5,2
Удовлетворенность достижениями	4	1,3	1,7	1,3	3,3	3,2	3,6
Удовлетворенность взаимоотношениями с обучаемыми	6	4,2	4,2	3,8	5,2	5,2	5,3
Удовлетворенность взаимоотношениями с командирами	6	3,8	4,1	3,7	4,5	4	3,9
Уровень притязаний в профессиональной педагогической деятельности	6	2,2	3,1	2,8	4,9	5,5	5,4
Наличие нематериальных мотивов педагогического труда	4	3	3,4	3,3	3,6	3,5	3,8
Удовлетворенность условиями педагогического труда	6	2,5	2,9	2,2	4,2	4,6	5
Профессиональная ответственность	2	0,9	1,2	0,8	1,2	1,2	1,4

Разница в удовлетворенности курсантов педагогической деятельностью на практике, как показали полученные оценки, заметна по большинству параметров профессиональной педагогической деятельности курсантов, причем эти различия повторяются во всех трех сравниваемых парах.

Исключение составляют такие позиции, как «нематериальные мотивы педагогической деятельности» (формируются в общей мотивации военно-профессиональной деятельности и всей системой воспитания будущих офицеров), а также «удовлетворенность взаимоотношениями с командирами и начальниками» (в большей степени она зависит от самой воинской части с ее специфическими характеристиками профессиональной среды). По остальным позициям различия можно считать статистически значимыми и не случайными.

Анализируя полученные данные, мы, прежде всего, приняли во внимание две первые позиции. Так, уже в первый год экспериментальной практики нам удалось добиться повышения интереса курсантов к педагогической деятельности. Сравнивая между собой контрольные и экспериментальные группы, можно отметить, что весьма заметным является более высокий познавательный интерес курсантов экспериментальных групп к предметной области педагогических знаний, а также их положительная мотивация к выбору и решению сложных познавательных задач. Деятельность, поддерживающая профессиональную адаптацию и профессиональное педагогическое самоопределение курсантов, включала в себя создание в процессе производственной практики постоянных ситуаций успеха, за счет чего был достигнут более высокий уровень удовлетворенности курсантов результатами своей педагогической деятельности.

Предлагая самим курсантам оценить, насколько в процессе практики выросла их потенциальная возможность решать задачи обучения и воспитания личного состава, мы, конечно же, учитывали субъективность такой оценки. Кроме того, рефлексивная деятельность, которая, в отличие от контрольных групп, была организована в экспериментальных группах, давала более критичное отношение испытуемых к своим возможностям. Тем не менее, в процессе сравнительного исследования нам удалось зафиксировать положительные различия в оценке своих возможностей, характерные именно для экспериментальных групп. Самооценка педагогических возможностей предлагалась курсантам в период подготовки к отчету о результатах

производственной практики, т. е. в то время, когда осмыслению подвергаются относительно «свежие» впечатления и результаты. Курсантам была предложена 10-балльная шкала оценки, где 0 баллов означало «я не могу выполнить большинство задач обучения и воспитания, предстоящих мне после выпуска», а 10 баллов – «я способен полностью и самостоятельно выполнять задачи обучения и воспитания». Групповым показателем служили средние арифметические оценок (рисунок 11).

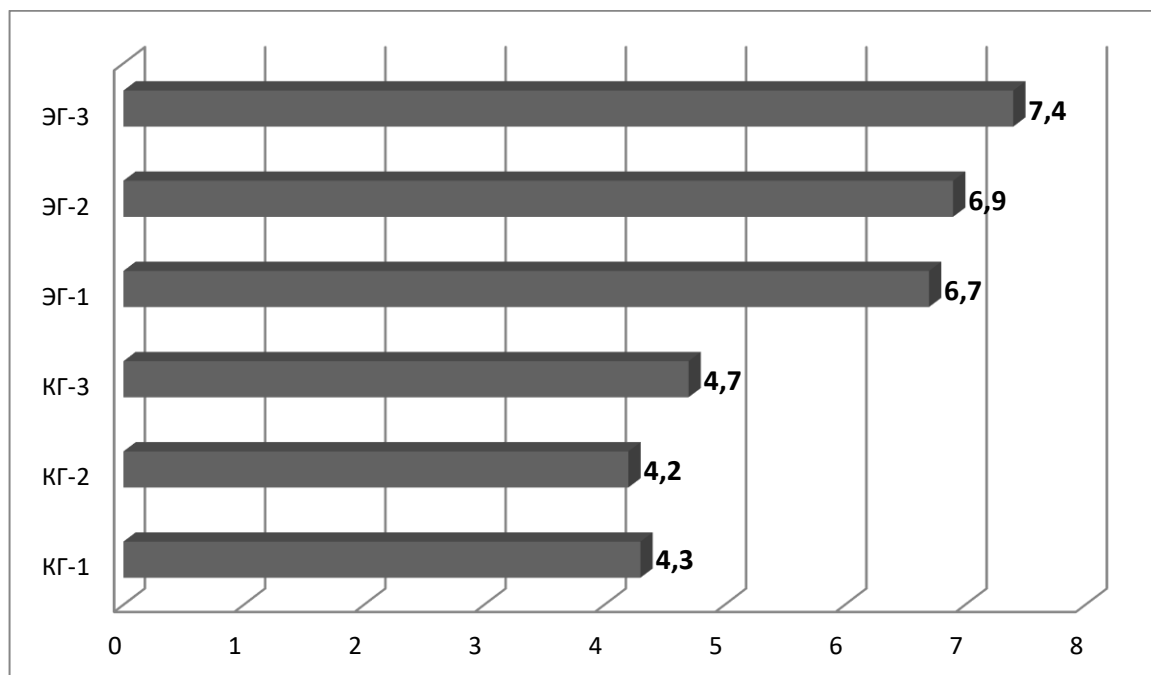


Рисунок 11. Средние арифметические самооценки курсантов своих педагогических возможностей, балл

Обращаясь к данным, представленным на рисунке 11, подтвердим тот факт, что в средние арифметические самооценки педагогических возможностей в каждой из сравниваемых пар в экспериментальных группах выше в 1,5-1,8 раза. Еще раз подчеркнем, что при этом курсанты экспериментальных групп относятся к своим возможностям более критично.

В частности, анализ того, как курсанты этих групп используют рефлексивную методику «Карта профессионального развития», показывает, что в ряде случаев они ставят себе заниженную оценку, а оценка по этому же

параметру, которую им бы определил преподаватель, – выше. Вне сравнительного исследования остаются результаты педагогической рефлексии, которой в контрольных группах не было.

Вместе с тем, по ее результатам можно сделать некоторые обобщения, характеризующие удовлетворенность курсантов экспериментальных групп своими возможностями в решении педагогических задач. Так, в большинстве случаев:

- курсанты испытывают гордость за то, что смогли решать задачи обучения и воспитания, внедрения новых технологий, методов и средств обучения в учебно-воспитательный процесс воинской части, более сложных, чем это предусмотрено программой производственной практики;

- решение педагогических задач уже во второй половине производственной практики сопровождалось положительным эмоциональным состоянием курсантов;

- курсанты удовлетворены коммуникациями и личным контактом, которые у них установились с подчиненными в процессе обучения и воспитания. Это состояние перенесено на другие аспекты взаимоотношений с подчиненными, управление подчиненными и воинскими коллективами.

Один из обобщенных результатов рефлексии – успех в педагогической деятельности – влиял на общую самооценку курсантов, их уверенность в управлении личным составом. Рефлексия с использованием методики «Цепочка пожеланий» (приложение 4) подтверждает, что оценки педагогической деятельности курсанта с разных позиций стремятся к совпадению, т. е. курсанту удалось более полно проявить себя и достигнуть взаимопонимания с командирами и подчиненными.

Резюме сравнительной оценки по 1 критерию (удовлетворенность курсантов возрастающей собственной способностью решать задачи военно-профессиональной деятельности с педагогическим содержанием, самостоятельно преодолевать возникающие трудности и достигать новых успехов в овладении педагогической деятельностью) может, на наш взгляд,

быть следующим. В условиях формирующего эксперимента производственная практика в большей степени, чем в контрольных группах, удовлетворяет курсантов, заинтересованных в профессиональном развитии. При этом удовлетворенность эффектом практики в профессиональной педагогической подготовке оказывает влияние на успех практики в целом, удовлетворенность профессиональным развитием в целом.

Оценка по 2 критерию

Личный опыт диссертанта показывает, что воинские части, как правило, заинтересованы в производственной практике курсантов военных вузов и даже планируют свою деятельность с учетом графика практик. Однако интерес этот различен, именно его направленность, на наш взгляд, показывает степень удовлетворенности практикой со стороны воинской части.

Основным инструментом оценки качества производственной практики со стороны воинской части являлись отзывы на курсантов, в которые, в интересах формирующего эксперимента, были внесены некоторые изменения. В частности, руководителям практики предлагалась оценить практический вклад курсанта в решение задач боевой подготовки и воспитания личного состава воинской части, как высокий, средний, низкий и отсутствующий. На базе данных оценок появлялась возможность представить некоторые групповые тенденции и обобщения (рисунок 12).

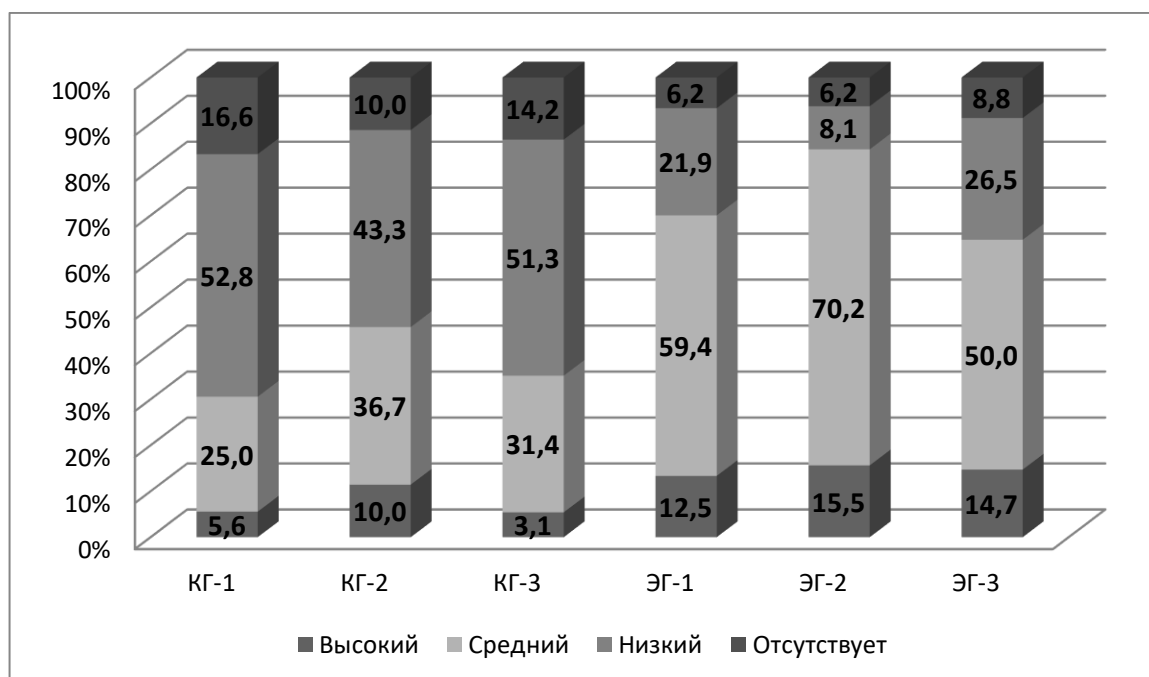


Рисунок 12. Оценка практического вклада курсантов в решение задач боевой подготовки и воспитания личного состава воинской части

При сравнении данных между собой выяснено, что практический вклад основной массы курсантов экспериментальных групп (64,7-85,7%) в решение задач боевой подготовки и воспитания личного состава воинской части можно оценить, как средний и высокий. Это значит, что курсантами были решены задачи с реальным педагогическим эффектом, что главным результатом практики можно считать не только развитие курсантов как субъектов педагогического труда, но обученность, воспитанность и развитие подчиненных им военнослужащих. Из их числа можно выделить курсантов, которые внесли вклад в общую практику обучения и воспитания личного состава воинской части, и потому мы можем считать их практический вклад в решение задач боевой подготовки и воспитания личного состава воинской части высоким. В контрольной группе такие курсанты тоже есть, но их доля относительной невысока – 30,6-46,7%.

Практический вклад основной массы курсантов контрольных групп (43,3-52,8%) получил низкую оценку командиров и начальников из состава воинской

части. Такую оценку заслуживают курсанты, которые до конца практики сами являлись только обучаемыми и не смогли выполнять самостоятельную педагогическую деятельность. В экспериментальной группе таких курсантов в 2 раза меньше. Отметим также наличие курсантов, которые не смогли внести свой вклад в решение задач боевой подготовки и воспитания личного состава воинской части, хотя это и было востребовано воинской частью, при этом командиры были уверены, что они не получили необходимого эффекта в профессиональной педагогической подготовке. Доля курсантов с такой оценкой в контрольных группах в два раза выше, чем в экспериментальных.

Определенную информацию об удовлетворенности производственной практикой курсантов со стороны воинской части дают поощрения, сделанные командирами воинских частей курсантам по результатам обучения и воспитания личного состава. Воинская часть не обязана включать стажеров в дисциплинарную практику, поэтому такие поощрения означают, что в процессе практики курсантом достигнут результат, который далеко выходит «за рамки» обычного индивидуального задания. Статистика поощрений курсантов по итогам практики показывает, что в сумме, в экспериментальных группах поощрений со стороны командиров воинских частей и подразделений почти в 2 раза больше, чем в контрольных (36 и 13). Более того, из 36 поощрений, полученных курсантами экспериментальных групп, 22 (61,1%) были применены с формулировкой «за успехи в обучении и воспитании личного состава». В контрольных группах поощрений за достижение педагогических результатов было всего 5 за три рассматриваемых года.

Отдельно следует отметить те случаи, когда в отзывах о профессиональной подготовке курсантов командиры и начальники указали на вклад курсанта в решение задач боевой подготовки и воспитания личного состава воинской части. В условиях формирующего эксперимента, когда мы предполагали необходимость специальных дополнительных педагогических задач, внедрения инновационного педагогического опыта, выполнения заказа, сформулированного самой воинской частью, такие отметки в отзывах имеют от

81,5 до 89,3% курсантов. За время прохождения практики курсанты решали задачи, связанные:

- с внедрением в практику новых технологий (методов, приемов, средств, содержания) обучения – в 27 случаях;
- с реализацией нового содержания (опыта боевой подготовки) – в 19 случаях;
- с наладкой компьютерных, информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс воинской части – в 14 случаях;
- с развитием психологической службы воинской части – в 9 случаях.

Общая оценка практического вклада практикующихся курсантов экспериментальных групп в решение задач боевой подготовки и воспитания личного состава воинской части дана в аналитических отчетах руководителей практики от воинских частей. В отношении экспериментальных групп из этих документов можно заключить, что заинтересованность воинской части в производственной практике курсантов ВИ НГ РК возросла. Более того, «под практику» специально планируется решение организационно-педагогических задач. В контрольных группах практика выступает «скорее» необходимым и дополнительным содержанием деятельности воинской части. Наиболее выраженным интересом воинской части в том, чтобы производственная практика ВИ СВ РК проходила на их базе, является замещение временно вакантных должностей и решение текущих кадровых проблем.

Оценка по 3 критерию

Выполняя эту часть сравнительного исследования, мы стремились выяснить насколько может измениться воздействие производственной практики, организованной в рамках эксперимента, на процесс формирования педагогической компетентности курсантов военного вуза. Считаем эту оценку прямой и наиболее важной, поэтому она охарактеризована более подробно, чем остальные.

Самыми объективными сравнительными данными, как нам кажется, являются оценки, полученные курсантами за практику, выполнение

индивидуальных заданий с педагогическим содержанием, а затем – за решение педагогической задачи комплексного выпускного экзамена. Такое отношение к этим видам контроля обусловлено не нашим безусловным одобрением действующих процедур оценки (как раз они не в полной мере отражают значение профессиональной педагогической подготовки курсантов в структуре деятельности офицера - выпускника), а тем, что они напрямую связаны со стандартами и составлены на основе квалификационных требований к военному специалисту. Приняв педагогическую компетентность курсанта (по стандарту) за основной критерий оценки, мы добивались единых подходов к оцениванию, при которых указанные процедуры в принципе могут использоваться для сравнения. Единство подходов к оцениванию результатов в объективном отношении достигалось установлением общих критериев оценки, согласования содержания и условий проверяемых заданий, унификацией рабочих программ производственной практики в той части, которая касалась педагогических задач. В субъективном отношении единство подходов достигалось в процессе обмена опытом, организации совместных совещаний руководителей практик в ВИ НГ РК и ВИ СВ РК.

Первая из оценок выставлялась курсантам по результатам защиты отчета о производственной практике. В интересах эксперимента педагогические задачи оценивались как в структуре общей оценки за практику, так и отдельно (по традиционной 5-балльной шкале). Естественно, речь идет о традиционных педагогических заданиях на практику, направленных на освоение опыта воинской части, а не о дополнительных экспериментальных индивидуальных заданиях, охарактеризованных нами в предыдущем параграфе. Унификация рабочих программ производственной практики в обоих военных вузах позволила установить, что общими являются педагогические задачи, связанные:

- с проведением 2-3 занятий по предметам боевой подготовки (рассказ-беседа, практическое занятие, тренировка в выполнении нормативов боевой подготовки);

- с проведением 1-2 мероприятий групповой воспитательной работы (информирования, беседы, экскурсии);
- с выполнением поручений индивидуальной воспитательной работы военнослужащих (индивидуальная беседа, наблюдение);
- с ведением диагностики профессионального и личностного развития военнослужащих (составление служебной характеристики, тестирование, социометрические исследования воинских коллективов и пр.).

На основании результатов выполнения этих общих для курсантов контрольных и экспериментальных групп педагогических заданий практики, в интересах эксперимента выставлялась оценка группам, вместе с тем содержательные проблемы практики определялись на базе оценок за каждый из видов задания. Индивидуальные оценки практикантам за педагогические задачи производственной практики использовались нами для формирования рекомендаций курсантам «на будущее» (в параграфе мы их не приводим), в качестве групповых оценок использовались средние арифметические оценок в группах (рисунок 13).

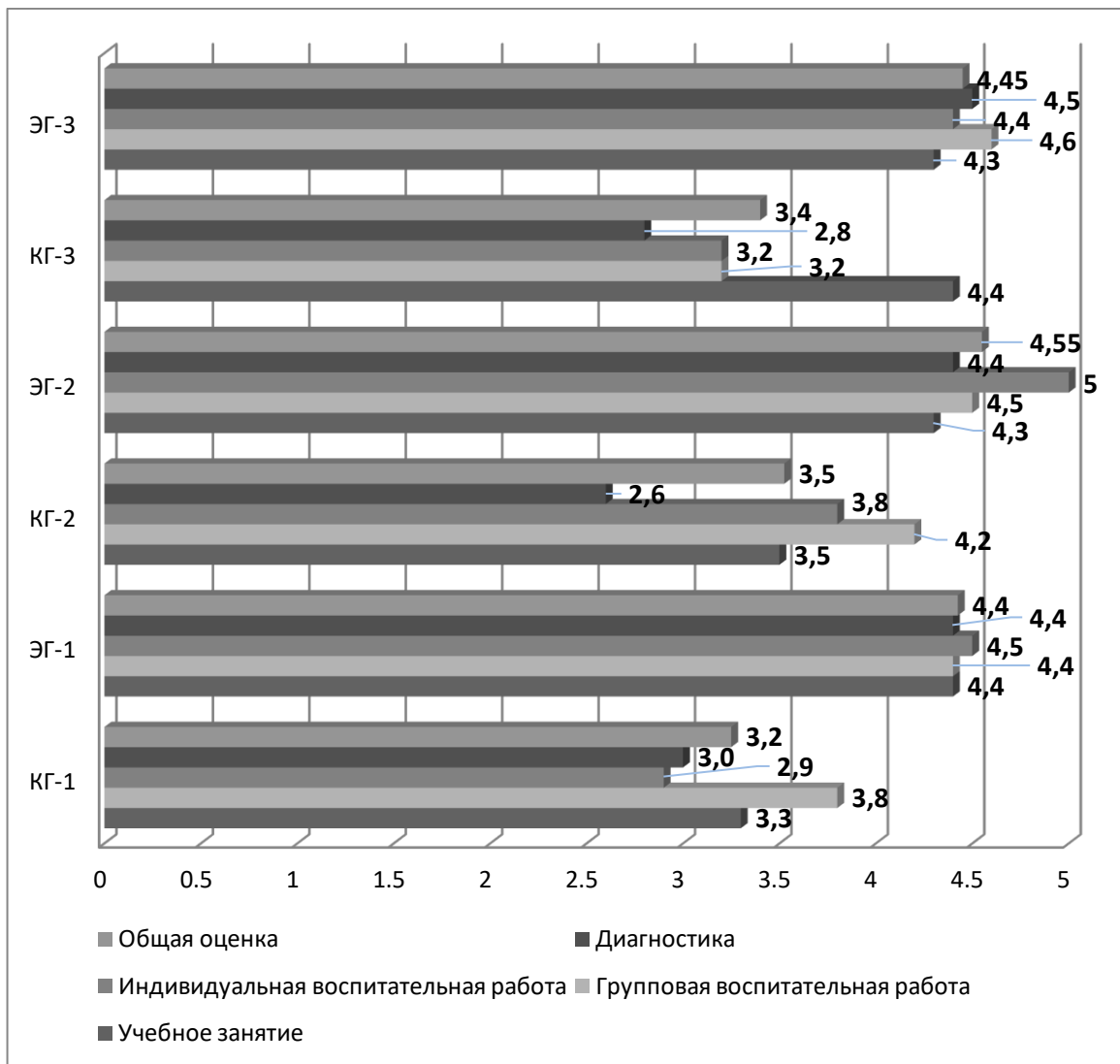


Рисунок 13. Средние арифметические оценки за выполнение педагогических заданий производственной практики

Прежде всего, отметим наличие разницы в общих групповых оценках за выполнение педагогических заданий производственной практики. Они одинаковы во всех трех парах: во всех экспериментальных группах оценки выше, чем в контрольных, в 1,3 раза. Различия в оценках статистически значимы (критерий Стьюдента, статистический блок формул пакета Excel) в парах.

Обращение к групповым оценкам за различные виды заданий показало, что в условиях формирующего эксперимента нам удалось решить наиболее сложные проблемы профессиональной педагогической подготовки, например,

усилить возможности офицера-выпускника вести индивидуальную воспитательную работу или диагностировать процесс профессионального и личностного развития подчиненных военнослужащих. Затем подчеркнем, что групповые результаты в экспериментальных группах приблизительно одинаковы, можно с высокой вероятностью предположить, что они не обусловлены личными качествами курсантов, а в большей степени их подготовкой к практике. В контрольных группах такой связи нет. Так, результаты курсантов КГ-2 заметно выше, чем в двух других контрольных группах. На этом основании нами было сделано предположение, что результат в контрольных группах в большей степени зависит от подбора личного состава.

Наконец, далее нами установлено, что в экспериментальных группах оценка за выполнение педагогических задач производственной практики заметно коррелирует с оценкой выпускника за решение педагогической задачи комплексного выпускного экзамена. Можно предположить, что в период между производственной практикой и аттестацией на основании индивидуальных проблем и трудностей, которые разрешали курсанты, ими была проделана «работа над ошибками». Скорее всего, это результат специальной рефлексивной деятельности, организованной в формирующем эксперименте. Добавим, что способность к профессиональной рефлексии – это тоже часть профессиональной педагогической компетентности выпускника.

Приведем результаты рефлексивной деятельности курсантов (методика «Карта профессионального развития») после их возвращения с производственной практики (таблица 5). Естественно, что эти общие данные о самооценке профессионального педагогического развития характеризуют только экспериментальные группы, т. к. в контрольных группах методика не применялась.

Таблица 5 - Обобщенные результаты профессиональной педагогической рефлексии курсантов экспериментальных групп

Особенности профессионального педагогического развития	Средние арифметические оценок в баллах		
	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-3
Мотивационно-целевые			
Желание обучать и воспитывать	7,3	7,9	7,6
Стремление к развитию профессионального педагогического мастерства	6,6	6,2	7,2
Психологическая готовность решать сложные педагогические задачи	5,4	5,7	5,9
Аксиологические			
Оценка педагогических задач в связи с понятием «Долг и Честь офицера»	8,8	8,3	8,5
Стремление помочь военнослужащему в профессиональной и личной самореализации	6,6	7,3	6,9
Принятие ответственности за обучение и воспитание подчиненных	5,30	6,3	6,2
Когнитивные			
Педагогические знания и представления	5,3	5,5	4,9
Общий и профессиональный кругозор	6,2	6,1	5,9
Владение методикой обучения и воспитания	5,2	5,7	6,3
Поведенческие			
Стиль педагогического общения	5,6	6,2	5,8
Педагогический опыт	4,2	4,3	4,9
Педагогические умения и навыки	4,5	4,5	4,9

Наличие рефлексивной деятельности обеспечивают, как мы видим, достаточно обоснованную оценку собственного развития. Мы обращаем внимание, прежде всего, на те позиции, которые непосредственно связаны с удовлетворенностью курсантов практикой в контексте своего развития как педагога-профессионала. Прежде всего, отметим высокие оценки аксиологических компонентов профессионального развития. Затем подчеркнем, что достаточно высока мотивация педагогической деятельности и педагогического развития. Наконец, выделим самооценку психологической готовности обучать и воспитывать.

В процессе защиты курсантами своих отчетов по производственной практике в 2016-2018 гг. была еще раз подтверждена роль профессиональной педагогической подготовки в структуре общей профессиональной подготовки офицера – выпускника к выполнению своих обязанностей. Отличия между контрольными и экспериментальными группами в общих оценках производственной практики почти совпадают с теми отличиями, которые

зафиксированы в оценке ее педагогической составляющей. На наш взгляд, вполне можно предположить, что, развивая педагогическую компетентность курсанта, мы оказываем влияние на формирование всех профессионально важных качеств его личности.

Анализ оценок курсантов за решение педагогической задачи на комплексном выпускном экзамене в трех сравниваемых парах также демонстрируют значимые различия в пользу экспериментальных групп (рисунок 14).

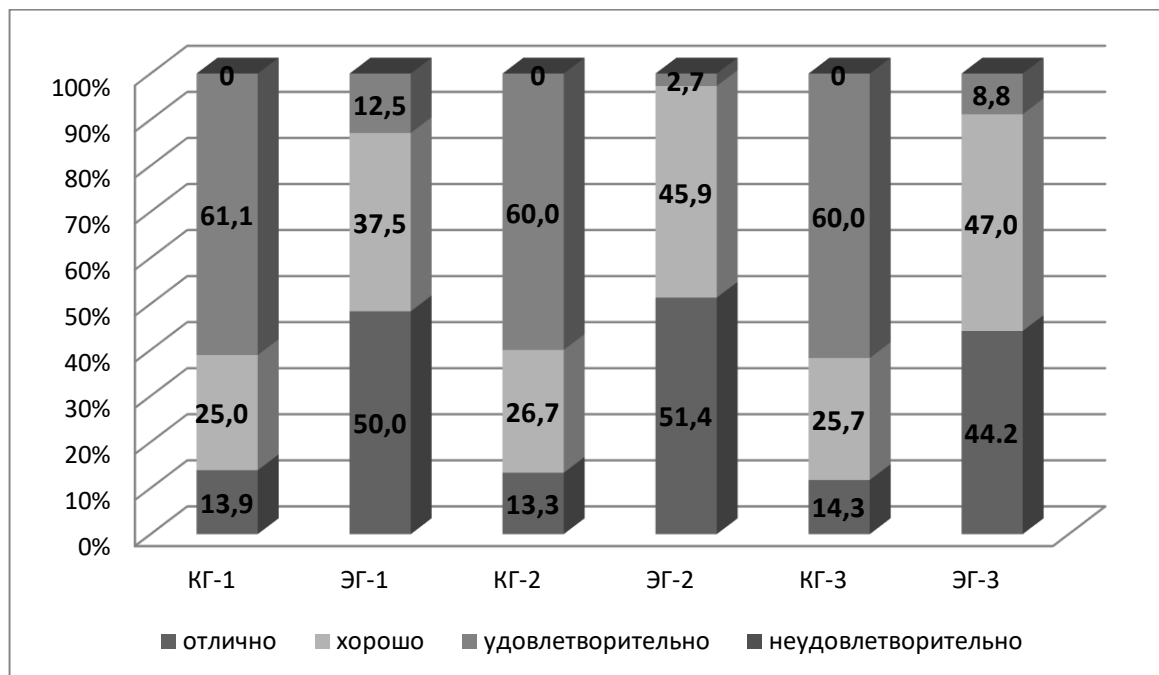


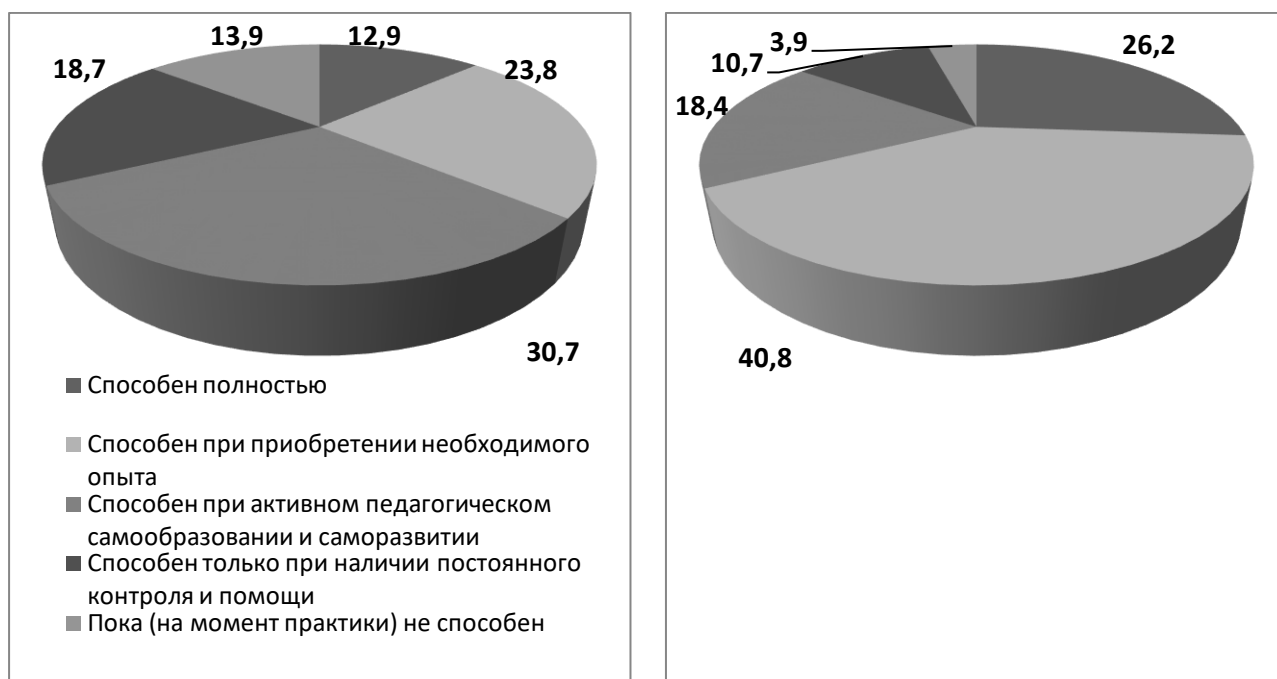
Рисунок 14. Оценка курсантов за решение педагогической задачи на комплексном выпускном экзамене

Представленные на рисунке 14 результаты позволяют оценить профессиональную, в том числе и профессиональную педагогическую подготовку курсантов. Мы в первую очередь обращаем внимание на долю в контрольных и экспериментальных группах курсантов, выполнивших педагогическую задачу на «хорошо» и «отлично». Если в контрольных группах она не превышает 40%, то в экспериментальных стремится к 100% (87,5-

97,3%). Еще раз мы отметили тот факт, что среди контрольных групп резко выделяются результаты КГ-2, что является дополнительным аргументом в пользу иных факторов, не связанных с организацией и проведением производственной практики.

Возвращаясь к производственной практике, приведем еще одну группу результатов, подтверждающих более высокий уровень педагогической компетентности курсантов экспериментальных групп по сравнению с аналогичным показателем у курсантов контрольных групп. Для доказательства нами использованы результаты анализа отзывов по практике, которые дали руководители от воинских частей. В экспериментальных целях в структуру отзыва нами был вставлен инструмент качественной оценки готовности (в силу индивидуальной профессиональной педагогической подготовки) стажера к выполнению всего комплекса педагогических задач должностного предназначения. В силу сходства групповых характеристик ниже, на рисунке 15 нами представлены суммарные групповые результаты.

Курсанты-стажеры, которые в процессе практики смогли полностью взять на себя педагогические обязанности, соответствующие первичной офицерской должности, самостоятельно организующие и осуществляющие обучение и воспитание личного состава, получили оценку «полностью способен». В экспериментальных группах такую оценку командиров получили 26,2% респондентов, тогда как в контрольных их было в половину меньше – всего 12,9%.



Контрольные группы (сумма)

Экспериментальные группы (сумма)

Рисунок 15. Оценка способности курсантов-стажеров выполнять педагогические задачи должностного предназначения

Следующая оценка «Способен при приобретении необходимого опыта» означала, что педагогическая компетентность курсанта в основном сформирована, его адаптация к условиям воинской части и к педагогической деятельности в первичной офицерской должности не займет много времени, а при условии, что курсант способен «набираться» от своих командиров педагогического опыта, он сможет достаточно быстро стать квалифицированным и компетентным педагогом. К этой категории отнесены 40,8% курсантов экспериментальных групп и только 23,8% курсантов контрольных групп. У курсантов, заслуживших следующую оценку – «способен при активном педагогическом самообразовании и саморазвитии», по мнению руководителей практики, заметны пробелы в педагогических знаниях, слабо сформированы умения и навыки обучать и воспитывать. Эти пробелы необходимо ликвидировать во время, оставшееся до выпуска из военного вуза. Притом что такой результат профессиональной педагогической подготовки

нельзя назвать положительным, в контрольных группах его достигли 30,7%, а в экспериментальных – 18,4% респондентов. Следующая оценка – «способен только при наличии постоянного контроля и помощи» – свидетельствует о том, что курсант не способен к самостоятельному выполнению обязанностей педагога, без помощи со стороны он не справится с порученными ему обязанностями. Заметим, что командиры скептически относятся к возможности таких курсантов «наверстать упущенное» в оставшееся до выпуска время. Если в экспериментальных группах курсантов с такой оценкой оказалось 10,7%, то в контрольных – 18,7% от общего состава.

В сравнительном исследовании педагогической компетентности была применена оценка со стороны самих военнослужащих, которых обучали практиканты. С этой целью в работе с военнослужащими применена методика Н. П. Фетискина «Интегральная оценка эффективности профессиональной деятельности учителя» [158, с. 336], адаптированная диссертантом. Ранее такой взгляд на профессиональную педагогическую подготовку курсантов не использовался. Отметим, что в силу своей сложности и относительной новизны применить методику удалось только в 2017-2018 учебном году, т. е. только для оценки практикантов из КГ-3 и ЭГ-3. К оценке привлекались военнослужащие, с которыми оцениваемый курсант «работал» на протяжении всей педагогической практики, обладающие высокой успеваемостью, проходящие военную службу на протяжении не менее одного года (т. е. имеющие возможность сравнения педагогической деятельности опытных командиров и стажеров). Всего для оценивания было избрано по 30 военнослужащих воинских частей для контрольной и экспериментальной групп. В процессе оценки характеристика профессиональной педагогической деятельности каждого практиканта давалась по 12 параметрам, для каждого из которых предложены два крайних варианта. Затем из общего числа оценок выбиралась наиболее часто встречающаяся (статистическая мода) по каждому параметру и именно она считалась нами итоговой характеристикой педагогической деятельности курсанта по тому или иному параметру. На следующем этапе

обработки результатов исследования нами были выбраны групповые показатели. В качестве групповых показателей использовалось число и доля курсантов в группе, для которых по отдельным параметрам определялся тот или иной вариант оценки. Еще раз подчеркнем, что методика позволяла давать только крайние варианты оценки («скорее всего», «в большей степени....», «чаще обычного»), которые в индивидуальном варианте можно считать лишь приблизительными, тем не менее, в групповом варианте они уже более или менее информативны. В таблице 6 представлены результаты оценки эффективности педагогической деятельности стажеров со стороны военнослужащих.

При анализе полученных данных обращают на себя внимание несколько фактов. Во-первых, характеристика педагогической компетентности стажера, которые дают солдаты и сержанты, во многом совпадают с тем, о чем говорят командиры и руководители практик. Их мнения, например, совпадают в определении сильных и слабых сторон педагогической компетентности курсантов.

Так, военнослужащие достаточно точно указали на проблемы профессиональной педагогической подготовки курсантов, которые так и не удалось решить в полной мере в формирующем эксперименте. В этом плане отметим позиции № 4 «Стиль педагогического руководства» и № 7 «Доминирующая целеполагающая направленность учащихся». Очевидно, что для их решения необходимо усиление психологической составляющей профессиональной педагогической подготовки, на которую мы обращали внимание меньше, чем на методику и дидактику. Не достигнуты значимые различия между контрольной и экспериментальной группами по позиции № 10 «Направленность мыслительной деятельности обучающихся». Большинство курсантов в группах по ней получили положительные оценки подчиненных, однако нами сделано предположение, что формирующий эксперимент и, в целом, наше исследование не оказали существенного влияния в этом вопросе.

Таблица 6 - Оценка педагогической деятельности стажеров военнослужащими
воинских частей

№ п\п	Параметр педагогической деятельности	Число курсантов, заслуживших оценку	
		КГ-3	ЭГ-3
1.	Речевая компетентность		
	Эмоционально окрашенная, четкая	11	23
	Монотонная, трудная для восприятия	24	11
2.	Интонационная компетентность		
	Имеет положительные формы	14	29
	Неприятная, неуверенная	11	6
3.	Информативность занятий		
	Высокая	7	19
	Низкая	28	15
4.	Стиль педагогического руководства		
	Демократический	11	11
	Авторитарный	19	17
	Либерально-попустительский	5	6
5.	Характер практической деятельности		
	Продуктивный	2	15
	Формальный	33	19
6.	Продуктивность практической деятельности учащихся		
	Высокая	9	27
	Низкая, формальная	24	7
7.	Доминирующая целеполагающая направленность учащихся		
	Творческая самореализация	3	2
	Глубокое знание предмета	6	6
	Повышение социального статуса	12	14
	Формальное выполнение учебно-ролевого долга	14	12
8.	Удовлетворенность учащихся занятием		
	Достаточно выражена	14	32
	Разномотивированная неудовлетворенность	20	2
9.	Деятельностные состояния учащихся		
	Положительно – эмоциональные	12	30
	Пассивно-отрицательные	19	3
	Активно-отрицательные	4	1
10.	Направленность мыслительной деятельности обучающихся		
	Доминирование познавательной направленности	18	19
	Выключение из познавательной деятельности	9	9
	Доминирование мыслительной агрессии, фрустрации	8	6
11.	Дидактическая компетентность		
	Высокая	8	26
	Низкая	27	8
12.	Методическая компетентность		
	Высокая	7	22
	Низкая	28	12

По остальным позициям достигнута существенная, статистически значимая разница в результатах, выгодно отличающая курсантов экспериментальной группы от курсантов контрольной группы. Достоверность и значимость этих результатов, несмотря на их субъективность, обеспечивается тем, что обучающимися военнослужащими даны индивидуальные оценки курсантам, приблизительно сходные с теми, которые дали им командиры и руководители практик.

Таким образом, установлено, что формирование профессиональных педагогических компетенций курсантов военного вуза, установленных стандартами и квалификационными требованиями к специалисту, в условиях формирующего эксперимента (экспериментальные группы) происходило более эффективно, чем в традиционной, доэкспериментальной практике. С высокой степенью вероятности полученные статистически значимые изменения связаны с предложенными нами организационно-педагогическими условиями организации производственной практики курсантов. Можно заключить, что и по третьему критерию оценки качества профессиональной педагогической подготовки (теоретическая и практическая готовность курсанта к педагогической деятельности), производственная практика в условиях формирующего эксперимента отвечает требованиям качества профессиональной педагогической подготовки в большей степени, чем до эксперимента.

Опираясь на индивидуальные оценки профессиональной педагогической подготовки курсантов контрольных и экспериментальных групп, мы дали уровневую характеристику качества производственной практики в профессиональной педагогической подготовке в 2015-2016, 2016-2017 и 2017-2018 учебных годах (таблицы 7 и 8).

Таблица 7 - Общая оценка качества производственной практики
в профессиональной педагогической подготовке курсантов
(контрольные группы)

Критерий оценки	Количество курсантов, чья подготовка отвечает критерию		
	КГ-1	КГ-2	КГ-3
Удовлетворенность курсантов собственной профессиональной педагогической подготовкой	12	18	6
Удовлетворенность командиров и начальников в воинских частях реальным вкладом в развитие учебно-воспитательного процесса	4	19	2
Удовлетворенность военного вуза использованием потенциалов практики (формирование педагогической компетентности, выполнение стандарта и квалификационных требований)	19	17	18
Общая оценка качества	Неудов.	Среднее	Низкое

Оценка качества, выполненная с использованием избранных нами критериев и предложенных уровней качества производственной практики в профессиональной педагогической подготовке, показала, что в контрольных группах оно не поднималось выше среднего уровня (2016-2017 учебный год), а в начале опытно-экспериментальной работы вполне могло быть признано неудовлетворительным.

Таблица 8 - Общая оценка качества производственной практики в
профессиональной педагогической подготовке курсантов
(экспериментальные группы)

Критерий оценки	Количество курсантов, чья подготовка отвечает критерию		
	ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-3
Удовлетворенность курсантов собственной профессиональной педагогической подготовкой	14	25	26
Удовлетворенность командиров и начальников в воинских частях реальным вкладом в развитие учебно-воспитательного процесса	29	21	26
Удовлетворенность военного вуза использованием потенциалов практики (формирование педагогической компетентности, выполнение стандарта и квалификационных требований)	28	27	28
Общая оценка качества	Среднее	Высокое	Высокое

Можно заключить, что в производственной практике контрольных групп не разрешены основные проблемы и противоречия, действующие в отношении профессиональной педагогической подготовки курсантов. Иная картина в экспериментальных группах. В начале формирующего эксперимента (ЭГ-1, 2015-2016 учебный год) удалось достичь среднего уровня качества, а затем оно оценивалось как высокое. И общая, итоговая оценка, и отдельные данные, представленные в данном параграфе, дают возможность заключить, что в экспериментальной практике проблемы и противоречия исследования, если и не были решены полностью, то максимально были сглажены.

Таким образом, использование различных методик оценки педагогической деятельности и развития курсантов как субъектов педагогического труда, сочетание нескольких рефлексивных позиций, использование общего критериально-оценочного аппарата позволяют заключить, что применение разработанных нами организационно-педагогических условий действительно позволяет более полно реализовать потенциал производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов. Они в самом общем виде отражают продуктивные пути развития образовательного процесса военного вуза. Реальное повышение качества производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза доказывает, что научная задача данного исследования успешно решена.

Выводы по главе 2

1. Диагностическое исследование сложившейся практики профессиональной педагогической подготовки офицеров Вооруженных Сил Республики Казахстан и Российской Федерации дало возможность установить наличие диалектических противоречий между опережающими потребностями профессиональной педагогической деятельности и недостаточной научной разработанностью проблем профессиональной педагогической подготовки

офицера; сложившейся организацией профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза и актуальными потребностями развития офицера-выпускника как субъекта педагогического труда; потенциальными возможностями производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсанта и недостаточным их использованием в образовательном процессе военного вуза.

2. Важным практическим результатом стали изменения, произошедшие в образовательном процессе ВИ НГ РК при реализации организационно-педагогических условий повышения качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики.

Курсанту были поручены не только задачи, предполагающие освоение и использование опыта, накопленного на базе практики. Он сам вносил в нее изменения, дающие реальный педагогический эффект. Выполнение заданий, влияющих на учебно-воспитательный процесс воинской части, вместе с действием системы стимулирования успешной педагогической деятельности обеспечивали реальный педагогический эффект, реальные полномочия и ответственность в деятельности курсанта.

В силу изменений в организации подготовки курсантов к производственной практике, осуществления мероприятий воспитательной работы, реализации дополнительного педагогического содержания было достигнуто мотивационное управление развитием курсанта в качестве субъекта педагогического труда. Реализация этого пути дала возможность устранить смысловые и содержательные разрывы в логике профессиональной педагогической подготовки курсантов, дополнить образование самообразованием, а воспитание – самостоятельным профессиональным развитием.

За счет расширения взаимодействия с воинскими частями, новшеств в методическом обеспечении практики, изменений в системе подготовки руководителей был реализован предложенный нами способ трансляции

педагогических инноваций, разрабатываемых в военном вузе, в войсковую практику. Реализовано моделирование производственной практики с учетом характеристик инновационной педагогической деятельности. Организация производственной практики с учетом осуществления инновационной педагогической деятельности способствовала заинтересованности в ее новом содержании воинской части и военного вуза, что повысило роль производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов.

Включение в управление производственной практикой педагогической поддержки облегчило процессы профессиональной адаптации курсантов и их профессионального педагогического самоопределения.

3. В целях исследования качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики, организованной традиционным способом и с внедрением разработанных нами организационно-педагогических условий, осуществлялось сравнение трех пар выборок (контрольная - экспериментальная группы), сформированных на базе ВИ СВ РК и ВИ НГ РК.

Оценка по критерию «удовлетворенность курсантов возрастающей собственной способностью решать задачи военно-профессиональной деятельности с педагогическим содержанием, самостоятельно преодолевать возникающие трудности и достигать новых успехов в овладении педагогической деятельностью» осуществлялась с помощью методики «Интегральная удовлетворенность трудом». Исследование показало устойчивую разницу в числе курсантов экспериментальных групп с высоким уровнем удовлетворенности педагогическим трудом, количество которых в 7-11,3 раза превышает численность курсантов такой категории в контрольных группах. Напротив, число курсантов с низким уровнем удовлетворенности педагогическим трудом в экспериментальных условиях оказалось меньше в 3,9, 7,4 и в 3,7 раза, чем в контрольных группах. Полученные различия определены

как статистически значимые и не случайные (использовался статистический функциональный блок программного пакета Excel).

Предлагая самим курсантам оценить, насколько в процессе практики выросла их потенциальная возможность решать задачи обучения и воспитания личного состава, мы, конечно же, учитывали субъективность такой оценки. Кроме того, рефлексивная деятельность, которая, в отличие от контрольных групп, была организована в экспериментальных группах, давала более критичное отношение испытуемых к своим возможностям. Тем не менее, в процессе сравнительного исследования нам удалось зафиксировать положительные различия в оценке своих возможностей, характерные именно для экспериментальных групп. Самооценка курсантами своих педагогических возможностей курсантам по 10-балльной шкале оценки выявило, что средние арифметические самооценки педагогических возможностей в каждой из сравниваемых пар в экспериментальных группах выше в 1,5-1,8 раза.

Обобщение данных, характеризующих удовлетворенность курсантов экспериментальных групп своими возможностями в решении педагогических задач, указывает на то, что в большинстве случаев курсанты испытывают гордость за то, что смогли решать задачи обучения и воспитания, внедрения новых технологий, методов и средств обучения в учебно-воспитательный процесс воинской части, более сложных, чем это предусмотрено программой производственной практики; решение ими педагогических задач уже во второй половине производственной практики сопровождалось положительным эмоциональным состоянием; курсанты удовлетворены коммуникациями и личным контактом, которые у них установились с подчиненными в процессе обучения и воспитания. Как видим, в условиях формирующего эксперимента производственная практика в большей степени, чем в контрольных группах, удовлетворяет курсантов, заинтересованных в профессиональном развитии. При этом удовлетворенность эффектом практики в профессиональной педагогической подготовке оказывает влияние на успех практики в целом, удовлетворенность профессиональным развитием в целом.

4. Оценка качества производственной практики по критерию «удовлетворенность командиров и начальников реальным вкладом практикующихся курсантов в решение задач боевой подготовки и воспитания личного состава воинской части» осуществлялась на основе анализа отзывов на курсантов. Сравнение полученных данных свидетельствовало о том, что практический вклад основной массы курсантов экспериментальных групп (64,7-85,7%) в решение задач боевой подготовки и воспитания личного состава воинской части можно оценить, как средний и высокий. Это значит, что курсантами были решены задачи с реальным педагогическим эффектом, что главным результатом практики можно считать не только развитие курсантов как субъектов педагогического труда, но обученность, воспитанность и развитие подчиненных им военнослужащих. В контрольной группе доля таких курсантов относительно невысока – 30,6-46,7%. Практический вклад основной массы курсантов контрольных групп (43,3-52,8%), которые не смогли до конца практики выполнять самостоятельную педагогическую деятельность, получил низкую оценку командиров и начальников. В экспериментальной группе таких курсантов в 2 раза меньше. Доля курсантов, которые не смогли внести свой вклад в решение задач боевой подготовки и воспитания личного состава воинской части, хотя это и было востребовано воинской частью, в контрольных группах тоже в два раза выше, чем в экспериментальных.

5. Использование критерия «выполнение требований федерального государственного стандарта высшего образования и квалификационных требований к подготовке военного специалиста в области формирования педагогической компетентности» было связано со сравнением оценок, полученных курсантами за практику, выполнение индивидуальных заданий с педагогическим содержанием, решение педагогической задачи на комплексном выпускном экзамене.

Разница в общих групповых оценках за выполнение педагогических заданий производственной практики у курсантов экспериментальных групп в каждой из сравниваемых пар оказалась выше, чем у курсантов контрольных

групп, в 1,3 раза. Различия в оценках являются статистически значимыми (критерий Стьюдента, статистический блок формул пакета Excel) в парах. Кроме того, в экспериментальных группах доля курсантов, выполнивших педагогическую задачу на «хорошо» и «отлично», стремится к 100% (87,5-97,3%), в контрольных группах она не превышает 40%.

Согласно отзывам командиров войсковых частей, число курсантов-стажеров, которые в процессе практики смогли полностью взять на себя педагогические обязанности, соответствующие первичной офицерской должности, самостоятельно организовать и осуществлять обучение и воспитание личного состава, в экспериментальных группах составило 26,2%, тогда как в контрольных их было в половину меньше – всего 12,9%. У 40,8% курсантов экспериментальных групп педагогическая компетентность в основном сформирована, его адаптация к условиям воинской части и к педагогической деятельности в первичной офицерской должности не займет много времени, а при условии, что курсант способен «набираться» от своих командиров педагогического опыта, он сможет достаточно быстро стать квалифицированным и компетентным педагогом. В контрольных группах к этой категории отнесены только 23,8% курсантов. К числу не способных к самостоятельному выполнению обязанностей педагога в экспериментальных группах было отнесено 10,7% курсантов, в контрольных – 18,7%.

6. Оценка качества, выполненная с использованием избранных нами критериев и предложенных уровней качества производственной практики в профессиональной педагогической подготовке, показала, что в контрольных группах оно не поднималось выше среднего уровня (2016-2017 учебный год), а в начале опытно-экспериментальной работы вполне могло быть признано неудовлетворительным. Можно заключить, что в производственной практике контрольных групп не разрешены основные проблемы и противоречия, действующие в отношении профессиональной педагогической подготовки курсантов. В экспериментальных группах к концу формирующего эксперимента качество производственной практики достигло высокого уровня.

7. Использование различных методик оценки педагогической деятельности и развития курсантов как субъектов педагогического труда, сочетание нескольких рефлексивных позиций, использование общего критериально-оценочного аппарата позволяют заключить, что применение разработанных нами организационно-педагогических условий действительно позволяет более полно реализовать потенциал производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов. Они в самом общем виде отражают продуктивные пути развития образовательного процесса военного вуза. Реальное повышение качества производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза доказывает, что научная задача данного исследования успешно решена, а выдвинутая гипотеза доказана.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В центре военно-педагогических систем традиционно находится офицер-педагог, организующий процессы обучения и воспитания личного состава и единолично отвечающий за их результат. Роль и значение педагогических задач в структуре и содержании профессиональной деятельности офицера определяет в современных условиях значение его профессиональной педагогической подготовки. Большую смысловую и содержательную нагрузку в этой подготовке несет период обучения в военном вузе, важнейший этап профессионального развития офицера.

Острота проблемы совершенствования профессиональной педагогической подготовки будущих офицеров в период их обучения в военном вузе обусловлена тем, что его экстенсивные пути (наращивание объема подготовки) в современных условиях невозможны, а интенсивные пути требуют научного поиска и реализации в образовательном процессе военного вуза инновационных форм взаимодействия субъектов образовательного процесса, использования новых и усиления традиционных форм профессиональной подготовки курсантов. Организация образовательного процесса военного вуза на основе личностно-деятельностного и компетентностного подходов не только актуализирует формирование в качестве образовательного результата практического опыта обучения и воспитания военнослужащих, но и определяет практическую педагогическую деятельность единственным условием развития курсанта как субъекта педагогического труда. Перечисленные подходы определяют внимание исследователей проблематики развития профессиональной педагогической подготовки офицера к педагогической составляющей производственной практики (стажировки) курсантов военного вуза.

Изучение проблемы педагогической подготовки курсанта военного вуза позволило выделить: этап становления опыта педагогической подготовки офицеров во второй половине XIX - начале XX вв., характеризующийся

противоречием между осознанием значимости этого направления профессиональной подготовки и существовавшей слабой организацией практико-ориентированной педагогической подготовки; советский период военного строительства, отличительной чертой которого являлись разработка и внедрение методологических основ профессиональной педагогической подготовки, использование передовых достижений гуманитарной науки, творческая интерпретация опыта Великой Отечественной войны, расширение инфраструктуры и наращивание кадрового, научно-методического, материального и иного ресурсов педагогической подготовки в профессиональном военном образовании; современный этап, связанный с повышением интереса к профессиональной педагогической подготовке офицера в условиях длительного военного реформирования, с поиском новых форм и методов профессиональной педагогической подготовки офицеров, научной разработкой путей и условий повышения эффективности традиционных форм, в т. ч. производственных, войсковых практик и стажировок.

Проведенный теоретический анализ позволил определить профессиональную педагогическую подготовку курсанта военного вуза как организованное, управляемое и проектируемое в образовательном процессе военного вуза освоение курсантом педагогического содержания военно-профессиональной деятельности и развитие у него профессионально значимых педагогических качеств личности. Со стороны военного вуза, обеспечивающего профессиональную педагогическую подготовку будущего офицера, профессиональная педагогическая подготовка курсанта включает: моделирование педагогической действительности в ее перспективном варианте, многообразии технологий, форм и методов, в соответствии с лучшими образцами педагогической культуры, на основе педагогических ценностей; передачу и освоение системы педагогических знаний, норм, правил и методологии педагогической деятельности, формирование необходимых умений и навыков; формирование и накопление субъектного опыта

педагогической деятельности. Со стороны личности курсанта она представляет собой интегративный, сознательный и активный процесс формирования офицера как субъекта профессиональной педагогической деятельности, объединяющий профессиональное обучение (формирование ориентировочной, операциональной и инструментальной сфер профессионализма), профессиональную адаптацию и профессиональное самоопределение (формирование мотивационной сферы профессионализма).

Результатом профессиональной педагогической подготовки курсанта военного вуза выступает педагогическая компетентность - интегральная характеристика офицера как субъекта педагогического труда, стремящегося к профессионализму в решении педагогических задач военно-профессиональной деятельности.

Роль и значение производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов как будущих офицеров - субъектов педагогической деятельности оценивается нами с позиции личностно-деятельностного подхода; с учетом особенностей образовательного процесса военного вуза и логики профессиональной педагогической подготовки; с ориентацией на процесс личностного развития субъекта педагогической деятельности.

Опираясь на современные научные исследования, нами были выделены составляющие потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза: интеграция реальных педагогических задач в военно-профессиональную деятельность курсантов на практике; ценностный обмен в процессе педагогического взаимодействия с представителями профессии; активный процесс формирования субъектного профессионального опыта и стиля; процессы профессиональной адаптации и профессионального самоопределения субъекта педагогического труда.

С учетом предмета и задач исследования качество профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза понимается нами как ее социальная, непредметная, функциональная характеристика, отражающая как

ее результат (формирование педагогической компетентности курсантов военного вуза), так и степень удовлетворенности основных субъектов заказа профессиональному военному образованию ее реальными возможностями в формировании педагогической компетентности курсантов военного вуза. Критериями оценки качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза выступают: удовлетворенность курсантов возрастающей собственной способностью решать задачи военно-профессиональной деятельности с педагогическим содержанием, самостоятельно преодолевать возникающие трудности и достигать новых успехов в овладении педагогической деятельностью; удовлетворенность командиров и начальников реальным вкладом практикующихся курсантов в решение задач боевой подготовки и воспитания личного состава части; выполнение требований федерального государственного стандарта высшего образования и квалификационных требований к подготовке военного специалиста в области формирования педагогической компетентности. С помощью избранных критериев могут быть выявлены уровни сформированности качества профессиональной педагогической подготовки курсантов: неудовлетворительный, низкий, средний, высокий.

Обобщение результатов проведенного исследования позволило сделать ряд выводов:

1. Организация образовательного процесса военного вуза на основе личностно-деятельностного и компетентностного подходов не только актуализирует формирование в качестве образовательного результата практического опыта обучения и воспитания военнослужащих, но и определяет практическую педагогическую деятельность единственным условием развития курсанта как субъекта педагогического труда.

2. Профессиональная педагогическая подготовка курсанта включает: моделирование педагогической действительности в ее перспективном варианте, многообразии технологий, форм и методов, в соответствии с лучшими образцами педагогической культуры, на основе педагогических ценностей;

передачу и освоение системы педагогических знаний, норм, правил и методологии педагогической деятельности, формирование необходимых умений и навыков; формирование и накопление субъектного опыта педагогической деятельности.

3. Составляющими потенциала производственной практики в профессиональной педагогической подготовке курсантов военного вуза: интеграция реальных педагогических задач в военно-профессиональную деятельность курсантов на практике; ценностный обмен в процессе педагогического взаимодействия с представителями профессии; активный процесс формирования субъектного профессионального опыта и стиля; процессы профессиональной адаптации и профессионального самоопределения субъекта педагогического труда.

4. Экспериментальная работа показала, что повышению качества профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики способствует создание ряда организационно-педагогических условий:

- достижению реального педагогического результата, обеспечению реальной ответственности и полномочий в педагогической деятельности курсантов способствует заблаговременное включение курсантов в реальную обстановку системы боевой подготовки и воспитательной работы воинской части, подразделения, в котором курсанты проходят производственную практику; нормативное закрепление полномочий курсантов в обучении и воспитании личного состава, осуществляемого в ходе подготовки к производственной практике; ослабление контроля текущей деятельности курсантов в пользу контроля по результатам обучения и воспитания личного состава; широкое использование методов доверия, авансирования и создания ситуаций профессионального успеха в процессе производственной практики;

- для осуществления мотивационного управления развитием курсантов как субъектов педагогической деятельности необходимо создание системы стимулов по результатам решения педагогических задач в процессе

производственной практики; организация знакомства с боевыми и педагогическими традициями воинской части, в которой проходит производственную практику курсант, обмена опытом с офицерами – носителями педагогического опыта; специальная подготовка руководителей практики;

- моделирование производственной практики с учетом характеристик инновационной педагогической деятельности предполагает развитие междисциплинарных связей в едином процессе формирования педагогической компетентности курсантов; обучение курсантов решению типовых профессиональных педагогических задач при принципиальном учете их вариативности; проблемный характер подготовки курсантов к производственной практике в контексте моделирования военно-педагогической практики на ближайшую перспективу;

- педагогическая поддержка профессиональной адаптации и профессионального педагогического самоопределения курсантов может быть осуществлена при реализации таких организационно-педагогических условий, как информационная поддержка производственной практики в ее педагогической части; организация постоянного консультирования курсантов в случае возникновения педагогических проблем и затруднений; рефлексия профессиональной педагогической деятельности.

Таким образом, полученные результаты подтвердили положения сформулированной нами гипотезы исследования, что позволяет говорить о достижении цели исследования и решении поставленных задач.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы профессиональной педагогической подготовки курсантов военного вуза в процессе производственной практики. Дальнейшим направлением исследования может стать углубленный поиск и экспериментальная проверка способов индивидуализации подготовки и прохождения производственной практики курсантами, изучение аспектов осуществления педагогической поддержки профессиональной адаптации и профессионального

педагогического самоопределения курсантов с разным уровнем сформированности педагогической компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азгельдов, Г. Г. и др. Квалиметрия жизни / Г. Г. Азгельдов, В. А. Беляков, В. Н. Бобков, В. Я. Ельмеев, Ю. С. Перевощиков. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2006. – 820 с.
2. Алехин, И. А. Развитие теории и практики военного образования в России XVIII - начала XX века: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Алехин Игорь Алексеевич. – М., 2004. – 636 с.
3. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск: Изд-во университетское, 1990. – 560 с.
4. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. - 2005. - № 4 – С. 19-27.
5. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев; 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
6. Андреева, Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 303 с.
7. Анисимов, Е. В. Петр Великий: личность и реформы / Е. В. Анисимов. - СПб: Питер, 2009. - 446 с.
8. Ануфриева, Д. Ю. Развитие личного опыта педагога в процессе его профессиональной подготовки: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ануфриева Дина Юрьевна. – М., 2010. – 40 с.
9. Асриев, А. Ю. Технология педагогического сопровождения развития военно-профессиональной направленности воспитанников суворовских училищ и кадетских корпусов: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Асриев Андрей Юрьевич. – Омск, 2008. – 212 с.
10. Афанасьев, В. В., Сивов, М. А. Математическая статистика в педагогике / В. В. Афанасьев, М. А. Сивов. - Ярославль: ЯГПУ, 2010. – 76 с.

11. Ахметжанова, Г. В. Полиаспектная подготовка современного педагога: монография / Г. В. Ахметжанова.– М.: Академия естествознания, 2011.– 173 с.
12. Баиов, А. К. Генерал-фельдмаршал граф Петр Александрович Румянцев-Задунайский: (Военно-биограф. очерк) / А. Баиов, орд. проф. Императора Николая. воен. акад. – М.: Тип. Рус. т-ва, 1911. - 42 с.
13. Барабанщиков, А. В. и др. Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей военной школы / А. В. Барабанщиков, В. И. Вдювюк, А. М. Воробьев, П. Н. Гордов, В. П. Давыдов, Г. А. Давыдов, В. П. Каширин, Э. Н. Коротков, В. К. Луценко, С. С. Муцынов, А. М. Седов, Э. П. Утлик, Н. Ф. Феденко, под ред. А. В. Барабанщикова. – М.: Изд-во Военно-политич. академии им. В. И. Ленина, 1980. – 280 с.
14. Барабанщиков, А. В., Муцынов, С. С. Педагогическая культура офицера: научные поиски, войсковой опыт, практические рекомендации, взгляд в будущее /А. В. Барабанщиков, С. С. Муцынов.–М.: Воениздат, 1985.–159 с.
15. Баркунова, О. В. Формирование профессиональной компетентности будущего социального педагога в процессе педагогической практики: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Баркунова Оксана Витальевна. – Шуя, 2010. – 21 с.
16. Батракова, С. Н. Педагогический процесс как явление культуры: монография / С. Н. Батракова. - Ярославль, 2003. - 228 с.
17. Безлепкин, В. Г. А педагогом быть обязан / Г. В. Безлепкин. - М.: Воениздат, 1990. - 255 с.
18. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя / А. С. Белкин. – М: Просвещение. 1991. – 176 с.
19. Белова, С. Н. Система оценивания качества образовательного процесса в вузе: управленческий аспект: монография / С. Н. Белова. – Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2011. – 283 с.

20. Белогуров, А. Ю. Модернизация процесса подготовки педагога в контексте инновационного развития общества: монография / А. Ю. Белогуров. – М.: МАКС Пресс, 2016. – 114 с.
21. Бодалев, А. А. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? / А. А. Бодалев, Н. В. Васина. – СПб.: Речь, 2010. – 223 с.
22. Большая Советская Энциклопедия. В 30 т. Т. 20 / гл. ред. А. М. Прохоров. – М.: Советская Энциклопедия, 1975. – 608 с.
23. Бондаревская, Е. В., Кульневич, С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н/Д.: Творческий центр «Учитель», 1999.– 560 с.
24. Борытко, Н. М., Соловцова, И. А. Управление образовательными системами / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006.–48 с.
25. Буданова, О. В. Педагогическая практика в педвузе как средство профессиональной адаптации будущих учителей начальной школы в условиях крупного города: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Буданова Ольга Васильевна. – М., 2009. – 30 с.
26. Бурлакова, Т. В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в современном педагогическом вузе: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Бурлакова Татьяна Вячеславовна. – Ярославль, 2012. – 43 с.
27. Вдовюк, В. И. Военно-педагогические качества офицера и пути их формирования / В. И. Вдовюк. – М.: ВПА, 1971. – 43 с.
28. Вершловский, С. Г. Стимулирование общего образования взрослых как социально-педагогическая проблема: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Вершловский Семен Григорьевич. – Л., 1974. – 39 с.
29. Военная Доктрина Республики Казахстан [Электронный ресурс] / Министерство обороны Республики Казахстан. – Режим доступа: https://www.mod.gov.kz/rus/dokumenty/voennaya_doktrina/.
30. Выготский, Л. С. Проблемы общей психологии. Собр. соч. Т. 2. / Л. С. Выготский. – М.: Книга по требованию, 2012. – 504 с.

31. Вяликова, Г. С. Педагогическое стимулирование профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Вяликова Галина Сергеевна. – Рязань, 2006. – 40 с.
32. Галкин, М. Л. Новый путь современного офицера / М. Л. Галкин // Офицерский корпус Русской Армии. Опыт самопознания / сост. А. И. Каменев, И. В. Домнин, Ю. Т. Белов, А. Е. Савинкин. - М.: Воен. ун-т; Русский путь, 2000. – 639 с.
33. Ганичева, И. А. Развитие обучающей компетенции будущего преподавателя в процессе педагогической практики: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.13 / Ганичева Ирина Александровна. – Тамбов, 2007. – 25 с.
34. Гапончук, Г. И. Формирование военно-педагогической направленности у курсантов высших военно-политических училищ: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Гапончук Григорий Иванович. – М., 1990. – 24 с.
35. Гербекова, Л. Х. Корреляция понятий «компетентность» и «компетенция» в современном образовании / Л. Х. Гербекова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. - № 10-3. – С. 10-14.
36. Гибадуллина, Ю. М. Профессиональная подготовка педагогов в процессе интеграции формального, неформального и информального образования / Ю. М. Гибадуллина // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11-10. – С. 2253-2257.
37. Голубева, О. В. Профессиональное самоопределение будущего учителя в процессе педагогической практики: автореф. дис. ...канд. пед наук: 13.00.08 / Голубева Ольга Владиславовна. – Н. Новгород, 2010. – 22 с.
38. Гольдин, И. И. Проблемное обучение в профессионально-технических училищах / И. И. Гольдин. – М.: Высшая школа, 1979. – 101 с.
39. Гуревич, К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К. М. Гуревич. – М.: Наука, 1970. – 272 с.

40. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
41. Давыдов, В. П. Воспитание курсантов (слушателей) высших военно-учебных заведений в процессе обучения / В. П. Давыдов. – М.: ВПА, 1975. – 191 с.
42. Давыдова, Л. Н., Трещев, А. М. Управление качеством образования в высшей школе: современные тенденции и технологии: монография / Л. Н. Давыдова, А. М. Трещев. – Астрахань: Астраханский ун-т, 2017. – 134 с.
43. 20 лет трансформации [Электронный ресурс] / Эксперт онлайн. – Режим доступа: <http://expert.ru/kazakhstan/2012/19/20-let-transformatsii/>.
44. Деркач, А. А., Кузьмина, Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М.: Изд-во РАУ, 1993. – 32 с.
45. Диниц, Г. Н. Самостоятельная работа как средство профессиональной подготовки студентов: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Диниц, Галина Николаевна. – М., 2002. – 24 с.
46. Дисциплинарный Устав Вооруженных Сил, других войск и воинских формирований Республики Казахстан. Указ Президента Республики Казахстан № 364 от 5 июля 2007 г. [Электронный ресурс] / Параграф. – Режим доступа: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30112029#pos=0;0.
47. Драгомиров, М. И. Избранные труды. Вопросы воспитания и обучения войск / М. И. Драгомиров, под ред. д. и. н., проф. Л. Г. Бескровного. – М.: Воен. изд-во Мин-ва обороны СССР, 1956. – 686 с.
48. Драгомиров, М. И. Офицерская памятка [Электронный ресурс] / М. И. Драгомиров // АртВар. – Режим доступа: http://artofwar.ru/k/kazakow_a_m/text_0430.shtml.
49. Дроботенко, Ю. Б. Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического

- образования Российской Федерации: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Дроботенко Юлия Борисовна. – Омск, 2016. – 519 с.
50. Дуранов, И. М. Педагогические условия формирования гражданской активности во внеклассной деятельности старшеклассников: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Дуранов Игорь Михайлович. – Челябинск, 1991. – 186 с.
 51. Дьяченко, М. И. и др. Психолого-педагогические основы деятельности командира / М. И. Дьяченко, Е. Ф. Осипенков, Л. Е. Мерзляк, под ред. И. Г. Павловского. – М.: Воениздат, 1978. – 295 с.
 52. Дядченко, С. А. Педагогическая теория качества образования (на примере музыкально-педагогического образования): монография: в авторской редакции / С. А. Дядченко. – Таганрог: Изд-во Таганрогского гос. пед. ин-та, 2010. – 123 с.
 53. Евменова, Т. И. Развитие мотивации к педагогической деятельности у обучающихся в вузе / Т. И. Евменова. – СПб.: ВУС, 2003. – 175 с.
 54. Емельянова, И. Е. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей в процессе педагогической практики в школе: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Емельянова Ирина Евгеньевна. – М., 2009. – 23 с.
 55. Ефремов, О. Ю. Военная педагогика / О. Ю. Ефремов. – СПб.: Питер, 2008. – 640 с.
 56. Жуков, Г. К. Воспоминания и размышления / Г. К. Жуков. – М.: Изд-во Агентства печати «Новости», 1971. – 704 с.
 57. Зайнулина, И. Н. Творческая познавательная самостоятельность студентов (курсантов) военно-инженерного вуза как фактор совершенствования профессиональной подготовки: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Зайнулина, Ирина Николаевна. – Ставрополь, 2000. – 22 с.
 58. Зеер, Э. Ф., Рудей, О. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / Э. Ф. Зеер, О. А. Рудей. – М.: МОДЭК, 2008. – 256 с.

59. Зеер, Э. Ф., Сыманюк, Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 22-28.
60. Зимин, С. И. Проектирование учебно-производственной практики курсантов военного вуза на основе компетентностного подхода: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Зимин Степан Иванович. – Астрахань, 2009. – 27 с.
61. Зимняя, И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография. В 2 кн. Кн. 1 / Электронная библиотека Московского госуд. психолого-педагогич. ун-та. – Режим доступа: [http://psychlib.ru/mgppu/ZOsv-01/ZLD-244.HTM#\\$p244](http://psychlib.ru/mgppu/ZOsv-01/ZLD-244.HTM#$p244).
62. Зинурова, Р. И. и др. Инновационные подходы к управлению качеством в образовательной системе: монография / Р. И. Зиннурова, Г. Р. Хамидуллина, Г. Р. Гатина. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2015. – 82 с.
63. Золотовская, Л. А. Теория и практика профессиональной подготовки офицеров по работе с личным составом: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Золотовская Людмила Алексеевна. – М., 2015. – 420 с.
64. Иванов, В. И. Опережающие задания как способ управления самостоятельной познавательной деятельностью курсантов военных учебных заведений: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Иванов Владимир Иванович. – Саратов, 2000. – 187 с.
65. Иванов, В. П. Человечество, деятельность, познание, искусство / В. П. Иванов. - К.: Наукова думка, 1977. - 252 с.
66. Иванов, Д. А., Митрофанов, К. Г., Соколова, О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-метод. пособие /Д. А. Иванов, Г. К. Митрофанов, О. В. Соколова.-Омск: ОмГПУ, 2003.-101 с.

67. Иванов, С. А. Формирование навыков воспитательной деятельности у курсантов военно-учебных заведений: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Иванов Сергей Анатольевич. – М., 2016. – 25 с.
68. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы /Е. П. Ильин.– СПб.: Питер, 2006.–512 с.
69. Ипполитова, Н. В. Структура и содержание системы профессиональной подготовки будущих учителей / Н. В. Ипполитова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. - №2 (18). – Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru/nauka/vestnik-shgpi/vestnik-2013-No2/>.
70. Исаев, Е. И., Слободчиков, В. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2014. – 432 с.
71. Кадакин, В. В. Теория и практика подготовки педагогических кадров в условиях модернизации образования: монография / В. В. Кадакин. - Саранск: Мордовский гос. пед. ин-т, 2016. - 186 с.
72. Каменев, А. И. История подготовки офицерских кадров в России / А. И. Каменев. – М.: ВПА, 1990. – 125 с.
73. Каменев, А. И. Роль педагогической культуры офицеров в укреплении воинской дисциплины (Лекция для офицеров, изучающих вопросы воен. пед-ки и псих-и в системе марксистско-ленинской подг-ки) / А. И. Каменев. – Куйбышев, 1987. – 32 с.
74. Караяни, А. Г., Сулимов, Ю. Г. Военная профессиология / А. Г. Караяни, ред. Ю. Г. Сулимов. – М.: Военный Университет, 2004. – 276 с.
75. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения педагогике / С. С. Кашлев. – Минск: Вышэйшая школа, 2004. – 176 с.
76. Карева, Д. Ф. Управление процессом формирования самостоятельности студентов как условие профессиональной подготовки будущих учителей: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Карева Дина Филипповна. – М., 1990. – 14 с.

77. Киргуева, Ф. Х. Подготовка учителя начальных классов в системе многоуровневого образования на основе компетентностного и полилингвального подходов: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Киргуева Фатима Хасановна. – Владикавказ, 2010. – 424 с.
78. Кирюшина, О. Н. и др. Профессиональная подготовка педагога: современный подход и перспективы развития: монография / О. Н. Кирюшина, Е. А. Михайлычев, М. Е. Солнышков: под ред. О. А. Кочергиной. – М.: Перо, 2017. – 182 с.
79. Кисилева, Т. В. Психолого-педагогические условия развития профессионально значимых качеств военных педагогов-психологов: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Кисилева Татьяна Викторовна. – Курск, 2009. – 24 с.
80. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. - М.: Ин-т практич. Психологии; Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996 – 400 с.
81. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2010. – 304 с.
82. Кондратьев, Н. Д. Избранные сочинения / Н. Д. Кондратьев. – М.: Экономика, 1993. – 543 с.
83. Кондрашова, Р. Ю. Формирование доверия в системе ценностных ориентаций студентов педагогического вуза: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Кондрашова Рута Юргисовна. – Волгоград, 2006. – 171 с.
84. Корнешук, Н. Г. Теоретико-методологические основы комплексной оценки качества деятельности образовательной системы: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Корнешук Нина Геннадьевна. – Магнитогорск, 2007. – 49 с.
85. Коровин, В. М. и др. Подготовка офицерских кадров в России: традиции и современность / В. М. Коровин, В. И. Подлужный, В. А. Свиридов. - Воронеж: Изд-во ВГУ, 2004. - 363 с.
86. Котов, Н. Ф. Развитие педагогических способностей у советских офицеров / Н. Ф. Котов. – М.: ВПА им. В.И. Ленина, 1964. – 57 с.

87. Кравчун, Н. С. Методы воспитания советских воинов / Н. С. Кравчун. – М.: ВПА, 1961. – 48 с.
88. Кудрявцев, Т. В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Т. В. Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
89. Кудрявцев, Ю. М. Проектирование системы подготовки офицеров к воспитательной деятельности с трудными военнослужащими: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Кудрявцев, Юрий Михайлович. – Казань, 2003. – 464 с.
90. Кудрявцева, В. Ю. Военно-профессиональная подготовка курсантов высших военно-учебных заведений к педагогической деятельности в войсках: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Кудрявцева Виктория Юрьевна. – Казань, 2010. – 20 с.
91. Кузьмин, В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса / В. П. Кузьмин. – М.: Изд-во политической лит-ры, 1976. – 248 с.
92. Кузьмина, Н. Б. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина.- М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
93. Кумпф, Ф., Оруджев, З. М. Диалектическая логика. Основные принципы и проблемы / Ф. Кумпф, З. М. Оруджев. – М.: Госуд. изд-во политической лит-ры, 1979. – 286 с.
94. Кустова, Е. И. Особенности формирования профессионально важных качеств личности учителя у студентов во время педагогических практик: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Кустова Елена Ивановна. – СПб., 2008. – 23 с.
95. Ларина, Т. В. Педагогическая система обеспечения качества военно-профессионального образования курсантов военных вузов: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ларина Татьяна Владимировна. – М., 2015. – 342 с.
96. Левитов, Н. Д. Психология труда/ Н. Д. Левитов.–М.: Учпедгиз, 1963.–340 с.

97. Левочкин, А. Н. Формирование компетентности курсантов в воспитании личного состава в процессе практики: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Левочкин Алексей Николаевич. – Челябинск, 2015. – 232 с.
98. Леднев, В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. - М.: Высшая школа, 1991. - 223 с.
99. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 352 с.
100. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
101. Литвиненко, С. В. Теория и практика военно-педагогической деятельности в наследии А. В. Суворова: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Литвиненко Сергей Викторович. – СПб., 2001. – 442 с.
102. Ликсунова, А. С. Ценностные регуляторы формирования личности военнослужащего современной российской армии: автореф. дис. ...канд. филос. наук: 09.00.11 / Ликсунова Анна Сергеевна.– Челябинск, 2017.–22 с.
103. Лобач, А. И. Формирование педагогической культуры у курсантов командных военных училищ: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Лобач Александр Иванович. - М.: ВПА, 1992. - 23 с.
104. Любченко, О. А. Педагогическая практика в высшем образовании: традиции и новации: монография / О. А. Любченко.–М.: Перо, 2015.–109 с.
105. Ляудис, В. Я. Формирование учебной деятельности студентов / В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.
106. Маврина, И. А. Социальность как сущностная характеристика современного образования: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Маврина Ирина Андреевна. – Омск, 2000. – 418 с.
107. Макаренко, А. С. Методика организации воспитательного процесса [Электронный ресурс] / А. С. Макаренко / Электронный архив произведений. – Режим доступа: <http://www.makarenko.edu.ru/>.
108. Макутин, В. А. Повышение эффективности педагогической подготовки курсантов военных вузов к предупреждению и преодолению отклонений в

- поведении военнослужащих части: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Макутин Валерий Александрович. – М., 2006. – 25 с.
109. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. - М.: Междунар. гуманитар. фонд Знание, 1996. - 312 с.
110. Маркова, А. К. Психология труда учителя: Книга для учителя / А. К. Маркова. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
111. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
112. Маслова, Л. В. Организационно-педагогические условия становления профессионального опыта молодого учителя: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Маслова Любовь Викторовна. – В. Новгород, 2002. – 185 с.
113. Матвеева, Э. Ф. Педагогическая практика в профессионально-методической подготовке студентов: монография / Э. Ф. Матвеева, Г. Н. Протасевич. – Астрахань: Астраханский ун-т, 2010. – 167 с.
114. Махмутов, М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
115. Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 76 с.
116. Методические указания по организации и прохождению стажировки преподавателей, проведению профессиональной практики курсантов Военного института Национальной гвардии Республики Казахстан. – Астана, 2018. – 24 с.
117. Мешков, Ю. А. Совершенствование педагогической культуры преподавателей вузов МВД Российской Федерации: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Мешков Юрий Алексеевич. – М., 2001. – 213 с.
118. Мещеряков, Д. В. Педагогическое обеспечение личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в военном вузе: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Мещеряков Дмитрий Викторович. – Тверь, 2014. – 25 с.

119. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. - М.: ФЛИНТА, 1998. - 200 с.
120. Можаяев, Н. М. Формирование готовности курсантов военных институтов внутренних войск МВД России к педагогической деятельности в современных условиях: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Можаяев Николай Михайлович. – Саратов, 2012. – 203 с.
121. Мясичев, В. Н. Структура личности и отношения человека к действительности: Доклады на совещании по психологии / В. Н. Мясичев, под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 35 с.
122. Назарбаев, Н. А. Казахстанцы должны быть уверены, что армия боеспособна [Электронный ресурс] / Н. А. Назарбаев // Военное обозрение. – Режим доступа: <https://topwar.ru/40978-nazarbaev-kazahstancy-dolzny-byt-uvereny-chto-armiya-boesposobna.html>.
123. Назаров, А. Н. Подготовка офицерских кадров в Российском государстве, XVIII - начало XX вв.: Опыт, традиции, уроки: дис. ...д-ра ист. наук: 07.00.02 / Назаров Александр Николаевич – М., 2001. – 482 с.
124. Найн, А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.
125. Наливайко, Н. В. Качество современного отечественного образования: сущность и проблемы: монография / Н. В. Наливайко. – Новосибирск: НИИ ФО НГПУ, 2009. – 310 с.
126. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. - М.: Эгвес, 2002. - 320 с.
127. Новиков, Д. А. Теория управления образовательными системами: монография / Д. А. Новиков. – М.: Народное образование, 2009. – 416 с.
128. Об образовании. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года №319-III [Электронный ресурс] / Информационный портал «Ресурс». – Режим доступа: <http://edu.resurs.kz/elegal/zakon-ob-obrazovanii/7/>.

129. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс] / Законы Российской Федерации. – Режим доступа: [https://fzakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz-\(red.-ot-29.07.2017\)/](https://fzakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz-(red.-ot-29.07.2017)/).
130. Об организации воспитательной и социально-правовой работы в Вооруженных Силах Республики Казахстан. Приказ Министра обороны Республики Казахстан № 620 от 3 сентября 2010 года [Электронный ресурс] / Министерство обороны Республики Казахстан. – Режим доступа: <https://www.mod.gov.kz/rus/dokumenty/prikazy/>.
131. О совершенствовании воспитательной работы в Вооруженных Силах Российской Федерации. Приказ Министра обороны Российской Федерации № 79 от 28 февраля 2005 года. [Электронный ресурс] / Российский правовой портал. – Режим доступа: <http://arhiv.inpravo.ru/data/base321/text321v674i288.htm>.
132. Пономарев, Е. П. Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателей военного вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Пономарев Евгений Павлович. – Уфа, 2013. – 30 с.
133. Поташник, М. М. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и метод. пособие / М.М. Поташник. – М.: Пед. общ-во России, 2000. – 448 с.
134. Походяев, С. В. Профессионально-педагогическая подготовка офицеров Русской императорской армии во второй половине XIX - начале XX вв.: 1855-1914 гг.: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Походяев Сергей Васильевич. – Омск, 2015. – 207 с.
135. Привалов, Н. И. Формирование нравственных ценностей у курсантов военных вузов: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Привалов Николай Иванович. – М., 2017. – 24 с.
136. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение в ранней юности / Н. С. Пряжников. – М.: Академия, 2008. – 320 с.

137. Пугач, В. Н. Качество образования: приглашение к размышлению: монография / В. Н. Пугач, К. А. Кирсанов, Н. К. Алимова. – М.: Дашков и К°, 2011. – 310 с.
138. Пугин, И. Н. Советский офицер как военный педагог / И. Н. Пугин. – Казань, 1971. – 52 с.
139. Рубин, М. Ю. и др. Система оценки качества образования: мировая практика и российский опыт: монография / А. А. Коваленко, В. А. Леднев, М. Ю. Рубин и др. – М.: Синергия, 2016. – 520 с.
140. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2017. – 718 с.
141. Савич, И. И. Формирование ценностного отношения курсантов военно-учебных заведений к педагогической деятельности офицера: автореферат дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Савич Игорь Иванович. – Екатеринбург, 2006. – 23 с.
142. Саврасова, А. Н. Формирование опыта профессиональной деятельности будущих учителей в процессе педагогической практики: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Саврасова Анна Николаевна. – СПб., 2006. – 168 с.
143. Сергеев, И. С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособие / И. С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
144. Ситниченко, М. Я. Моделирование педагогической практики студентов: проблемно-исторический анализ: монография / М. Я. Ситниченко. – М.: МПГУ, 2016. – 178 с.
145. Солоницын, Д. А. Развитие педагогической культуры офицера в процессе военной службы: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Солоницын Дмитрий Александрович. – М., 2015. – 235 с.
146. Сорока-Росинский, В. Н. Педагогические сочинения / В. Н. Сорока-Росинский. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
147. Степанова, И. Ю. Проектирование подготовки педагога к профессиональной деятельности в образовательном процессе вуза:

- автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08 / Степанова Инга Юрьевна. - Красноярск, 2013. – 43 с.
148. Субетто, А. И. Начала теории социального менеджмента качества / А. И. Субетто. – М.: Астерион, 2012. – 264 с.
149. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – М.: Концептуал, 2016. – 346 с.
150. Таранцова, А. В. Современные представления о профессиональной компетентности, сущность термина «компетентность» [Электронный ресурс] / А. В. Таранцова // SCI-ARTICLE.RU. – 2015. - № 22. – Режим доступа: <http://sci-article.ru/stat.php?i=1434558299>.
151. Тарасюк, В. Н. Теоретические основы педагогического стимулирования: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тарасюк Валентина Николаевна. – Карачаевск, 1997. – 348 с.
152. Тахтамиров, В. О. Проектирование и реализация профессионально-педагогической подготовки офицеров воспитательных структур: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Тахтамиров Вадим Олегович. – Казань, 2005. – 22 с.
153. Тауланов, С. С. Профессионально-ценностное ориентирование будущих офицеров в процессе обучения военной педагогике в условиях информатизации образования: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.08. - Алматы, 2005. - 389 с.
154. Томилин, А. Н. Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя: на материале частей и кораблей ВМФ: дис. ...д-ра пед. наук: 20.02.02 / Томилин Александр Николаевич. – СПб., 2011. – 522 с.
155. Трущенко, Е. Н. Организация самостоятельной работы студентов вуза на основе компетентного подхода к профессиональной подготовке специалистов: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Трущенко Елена Николаевна. – М., 2009. – 25 с.

156. Тухватуллин, Б. Т. Педагогические условия формирования военно-профессиональной компетентности курсантов вузов внутренних войск МВД России: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Тухватуллин Булат Талирович. – Махачкала, 2013. – 22 с.
157. Фатыхова, Р. М. Рахимов, А. З. Профессиональная подготовка педагога в контексте модернизации отечественного образования / Р. М. Фатыхова, А. З. Рахимов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. - № 4 (59). – С. 26-32.
158. Фетискин, Н. Н. и др. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. Н. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 339 с.
159. Шадриков, В. Д. Качество педагогического образования: монография / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2012. – 199 с.
160. Шадриков, В. Д. Профессиональные способности / В. Д. Шадриков. – М.: Университетская книга, 2010. – 320 с.
161. Шалаев, И. К. Программно-целевой подход в управлении педагогическим коллективом общеобразовательной школы: сущность и эффективность: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Шалаев Иван Кириллович. – Л., 1989. – 30 с.
162. Шилоносков, А. В. Педагогическое наследие отечественных полководцев конца XIX-XX вв. в формировании ценностного отношения будущих офицеров к воспитанию военнослужащих: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Шилоносков Артем Владимирович. – Тюмень, 2012. – 27 с.
163. Шипилина, Л. А., Шипилина, В. В. Мотивационное управление в образовательных системах / Л. А. Шипилина, В. В. Шипилина. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2001. – 151 с.
164. Шмаков, Ю. А. Формирование педагогической готовности курсантов военных вузов к воспитательной работе в подразделении: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Шмаков Юрий Александрович. – М., 2010. – 212 с.

165. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М., Л.: Наука, 1966. – 302 с.
166. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
167. Якобсон, П. М. Психологические проблемы мотивации человека / П. М. Якобсон. – М.: Наука, 1969. – 146 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

**Тематический план организационно-содержательного модуля
«Педагогическая подготовка к производственной практике» (выписка)**

№ п/п	Тема	Объем (ак. час)	По видам занятия				Объем самостоят. работы (ак. часы)
			Л ¹	С ²	ИК ³	ПТ ⁴	
1.	Инновационные тенденции развития военного образования	4	2	2			4
2	Профессиональная педагогическая подготовка офицера	18					10
2.1	Профессиональная педагогическая подготовка в структуре профессионализма современного офицера		2	4			
2.2	Педагогическая компетентность		2	2			
2.3	Профессиональные педагогические качества офицера		2	2			
2.4	Технологии педагогического самообразования		2	2			
3	Производственная практика в процессе профессиональной педагогической подготовки офицера	18					12
3.1	Педагогические цели и задачи производственной практики		2	4			
3.2	Педагогическая подготовка к производственной практике (индивидуальный маршрут)				4	4	
3.3	Ведение отчетной документации производственной практики					4	
4.	Методика обучения военнослужащих (применительно к индивидуальному заданию)	12					16
4.1	Проблемы развития учебно-воспитательного процесса в войсках Национальной Гвардии		2	2			
4.2	Подготовка предметного индивидуального педагогического задания				8		
5.	Методика воспитания военнослужащих (применительно к индивидуальному заданию)						18
5.1	Система воспитательной работы воинской части	16	2	2			
5.2	Психологическая служба воинской части		2	2			
5.3	Методика выполнения предметного индивидуального педагогического задания				8		

¹Л - лекции

²С – семинарские занятия

³ИК – индивидуальные консультации

⁴ПТ – практические занятия и тренинги

6	Рефлексивная педагогическая деятельность офицера	16					14
6.1	Рефлексия в профессиональной педагогической деятельности офицера		4				
6.2	Техники рефлексии педагогической деятельности					4	
6.3	Тренинги рефлексивной деятельности					8	

**Тематический план организационно-содержательного модуля
повышения квалификации офицеров «Педагогические аспекты
организации и управления производственной практикой курсантов»
(выписка)**

№ п\п	Тема	Объем (ак. час)	По видам занятия				Объем самостоят. работы (ак. часы)
			Л ⁵	С ⁶	ИК ⁷	ПТ ⁸	
1	Профессиональная педагогическая подготовка офицера	24					122
1.1	Профессиональная педагогическая подготовка в структуре профессионализма современного офицера		4	4			
1.2	Педагогическая компетентность		4	4		4	
1.3	Инновации в оценке педагогической компетентности					4	
2	Производственная практика в процессе профессиональной педагогической подготовки офицера	18					10
2.1	Педагогические цели и задачи производственной практики		2	4			
2.2	Педагогическая подготовка к производственной практике		2			4	
2.3	Задачи руководителя практики			2	2	2	
3	Педагогическое сопровождение производственной практики	22					12
3.1	Проблемы и трудности адаптации стажеров к педагогической деятельности		2	2			
3.2	Педагогическая супервизия, наставничество в условиях практики		2			4	
3.3	Подготовка курсантов к занятиям					4	
3.4	Ситуация успеха в педагогической деятельности стажера		2	2		4	
4	Оценка профессиональной педагогической подготовки курсантов в процессе производственной практики	16					10
4.1	Инструменты оценки педагогической компетентности		2			4	
4.2	Формирование рекомендаций для педагогического самообразования		2			4	
4.3	Методика работы с отчетной документацией производственной практики				2	2	

⁵Л - лекции

⁶С – семинарские занятия

⁷ИК – индивидуальные консультации

⁸ПТ – практические занятия и тренинги

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА КУРСАНТА-СТАЖЕРА

Производственная практика

Курсант _____

Курс/кафедра _____

Специальность _____

Должность на которой будет проходить практику _____

РгК и номер воинской части _____

Ф.И.О. руководителя практики от ВИ НГ РК _____

Ф.И.О. руководителя от воинской части _____

№ п/п	Мероприятия	Форма отчетности	Баллы согласно, выполненных мероприятий	Рекомендации	Подпись
в период подготовки к убытию на производственную практику					
1	Проведение ИМЗ с личным составом, убывающим на производственную практику				
2	Проверка знаний по основным вопросам на практикуемой должности				
3	Ознакомление с мерами безопасности				
в период производственной практики					
4	Представление личному составу и ознакомление с личными делами				
5	Участие в мероприятиях воинской части, подразделения				
6	Проведение учебных занятий согласно расписания занятий				
7	Проведение тренировок, информирования личного состава				
8	Несение боевой службы				
в период прибытия с производственной практики в ППД					
9	Представление отчетных документов				
10	Доклад руководителя практики от ВИ НГ РК с зачитыванием характеристики командира (начальника) подразделения				
11	Готовность доклада на защите производственной практики				
12	Знание руководящих документов и практические навыки, полученные на осваиваемой должности				

Описание методики «Рефлексивный круг»

1 этап – ретроспекция.

Инструкция.

1. Выберите и четко выделите из процесса производственной практики (по времени, по цели, по задаче, по условиям выполнения и т.д.) объект рефлексии. В качестве объекта выбирайте определенный фрагмент Вашей педагогической деятельности, например, решение какой либо задачи обучения и воспитания, действия в конкретной педагогической ситуации и пр.
2. Воспользуйтесь кругом и опишите в произвольной форме свое состояние в этот момент времени.



2 этап. Анализ.

- сопоставьте рефлексивные круги, собранные за все время проведения практики;
- выделите устойчивые, чаще остальных встречающиеся состояния;
- определите причины, по которым эти состояния менялись (оставались неизменными).

3 этап. Групповое обсуждение.

Педагог задает алгоритм рефлексии:

- расскажите о своих устойчивых состояниях в педагогической деятельности;
- что нового вы узнали, чему научились в процессе производственной практики, как менялись интеллектуальное напряжение, эмоциональное состояние, волевые усилия и состояния успеха (неудачи);
- каковы причины этого;
- как вы оцениваете свое отношение к педагогической деятельности.

Затем все участники педагогического взаимодействия поочередно высказываются в соответствии с заданным алгоритмом. В завершении занятия группа курсантов пытается выделить наиболее общие, характерные для всех переживания педагогической деятельности в процессе производственной практики.

Описание методики «Цепочка пожеланий»

Курсанту предлагается собрать и систематизировать оценки своей педагогической деятельности от различных участников учебно-воспитательного процесса. На этой основе ему предлагается определить актуальные задачи своего развития как субъекта профессионального педагогического труда.

1 этап. Организация опроса. Проводится в воинской части в конце производственной практики.

1. Предложите вашим сослуживцам по практике в двух-трех фразах ответить на несколько вопросов.

Какие моменты, связанные с обучением и воспитанием мне удались больше всего? Какой случай можно назвать лучшим проявлением моих качеств?

Какие моменты, связанные с обучением и воспитанием мне удались меньше всего? Какой случай можно назвать худшим проявлением моих качеств?

Что я должен сделать в ближайшее время, чтобы стать офицером-профессионалом?

2. Проведите опрос в письменной форме. Предложите ответить вашим подчиненным военнослужащим, вашему непосредственному начальнику, вашим товарищам, которые проходили практику вместе с вами.

2 этап. Систематизация и анализ. Проводится в НИ НГ в период подготовки отчета по практике.

1. Определите, какие профессионально важные качества педагога выделили ваши собеседники.

2. Определите, какие образцы (стереотипы) вашего поведения в процессе обучения и воспитания зарекомендовали себя как эффективные и неэффективные.

3. Поставьте себя на место собеседника и дайте себе рекомендации по развитию педагогических качеств от его лица.

4. Систематизируйте полученные результаты, используя предложенную таблицу.

Категория	Педагогические качества личности	Образцы, стереотипы поведения в педагогической деятельности	Рекомендации «От лица ...»
Подчиненные			
Командиры			
Курсанты			

Описание методики

«Карта профессионального педагогического развития»

Рекомендации курсантам.

1. Выберите офицера, который, по вашему мнению, является профессионалом своего дела. Это может быть реальный человек или же собирательный образ. Примите особенности его профессионального педагогического развития за эталон (10 баллов).

2. Оцените в диапазоне от 0 до 10 баллов свое профессиональное педагогическое развитие, используя реальный опыт педагогической деятельности на практике.

3. Поставьте перед собой задачи профессионального развития, которые могли бы повысить полученную оценку.

Особенности профессионального педагогического развития	Оценка в баллах	Постановка задач саморазвития
Мотивационно-целевые		
Желание обучать и воспитывать		
Стремление к развитию профессионального педагогического мастерства		
Психологическая готовность решать сложные педагогические задачи		
Аксиологические		
Оценка педагогических задач в связи с понятием Долг и Честь офицера		
Стремление помочь военнослужащему в профессиональной и личной самореализации		
Принятие ответственности за обучение и воспитание подчиненных		
Когнитивные		
Педагогические знания и представления		
Общий и профессиональный кругозор		
Владение методикой обучения и воспитания		
Поведенческие		
Стиль педагогического общения		
Педагогический опыт		
Педагогические умения и навыки		