

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

На правах рукописи



ВАРЛАМОВ Александр Сергеевич

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНСТРУКТОРА
ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА**

5.8.7 - Методология и технология профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель: доктор
педагогических наук, профессор
Потапова Марина Владимировна

Омск - 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. Профессионально-методическое сопровождение в учебно-познавательной среде педагогического консультирования самообразовательной деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза	23
1.1. Генезис ценностей, смыслов и мотивов процесса совершенствования педагогической компетентности военного специалиста - инструктора производственной практики курсантов военного вуза.....	23
1.2. Методическая система профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза	45
1.3. Педагогические условия реализации методической системы сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза.....	62
Выводы по главе 1.....	79
ГЛАВА 2. Педагогический эксперимент по проверке эффективности профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза.....	82
2.1. Цель, задачи, гипотеза, критерии и показатели результативности профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза.....	82
2.2. Реализация методической системы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики и совокупности педагогических условий ее эффективного функционирования...	105

2.3. Результаты педагогического эксперимента по профессионально-методическому сопровождению педагогической деятельности инструктора на производственной практике курсантов военного вуза	126
Выводы по главе 2.....	141
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	144
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	149

ВВЕДЕНИЕ

Изменения, произошедшие в последние годы в самых различных областях и сферах жизнедеятельности человека (экономике, политике, общественной жизни, вооруженных силах), убеждают в том, что под влиянием активного развития информационных, промышленных, социальных и военных технологий изменяется мировой порядок, основы которого были заложены странами-победителями во Второй мировой войне. Однако с течением времени, в ходе «холодной войны» против Советского Союза, России Соединенные Штаты Америки пытаются взять в свои руки право единолично решать мировые и региональные проблемы исключительно в своих интересах и интересах своих союзников.

Стремление некоторых стран установить и реализовать суверенитет над своими территориями и ресурсами, добиться учета своих интересов в условиях социально-экономической глобализации встречают со стороны «коллективного Запада» активное противодействие. Это противодействие проявляется в различных сферах и областях мирового пространства, сопровождается скрытым и открытым давлением как на государственном уровне, так и на уровне международных организаций (ООН, ОБСЕ). Подключение их к действиям в форме санкций, конфликтов, провокаций направлено на дестабилизацию внутривнутриполитической обстановки отдельно взятой страны или стран-союзников и стратегических партнеров.

Международная обстановка характеризуется возрастанием вероятности возникновения конфликтов, в том числе с применением военной силы со стороны незаконных вооруженных формирований. Учитывая, что Соединенные Штаты Америки используют правовые и организационные механизмы разрешения противоречий между субъектами международного права в решении мировых проблем в интересах оказания давления на Российскую Федерацию, особое значение в этих условиях приобретают меры по обеспечению безопасности и устойчивого технологического развития страны, укрепления ее вооруженных сил.

Решение задач, обозначенных Президентом России, направленных на решительные преобразования в экономике страны через развитие собственного производства и современных технологий, активную внешнюю политику, через полноправное включение России в деятельность зарождающихся мировых экономических центров (в Азиатско-Тихоокеанском регионе, Южной Америке и Азии), потребовало проведения соответствующей военной политики, при поддержке Вооруженных Сил, способных обеспечить защиту национальных интересов страны в различных условиях развития геополитической ситуации в мире [151].

В настоящее время система военного образования в России находится на этапе качественных изменений, предполагающих повышение профессионализма военных кадров. Система профессиональной подготовки военного специалиста должна оперативно реагировать на возрастающие требования к готовности различных категорий офицерских кадров к будущей профессиональной деятельности.

Проблема подготовки будущего офицера с учетом требований, сформулированных в современных нормативных документах, приобретает особую значимость и актуальность. Главное направление такой подготовки связывают с ускоренным развитием и наращиванием боевого потенциала Вооруженных сил Российской Федерации (ВС РФ), повышением профессионального уровня личного состава в работе с новейшей техникой.

Современная военная педагогическая наука ориентирована на активный поиск условий эффективной профессионально-педагогической подготовки военных специалистов – преподавателей, инструкторов военных вузов, способных и готовых формировать профессиональные компетенции у будущих офицеров в соответствии с требованиями новых стандартов (ФГОС ВО), военно-профессиональных документов, приказов Министерства обороны Российской Федерации.

В этой связи актуальным остается вопрос повышения результативности профессиональной деятельности военных специалистов, совершенствования

не только их инженерно-технической, но и педагогической компетентности. Компетентность инструктора определяется его образовательной способностью и готовностью выполнять виды педагогической деятельности в соответствии с такими качествами, как: 1) когнитивность (знания, накопленный опыт); 2) конативность (владение педагогическими технологиями, определяющими основы педагогического мастерства); 3) аффективность (положительное эмоциональное отношение к профессиональной подготовке обучающегося, к осуществлению его эмоционально-волевой регуляции поведения); 4) мотивационность (смысловая и ценностная направленность действий на формирование практических умений); 5) профессионализм (профессиональная компетенция, выраженная уровнем освоения практических действий).

Все выделенные качества (признаки) характеризуют компетентность военного специалиста – инструктора производственной практики. Они связаны, но не рядоположны: одни признаки можно отнести к родовым понятиям (профессионализм, мотивационность), другие (аффективность) – к видовым, поэтому будут соотноситься друг с другом как сущности первого и второго порядка. Разделяя точку зрения Л.В. Заниной и Н.П. Меньшиковой, отметим, что профессионализм и мотивационная подготовленность инструктора влияют на его способность и готовность выполнять профессионально-методические действия в соответствии с когнитивными, конативными, аффективными качествами его педагогической деятельности, поэтому эти два признака будем считать ведущими по сравнению с другими.

Нередко педагогическая компетентность, как мера соответствия знаний, умений, опыта реальному уровню сложности выполняемых задач, решаемых проблем, нередко подменяется понятием «квалификация». Эти понятия связаны, но не тождественны. Понятие «квалификация» подразумевает сугубо профессиональные качества (знания, умения, способы владения ими на практике). Компетентность как интегральная характеристика личности включает, как отмечалось выше, когнитивные, конативные, аффективные,

мотивационные, профессиональные качества, на основе которых можно определять готовность человека к сотрудничеству, общению и взаимодействию, самообразованию, использованию информации, принятию самостоятельных решений по определенному кругу вопросов, оцениванию их результативности.

Организация производственной практики инструктором, не владеющим педагогическими знаниями, связана с трудностями, которые можно назвать объективными. Чтобы преодолеть их, необходимо в рамках профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора нацелить его на самообразование, акцентировав внимание на дидактических сторонах обучения. Отметим, что в соответствии с новыми требованиями к профессиональной подготовке преподавателей специализированных военных дисциплин, к проведению всех видов практик (учебных, производственных) необходимо наличие документа о прохождении педагогической переподготовки по программе «Преподаватель высшей школы». Принимая во внимание тот факт, что из 250 часов 14 часов выделено на методическую подготовку, что, как показал личный опыт наблюдения за деятельностью коллег, оказалось совершенно недостаточно для обоснованного выбора оптимальных форм, методов, приемов и средств обучения. Поэтому даже те военные специалисты, которые прошли дополнительную педагогическую подготовку по названной программе, испытывают трудности при выборе современных технологий обучения, активизирующих учебно-познавательную деятельность курсантов, не говоря уже о тех, кто в силу объективных причин ее не прошел (офицеры запаса – инструкторы производственной практики).

К тому же специфика организации производственной практики в военном вузе состоит в том, что к ней привлекаются высококвалифицированные военные специалисты (офицеры запаса), которые нуждаются в специально организованном профессионально-методическом сопровождении их педагогической деятельности на производственной

практике курсантов. Из 140 инструкторов производственной практики 52 % составляют офицеры запаса, которые участвуют в обучении курсантов профессиональным действиям по освоению авиационных комплексов под руководством ведущего инструктора, получившего педагогическое образование. Вместе с тем необходимость в профессионально осмысленном использовании методических приемов обучения с целью активизации учебно-познавательной деятельности курсантов, осознания их значимости для совершенствования педагогического процесса оказалась очевидной для военных специалистов, что обусловило их желание совершенствовать свою педагогическую компетентность под руководством подготовленного в этой области офицера (консультанта-наставника).

Действия консультанта-наставника следует понимать как совокупность средств помощи и поддержки педагогической деятельности инструктора производственной практики, выполняющего функции преподавателя образовательного процесса, решающего задачи формирования у курсантов профессиональных умений, действий по освоению современной военной техники. Такие действия консультанта-наставника можно назвать профессионально-методическим сопровождением педагогической деятельности инструктора.

Это сопровождение осуществляется в процессе самообразовательной деятельности инструктора с дидактической и методической литературой по освоению современных технологий обучения курсантов (форм, методов, приемов, средств обучения). Основная задача консультанта-наставника заключается в оказании методической помощи инструктору при выборе процессуальных компонентов организации и проведения практического занятия, способствующего решению образовательных, развивающих, воспитательных задач подготовки будущего офицера в процессе освоения им профессиональных видов деятельности.

Два положения, раскрывающие сущность консультирования – предписывающий и совершенствующий, определяются следующими

признаками: каждый субъект (в нашем случае инструктор) в состоянии быть ответственным за себя и курсантов при выборе ценностей, смыслов, мотивов и целей действий с целью их совершенствования; консультирование инструктора может быть успешным, если его осуществлять при доверительном взаимодействии консультанта-наставника и инструктора, организующего практические занятия по освоению курсантами военного вуза профессиональных умений.

Сама проблема сопровождения обучающего не нова, в педагогике и психологии она рассматривалась применительно к процессу развития личности (В.И. Андреев, Е.И. Казакова, В.С. Мерлин) [5; 78; 111], тьюторского сопровождения педагогического процесса (Г.Я. Гревцева, М.А. Дьячкова, Т.М. Ковалева) [53; 64; 84], адаптации (А.С. Битев, В.Л. Бозаджиев, Ю.В. Кечкин) [20; 22; 80]. Однако особенно значимыми для нас являются работы, посвященные разнообразным видам и формам сопровождения преподавателей, курсантов военного вуза (А.А. Гавриков, Н.И. Городецкая, Д.В. Ольховский, А.Б. Струков, Т.В. Савищева) [45; 51; 125; 154; 162].

Анализ исследований в области военного образования показал, что в диссертационных работах преимущественно рассматриваются такие актуальные вопросы, как совершенствование педагогической подготовки военных специалистов в военном авиационном институте на базе современных автоматизированных обучающих комплексов; формирование навигационной компетентности курсантов в процессе тренажной подготовки; профессионально-педагогическая подготовка инструкторов в системе дополнительного военного образования; педагогическое сопровождение профессиональной адаптации начинающих преподавателей вуза, не имеющих базового педагогического образования.

В известных нам работах не рассматривались вопросы специально организованной профессионально-методической помощи военному специалисту – инструктору производственной практики – по освоению им в

условиях самообразования дидактических приемов обучения курсантов профессиональным действиям в работе со специализированным оборудованием. Вместе с тем совершенствование педагогической компетентности инструктора производственной практики по формированию у будущих офицеров профессиональных умений (познавательных, практических, обобщенных) на основе освоенных им действий (организационных, познавательных, конструктивных, практических, коммуникативных, оценочно-рефлексивных) является профессионально важным, но в полной мере не изученным, поэтому проблема является **актуальной**.

Изложенные доказательные рассуждения об актуальности проблемы исследования требуют дополнительного обоснования. Проведенный опрос инструкторов производственной практики (в опросе участвовало 140 человек) подтвердил наши предположения о дидактических трудностях (64 % из числа опрошенных), испытываемых инструкторами при проектировании, организации, проведении практических занятий с курсантами с целью формирования у них профессиональных компетенций.

Таким образом, профессионально-методическое сопровождение педагогической деятельности инструктора производственной практики, несмотря на его актуальность, изучено недостаточно. Поэтому необходимость его исследования с целью разрешения противоречий между должным и существующим стало для нас не только очевидным, но помогло сформулировать научную задачу исследования.

Эти **противоречия** мы видим: 1) между *возросшими требованиями* к качеству педагогических и методических знаний и умений военного специалиста – инструктора производственной практики, его готовностью и способностью применять их при обучении курсантов и *объективными трудностями*, которые испытывает специалист в самостоятельном выборе технологий обучения; 2) между *необходимостью организации* специального профессионально-методического сопровождения педагогической

деятельности инструктора производственной практики и *недостаточной разработанностью* теоретико-практических компонентов (социально-целевого, профессионально-но-содержательного, результативно-диагностирующего) методической системы такого сопровождения; 3) между *необходимостью организации специальной среды*, обеспечивающей самообразовательную деятельность военного специалиста с целью совершенствования его педагогической компетентности, и *трудностями ее осуществления* без обоснованного выбора совокупности педагогических условий реализации методической системы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза.

Необходимость разрешения названных противоречий обусловила **проблему** данного исследования, которая заключается в *поиске ответа на вопрос*: как организовать профессионально-методическое сопровождение педагогической деятельности военного специалиста – инструктора производственной практики – в специально созданной среде методического обеспечения. Проблема разрешения выявленных противоречий обусловила выбор **научной задачи исследования**: поиск научно обоснованных путей организации профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности военного специалиста – инструктора производственной практики курсантов военного вуза – с целью совершенствования его педагогической компетентности.

Значимость и необходимость решения намеченной научной задачи, ее недостаточная теоретико-практическая разработанность определили выбор **темы диссертационного исследования**: «Профессионально-методическое сопровождение педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза».

Цель исследования: теоретико-практическое обоснование путей решения проблемы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики как

методической системы, её опытно-экспериментальная апробация на основе выявленных педагогических условий.

Объект исследования: педагогическая деятельность инструктора производственной практики курсантов военного вуза.

Предмет исследования: профессионально-методическое сопровождение педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза.

Ход исследования определялся следующей **гипотезой:** профессионально-методическое сопровождение консультантом-наставником педагогической деятельности военного специалиста – инструктора производственной практики курсантов военного вуза – может быть эффективным при поэтапной реализации самообразовательных действий инструктора по освоению современных технологий обучения курсантов, а именно: 1) *установление* профессиональных отношений между инструктором и консультантом-наставником; 2) *создание* консультантом-наставником среды методического обеспечения самообразовательной деятельности инструктора производственной практики; 3) *построение* методической системы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики; 4) *выявление* факторов сопровождения и механизмов их осуществления; 5) *определение* педагогических условий функционирования методической системы сопровождения; 6) *организация* оценивания эффективности самообразовательной деятельности инструктора, сопровождаемой консультантом-наставником с целью совершенствования его педагогической компетентности.

В процессе исследования решались следующие **задачи:**

1. Обосновать необходимость профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности военного специалиста – инструктора производственной практики – с целью совершенствования его

компетентности в соответствии с ценностно-смысловыми, мотивационно-профессиональными требованиями нормативных документов.

2. Определить теоретико-методологическую стратегию решения проблемы исследования на разных уровнях пошаговой организации профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики.

3. Разработать и апробировать методическую систему профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики в соответствии с социально-целевым, профессионально-содержательным, результативно-диагностирующим компонентами.

4. Выявить педагогические условия реализации методической системы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики.

5. Реализовать педагогические условия на практике, проверить их достаточность при профессионально-методическом сопровождении педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза и оценить их с помощью избранных критериев, показателей и уровней реализации.

Теоретико-методологическую основу исследования определяют:

- философские и психологические идеи о соотношении ценностей, мотивов, смыслов в процессе организации деятельности обучающего и обучаемых (А.Г. Асмолов, В.Ф. Берков, В.А. Василенко, Е.К. Ильин, А.В. Кирьякова, Д.А. Леонтьев, В.П. Тугаринов и др.); методологические закономерности учебного процесса познания, методики дидактического исследования (В.И. Загвязинский, М.С. Каган, В.В. Краевский, А.М. Новиков, С.А. Писарева, Ю.Г. Татур и др.); идеи парадигмальной, синтагматической, прагматической составляющих подходов совершенствования компетентности преподавателей (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, В.И. Тесленко, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.), а также

компетенций будущих офицеров (И.А. Алехин, О.Ю. Ефремова, А.И. Кадочников, Д.В. Мещеряков, Е.П. Пономарев, В.А. Чернов и др.); идеи инновационных составляющих процесса профессиональной подготовки будущих специалистов (В.И. Андреев, О.Н. Ефремов, Н.Н. Суртаева, М.В. Потапова, Н.В. Чекалева и др.); идеи педагогического сопровождения (М.А. Дьячков, Е.И. Казакова, Т.М. Ковалева, Т.В. Савищева, А.А. Саламатов, А.Б. Струков); идеи педагогического моделирования процессов, систем (В.В. Артюхов, Л.С. Гринкруг, А.Н. Дахин, М.В. Кларин, В.С. Мерлин, Д.М. Федяев и др.); идеи методологии и методов педагогического исследования (А.В. Усова, А.А. Шаповалов, Э.Г. Юдин, В.А. Ядов, Е.В. Яковлев и др.).

Экспериментальной базой исследования выступил филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Челябинске. Всего в исследовании участвовали 622 человека, из которых 140 инструкторов производственной практики и 482 курсанта военного вуза.

В процессе исследования использовался комплекс *методов*: *теоретических* (теоретико-терминологический, ретроспективный анализ, моделирование, индукция и дедукция, сравнение, формализация, декомпозиция, обобщение); *эмпирических* (обобщение опыта, наблюдение, опрос, тестирование, анкетирование, педагогический эксперимент, регистрация, экспертиза, статистический критерий хи-квадрат).

Исследование проводилось в три этапа. **На первом (организационном) этапе** исследования (2015-2017 гг.) осуществлены *генезис* проблемы исследования; *анализ* ценностно-смысловых механизмов и факторов совершенствования педагогической деятельности инструктора, организующего учебно-познавательную деятельность курсантов по освоению специализированного оборудования на производственной практике, в соответствии с нормативной базой, способствующей решению проблемы; *обоснование* параметров исследования (научная задача, цель, объект и

предмет, рабочая гипотеза, методы исследования и др.); *констатирующий эксперимент* с целью формирования концептуальных направлений и положений исследования, на основе которых систематизировался понятийной аппарат; *структурирование* методических рекомендаций по решению проблемы исследования.

На втором (опытном) этапе исследования (2017-2019 гг.) осуществлены *проектирование* процесса профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики; *определение* роли среды методического обеспечения самообразовательной деятельности инструктора в совершенствовании его педагогической компетентности при проведении занятий с курсантами; *выявление* педагогических условий функционирования разработанной системы; *проведение* формирующего эксперимента (поискового, системно-аналитического, итогового) по апробации педагогических условий реализации профессионально-методического сопровождения; *организация* коррекции, обобщение результатов промежуточной, итоговой диагностики; *разработка* методических рекомендаций по подготовке инструктора к самообразовательной деятельности по освоению современных технологий обучения.

На третьем (обобщающем) этапе исследования (2019-2021 гг.) выполнены *обобщение* результатов педагогического эксперимента (обработка, интерпретация, сопоставление, анализ, выводы); *проверка* результатов использования методических рекомендаций по подготовке инструкторов производственной практики к деятельности по активизации учебно-познавательных действий курсантов; *оформление* текста диссертации.

Положения, выносимые на защиту:

1. Эффективность профессионально-методического сопровождения консультантом-наставником деятельности инструктора производственной практики с целью совершенствования его педагогической компетентности

обеспечивается совокупностью подходов (аксиологического, системно-деятельностного, управленческого), определяющих пути поэтапной организации самообразовательной деятельности инструктора по проектированию, организации и проведению практических занятий с курсантами военного вуза.

2. Методическая система сопровождения консультантом-наставником педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза эффективна, если содержит совокупность *компонентов*: 1) *социально-целевой* (раскрывающий нормативно-правовую базу, методологические основания сопровождения педагогической деятельности военного специалиста); 2) *профессионально-содержательный* (включающий факторы сопровождения, механизмы их осуществления); 3) *результативно-диагностирующий* (обеспечивающий экспериментальную проверку процесса сопровождения консультантом-наставником педагогической деятельности инструктора на основе выбранных критериев, показателей, уровней реализации прогнозируемых результатов и определяющий содержание теоретико-практических путей системного решения научной задачи исследования

3. Педагогические условия реализации методической системы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза включают: 1) *организационно-мотивационные* мероприятия по выбору способов организации самообразовательной деятельности инструктора в форме самостоятельной работы с дидактическим материалом и анализу компонентов деятельностной системы под руководством консультанта-наставника; 2) *мотивационно-смысловые* мероприятия по выбору инструктором современных технологий обучения курсантов, активизирующих их учебно-познавательную деятельность при работе с современным военным оборудованием.

4. Эффективность разработанной методической системы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза и педагогических условий ее реализации обеспечивается:

- 1) *индивидуализацией и личностным становлением субъектного опыта* инструктора производственной практики, способного формировать профессиональные умения у курсантов;
- 2) *статусом среды* профессионально-методического обеспечения самообразовательной деятельности инструктора как образовательной со всеми вытекающими функциями по совершенствованию его педагогической компетентности под руководством консультанта-наставника;
- 3) *трансформацией учебно-познавательных действий курсантов* в профессиональные по освоению современного военного оборудования на практических занятиях под руководством педагогически компетентного инструктора.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Обоснованы и исследованы теоретико-практические пути решения проблемы профессионально-методического сопровождения консультантом-наставником педагогической деятельности инструктора с целью повышения его компетентности при обучения курсантов на производственной практике.

2. Разработана методическая система взаимосвязанных компонентов (социально-целевого, профессионально-содержательного, результативно-диагностирующего) сопровождения консультантом-наставником самообразовательной деятельности инструктора производственной практики.

3. Выявлены и верифицированы педагогические условия (организационно-мотивационные, мотивационно-смысловые) реализации методической системы профессионально-методического сопровождения, включающего в себя совокупность пошаговых действий: 1) установление профессиональных отношений между инструктором и консультантом-наставником; 2) создание консультантом-наставником среды методического обеспечения самообразовательной деятельности инструктора

производственной практики; 3) выявление факторов сопровождения и механизмов их осуществления, мотивирующих инструктора к совершенствованию своей педагогической компетентности; 4) организация оценивания эффективности сопровождающей деятельности консультанта-наставника.

4. Обоснована необходимость организации и проведения прямого и косвенного педагогического эксперимента по проверке педагогических условий реализации методической системы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении научных представлений о путях совершенствования профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности военного специалиста, об особенностях его осуществления на производственной практике курсантов военного вуза, а именно:

- *выявлены* концептуальные положения, определяющие *методологические основания* организации самообразовательной деятельности инструктора по совершенствованию его педагогической компетентности на основе совокупности подходов (аксиологического, системно-деятельностного, управленческого) и действий (причинно-следственных, системно-содержательных, технологических); *теоретические предпосылки* профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора на основе выделенных факторов и механизмов их осуществления; *педагогические условия* реализации методической системы сопровождения самообразовательной деятельности инструктора в специально созданной консультантом-наставником среде методического обеспечения;

- *определены* научно обоснованные *этапы* организации профессионально-методического сопровождения педагогической (самообразовательной) деятельности инструктора с целью

совершенствования его педагогической компетентности на адаптивном, репродуктивном, продуктивном уровнях в соответствии с выделенными показателями – дидактическим, конативным, аксиологическим – критериев: организационно-управляющего, профессионально-деятельностного, ценностно-смыслового;

• *обогащен* понятийно-категориальный аппарат педагогики профессионального образования; *расширено* представление о роли, содержании, особенностях организации профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики; *уточнены* базовые понятия исследования («профессионально-методическое сопровождение педагогической деятельности инструктора», «самообразовательная деятельность военного специалиста под руководством консультанта-наставника», «педагогическая компетентность инструктора производственной практики»); *интерпретировано* понятие «среда методического обеспечения» самообразовательной деятельности инструктора с целью совершенствования его педагогической компетентности как образовательная среда, организованная консультантом-наставником для последовательного и поэтапного сопровождения самостоятельной работы военного специалиста с дидактическим материалом по освоению составляющих деятельностной системы (мотивационной, содержательной, методико-технологической, контрольно-оценочной) формирования профессиональных умений у курсантов в работе со специализированным военным оборудованием.

Практическая значимость исследования определяется разработкой и использованием: 1) организационно-мотивационных и мотивационно-смысловых педагогических условий (мероприятий) реализации методической системы профессионально-методического сопровождения консультантом-наставником самообразовательной деятельности инструктора производственной практики на основе выявленных факторов сопровождения и механизмов их осуществления. Этот процесс организуется с целью

совершенствования педагогической компетентности военного специалиста, готового *определять* типологию учебного занятия в соответствии с дидактическими и профессиональными задачами обучения, *проектировать* технологическую карту практического занятия, структурно-содержательные компоненты которой раскрывают мотивационные, содержательные, методико-технологические, контрольно-оценочные компоненты деятельностной системы; 2) специально созданной среды методического обеспечения консультантом-наставником (офицером, прошедшим психолого-педагогическую и методологическую подготовку по программе «Преподаватель высшей школы» в педагогическом вузе) самообразовательной деятельности инструктора в форме самостоятельной работы с дидактической и методической литературой не только по проектированию практического занятия, но и по его проведению в соответствии с современными технологиями обучения, которые активизируют учебно-познавательную деятельность будущих офицеров в работе со специализированным оборудованием, способствуют формированию у них профессиональных умений.

Обоснованность и достоверность выполненного исследования подтверждены: 1) основополагающими идеями философии, психологии и педагогики с опорой на результаты выполненных научных исследований; 2) применением теоретических и эмпирических методов, соответствующих задачам и логике исследования; 3) анализом данных, полученных в процессе реализации системно-деятельностного, аксиологического, управленческого подходов, обеспечивающих достижение сформулированной в исследовании цели; 4) разработкой авторских предложений по решению проблемы на основе проверяемых параметров; 5) результатами апробации разработанной модели и совокупности педагогических условий ее реализации; б) репрезентативностью объема выборки участников эксперимента, воспроизводимостью результатов и статистической обработкой полученных данных.

Апробация и внедрение результатов исследования обсуждались:

- на заседаниях кафедры педагогики и психологии и на научно-методологических семинарах «Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета», на заседаниях кафедр филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушной академии имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Челябинске;

- на конференциях различного уровня – *международных*: «Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире», Санкт-Петербург, 2015; «Современное образование в России и за рубежом: теория, методика и практика», Чебоксары, 2016; «Тенденции развития науки и образования», Самара, 2016; «Бытие человека: проблема единства во многообразии современного мира», Челябинск, 2016; «Proceedings of the 10th European Conference on Education and Applied Psychology», Vienna, 2016; «Достижения и проблемы современной науки», Санкт-Петербург, 2016; – *всероссийских*: «Теория и практика военного образования в гражданских вузах: педагогический поиск», Екатеринбург, 2019.

Получила одобрение организационно-методическая деятельность соискателя в должности заместителя начальника базы обеспечения учебного процесса производственной практики курсантов, в качестве академического консультанта по организации самообразовательной деятельности инструкторов производственной практики в процессе профессионально-методического сопровождения их педагогических действий на практических занятиях с курсантами в военном вузе (филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Челябинске). Результаты исследования нашли отражение в 20 публикациях, из них 4 статьи в изданиях, включенных в перечень ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ.

Структура диссертации. Диссертационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка. Список литературы включает 201 источник, из них 5 публикаций зарубежных авторов. Общий объем диссертации составляет 171 страница, текст иллюстрируют 15 таблиц, 11 рисунков и диаграмм.

**ГЛАВА 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ
САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНСТРУКТОРА
ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА**

**1.1. Генезис ценностей, смыслов и мотивов процесса совершенствования
педагогической компетентности военного специалиста – инструктора
производственной практики курсантов военного вуза**

Повышенное внимание государства, общества к вопросам реформирования высшего образования, в том числе военного, обеспечивается нормативными документами (федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования), а также приказами Министра обороны РФ [40; 41; 69; 118; 123; 147; 155; 175]. В них прямо или косвенно отражается современный ценностно-смысловой статус образования.

Не случайно в новых стандартах требования к результатам обучения будущих специалистов выражаются через совокупность компетенций (общекультурных, профессиональных, профессионально-специализированных). В них (особенно в общекультурных) содержание формируемых компетенций раскрывается не только через содержательные, процессуальные и воспитательные, но и через ценностно-смысловые и мотивационные стороны обучения [165; 175]. Требования стандарта к формируемым компетенциям обучающихся необходимо соотносить с требованиями совершенствования компетентности обучаемого.

Например, компетентный преподаватель (военный специалист – инструктор производственной практики) для организации успешной учебно-познавательной деятельности обучающихся (курсантов, осваивающих

профессиональные умения на практике) должен владеть профессиональными компетенциями, в том числе педагогическими (методическими) – дидактическими знаниями и действиями, чтобы формировать на практическом занятии у курсантов профессиональные умения [39; 138; 159; 160 и др.]. Раскроем их содержание, применительно к предмету данного исследования – профессионально-методическому сопровождению педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза.

К профессионально-методическим знаниям и действиям, умениям преподавателя, в том числе инструктора производственной практики, отнесем следующие составляющие, которые определяют содержание педагогической компетентности:

- *проектировочные* (определение исходных данных для конструирования учебного процесса, выявление цели и задач занятия, определение тактических и стратегических задач по достижению конечных результатов обучения, выделение дидактических единиц обучения, выбор индивидуальных заданий для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы курсантов, моделирование содержания учебного материала во взаимосвязи с процессуальными компонентами обучения);

- *конструктивные* (отбор и структурирование содержания учебного материала, определение оптимальных учебных действия и операций, способствующих освоению инструктором конкретных дидактических единиц обучения, выявление конкретного дидактического инструментария для занятия, использование приборов, установок, технических средств обучения, применение современных технологий обучения, контроля и оценивания результатов учебной деятельности обучаемых, корректирование результатов обучения);

- *информационные* (умение работать с учебной и дополнительной литературой, умение использовать информационные технологии обучения, электронную образовательную среду вуза, сотрудничать с другими

преподавателями для конструирования дидактических комплексов и использования их в учебном процессе);

- *организаторские* (организация коллективной, групповой и индивидуальной форм обучения на практическом занятии, проведение деловых, учебно-технологических игр, дискуссий, тренингов, творческих мастерских, управление социально-психологическим состоянием обучающихся, организация диагностики познавательной самостоятельности и активности обучающихся, организация и структурирование во времени педагогической, исследовательской, профессиональной деятельности);

- *коммуникативные* (умение устанавливать целесообразные взаимодействия участников образовательного процесса: курсант – курсант, инструктор – курсант, предотвращение и разрешение конфликтных ситуаций, достижение активных педагогических контактов по проблемам преподавательской и научной деятельности в вузе);

- *фасилитационные* (умение видеть перспективные направления развития коллектива, отдельной личности, внушать уверенность в успехе учебной и профессиональной деятельности, умение формировать доверительные межличностные отношения в учебной группе, создание атмосферы познавательного сотрудничества в процессе обучения);

- *воспитательные* (осуществление процесса становления и развития профессионализма специалиста, его общей культуры, этики поведения, мировоззренческих, гражданских и патриотических позиций, готовности к выполнению гражданского долга) [29].

Все выделенные основные профессионально-методические знания и умения преподавателя, в том числе военного специалиста, педагоги (И. А. Зимняя, А. П. Тряпицына, А. В. Хуторской и др.) уточнили, выделив содержательные компоненты его профессиональной компетентности [71; 87; 88; 168; 178]. Профессиональная компетентность специалиста является его интегральной характеристикой, определяющей способность и готовность выполнять основные виды педагогической деятельности в соответствии с

такими качествами, как 1) когнитивность (знания, накопленный опыт); 2) конативность (владение педагогическими технологиями, определяющими основы его педагогического мастерства); 3) аффективность (положительное эмоциональное отношение к профессиональной подготовке обучающегося, к осуществлению его эмоционально-волевой регуляции поведения); 4) мотивационность (смысловая и ценностная направленность действий на формирование практических умений); 5) профессионализм (профессиональная компетенция, выраженная уровнем освоения практических действий).

Раскроем один из важных признаков профессиональной компетентности – мотивационный – подробно, с позиции ценностей, смыслов, ценностного ориентирования, направленности действий на совершенствование педагогической компетентности военного специалиста – инструктора производственной практики.

Проблема ценностей, ценностных ориентаций и смыслов при наличии мотивов в литературе анализируется с разных позиций, как правило, в соответствии с научными направлениями исследования. Рассмотрим их. Например, *методологические аспекты* ценностей, ценностных ориентаций раскрываются с позиции подходов: *аксиологического* (М. С. Каган, А. В. Кирьякова, А. М. Новиков) [76; 82; 121]; *психологического* (Е. П. Ильин, Д. А. Леонтьев, Р. С. Немов, В. Франкл, А. С. Шаров [74; 98; 119; 177; 185]; педагогического (В. А. Василенко, Н. В. Нестерова, Ю. В. Сорокопуд, А. П. Тряпицына,) [35; 120; 160; 168]; *методического и дидактического* (О. Е. Акулич, А. А. Борщ, В. Д. Повзун, Г. И. Щукина) [2; 24; 140; 190].

Отметим, что военные исследования ценностно-смысловых и мотивационных направлений совершенствования профессиональной подготовки будущих офицеров раскрываются в литературе тоже с разных позиций: 1) позитивных отношений к военной службе (А. С. Битев); 2) профессионально-мотивационной адаптации курсантов (Ю. В. Кечкин); 3) эмоционально-ценностной реализации дидактических условий обучения

(Т. А. Маслова); 4) ценностных ориентиров профессионального воспитания курсантов (В. Л. Разгонов) [20; 80; 109; 148].

Изученная литература убеждает в том, что актуальные аспекты совершенствования образовательного процесса на основе ценностно-смысловых и мотивационных его составляющих находятся не только в поле интересов исследователей разных научных направлений, о чем свидетельствуют вышеприведенные работы, но и практических способов их реализации. Поэтому актуальность проблемы, интерес к ней специалистов разных научных направлений в связи с модернизацией образования, позволяют заключить, что поиск путей решения этой проблемы, то есть научной задачи исследования является оправданным. В частности, оправдано совершенствование педагогической компетентности военного специалиста – инструктора производственной практики через его самообразовательную деятельность. Например, мотивационное обоснование целесообразности осознания смыслов и ценностей действий в решении проблемы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики в специально созданной среде методического обеспечения образовательного процесса, потребовало глубокого анализа и дополнительной разработки.

Анализ аксиологических аспектов этой проблемы в работах педагогов, методистов, военных специалистов (О. Е. Акулич, В. А. Василенко, А. А. Борщ, А. В. Кирьякова, А. А. Повзун и др.) показал, что при разной сложности основ исследования объекты, предметы, цели исследования отличаются, поэтому и пути решения ее могут не совпадать [117]. Например, А. В. Кирьякова на основе генезиса и эволюции философских и педагогических составляющих ценностей раскрывает содержание университетского образования с позиции взаимосвязи аксиологии и инноватики [82]. О. Е. Акулич разрабатывает методические аспекты ценностей, мотивов, смыслов применительно к обучению студентов медвуза интегративной дисциплине (медицинская и биологическая физика).

А. А. Борщ, внося изменения в объект, предмет и цели исследования (военный вуз, курсанты, профессионально-ценностные ориентации офицера), вносит существенные коррективы в смысловые и мотивационные предпочтения как обучаемого, так и обучающегося.

Военное образование, в том числе производственная практика, имеет свою специфику. Для освоения современного специализированного оборудования будущим офицерам необходимо обладать инженерно-техническими знаниями и умениями [183]. Успешность их освоения зависит от профессиональной и педагогической компетентности инструктора – руководителя производственной практики курсантов, его способностей выбирать оптимальные формы и методы обучения и активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся (Ю. К. Бабанский).

Чтобы выявить вышеназванные связи, необходимо проанализировать сущность акмеологического подхода во взаимосвязи с аксиологическим. По мнению педагогов (Б. М. Бим-Бад, М. М. Безруков, В. А. Болотов, Л. С. Глебов), акмеологический аспект профессиональной деятельности связан с методическим инструментарием, способным создавать условия для оптимального достижения степеней профессионализма [131]. При этом успешность этой деятельности, по мнению В. И. Андреева, зависит от аксиологического метапринципа, который по сути своей выполняет функции методологического подхода [5]. И акмеологический и аксиологический подходы раскрывают содержание педагогических ценностей в образовании, в том числе военном.

Перспективные направления совершенствования высшего профессионального образования представлены в работах О. А. Абрамовой, И. С. Батраковой, В. П. Беспалько, Е. А. Гнатышиной, Т. Ю. Ломакиной, А. А. Остапенко, И. П. Подласова, В. А. Сластенина, Ю. В. Сорокопуд, С. А. Писаревой, А. П. Тряпицыной, Н. В. Чекалевой и др. В них выделены следующие актуальные пути его развития: 1) обучение должно строиться как единый, целостный процесс, ориентированный на преемственные связи

общеобразовательных дисциплин с профильными; 2) личностно-ценностный аспект образования и вопросы индивидуально-мотивированного отношения человека к собственному обучению, его уровню и качеству должны носить принципиальный характер и иметь смысл; 3) использование в образовательном процессе вуза инновационных технологий, к которым можно отнести современные формы, методы, дидактические средства обучения, ориентирующие на реализацию ценностно-смысловых аспектов изучаемых дисциплин, должно способствовать формированию профессиональных и профессионально-специализированных компетенций у обучающихся [163].

Нельзя не отметить, что российское образование, в том числе военное [52; 155; 172; 182], в настоящее время испытывает кризис, обусловленный отходом от прежних идеалов в обществе и еще не сложившимися в достаточной степени новыми. Такая ситуация привела к изменению ценностной парадигмы образования, поиску новых путей исследования смысловых конструктов и диспозиций, ориентаций, интересов, мотивов учебной деятельности обучающихся в соответствии с приобретаемыми профессиональными умениями (компетенциями).

Раскроем содержание такого ведущего понятия, как «ценность», составляющего базис новой парадигмы образования [109]. Всемирная энциклопедия [42] определяет ценность как смыслы, а через них – стратегию жизни, деятельности, поступков, решений, позволяющих выстраивать систему ценностных отношений [149]. К. Клакхон, отвечая на вопрос: «Почему существуют ценности?», объясняет, что без них жизнь общества была бы невозможна. Социальная система не могла бы сохранять направленность на достижение групповых целей [200]. Ценности, обеспечивая временную преемственность, позволяют разделять мир сущего и мир должного и структурировать будущее как мир ценностно обоснованных целей, не всегда реализованных, но задающих вектор развития [1]. С точки зрения философии, «ценности непосредственно не даются», они

воплощаются и реализуются посредством определенных механизмов [42; 89; 150]. Принимая во внимание этот тезис, изучив проблемы акмеологии и аксиологии применительно к предмету данного исследования [31; 34], мы разработали факторы и механизмы методического сопровождения самообразовательной деятельности инструктора производственной практики с учетом влияния ценностно-смысловых ориентаций на процесс формирования у него педагогической компетентности [30; 33].

С позиции качества образования и педагогической деятельности его субъектов современные представления о ценностях претерпели значительные изменения. Осуществим краткий генезис этого понятия с целью не только динамики его развития, но и установления связи с такими родственными категориями, как ценностные ориентации, смыслы, мотивы. При этом, как отмечалось выше, психологи, педагоги, дидакты, методисты анализируют их содержание с разных, но взаимосвязанных позиций (О. Е. Акулич, В. А. Василенко, А. В. Кирьякова, Д. А. Леонтьев), прежде всего потому, что ценность является общенаучным понятием.

Методологическое значение понятия «ценность» для педагогики трудно переоценить, потому что оно (понятие) выступает в качестве «эталона должного». «По существу, все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений может выступать в качестве ценностей как объектов ценностного отношения и оценивания добра и зла, истины и не истины, красоты и безобразия, допустимого и запретного, справедливого и несправедливого» [82, с. 6]. Можно дополнить этот ряд еще одним признаком, с точки зрения акмеологии – профессионального и непрофессионального [7].

Если раскрыть сущность понятия «ценность» с точки зрения историографии и обосновать, что оно является в большей степени философским термином, хотя используется социологами, психологами, педагогами, то следует отметить, что впервые в научный оборот оно введено французским философом П. Лапи (1902). Позже это понятие активно

анализируется немецким философом Э. Гартманом (1908) и английским – В. Франклом, который рассматривает его во взаимосвязи с понятиями «смысл», «мотивация». В. Франкл доказывает, что «стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни является врожденной мотивацией, присущей всем людям, и является основным двигателем поведения и развития личности» [177, с. 10].

А. В. Кирьякова, сопоставляя ведущие ценности и идеалы и характер их изменений (с XVI по XXI век), выделяет три периода в их развитии: онтологический, гносеологический, аксиологический. В онтологический период (космогенный тип цивилизации) ценности и идеалы связывались с «благом», в гносеологический (техногенный тип цивилизации) – «со счастьем», в аксиологический период (духовный тип цивилизации) – «со свободой». При этом образовательные ценности педагог соотносит с целью, условиями и основаниями развития деятельности субъектов [82].

Как отмечалось ранее, «ценность» как многоаспектное понятие [130], целесообразно анализировать в соответствии с базовыми понятиями, определяющими научную задачу исследования, например, с «педагогической деятельностью инструментального типа». В соответствии с предметом данного исследования, достижение компетентным инструктором ценностных целей определяется оптимальной технологией обучения курсантов военного вуза [11; 45; 50; 55; 77; 94].

Ценности-цели педагогической деятельности могут включать: познание, информацию, знания, умения, истину, общение, сотрудничество, самосознание и др., иными словами, все то, что определяет смыслы этой деятельности, мотивированной на эффективность профессиональной подготовки будущих специалистов [23; 103; 161]. С этих позиций раскроем содержание взаимосвязанных понятий (ценность, смысл, мотивы, ценностный подход, ценностные ориентации) применительно к педагогической (методической) деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза. Выделим основные позиции,

определяющие сущность «ценности», которые в той или иной степени мы принимаем, используем и развиваем:

- ценность существует только при наличии объекта, значимого для человека, объект приобретает ценность только в значимости практических действий (В. А. Василенко) [35];

- ценность как психопедагогическое образование необходимо рассматривать в соответствии с тем, что субъект, находясь в состоянии целенаправленной активности, взаимодействует с окружающей действительностью, подвергая ее ценностному осмыслению (О. Е. Акулич, Н. А. Асташова) [2; 10];

- ценности являются своеобразным фильтром, благодаря которому для субъекта важным оказываются только те средства, которые служат его опорой (В. Ф. Берков, А. А. Попов) [18; 143].

- ценность не сводится ни к значимости как своему основанию, ни к норме, ни к идеалу, потому что она является единством значимого и должного, средства и цели, сущего и идеала. Она представляет собой не просто необходимую и должную сущность, а прежде всего желаемую цель, которая нормативно регулирует все воздействия на межчеловеческие отношения, а через них и на социальную сферу (А. С. Варламов) [31];

- ценности во взаимосвязи с потребностями, интересами, мотивами определяют не только виды отношений, которые формируют ценностную направленность личности, но и ценностные ориентации ее на практическую познавательную деятельность (А. Г. Здравомыслов) [70];

- ценность как отношение объекта для субъекта, как «внутренний, эмоционально освоенный субъектом ориентир его деятельности», как значение объекта для субъекта – благо, добро, красота, а также переживание блага, приговор совести, суждения вкуса (М. С. Каган) [76, с. 164];

- ценность как избирательная установка определяет потребности субъекта, исходя из видов потребностей. А. Маслоу выделяет пять групп

ценностей (социологические, физиологические, безопасности, самоуважения, самоактуализации) [110];

- ценностный подход как способ практико-духовного освоения действительности, ценностно-значимых способов и средств удовлетворения потребностей А. А. Ручка связывает со знанием «о действительности с точки зрения потребностей и интересов социального субъекта» [152, с. 9].

Таким образом, большинство исследователей определяют содержание понятия «ценность» через характеристики, так или иначе свойственные формам общественного сознания: значимость, нормативность, полезность, необходимость, целесообразность, потребность, ориентация.

В процессе обучения необходимо посредством опоры на ценностные приоритеты и ориентиры обучающихся, на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов деятельности обучаемых обеспечивать и поддерживать процессы развития общекультурных и профессиональных компетенций [58; 198; 199]. Для этого целесообразно было бы осмыслить ценностную значимость таких категорий, как деятельность, процессуальная деятельность, целенаправленная комплексная деятельность, мотивы деятельности. При этом развитие ценностно-смыслового сознания человека как фактора мобильной его социализации в социокультурном пространстве следует связать с ценностным отношением специалиста к будущей профессиональной деятельности [21; 31; 114].

Изложенное позволяет заключить, что ценность можно связывать, с одной стороны, с предметами, явлениями, их свойствами, способными удовлетворять определенные потребности субъекта, с другой стороны, с оценкой существующего предмета или явления. Поэтому ценность как форма проявления определенного рода отношений между субъектом и объектом предполагает включение в образовательный процесс, в первую очередь, диалоговых и проектных методов обучения, обеспечивающих самореализацию обучающихся в различных видах деятельности. Например,

рефлексивные методы тоже направлены на стимулирование деятельности в поисках смысла личностного отношения субъекта к деятельности [31; 35].

Раскроем содержание понятия, связанного с ключевым понятием «ценность». К такому понятию отнесем ценностную ориентацию, сущность которой состоит в следующем:

- ценностные ориентации нацелены на деятельность, поведение человека в соответствии с ситуацией, ориентированной на ценностное сознание и отношения (В. А. Сластенин) [159];

- ценность и ценностная ориентация взаимосвязаны, но не тождественны: ценностная ориентация относится к категории «направленность», то есть «ценностная ориентация есть направленность на ценности личности» (Б. Г. Ананьев) [4];

- ценностные ориентации – это «избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, системам его установок, убеждений, предпочтений, выраженных в сознании и поведении» (Г. М. Коджаспирова) [86, с. 163];

- ценностные ориентации как один из элементов внутренней структуры личности закрепляются жизненным опытом и «всей совокупностью переживаний, отграничивающих значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного» (В. Л. Бозаджиев) [22, с. 9];

- ценностные ориентации определяют содержательную сторону направленности, которая выражает внутреннюю характеристику личностных предпочтений, отношений к действительности (В. А. Василенко, М. Вебер, А. В. Верещак) [35; 37; 38].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что понятие «ценностная ориентация» не только связано с понятием «ценность», но и по сути своей определяет такие категории, как «установка», «потребность», «интерес». Например, ценностная ориентация курсанта военного вуза отражает и определяет главное и относительно постоянное отношение его к

выбранной профессии, к учебно-познавательной деятельности. Совокупность таких отношений задает аксиологический вектор деятельности в целом, регулирует поведение человека, обеспечивая единство направленности его деятельности в соответствии с потребностями, предпочтениями и мотивами.

Понятия «ценность», «ценностная ориентация» связаны с категорией «смысл». Проблема психологии смысла отражена в работах А. Г. Асмолова, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, Д. А. Леонтьева и др. [9; 43; 59; 96; 97]. Сущность понятия «смысл» как системного качества личности, связанного с его ценностной ориентацией, заключается в следующем:

- личностный смысл как индивидуальное сознание личности отражает действительность и эмоциональное, пристрастное отношение к ней (Л. С. Выготский) [43];

- личностный смысл как составляющая динамической смысловой системы отражает в сознании личности содержание ее отношения к действительности, оказывая влияние на дальнейшую регуляцию действий субъекта (А. Г. Асмолов) [9];

- личностный смысл – это системное качество, приобретаемое субъектом в процессе жизненного опыта (Д. А. Леонтьев) [97];

- личностный смысл предстает как «индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых развертывается деятельность по усвоению знаний, понятий, умений, действий, поступков, ценностей, идеалов» (Г. М. Коджаспирова) [86, с. 137].

Анализируя содержание понятий «ценность», «ценностная ориентация», «смыслы», сопоставляя их с мотивами деятельности применительно к предмету данного исследования [31; 32; 33], мы придерживались концепций Д. А. Леонтьева, представленной в модели структурной организации смысловой сферы личности (рис. 1). Раскрывая связи между выделенными категориями в процессах самообразования, он выделяет и моделирует шесть

видов смысловых структур: личностный смысл, смысловой конструкт, смысловая установка, смысловая диспозиция, мотив, личностная ценность. Треугольником на рисунке объединены структуры и их связи, существующие и реализующиеся в пределах одной отдельной деятельности.

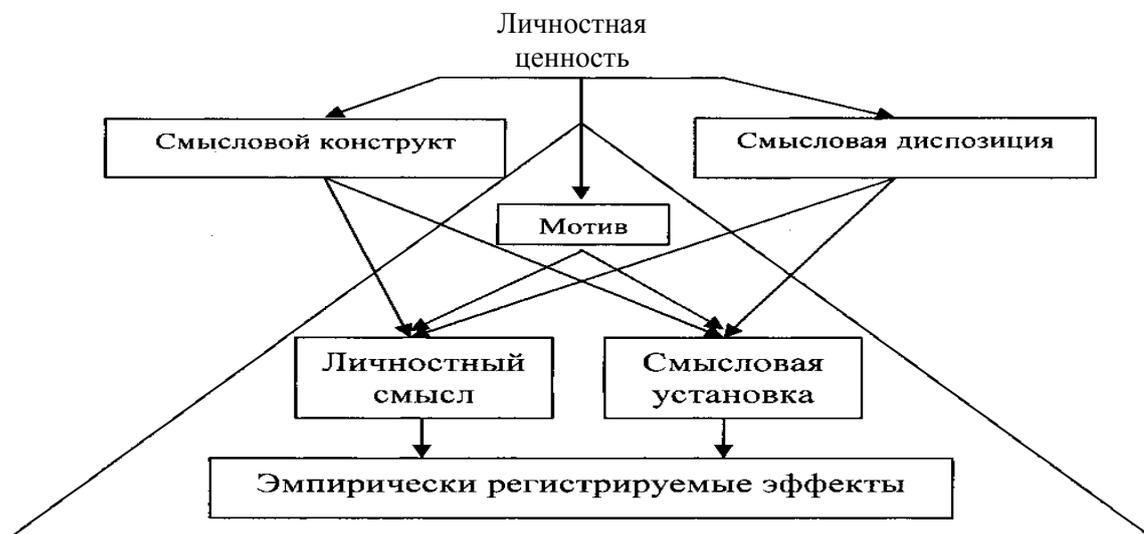


Рис. 1. Модель структурной организации смысловой сферы личности (Д.А. Леонтьев)

Из рисунка видно, что эмпирически регистрируемые воздействия на сознание и деятельность оказывают личностные смыслы и смысловые установки конкретной деятельности. Они порождаются как мотивом деятельности, так и смысловыми конструктами и смысловыми диспозициями, напрямую связанными с личностными ценностями.

Ценности Д. А. Леонтьев представляет как идеал, который выполняет «функцию внешнего критерия в мире и опоры самоопределения» [98, с. 22]. При этом внутренний мир человека, определяющийся личностными ценностями, составляет мотивационную основу его поведения. В модели в один ряд с личностным смыслом психолог «поставил» смысловую установку, которая, по его мнению, проявляет себя «в эффектах стабилизирующего, преградного, отклоняющего или дезорганизирующего влияния на протекание деятельности» [98, с. 25].

Смысловая диспозиция находится в одном ряду со смысловым конструктом, однако, за пределами треугольника. Поясняя этот факт, Д. А. Леонтьев отмечает, что «смысловая диспозиция проявляется в

феномене смыслового отношения к объекту после завершения деятельности как устойчивого отношения, порождающего новые смыслы» [98, с. 251].

Заслуживает внимания еще одна точка зрения, раскрывающая сущность смысловой диспозиции (В. А. Ядов). Анализируя понятие «диспозиция личности», он отмечает, что ценностные ориентации могут представлять собой продукт «столкновения» потребностей и ситуаций (условий), в которых потребности могут быть удовлетворены [194].

Анализ понятий «ценность», «ценностная ориентация», «мотив», «смысл», «установка», «диспозиция» на основе изученной литературы убедительно доказал, что все они взаимосвязаны. Вместе с тем, иерархия этих связей носит нелинейный характер. Став достоянием сознания, ценности инициируют становление потребностей, в свою очередь личностные ценности определяются потребностями. В то же время они определяют мотивы деятельности, её смысловые конструкты и диспозиции. Личностные ценности и смыслы, установки связаны друг с другом опосредованно, через мотивы, смысловые конструкты и диспозиции.

Таким образом, *готовность обучаемых к деятельности определяется ценностно-смысловыми и мотивационными ориентациями* [34]. Функциональная взаимосвязь личностных ценностей и смыслов является мотивом учения [17; 57; 74; 98; 104; 105; 115; 134; 157; 201]. *Процесс формирования и развития мотивов зависит от компетентности преподавателя высшей школы* [72].

Изложенное позволило обобщить субъектные ценности инструктора производственной практики (общие и профессиональные), связать их с ценностной ориентацией (содержательной, когнитивной, эмоционально-волевой, внутренней) и профессиональной ориентацией (удовлетворение потребностей в достижении цели по развитию профессиональных способностей и мотивов, по самоорганизации и самореализации установок и диспозиций у обучающихся) (рис. 2).



Рис. 2. Структурно-содержательная схема анализа субъектных ценностей инструктора

Удовлетворение потребностей, мотивов познавательной деятельности курсантов в процессе достижения ими цели приобретает ценности и смыслы в конструировании смысловых установок (смысловой конструкт), в определении личностных предпочтений в процессе освоения объектов действительности, духовного мира, его богатства и значимости (смысловая диспозиция). В процессе обучения курсантов посредством опоры

на их ценностные приоритеты, на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов деятельности инструктор обеспечивает им поддержку в освоении профессиональных умений [112; 137; 148]. При этом осмысление инструктором через самообразовательную деятельность под руководством консультанта-наставника ценностей и значимости таких понятий, как *деятельность, процессуальная деятельность, целенаправленная комплексная деятельность, мотивы деятельности, мотивация деятельности, развитие как фактор мобильной социализации субъекта в социокультурном пространстве, ценностное отношение как сформированная смысловая позиция у обучаемого*, позволило отразить взаимосвязи личностного и общественного в освоении профессии [30].

Осуществленный генезис понятий позволяет связать ценность, с одной стороны, с предметами, явлениями, их свойствами, способными удовлетворять определенные потребности курсантов, с другой стороны, соотнести ценность с оценкой существующего предмета или явления. Иными словами, *ценность является формой проявления определенного рода отношений между субъектом и объектом, системообразующим началом организации учебно-познавательной деятельности курсанта под руководством руководителя производственной практики – инструктора*. Ценностно-смысловая ориентация курсантов военного вуза на самосовершенствование осуществляется в процессе стимулирования мотивационных, интеллектуальных и физических составляющих. Ведущей идеей при этом становится формирование мотивации учения как главной базовой ценности в освоении профессии под руководством компетентного инструктора – руководителя производственной практики.

Для реализации вышеуказанной идеи и выявленных задач совершенствования педагогической компетентности инструктора с целью создания благоприятных условий, обеспечивающих освоение ценностно-смыслового понимания курсантами задач военной службы, способов овладения умениями решать важнейшие проблемы, с которыми они могут

встретиться в повседневной деятельности в процессе выполнения практических профессиональных заданий [34; 102], целесообразно уточнить понятие «компетентность инструктора».

Следует отметить, что педагогическая сущность формирования ценностно-смысловых компетенций у курсантов военного вуза под руководством компетентного инструктора заключается в решении важной профессиональной задачи – реализации их стремлений стать высококвалифицированными специалистами, способными и готовыми приносить пользу Вооруженным Силам России и государству в целом. Иерархия связей компонентов представленной схемы (рис. 2) имеет, как отмечалось выше, нелинейную структуру. Ценности инициируют становление потребностей, в свою очередь субъектные ценности определяются потребностями. С другой стороны, они связаны с мотивами деятельности, её смысловыми конструктами и диспозициями. Субъектные ценности и смыслы, установки соотносятся друг с другом опосредованно через мотивы, смысловые конструкты и диспозиции.

Изложенное позволяет констатировать, что готовность курсанта к действиям на производственной практике определяется его ценностно-смысловыми и мотивационными ориентациями, поэтому они являются своеобразным системообразующим началом их учебно-познавательной деятельности на практическом занятии по освоению профессиональных умений [34]. Успешность этой деятельности, как обосновано выше, зависит от компетентности преподавателя (инструктора), который ее организует [138]. Поэтому формирование профессиональных умений у курсантов в соответствии с выделенными стандартом (компетенций) [175] может успешно осуществить компетентный инструктор, который владеет не только профессионально-специализированными знаниями, действиями, но и педагогическими умениями.

Проведенное исследование на этапе констатирующего эксперимента показало, что более половины инструкторов (64%) из числа опрошенных

(140 человек) испытывают дидактические и методические трудности в проектировании такого практического занятия, которое активизировало бы учебно-познавательную деятельность курсантов по освоению ими профессиональных умений. Специфика организации производственной практики в военном вузе, участие в ее проведении опытных военных специалистов (включая офицеров запаса) вызвали необходимость организованного профессионально-методического сопровождения их педагогической деятельности в специально созданной образовательной среде консультирования.

Эта среда военного вуза в реальных условиях может повысить педагогическую компетентность инструктора, организовав его самообразовательную деятельность под руководством методически подготовленного офицера. Этот офицер может выполнять функции консультанта-наставника. Иными словами, он способен осуществлять профессионально-методическое (тьюторское) сопровождение педагогической деятельности инструктора производственной практики [3; 6; 15; 16; 30; 47; 51; 53; 64; 81; 84; 85; 154].

Генезис понятий «ценность», «ценностная ориентация», «смыслы», «мотивы» профессиональной деятельности специалиста, в том числе военного, убедил в том, что противоречия между требованиями к достаточно высокой военно-профессиональной (инженерной) подготовке инструктора производственной практики и его недостаточной педагогической осведомленностью, которая проявляется в выборе форм, методов, средств обучения, активизирующих учебно-познавательную деятельность курсантов, довольно серьезны, поэтому совершенствование профессионально-методической компетентности инструктора через его самообразовательную деятельность под руководством консультанта-наставника приобретает актуальность, значимость и ценность.

Анализ таких категорий, как ценность, ценностная ориентация, смыслы, мотивы, диспозиция и конструкты на основе теории формирования понятий,

разработанной А.В. Усовой [174], позволили уточнить содержание базовых понятий, составляющих тему и предмет данного исследования.

Базовые понятия раскрывают содержание терминов, включенных в название темы диссертации, методологический аппарат исследования. *К ним относим:*

1) *Профессионально-методическое сопровождение* консультантом-наставником педагогической деятельности инструктора производственной практики с целью совершенствования его педагогической компетентности. Это процесс оказания помощи инструктору в организации самостоятельной работы с дидактическим (методическим) обеспечением практического занятия с курсантами, осваивающими специализированное оборудование на основе сформированных профессиональных умений;

2) *Самообразовательная деятельность инструктора* производственной практики под руководством консультанта-наставника. Это специально организованная самостоятельная работа как метод освоения инструктором методических составляющих процесса проектирования, организации и проведения практического занятия с курсантами на основе самоорганизации, самоопределения, осознания личностных смыслов и ценностей в освоении дидактических (методических) приемов обучения;

3) *Педагогическая компетентность инструктора* производственной практики. Это интегральная характеристика его профессионально-методических действий и умений (конструктивных, организационных, коммуникативных, воспитательных) на основе сформированных когнитивных, конативных, мотивационных, ценностно-смысловых качеств личности;

4) *Консультант-наставник*, осуществляющий профессионально-методическое сопровождение педагогической (самообразовательной) деятельности инструктора производственной практики; это офицер, прошедший психолого-педагогическую и методологическую подготовку в

аспирантуре и в системе дополнительного педагогического образования по программе «Преподаватель высшей школы»;

5) *Среда сопровождения* консультантом-наставником самообразовательной деятельности инструктора производственной практики. Это образовательная среда, обеспечивающая совершенствование педагогической компетентности военного специалиста, его способности и готовности методически грамотно проектировать практическое занятие, организовывать и активизировать учебно-познавательную деятельность курсантов военного вуза;

6) *Факторы сопровождения* педагогической деятельности инструктора производственной практики как причина, мера воздействия на методологический и функциональный, мотивационно-организационный и ориентационный; процессно-управляющий и ценностно-смысловой составляющие профессионально-методической помощи с целью совершенствования его педагогической компетентности;

7) *Механизмы* осуществления факторов сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики как способы осуществления на основе совокупности подходов (аксиологического, системно-деятельностного, управленческого) и действий (проектирование, организация, управление, предписание, самообразование, диагностирование).

8) *Методическая система* профессионально-методического сопровождения консультантом-наставником самообразовательной деятельности инструктора производственной практики с целью совершенствования его педагогической компетентности; она структурирована в соответствии с тремя компонентами: социально-целевым, профессионально-содержательным, результативно-диагностирующим;

9) *Педагогические условия* реализации методической системы сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов (*организационно-мотивационные, мотивационно-смысловые*). Это мероприятия по совершенствованию педагогической

компетентности инструктора с целью активизации учебно-познавательной деятельности курсантов по освоению профессиональных умений в работе со специализированным оборудованием.

В заключение отметим: анализ психолого-педагогической, философской литературы, а также собственная практическая деятельность убеждают в том, что проблема профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза является актуальной, однако недостаточно разработанной. Совершенствовать педагогическую компетентность военного специалиста в сложившихся условиях (без отрыва его от образовательного процесса) можно, организовав его самообразовательную деятельность под руководством консультанта-наставника. При этом инструктор должен осознавать ее необходимость, личностную ценность для себя, смыслы и значимость оказанной ему помощи со стороны подготовленного специалиста. Эффективность такой помощи будет зависеть от форм взаимодействия инструктора и консультанта. Только профессиональные субъект-субъектные отношения могут быть благоприятными для обучающего и обучаемого.

Оценить результативность профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора можно разными способами и средствами. Нами выявлен наиболее приемлемый путь для выбранных педагогических условий реализации методической системы сопровождения педагогической деятельности инструктора. Результативность разработанной методической системы сопровождения и педагогических условий ее реализации требует организации прямого педагогического эксперимента с целью проверки качества сформированной у инструктора педагогической компетентности (отдельных ее показателей) и косвенного эксперимента с целью проверки способности и готовности инструктора формировать у курсантов профессиональные умения в работе со специализированным оборудованием.

1.2. Методическая система профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза

Высшее учебное заведение, в том числе военный вуз, как отмечалось ранее, в своей деятельности руководствуется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», актами Президента Российской Федерации, Правительства Российской Федерации, указаниями Федерального органа управления образованием, органов государственной власти субъектов РФ, а также приказами МО РФ «О мерах по реализации отдельных положений ст. 81 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», применительно к квалификационным требованиям подготовки выпускников военных вузов. В соответствии с основными принципами российской образовательной политики, определившими стратегию приоритетного развития системы образования, выявлены меры по преодолению противоречий и проблем в отечественном высшем образовании. Они направлены на достижение современного качества образования, обусловленного перспективными запросами общества, государства [29; 33; 41; 44; 92; 118; 175; 188].

Основные образовательные программы высшего профессионального образования реализуются непрерывно и ступенчато: бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура, адъюнктура (в военных институтах, академиях) [13; 49; 101]. Функционирование отечественной системы высшего образования, в том числе военного, обусловлено Национальной доктриной образования Российской Федерации до 2025 года, Военной доктриной Российской Федерации. В соответствии с Национальной доктриной разработана и принята концепция модернизации российского образования, определены механизмы его устойчивого развития [14; 30; 118; 147].

Образовательные программы военного вуза структурированы в соответствии с требованиями ФГОС ВО [175], ориентированы на формирование у будущих офицеров ценностно-смысловых компетенций (общекультурных, профессиональных, профессионально-специализированных). Решение образовательных задач по реализации требований современных стандартов способен осуществить компетентный преподаватель, военный специалист – инструктор производственной практики, владеющий не только профессиональными (военными) знаниями и умениями, но и педагогическими (дидактическими, методическими).

Изложенное позволило сформулировать цель профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики как процесса совершенствование его педагогической компетентности, то есть готовности инструктора к деятельности по активизации познавательных действий курсантов в процессе освоения ими современного военного оборудования.

Если сопровождение – это процесс оказания любой помощи, то профессионально-методическое сопровождение – это процесс оказания помощи консультантом-наставником инструктору производственной практики в его самообразовательной деятельности в форме самостоятельной работы с дидактическим материалом. Известные работы по различным видам сопровождения, в том числе тьюторского (Т.М. Ковалева, М.В. Потапова и др.) [84; 144] и психолого-педагогического (Е.И. Казакова и др.) [78], показали, что процессуальная сущность сопровождения, ведущие методы и организационные формы могут отличаться, однако этапы развертывания процесса имеют много общего.

Идею поэтапного сопровождения, последовательности его осуществления часто сопоставляют с исследованиями по проблеме образовательного консалтинга, включающего: 1) выстраивание отношений; 2) диагностику и построение системных моделей; 3) сбор информации и

первичную помощь; 4) отсроченную оценку (Е.И. Казакова, П. Костанье, К.М. Ушаков и др.).

Сопоставляя пошаговый образовательный консалтинг с разработанными Е. И. Казаковой этапами процесса психолого-педагогического сопровождения как специального вида помощи человеку в процессе его развития, мы обнаружили, что эти этапы носят характер обобщенных действий, поэтому их можно переносить на другие виды сопровождения. Например, на основе четырех выделенных этапов образовательного консалтинга от установления отношений с сопровождаемым до удаления сопровождающего, Е.И. Казакова выделяет девять этапов сопровождения. Поскольку исследователь рассматривает влияние сопровождения на результаты развития человека, то этапы его развертывания она соотносит с оказанием сопровождаемому первичной помощи. После этого, считает исследователь, от сопровождающего можно отказаться. Проверка действенности такого сопровождения осуществляется на этапе оценки первичных и отсроченных результатов [78].

Задачи профессионально-педагогического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза, наряду с обобщенным характером сопровождающих действий консультанта-наставника, имеют особенности и специфику. Это сопровождение направлено на совершенствование педагогической компетентности инструктора, а этот процесс не ограничивается ни временными, ни пространственными рамками; новые современные технологии обучения будут постоянно требовать дальнейшего совершенствования педагогической компетентности обучаемого.

Вышеописанное позволило выделить шесть этапов сопровождающей деятельности консультанта-наставника, которые имеют характер пошаговых последовательных действий: 1) установление деловых отношений между инструктором и консультантом-наставником; 2) обоснование необходимости осуществления сопровождения на данных опроса, анкетирования;

3) построение методической системы сопровождения консультантом-наставником педагогической (самообразовательной) деятельности инструктора; 4) проектирование факторов сопровождения и механизмов их реализации; 5) выявление педагогических условий реализации методической системы сопровождения педагогической деятельности инструктора; б) результативно-диагностирующая оценка сопровождающей деятельности консультанта-наставника. Остановимся на содержании каждого этапа.

Первый этап – установление отношений между субъектами процесса – потребовал анализа организационных и содержательных компонентов, результативность которых зависит от функциональных видов деятельности как консультанта-наставника, так и инструктора. Сущность отношений между инструктором и консультантом отображается в выявленных функциях.

Функции инструктора – профессиональная, ценностно-личностная, предписывающая. Они ориентированы прежде всего на процесс обучения курсантов, на разработку способов и средств их активизации. К ним отнесем: 1) самоопределение инструктора как преподавателя при обучении курсантов профессиональным действиям в работе со специализированным оборудованием; 2) проектирование инструктором структуры и содержания практического занятия на основе современных технологий обучения; 3) управление познавательной деятельностью курсантов с целью активизации их познавательной самостоятельности и активности в процессе освоения ими профессиональных умений; 4) формирование ценностно-смысловых ориентаций курсантов военного вуза на стратегические, жизненные, профессиональные и общие конструкты (смысловые установки) и диспозиции (ориентиры на значимость осваиваемой военной техники) с целью решения задач по защите безопасности Отечества от любых посягательств внешних врагов [32].

Функции консультанта-наставника связаны с совершенствованием педагогической компетентности инструктора в процессе организации его

самообразовательной деятельности с дидактической и методической литературой. Самообразовательная деятельность инструктора в форме самостоятельной работы с дидактическими материалами под руководством консультанта-наставника позволяет: 1) *осуществлять* обоснованный выбор типологии практического занятия на основе инвариантных и вариативных его составляющих; 2) *проектировать* структуру и содержание практического занятия с помощью разработанной технологической карты, предусматривающей поэтапность осуществления предметных, метапредметных, личностно-ценностных задач; 3) *конструировать* на основе методических приемов обучения взаимосвязь содержательных и процессуальных сторон обучения.

Обоснованный выбор содержательных и процессуальных сторон обучения под руководством консультанта-наставника позволяет инструктору активизировать учебно-познавательную деятельность курсантов по освоению ими на практическом занятии специализированного оборудования. Успешность осуществления этого этапа сопровождения зависит от субъект-субъектного характера взаимодействия инструктора и консультанта-наставника в процессе реализации вышеназванных функций [191]. Субъектность этого взаимодействия обуславливает успешность следующего этапа сопровождения.

Второй этап профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики потребовал не только изучения мнений инструкторов о качестве своей дидактической (методической) осведомленности, но и подтверждения результатов опроса экспериментальными исследованиями. На этапе констатирующего эксперимента (начального, нулевого контрольного срезов) осуществлена проверка освоенных инструктором дидактических, конативных и аксиологических составляющих действий успешной организации учебного занятия по формированию у курсантов профессиональных умений.

Проведенное исследование и полученные результаты нулевого контрольного среза показывают: 1) большая часть инструкторов производственной практики: 45% из числа опрошенных (40 человек) обладает адаптивным (недостаточным) уровнем готовности к использованию дидактических приемов обучения курсантов, и только 25 % респондентов владеют дидактическими знаниями, способами их применения на продуктивном уровне. По результатам нулевого контрольного среза, уровень освоенных курсантами профессиональных умений под руководством инструктора (без предварительного его методического сопровождения) оказался достаточно низким. На основе использования статистического критерия Пирсона (хи-квадрат) в ходе эксперимента сопоставлены значения наблюдаемых статистических параметров и табличных в контрольной и экспериментальных группах: (КГ и ЭГ1) $T_n - 1,74$; (КГ и ЭГ2) $T_n - 1,18$; (КГ и ЭГ3) $T_n - 1,51$; $T_{табл} = 5,9$. Приведенные данные свидетельствуют о необходимости оказания инструкторам дидактической помощи в проектировании и проведении занятий с курсантами.

Третий и четвертый этапы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора связаны с моделированием методической системы, выбором ее компонентов (рис. 3). Социально-целевой, профессионально-содержательный и диагностико-результативный компоненты системы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Моделируя методическую систему профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора и опираясь на исследования [6; 63; 83], мы раскрыли профессионально-содержательный компонент системы как ведущий во взаимосвязи с социально-целевым и результативно-диагностирующим компонентами. Профессионально-содержательный компонент системы раскрывает методологические аспекты организации процесса сопровождения на основе совокупности закономерностей, принципов, подходов (парадигмальной, синтагматической, прагматической составляющих) [42].



Рис. 3 Методическая система профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза

Отметим, что с позиции А.М. Новикова *методологию* следует рассматривать как *учение* об организации деятельности, а её предмет – как организацию деятельности, которая включает в себя: 1) внутреннюю упорядоченность, согласованность взаимодействия частей целого; 2) совокупность процессов (действий), ведущих к взаимодействию частей

целого; 3) совокупность правил, механизмов их реализации, объединяющих людей для совместной реализации определенной программы действий [122].

Эту позицию выберем в качестве ведущей при описании факторов и механизмов методической системы сопровождения педагогической деятельности инструктора с целью совершенствования его компетентности.

Таким образом, с позиции методологии, выбор факторов сопровождения педагогической деятельности инструктора и механизмов их осуществления может повысить его педагогическую компетентность. Сущность факторов (побуждающую силу, меру воздействия) представим с помощью интегральных характеристик действий и умений (конструктивных, информационных, организационных, коммуникативных) на основе когнитивных, конативных, мотивационных, ценностно-смысловых, профессиональных качеств личности [159; 160; 168].

На основании факторов сопровождения (методологический и функциональный, мотивационно-организационный и ориентационный, процессно-управляющий и ценностно-смысловой) и механизмов их осуществления: *подходы* (аксиологический, системно-деятельностный, управленческий); *действия* (причинно-следственные и побудительные, системно-содержательные, технологические), влияющих на становление субъектного опыта инструктора, происходит формирование профессиональных умений у курсантов на практическом занятии (табл. 1).

Методологический фактор сопровождения, как отмечалось выше, определяется закономерностями и принципами их реализации. Применительно к предмету данного исследования эти закономерности устанавливают причинно-следственные и побудительные связи между субъектами процесса, выполняемыми ими действиями, субъект-субъектными связями участников образовательного процесса. Эти отношения субъектов процесса, их взаимообусловленность, позволяют компетентному инструктору производственной практики успешно формировать

профессиональные умения у будущих офицеров (курсантов военного вуза), развивать их личностные качества [33; 100; 112; 127].

Таблица 1. Факторы и механизмы сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики

Фактор сопровождения	Механизм реализации		Результативность
	Подход	Действия	
<ul style="list-style-type: none"> • Методологический – закономерности организации самообразовательной деятельности инструктора по совершенствованию педагогической компетентности; • Функциональный – предписывающий, ценностно-личностный, профессиональный по выбору форм самостоятельной работы с дидактическими материалами 	<ul style="list-style-type: none"> • Аксиологический – (ценностно-смысловой) – организация самообразовательной деятельности инструктора под руководством консультанта-наставника; выявление функций сопровождения (смыслообразующая, регулирующая, мотивационная, профессионально-методическая) 	<ul style="list-style-type: none"> • Причинно-следственные, побудительные – самостоятельная работа инструктора по выбору типологии практического занятия, технологий обучения курсантов по освоению специализированного оборудования 	<ul style="list-style-type: none"> • Индивидуализация и личностное становление под руководством консультанта-наставника субъектного опыта инструктора производственной практики, способного формировать профессиональные умения у курсантов
<ul style="list-style-type: none"> • Мотивационно-организационный – проектирование практического занятия на основе современных технологий обучения, активизирующих познавательную деятельность курсантов; • Ориентационный – выявление консультантом-наставником познавательных и профессиональных, ценностно-смысловых и мотивационных предпочтений инструктора в освоении форм самообразовательной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> • Системно-деятельностный – мотивационно-целевой, плано-прогностический, организационно-управленческий, контрольно-диагностирующий составляющие поэтапного профессионально-методического сопровождения самообразовательной деятельности инструктора под руководством консультанта-наставника по проектированию технологий обучения курсантов 	<ul style="list-style-type: none"> • Системно-содержательные – методически обоснованный выбор дидактических составляющих практического занятия (форм, методов и приемов, средств обучения) в соответствии с требованиями современного стандарта к качеству подготовки будущего офицера 	<ul style="list-style-type: none"> • Трансформация учебно-познавательных действий курсантов на практическом занятии под руководством компетентного инструктора производственной практики в профессиональные по освоению военной техники
<ul style="list-style-type: none"> • Процессно-управляющий по циклу Деминга (планируй, изучай, исполняй, действуй) – поэтапное улучшение самообразовательной деятельности инструктора под руководством консультанта-наставника; • Ценностно-смысловой выбор личностных «конструктов» (установок), смысловых «диспозиций» (отношений), мотивов познавательной деятельности во взаимодействии с консультантом-наставником 	<ul style="list-style-type: none"> • Управленческий – организация самообразовательной деятельности инструктора производственной практики консультантом-наставником в форме самостоятельной работы с дидактическим материалом по проектированию организации и проведению практического занятия с курсантами с целью формирования у них профессиональных умений 	<ul style="list-style-type: none"> • Технологические – выявление компонентов практического занятия (типологии, содержательных составляющих – цели, мотивы), способов активизации взаимосвязанных содержательных и процессуальных компонентов обучения, видов деятельности инструктора, курсантов, методов и средств обучения, контроля и оценивания их достижений 	<ul style="list-style-type: none"> • Определение статуса среды сопровождения как образовательной со всеми вытекающими функциями - методическое обеспечение процесса совершенствования педагогической компетентности инструктора производственной практики курсантов военного вуза

Принципы, как исходные положения, раскрывающие требования реализации названных закономерностей, как гносеологический феномен, не

имеющий самостоятельного значения, чаще всего выступают как «закон в функции принципа» [5]. Иными словами, принципы выражают суть закона (закономерности) в нормативной форме. При этом они указывают на то, как необходимо действовать в соответствии с педагогическими закономерностями в определенных условиях, поэтому закон (закономерности) и принцип соотносятся как «должное» и «сущее» [159].

Принцип обучения педагоги рассматривают как исходное положение, как требование, определяющее характер организации и проведения процесса обучения (учения и преподавания). В обучении принцип нередко выполняет функции правила, нормы регулирования образовательного процесса, связанного с выбором содержания, определением его объема, логики изложения, выбором методов, форм, средств обучения [11; 27; 32; 61].

В соответствии с закономерностями педагогические принципы классифицируют по разным основаниям. Например, В.И. Андреев выделяет семь основных принципов (системность, оптимальность, динамичность, управление, генерализация, информатизация, социализация и индивидуализация) и более сорока дополнительных, имеющих статус правила. Однако есть такие принципы, например, принцип проблемности, который носит более общий характер по сравнению с выделенными В.И. Андреевым принципами, потому что отражает противоречивость сотворчества обучаемого и обучающегося в оценке и самооценке их достижений, самоопределении и самореализации их деятельности [5; 111]. Поэтому такие значимые принципы в литературе называют метапринципами [93]. Они нередко выполняют функции подхода в обучении, потому что устанавливают связи педагогических принципов с закономерностями процесса познания.

К метапринципам, кроме проблемного, В.И. Андреев относит ценностный, который раскрывает особенности аксиологического подхода в осуществлении профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики. Как

отмечалось выше, базис его определяют три закономерности организации профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора, а именно: 1) причинно-следственные и побудительные действия инструктора к самообразованию; 2) субъект-субъектные взаимодействия участников процесса; 3) взаимосвязанная динамика совершенствования компетентности инструктора и освоенных под руководством такого инструктора профессиональных действий (умений) курсантами военного вуза. Аксиологический аспект этих закономерностей определяется когнитивными (содержательным и эмоционально-волевым) и профессиональными (потребностями, мотивами в достижении цели) составляющими. Таким образом, механизмы осуществления методологического и функционального факторов сопровождения педагогической деятельности инструктора целесообразно связывать с аксиологическим подходом. Именно благодаря ему, на основе выявленных функций сопровождения можно организовать самообразовательную деятельность инструктора под руководством консультанта-наставника.

Функциональный фактор сопровождения (предписывающий, личностно-ценностный, профессиональный) определяется характером действий инструктора на практическом занятии. Он связан с организацией учебно-познавательной деятельности курсантов, проектированием и управлением процесса обучения в соответствии с решением на занятии образовательных, развивающих и воспитательных (личностно-ценностных) задач на основе выполнения курсантами разноуровневых заданий. Выбор инструктором технологий обучения (форм, методов и приемов, средств) в совокупности с содержательной стороной обучения выполняет предписывающую функцию. Последовательное продвижение курсантов от незнания к знанию в процессе выполнения разных по сложности действий способствует формированию у них профессиональных умений.

Мотивационно-организационный и *ориентационный* факторы профессионально-методического сопровождения педагогической

деятельности инструктора производственной практики как причины, улучшающие этот процесс, реализуются с помощью системно-деятельностного подхода, действий по его осуществлению [170]. Эти факторы включают: обоснованное проектирование структуры и содержания практического занятия на основе современных технологий обучения, активизирующих познавательную деятельность курсантов. Мотивированное освоение инструктором в процессе самообразовательной деятельности дидактических составляющих практического занятия, осознание им необходимости самостоятельной работы с дидактическим материалом под руководством консультанта-наставника обеспечивают методически продуманный выбор способов и средств обучения в соответствии с требованиями стандарта (ФГОС ВО).

Процессное, профессионально-методическое сопровождение педагогической деятельности инструктора в форме помощи консультанта-наставника предполагает организацию действий инструктора по выбору типологии практического занятия на основе инвариантных и вариативных его составляющих, проектирование технологической карты учебного занятия, ориентированной на смысловые установки, потребности и мотивы совершенствования своей педагогической компетентности, которая является составляющей профессиональной.

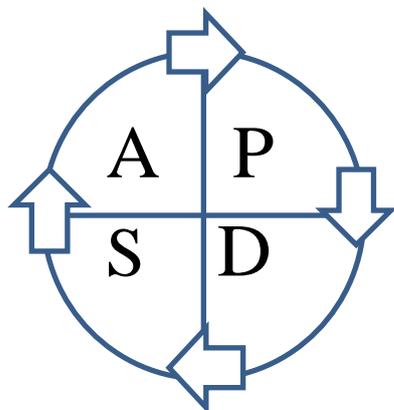
Уровни сформированности профессиональной (педагогической) компетентности преподавателя высшей школы в литературе соотносят с уровневый характером выполняемых инструктором действий – адаптивных, репродуктивных, продуктивных. Каждый уровень сформированности действий инструктора характеризуется соответствующими показателями:

- 1) *адаптивный* уровень – трансформацией знаний, умений, способов владения ими в универсальные профессиональные действия. На этом уровне инструктор производственной практики решает профессиональные задачи с помощью своего практического опыта, помощи консультанта-наставника;
- 2) *репродуктивный* уровень – совершенствование способов деятельности

(действий) инструктора по осуществлению алгоритмических предписаний под руководством консультанта-наставника. На этом уровне профессиональные действия инструктора преимущественно носят воспроизводящий характер с элементами новых поисковых приемов в решении стандартных задач; 3) *продуктивный* уровень – развитие и совершенствование профессиональных действий (умений) инструктора проявляется в ценностных и смысловых его ориентациях при выборе вариативных составляющих занятия, успешной их реализации в процессе формирования профессиональных умений у курсантов в работе со специализированным оборудованием [95; 133; 175]. Сформированность профессиональных действий инструктора на этом уровне анализируется и корректируется консультантом-наставником.

Таким образом, педагогическая компетентность инструктора совершенствуется поэтапно, его профессиональные способности носят уровневый характер, который можно охарактеризовать как адаптивный, репродуктивный, продуктивный. Инструктор, организующий дидактический процесс на занятии, способен осознавать, переосмысливать, перестраивать свой субъективный опыт в соответствии с результатами методической деятельности по освоению профессиональных действий в процессе формирования у курсантов умений работать со специализированным оборудованием (авиационными комплексами).

Анализируя результаты сформированных у курсантов профессиональных умений на низком, среднем и высоком уровнях, инструктор способен осуществлять их коррекцию (исправление, уточнение),



а консультант-наставник планировать управленческий процесс сопровождения педагогической деятельности инструктора более целенаправленно. Поэтому процессно-управляющий и ценностно-смысловой факторы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора

производственной практики с позиции управленческого подхода как механизма их реализации потребовали дополнительного анализа.

Профессионально-методическое сопровождение педагогической деятельности инструктора производственной практики консультантом-наставником имеет характер управленческого взаимодействия. Все субъекты этого образовательного процесса: консультант – инструктор; инструктор – курсант взаимодействуют в соответствии с циклом Деминга (рис. 4). Он включает четыре этапа управленческой деятельности субъектов образовательного процесса: планируй (Plan); изучай (Do); исполняй (Study); действуй (Act). Этот цикл применительно к субъектам образовательного процесса (инструктор – консультант-наставник) реализуется с помощью специально разработанных технологий постоянного поэтапного улучшения (по замкнутому циклу), описанному ранее применительно к обучению студентов в вузе [33; 145].

Индивидуализированный управленческий подход к разработке методической системы самообразовательной деятельности инструктора по совершенствованию его педагогической компетентности осуществлялся в процессе самостоятельной работы по освоению способов и средств активизации учебно-познавательной деятельности курсантов на

практическом занятии. Управленческая деятельность консультанта-наставника по сопровождению смысловых установок, потребностей, мотивов, интересов инструктора ориентирована на освоение им дидактических приемов обучения, способствующих успешному освоению курсантами профессионально-значимых объектов – авиационных комплексов.

Действия по их осуществлению связаны с выбором видов самостоятельной работы инструктора как метода обучения по обоснованному выбору приемов и средств, активизирующих познавательную деятельность курсантов на практическом занятии. Управленческое взаимодействие между всеми субъектами этого процесса осуществляется в специально созданной среде. Эта среда является образовательной, со всеми функциями, присущими ей. Она ответственна за методическое обеспечение процесса совершенствования педагогической компетентности инструктора на основе его самообразовательной деятельности под руководством консультанта-наставника.

Таким образом, профессионально-содержательный компонент методической системы сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики раскрывает содержание факторов и механизмов их осуществления в соответствии с социально-целевым компонентом системы, основу которого определяет нормативно правовая база (законы, стандарты, приказы). В соответствии с ней сформирована *цель* профессионально-методического сопровождения – совершенствование педагогической компетентности военного специалиста – инструктора производственной практики в специально созданной среде методического обеспечения его самообразовательной деятельности под руководством консультанта-наставника. Конкретизация цели осуществлена с помощью задач: 1) определение этапов сопровождения; 2) выявление факторов сопровождения, механизмов их осуществления в рамках разработанной методической системы; 3) выделение группы педагогических условий

реализации методической системы. Субъектами процесса сопровождения являются инструктор, консультант-наставник, курсанты.

Управление любым процессом, в том числе образовательным, невозможно осуществлять без диагностики результатов его функционирования, поэтому третий компонент методической системы раскрывает основные функции диагностики. Они обеспечивают обратную связь, позволяющую не только оценить результаты, но и скорректировать дальнейшее структурирование действий, умений, выбор процессуальных компонентов обучения (форм, методов и приемов, средств). Эта обратная связь одинаково важна как для инструктора производственной практики курсантов военного вуза, так и для консультанта-наставника, организующего профессионально-методическое сопровождение его педагогической деятельности.

Результативно-диагностирующий компонент методической системы сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза раскрывает: *цель* проверки результативности функционирования методической системы и педагогических условий ее реализации; *задачи*, с помощью которых проверяется и оценивается влияние специально созданной среды, обеспечивающей самообразовательную деятельность инструктора по совершенствованию педагогической компетентности на эффективность формирования профессиональных умений у курсантов на практическом занятии.

Проверка справедливости гипотезы педагогического эксперимента потребовала разработки диагностирующего аппарата: выбора критериев, показателей, уровней реализации показателей. Прогнозируемые результаты обеспечиваются выявленными факторами сопровождения и механизмами их осуществления, верификацией педагогических условий реализации методической системы, способствующей совершенствованию способности и

готовности компетентного инструктора эффективно формировать профессиональные умения у будущих офицеров на практических занятиях.

Изложенное позволяет заключить, что разработанная методическая система профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики, в силу комплексного характера предусматривает управленческое взаимодействие инструктора с консультантом-наставником, инструктора с курсантами – субъектами образовательного процесса, осваивающими профессиональные умения. Показателями сформированности умений служат выполняемые курсантами практические действия в работе со специализированным оборудованием на практическом занятии. Реализация методологического, мотивационно-организационного, процессно-управляющего, ценностно-смыслового факторов профессионально-методического сопровождения консультантом-наставником самообразовательной деятельности инструктора, осуществление механизмов их реализации – совокупности подходов (аксиологического, системно-деятельностного, управленческого) и действий (причинно-следственных, системно-содержательных, управляющих) в специально созданной среде методического консультирования; военного специалиста – инструктора производственной практики курсантов военного вуза; поэтапный характер осуществления факторов сопровождения и механизмов их реализации потребовал дополнительных исследований по выявлению педагогических условий (мероприятий) по их реализации.

1.3. Педагогические условия реализации методической системы сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза

Анализ исследований в области профессионального образования [8; 106; 139; 167; 176; 179; 197] показал, что любая система педагогической деятельности специалиста, в том числе военного, успешно функционирует в специально созданных условиях. Изучив различные определения понятий «условие», «педагогическое условие», «необходимые и достаточные условия» [46; 48; 75; 122], выделим такие признаки вышеназванных понятий, которые для данного исследования будут наиболее существенными.

Например, под понятием «условие» Н.Н. Кондаков понимает среду, в которой что-то происходит, как обстоятельство, от которого что-то зависит, а в словаре С.И. Ожегова «условие» – это основа, предпосылка для чего-либо [89; 124]. Отметим, что вышеприведенные смыслы понятия «условие», разделяют педагоги В.И. Андреев, Н.В. Ипполитова, А.А. Татур, Е. В. Яковлев и др. [5; 75; 164; 195]. Уточним его сущность применительно к предмету данного исследования.

Разделяя позиции Н.В. Ипполитовой [75], примем, что *условие – это система мер (мероприятий) в образовательном процессе военного вуза, которые способствуют достижению цели, решению задач исследования.* С этой точки зрения «условие» целесообразно рассматривать как комплекс взаимосвязанных компонентов (содержание, форма, метод, средство, объективные возможности человека), способствующих решению проблемы в образовательной среде военного вуза. Условия как систему мер можно классифицировать на внешние и внутреннее. Внешние условия зависят от обстоятельств, влияющих на педагогический процесс, способствующих достижению определенного результата. Внутренние условия определяются совокупностью мер, направленных на усиление мотивации самообразовательной деятельности инструктора с целью совершенствования его педагогической компетентности.

Содержательные составляющие понятий «условие», «педагогическое условие» имеют много общего. При этом, если понятие «условие» можно применять к любой среде, обстоятельствам, то «педагогическое условие» реализуется только в специальной среде, направленной на совершенствование педагогического (образовательного) процесса. Например, раскрывая содержание педагогических условий реализации методической системы сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики в процессе обучения будущего офицера современной военной технике, будем исходить из того, что меры (мероприятия) по их осуществлению могут существенно повлиять на результаты совершенствования профессиональной компетентности инструктора [136].

В соответствии с разработанной методической системой сопровождения педагогической деятельности инструктора, выделены следующие педагогические условия:

1. Организационно-мотивационные как совокупность практических мер, раскрывающих содержание самообразовательной деятельности инструктора под руководством консультанта-наставника с целью совершенствования его педагогической компетентности инструктора.

2. Мотивационно-смысловые как совокупность практических мер, обеспечивающих активизацию учебно-познавательной деятельности курсантов по освоению профессиональных действий (умений) в работе со специализированным оборудованием под руководством компетентного инструктора.

Организационно-мотивационные условия эффективности профессионально-методического сопровождения педагогической (самообразовательной) деятельности инструктора производственной практики с целью совершенствования его педагогической компетентности реализуются в соответствии с принципом индивидуализации на основе

субъект-субъектного взаимодействия консультанта-наставника и инструктора.

Задачи профессионально-методического сопровождения педагогической (самообразовательной) деятельности инструктора производственной практики решались с участием консультанта-наставника в соответствии с целевым компонентом реализации первого педагогического условия – организационно-мотивационного. Выбор средств организации самообразовательной деятельности инструктора при работе с дидактическими материалами осуществлялся по результатам опроса, бесед, анкетирования. Консультант-наставник предлагал инструкторам выбрать наиболее целесообразные по их мнению формы самообразовательной деятельности с целью освоения дидактических и методических приемов обучения курсантов, успешного формирования у них профессиональных умений в работе со специализированным оборудованием.

К формам самообразовательной деятельности можно отнести: *теоретико-практическое обучение* на семинарах; *практико-ориентированное обучение* методическим приемом на основе посещения и анализа занятий коллег; *самообразовательную работу с дидактической и методической литературой* по проектированию структуры и содержания занятия с использованием разнообразных видов помощи (сопровождения). Такое сопровождение способен осуществить педагогически подготовленный офицер, например, заместитель начальника базы обеспечения учебного процесса, функциональные обязанности которого связаны с организацией практики, материальным ее обеспечением.

Опыт показал, что из всех предложенных консультантом-наставником форм организации самообразовательной деятельности инструктора наиболее приемлемой оказалась форма смешанного обучения в условиях организационно-мотивационного сопровождения познавательной самостоятельной работы инструктора с дидактической и методической литературой по проектированию структуры и содержания практического

занятия с курсантами. Выбранное инструктором направление самообразовательной деятельности в форме самостоятельной работы с рекомендованной литературой, подготовленной консультантом-наставником, в соответствии с факторами сопровождения и управления процессом по циклу Деминга, оказалось для инструкторов предпочтительным, в связи с тем, что механизмы осуществления факторов сопровождения на основе совокупности подходов по конструированию практического занятия, действий по выявлению статуса среды, оказались для инструктора ценностно-значимыми.

Консультант-наставник, организуя сопровождение педагогической деятельности инструктора, выделяет наиболее значимые дидактические категории (технологии обучения, способы активизации познавательной деятельности обучающихся), без усвоения содержательной и процессуальной структуры которых, осознания их сущности и ценности трудно осуществить обоснованный выбор методических приемов обучения. Педагоги (П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына и др.) отмечают, что движущей силой педагогического процесса обучения служат противоречия между потребностями в освоении знаний, умений, способов их применения и опытом познавательной деятельности при реализации целей и реальных возможностей, с помощью которых эти потребности могут быть удовлетворены. При разрешении противоречий, по мнению педагогов, необходимо различать два аспекта: организация деятельности и обучение в организованной деятельности [138; 159; 168].

Для разрешения этого противоречия инструктор, например, должен хорошо понимать, что результаты обучения зависят от осознания им связей между компонентами деятельностной системы, которая включает совокупность блоков: 1) *мотивационный* (потребности, мотивы, цели, задачи); 2) *содержательный* (уровни обучения, виды обучения, этапы обучения, уровни усвоения знаний, умений; 3) *методико-технологический* (формы, методы и приемы, средства обучения и активизации учебно-

познавательной деятельности обучаемых); 4) *контрольно-оценочный* (уровень управления, уровень достижения, уровни контроля и оценивания на основе контрольных заданий) [76; 135; 146].

Анализируя взаимосвязанные составляющие деятельностной системы, под руководством консультанта-наставника инструктор осваивает профессионально-методические и дидактические составляющие педагогического процесса по проектированию, организации и проведению практического занятия с курсантами.

При организации самостоятельной работы инструктора по освоению блоков деятельностной системы консультант-наставник выстраивает в определенную иерархию их познавательные составляющие. Это позволяет инструктору проектировать практическое занятие, выбирать ценностно-значимую его типологию, содержательные и процессуальные (методико-технологические) компоненты обучения, способствующие совершенствованию его педагогической компетентности.

Изложенное позволяет заключить: выявленные две группы педагогических условий (мероприятий) реализации методической системы сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза невозможно анализировать без связи с факторами сопровождения и механизмами их осуществления (табл. 1). Совокупность выделенных мероприятий (педагогических условий) способствует реализации этих факторов как составляющих профессионально-содержательного компонента методической системы (рис. 3).

Соотнесем факторы сопровождения и мероприятия их реализации (рис. 5).

Достижение цели по совершенствованию педагогической компетентности инструктора, его способности к конструктивным, организационным, коммуникативным действиям на основе сформированных когнитивных, конативных, мотивационных, ценностно-смысловых качеств личности связано с решением следующих задач:



Рис. 5 Педагогические условия реализации методической системы сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза

1. *Выявление* консультантом-наставником *факторов* сопровождения самообразовательной деятельности инструктора и механизмов их осуществления в процессе анализа: 1) *потребностей* (чего хочу? что могу? как намерен действовать?); 2) *способностей* к овладению дидактическими знаниями и умениями; 3) *желаний* совершенствовать свои педагогические умения; 4) *возможностей* к самостоятельной работе по проектированию

практических занятий с курсантами на основе современных технологий обучения.

2. *Организация самостоятельной работы* инструктора, проверка ее результативности; она осуществляется по ряду признаков: 1) *сформированным причинно-следственным действием* инструктора при выборе методических приемов проектирования практического занятия; 2) *выбранными структурными и содержательными составляющими* типологии практического занятия на основе инвариантных и вариативных компонентов; 3) *методическим обоснованием* дидактических составляющих занятия (форм, методов, приемов, средств обучения) в соответствии с требованиями современного стандарта к качеству подготовки будущего офицера.

Вторая группа педагогических условий (мотивационно-смысловые), как совокупность мер, обеспечивающих активизацию учебно-познавательной деятельности курсантов на практическом занятии по освоению профессиональных действий (умений) в работе со специализированным оборудованием под руководством компетентного инструктора, может быть раскрыта с помощью механизмов реализации факторов сопровождения, описанных выше (§ 1.2). К ним относим совокупность подходов (аксиологический, системно-деятельностный, управленческий) и действий по их реализации (причинно-следственные и побудительные, системно-методические, познавательно-управленческие).

Причинно-следственные и побудительные действия инструктора по проектированию занятия реализуются в выборе его типологии, соотнесении структурно-содержательных ее компонентов с требованиями к результатам учебных достижений курсантов – предметным, метапредметным, личностно-ценностным. Эти требования к процессуальным компонентам занятия раскрываются с помощью видов деятельности инструктора и курсантов, методов и приемов, форм обучения, а также способов и средств оценивания

учебных достижений курсантов – освоенных действий, сформированных умений.

В качестве примера приведем этапы осуществления сопровождающей профессионально-методической деятельности консультанта-наставника при проектировании и проведении практического занятия инструктором по конкретной теме «Применение угломерных радиотехнических систем» (дисциплина «Воздушная навигация»). На практическом занятии «Подготовка и выполнение полета с применением автоматического радиокompаса на тренажере Рефрен-Н» инструктор под руководством консультанта-наставника формулирует цель и задачи занятия. *Основная цель занятия:* сформировать способность и готовность курсантов осваивать профессиональную компетенцию – организацию безопасной эксплуатации авиационных комплексов (приборов) ПК-10 [175].

Показателем сформированности профессиональной компетенции служат сформированные у курсантов профессиональные умения по организации безопасной эксплуатации авиационных комплексов (приборов). С учетом вышеизложенного формулируются *задачи* по формированию у курсантов профессиональных умений на практическом занятии: 1) раскрыть содержание мероприятий по подготовке к полету с применением угломерных радиотехнических систем; 2) определить операции по выполнению полета по маршруту с применением автоматического радиокompаса; 3) осуществить анализ ценностных ориентиров штурманской подготовки курсантов по выполнению задач применения угломерных радиотехнических систем как смысловых диспозицией ее компонентов с позиции их значимости.

Раскроем содержание сопровождающей профессионально-методической деятельности консультанта-наставника по совершенствованию педагогической компетентности инструктора в соответствии с педагогическими условиями реализации разработанной методической системы, базис которой определяют выявленные факторы сопровождения и

механизмы их осуществления. Это сопровождение осуществляется последовательно и поэтапно:

Этап I – подготовительный: посещение инструкторами экспериментальных групп практического занятия по теме «Применение угломерных радиотехнических систем». Занятие проводит инструктор контрольной группы. Консультант-наставник предлагает инструкторам экспериментальных групп план *наблюдения за деятельностью инструктора и курсантов* на занятии. В соответствии с планом анализируется посещенное занятие:

1. *Повторение ранее изученного:* 1) рациональность выбранной формы опроса; оптимальность затрат времени на опрос; обоснованность вопросов, заданий на повторение; проверка самостоятельных заданий; мотивация; актуализация; 2) обучающий характер опроса; участие курсантов; характер опроса (контролирующий, мотивирующий); участие и активность курсантов; характер исправлений ошибок; объективность оценивания.

2. *Изучение курсантами нового материала* – методологический и методический анализ вопросов темы: 1) использование обобщенного плана изучения прибора (назначение, принцип действия, схема устройства, область и границы применения); 2) анализ содержательно-процессуальных составляющих этой части занятия по плану (поставлены ли конкретно и четко перед курсантами задачи изучения темы; осуществлена ли актуализация темы, выделены ли ценностно-смысловые и мотивационные ее аспекты; способ повышения интереса к изучению вопросов темы; научность, системность, наличие противоречий, логичность, доступность, связь с практикой; выделение главного, существенного; как сочетались словесные, наглядные и практические методы обучения; какие и как курсанты осваивали усложняющие виды деятельности (поисковые, репродуктивные, продуктивные); как и какие профессиональные умения формировались: познавательные (какие?), практические (какие?), обобщенные (какие?); как проверялась степень осознания и понимания изученного.

3. *Проверка понимания вновь изученного* на основе организации выполнения курсантами упражнений, заданий, решения задач. *Эта часть занятия анализируется по плану:* 1) содействовали ли подобранные упражнения, задания генерализации выделению главного, существенного; 2) доступны ли были для понимания, осмысления задач занятия вопросы, упражнения; 3) как выделялась последовательность и логичность, постепенное усложнение приемов формирования умений от познавательных и практических к обобщенным; 4) как выявлялись личностно-ценностные аспекты изучения вопросов темы; 5) как обеспечивался самоконтроль действий курсантов за качеством выполнения упражнений, заданий; 6) тестовая проверка результатов освоения вопросов темы «Применение угломерных радиотехнических систем».

4. *Подведение итогов* – анализ и оценка инструктором своих действий по реализации задач занятия по плану: 1) что удалось; 2) что не удалось, причины; 3) что требует доработки, понимания, осмысления; 4) как осуществлялась мотивация курсантов к выполнению самостоятельных домашних заданий, индивидуальных для желающих.

По результатам посещенного практического занятия с подробным поэтапным его анализом инструкторы убеждаются в необходимости освоения дидактических составляющих занятия с целью методически обоснованного их выбора, педагогически продуманного их использования по реализации цели и запланированных задач. При анализе дидактического аппарата посещенного занятия и совместном его обсуждении инструкторами и консультантом-наставником определена программа самообразовательной деятельности инструктора. Принято, что основная его задача – совершенствование педагогической компетентности, то есть способности и готовности инструктора выполнять конструктивную, организационную, коммуникативную, воспитательную функции при проектировании, проведении практического занятия на основе сформированных качеств

личности – когнитивных, конативных, мотивационных, ценностно-смысловых.

Анализ посещенного занятия под руководством консультанта-наставника показал инструкторам, что для совершенствования их педагогической компетентности необходима познавательная, систематическая, поэтапная самостоятельная работа с дидактической и методической литературой. От ее результативности будут зависеть качество проектирования практического занятия, методика его проведения, результативность освоенных курсантами профессиональных действий, умений в работе со специализированным оборудованием. Иными словами, следующий этап профессионально-методического сопровождения консультантом-наставником педагогической (самообразовательной) деятельности инструктора производственной практики будет связан с его самостоятельной работой по освоению профессионально-методических составляющих занятия.

Этап II – теоретико-дидактический: изучение специально подготовленной консультантом-наставником литературы [5; 32; 66; 99; 106; 127; 138; 160; 168; 173] осуществляется по программе, составленной им и согласованной с инструкторами. Она подразумевает изучение компонентов деятельностной системы – мотивационного, содержательного, методико-технологического, контрольно-оценочного. На этапе самостоятельной работы инструктора с педагогической литературой под руководством консультанта-наставника он осваивает содержательные компоненты деятельностной системы:

- *Мотивационный; мотивы* (сознательные, актуальные, перспективные); *уровни познавательного интереса* (элементарный, высокий, сверхвысокий); *цели обучения* (выявление связи с ранее изученным, установление существенных связей, моделирование их на основе требований нового стандарта, изучение современного военного оборудования, умение работать с ним);

- *Содержательный;* уровни формирования у курсантов профессиональных умений (воспроизводящий, частично-поисковый, поисковый); *этапы обучения* (описательный, сущностный - раскрытие связей, применение знаний, умений); *типы деятельности* (репродуктивный, конструктивный, продуктивный); *виды обучения* (объяснительно-иллюстративный, репродуктивно-проблемный, поисково-исследовательский);

- *Методико-технологический;* формы обучения (индивидуальная, групповая, коллективная); *методы обучения* (по логическому содержанию - индуктивные, аналитические, дедуктивные: *по управлению – преподавание* (информационно-алгоритмические, проблемно-информационные, проблемно-эвристические); *учение* (репродуктивно-исполнительские, продуктивно-самостоятельные);

- *Контрольно-оценочный;* уровни управления (субъект-объектный, субъект-объект-субъектный, субъект-субъектный); *уровни достижений* (воспроизведение - удовлетворительный, понимание – хороший, применение – отличный); *уровни контроля и оценки* (I уровень – пооперационный контроль, оценка выставляется инструктором; II уровень – взаимно- и самоконтроль сочетается с пооперационным, проводимым инструктором, взаимно- и самооценка (частичная); III уровень – мягкий контроль на основе поощрений, публичного признания достижений, взаимооценка, самооценка); *уровни контрольных заданий* (I уровень - заданы цель, ситуация, действия по узнаванию ранее изученного; II уровень - заданы цель, ситуация, осуществление действий по памяти; III уровень - заданы цель и неполная ситуация (условия и действия конструируются самостоятельно) [26].

Этап III – практико-конструктивный – самообразовательная деятельность инструктора под руководством консультанта-наставника реализуется в процессе самостоятельной работы по проектированию практического занятия с курсантами по освоению специализированного оборудования.

Любое занятие конструируется в соответствии с задачами, сформулированными инструктором. В его структуре можно выделить одинаковые (инвариантные) составляющие и отличающиеся (вариативные) [60; 73; 79]. Например, если решение задач практики реализуется на основе проблемных заданий, проектной деятельности, обобщения и систематизации, самостоятельной работы курсантов, то эти компоненты могут не повторяться на всех занятиях, а только варьироваться. В связи с этим в педагогической литературе выявляется несколько типов занятий, при этом в каждом среди структурных его компонентов педагоги и методисты выделяют ведущие [33].

На основе изложенного раскроем содержание и структуру инвариантных составляющих занятия. Обсуждение их с опорой на знания, полученные при освоении второго этапа самообразовательной деятельности инструктора, позволяет закрепить, осмыслить, понять их практическую значимость.

Занятие I типа. Совместная деятельность (субъект-объектная, субъект-субъектная)

1. *Целеполагание*: осознание структуры предстоящей деятельности (действий), выделение операций по приобретению практических умений.

2. *Мотивация*: 1) создание условий для появления у курсантов внутренней потребности освоения профессиональных видов деятельности и профессиональных умений; 2) актуализация требований к практической деятельности курсантов; 3) показ профессиональной значимости изучаемого материала.

3. *Актуализация* знаний, умений, действий: повторение и обобщение знаний и умений, изученных ранее, на основе выполнения упражнений и заданий связанных с будущей профессией.

4. *Рефлексия*: установление соответствия между поставленной целью (задачами) и результатами ее достижения.

5. *Домашнее задание*: 1) сообщение объема и содержания домашней работы (проектного задания); 2) уточнение способов его выполнения,

обсуждение возможных трудностей; 3) побуждение к поиску выполнения проекта с учетом личностных возможностей и ценностных ориентаций.

Таким образом, инструктор, освоив с помощью консультанта-наставника в процессе самостоятельной работы с дидактическим и методическим материалом сущность деятельностной системы процесса обучения, может проектировать практическое занятие. Его организация на основе инвариантных и вариативных составляющих в зависимости от цели занятия изменяет не только структурно-содержательное построение занятия, но и деятельность инструктора по активизации учебно-познавательных действий курсанта. Поэтому обоснованный выбор инструктором типологии практического занятия может определить его эффективность.

Приведем структурно-содержательные составляющие занятия разной типологии.

Занятие II типа. Самостоятельная работа как метод обучения

1. Мотивация к учебной деятельности.
2. Целеполагание (формулирование темы, цели, задач занятия).
3. Актуализация знаний.
4. Решение задач темы занятия на основе самостоятельной работы курсанта с дидактическим материалом, приборами, установками, тренажерами, проблемными заданиями.
5. Проверка результатов выполнения самостоятельной работы (обобщения и уточнения инструктора).
6. Упражнения курсантов с целью выработки умения применять способы действий на практике.
7. Домашнее задание.
8. Рефлексия.

Занятие III типа. Решение проблемы (проблемных ситуаций)

1. Проверка домашнего задания с целью подготовки к восприятию нового материала.
2. Выдвижение проблемы, поиск путей ее решения.

3. Разрешение проблемы. Проверка правильности ее решения.
4. Проверка усвоения нового методом собеседования, решение профессиональных заданий [156].
5. Упражнения с целью выработки умений применять изученные действия на практике.
6. Домашнее задание.
7. Рефлексия.

Занятие IV типа. Коррекция затруднений

1. Мотивация (самоопределение) коррекционной деятельности.
2. Актуализация, пробное практическое действие.
3. Локализация индивидуальных затруднений.
4. Построение проекта коррекции выявленных затруднений.
5. Реализация построенного проекта.
6. Обобщение затруднений при выполнении отдельных операций.
7. Самостоятельная работа на основе самопроверки по эталону, фиксация полученных результатов (без исправления ошибок) [156].
8. Включение повторения.
9. Рефлексия практической деятельности.

Занятие V типа. Общеметодологическая направленность организации деятельности

1. Мотивация к учебной деятельности.
2. Целеполагание (формулирование темы, цели, задачи – обобщение и систематизация темы).
3. Выбор методов обобщения и систематизации (таблицы, схемы, графики, карты, модели, системный рассказ). Планирование действий по реализации методов.
4. Выполнение запланированных действий.
5. Анализ результатов работы. Обобщения и уточнения инструктора.
6. Выполнение заданий на практическое их применение в профессиональной деятельности [156].

7. Домашнее задание.

8. Рефлексия.

Занятие VI типа. Развивающая функция проверки и контроля знаний, умений, действий

1. Мотивация (самоопределение) на основе контрольно-коррекционных действий.

2. Актуализация и первое пробное действие.

2.1 Проведение контрольной работы.

2.2 Самоконтроль с использованием эталона (фиксируется результат без исправления ошибок).

2.3 Самооценка.

3. Локализация затруднений.

4. Целеполагание и построение проекта коррекции выявленных затруднений.

5. Реализация построенного проекта.

6. Обобщение затруднений (во внешней речи).

7. Самостоятельная работа с проверкой по эталону [156].

8. Включение в систему повторения.

9. Рефлексия.

Этап IV – итоговый. Для проверки результативности самостоятельной работы инструктора с дидактической и методической литературой консультантом-наставником организуется и проводится собеседование. Вопросы для собеседования инструктора с консультантом-наставником составляются в соответствии с описанными выше этапами сопровождения самостоятельной работы инструктора с целью совершенствования его педагогической компетентности; они включают следующие задания:

- осуществите анализ рабочей программы практики в соответствии с требованиями ФГОС;

- охарактеризуйте используемое специализированное оборудование, выделите осваиваемые действия, формируемые на основе их профессиональные умения;

- установите преемственные связи новых действий с ранее освоенными умениями, сформированными на предыдущем занятии;
- обоснуйте выбор способов проверки остаточных знаний, умений;
- сформулируйте цель и задачи практического занятия, его образовательные, развивающие, ценностно-личностные составляющие, выделите профессиональные и воспитательные их функции;
- обоснуйте целесообразность выбранных форм, приемов и средств обучения и проверки, оценивания запланированных задач занятия;
- осуществите прогнозирование результативности занятия с позиции решения ценностно-смысловых и профессиональных его задач: чему научился? что освоил и для чего? что пригодится мне в дальнейшей профессиональной практике?

В заключение отметим: инструктор, совершенствуя свою педагогическую компетентность под руководством консультанта-наставника осваивал составляющие педагогической системы. Факторы сопровождения и механизмы их осуществления, как составляющие профессионально-содержательного компонента методической системы связаны с педагогическими условиями (мероприятиями по ее реализации) (рис. 5). Инструктор оказался способным конструировать практическое занятие как комплексную программу результативного обучения (предметного, метапредметного, ценностно-смыслового). Выявленные две группы педагогических условий раскрывают мероприятия – организационно-мотивационные, как совокупность мер по самообразовательной деятельности инструктора под руководством консультанта-наставника с целью совершенствования его педагогической компетентности, и мотивационно-смысловые, как совокупность мер, обеспечивающих активизацию учебно-познавательной деятельности курсантов по освоению профессиональных действий (умений) в работе со специализированным оборудованием под руководством компетентного инструктора. Выявленные педагогические условия реализации методической системы сопровождения педагогической

(самообразовательной) деятельности инструктора производственной практики привели к необходимости соотнесения условий (мероприятий) функционирования методической системы с факторами сопровождения и механизмами их осуществления, составляющими базис этой системы (рис. 5). Достаточность педагогических условий по реализации методической системы требует проверки и верификации.

Выводы по главе 1

1. Анализ психолого-педагогической литературы, собственная практическая деятельность убеждают в том, что проблема профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза является актуальной. Военный специалист, организуя учебно-познавательную деятельность курсантов, испытывает трудности в выборе и эффективном использовании дидактических знаний и умений при проектировании, организации и проведении практических занятий с курсантами. Наличие исследований, посвященных проблеме педагогического сопровождения профессиональной деятельности военных специалистов, анализ их обусловили необходимость поиска дополнительных путей и направлений разрешения противоречий между военно-инженерной их компетентностью и педагогической.

2. Генезис понятий, раскрывающих содержание и характер профессиональной деятельности (инженерно-технической, педагогической) военного специалиста – инструктора производственной практики в соответствии с требованиями современного стандарта к подготовке будущего офицера в военном вузе, позволил выявить противоречия между осведомленностью инструктора в военно-инженерных знаниях и умениях и педагогических, которые проявляются в затруднении выбора эффективных технологий обучения курсантов, активизирующих их учебно-познавательную деятельность.

3. Выявленный комплекс *факторов* (методологический и функциональный, мотивационно-организационный и ориентационный, процессно-управляющий и ценностно-смысловой) сопровождения самообразовательной деятельности инструктора производственной практики и *механизмов* их осуществления – подходов (аксиологический, системно-деятельностный, управленческий) и действий (причинно-следственных и побудительных, определение статуса методического обеспечения), определяет профессионально-содержательный компонент методической системы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности военного специалиста.

4. Разработанная методическая система профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики, структурированная в соответствии с тремя взаимосвязанными компонентами (социально-целевым, профессионально-содержательным, результативно-диагностирующим), функционирует и реализуется с помощью педагогических условий – организационно-мотивационных и мотивационно-смысловых.

5. Две группы педагогических условий (организационно-мотивационные и мотивационно-смысловые) функционирования методической системы профессионально-методического сопровождения консультантом-наставником самообразовательной деятельности инструктора с целью совершенствования его педагогической компетентности целесообразно соотносить с факторами сопровождения и механизмами их осуществления, составляющими базис методической системы.

6. Самообразовательная деятельность инструктора в форме самостоятельной работы с дидактической и методической литературой под руководством консультанта-наставника как последовательный, пошаговый процесс, включает следующие этапы: установление деловых отношений; обоснование необходимости осуществления сопровождения; моделирование методической системы сопровождения; выявление факторов сопровождения

и механизмов их осуществления; определение педагогических условий реализации методической системы; диагностика их достаточности и результативности.

7. Самостоятельная работа инструктора с дидактическим материалом как метод обучения, проектируемая консультантом-наставником, осуществляется в соответствии с выявленными направлениями: подготовительное; теоретико-дидактическое; практико-конструктивное; итоговое.

8. Организационно-мотивационные педагогические условия как совокупность мероприятий по реализации методической системы сопровождения самостоятельной работы инструктора по анализу компонентов деятельностной системы (мотивационный, содержательный, методико-технологический, контрольно-оценочный), направлены на совершенствование педагогической компетентности инструктора.

9. Мотивационно-смысловые педагогические условия, как совокупность мероприятий, обеспечивающих функционирование методической системы сопровождения педагогической деятельности инструктора, направлены на активизацию учебно-познавательной деятельности курсантов в процессе формирования у них профессиональных умений в работе со специализированным оборудованием.

ГЛАВА 2. Педагогический эксперимент по проверке эффективности профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза

2.1. Цель, задачи, гипотеза, критерии и показатели результативности профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза

Изучение и решение проблемы подготовки компетентного руководителя производственной практики (инструктора), владеющего не только специализированными (военными) знаниями и умениями, но и педагогическими (дидактическими) технологиями организации практического занятия по освоению курсантами профессиональных действий в работе с тренажерами (моделями авиационных комплексов), потребовали разработки методической системы сопровождения и педагогических условий ее реализации. Чтобы проверить эффективность разработанной методической системы, нами выявлены две группы педагогических условий и мероприятия по их осуществлению. Достаточность выделенных условий проверена в процессе специально организованного эксперимента.

Эксперимент, как эмпирический метод исследования, метод действий, предполагает, что явления и процессы изучаются в строго контролируемых и управляемых условиях [12; 25; 48; 63; 67; 68; 90; 135; 184; 186; 195]. В процесс эксперимента включались независимые переменные, с помощью которых проверялось влияние их на зависимые переменные. При планировании и подведении итогов эксперимента использовались статистические методы исследования. Они позволили: 1) обстоятельно описать результаты эксперимента; 2) установить степень достоверности сходств и различий в изучаемом объекте при анализе результатов

проведенных измерений; 3) сопоставить зависимости параметров, характеризующих систему; 4) описать зависимости, обнаруженные в эксперименте; 5) выявить информативные показатели; 6) осуществить прогнозирование выделенных показателей на основе рефлексии полученных результатов [29].

Любой педагогический эксперимент включает совокупность этапов, определяющих экспериментальный план исследования, а именно: 1) формулирование рабочей *гипотезы*; 2) определение *цели* и задач эксперимента; 3) выбор *методик*; 4) *проведение эксперимента* (серии опытов); 5) кодирование результатов; 6) *анализ* полученных данных, *выводы*.

Цель педагогического эксперимента заключалась в проверке результативности функционирования модели профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза и совокупности педагогических условий ее реализации. *Гипотеза* педагогического эксперимента сформулирована в форме предположения: если выявленные и апробированные педагогические условия положительно повлияют на профессионально-методическую подготовку инструктора в процессе формирования у курсантов профессиональных умений, то это будет свидетельствовать об их достаточности в успешной реализации разработанной модели. Педагогический эксперимент по проверке достаточности педагогических условий реализации модели предусматривал решение следующих *задач*:

- разработка валидного диагностического аппарата, обеспечивающего экспериментальный план исследования, включающего: 1) определение репрезентативной выборки участников образовательного процесса, деление их на группы; 2) формирование экспертной группы; 3) описание критериев, показателей, индикаторов, уровней достижений; 4) выбор диагностических методик и заданий для проведения опросов, оценивания их результатов;

- проверка и оценка влияния специально созданной консультантом-наставником среды методического обеспечения по подготовке компетентного инструктора производственной практики;

- проверка и оценка влияния содержательно-проектного конструирования компетентным инструктором структуры практического занятия на основе современных технологий, активизирующих познавательную деятельность курсантов по освоению ими профессиональных видов деятельности;

- проверка и оценка влияния профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики на результативность формируемых у курсантов профессиональных умений.

В соответствии с методологическими требованиями к структуре и содержанию педагогического эксперимента, раскрытых педагогами (Т.Ф. Бабынина, Г.Д. Бухарова, И.В. Гладкая, Э.А. Коржан, А.А. Шаповалов, М.Б. Шашкина, Е.В. Яковлев, Т.А. Яркова) [12; 27; 48; 90; 184; 186; 195; 196] и военными специалистами (А.С. Битев, В.В. Гуменный, О.Н. Ефремов, Ю.В. Кечкин, Д.В. Ольховский, А.Б. Струков, Е.Ю. Шогорева и др.) [20; 56; 66; 80; 125; 162; 189], спецификой апробируемой модели и педагогических условий ее реализации, мы пришли к выводу, что педагогический эксперимент, все его виды и этапы должны проходить в естественных условиях.

Производственная практика курсантов осуществлялась на II, III и IV курсах в учебных лабораториях вуза с использованием специализированного оборудования (приборы, установки, тренажеры) и на V курсе в самолетах на штурманском оборудовании. Продолжительность производственной практики курсантов на каждом курсе составляет: II курс – 72 часа, III – 86 часов и IV - 92 часа. Поэтапность этой подготовки в соответствии с задачами практики определили не только характер самообразовательной деятельности инструктора по освоению педагогических (дидактических) знаний и умений,

особенности профессионально-методического сопровождения этой деятельности со стороны консультанта-наставника, но и структуру, и содержание педагогического эксперимента. Два промежуточных и итоговый (контрольный) срезы формирующего эксперимента, их результаты от курса к курсу в соответствии с гипотезой эксперимента должны улучшаться, что могло свидетельствовать о положительном влиянии поэтапной самообразовательной деятельности инструктора под руководством консультанта-наставника.

На первом этапе данного эксперимента определен практический аппарат анализа, оценивания начального уровня педагогической подготовки инструктора производственной практики и начального уровня сформированности профессиональных умений у курсантов военного вуза. *На втором этапе* – поисковом (этап формирующего эксперимента), апробирована методическая система профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора по формированию у курсантов на практике профессиональных умений и педагогические условия ее реализации. *На третьем этапе* проведены промежуточный и итоговый (контрольный) срезы, осуществлена оценка полученных результатов и сделан вывод о результативности разработанных факторов и механизмов их реализации.

Многоаспектность педагогического эксперимента (прямой, косвенный) предусматривала участие в нем как инструктора, выполняющего функции преподавателя на практическом занятии, так и курсантов, осваивающих под руководством инструктора профессиональные умения в работе со специализированным оборудованием. Отметим, что экспериментальный план апробации разработанной методической системы и педагогических условий ее реализации предполагал участие в исследовании экспериментальных и контрольных групп как инструкторов, так и курсантов, для того, чтобы сравнивать полученные результаты прямого и косвенного эксперимента в его начале и конце, на завершающем этапе.

На начальном этапе все респонденты, участвующие в эксперименте не должны иметь статистических различий по исследуемым параметрам. Только в этом случае можно говорить о надежности и валидности проведенного исследования [27; 48]. Поэтому в соответствии с экспериментальным планом исследования инструкторы экспериментальных и контрольных групп реализуют на производственной практике одну и ту же образовательную программу в соответствии с требованиями современного стандарта (ФГОС ВО). Главная задача программы ориентирована на формирование у курсантов профессиональных умений в процессе выполнения ими практических действий в работе с авиационными приборами, установками, тренажерами [29].

Социальная позиция курсанта военного вуза развивается из той системы взглядов, убеждений и ценностных ориентаций, которые были сформированы в средней образовательной организации. В процессе профессиональной подготовки курсантов мотивационно-ценностные отношения и убеждения продолжают совершенствоваться. Эти отношения к профессиональной деятельности в самом широком ее понимании в конечном итоге выражаются в мотивационной направленности, составляющей основу личности военного специалиста. Поэтому инструктору, обучающему курсанта, уже на начальном этапе этого процесса необходимо изучить предпочтения, мотивы учения, отдельные качества личности курсантов, которые способствовали бы успешному освоению профессиональных видов деятельности на основе сформированных у них общекультурных компетенций [113].

Для выявления мотивационно-ценностных предпочтений на этапе констатирующего эксперимента определены критерии сформированности мотивации учебной деятельности курсантов: 1) готовность курсантов к очередному занятию; 2) мотивационная направленность деятельности; 3) потребность в учебных достижениях. Для выявления мотивационной направленности деятельности курсантов (мотивов учения) использованы

тесты, анкеты «Мотивация учебной деятельности», идеи ценностного развития личности [108].

В соответствии с опросником на проверку наличия у респондентов мотивов (познавательных, ответственных, престижных, отрицательных) были предложены следующие утверждения: 1) к работе на учебно-тренировочных средствах меня побуждает интерес к этому занятию; 2) учиться практической работе на тренажерах меня вдохновляет желание освоить профессиональные действия; 3) учиться практической работе на авиационных комплексах меня побуждает желание получить диплом о высшем образовании; 4) учиться в военном вузе меня заставляют лишь требования преподавателей и родителей; 5) заниматься практической работой на тренажерах меня побуждает стремление получить прочные знания; 6) при практической работе на учебно-тренировочных средствах я стараюсь из-за осознания важности и необходимости этого предмета; 7) к практической работе меня побуждает стремление быть в передовиках учебы; 8) заниматься меня заставляют требования коллектива отделения; 9) на тренажерах я охотно занимаюсь потому, что эти занятия доставляют мне удовольствие; 10) освоить приборы на занятии меня побуждает чувство стыда перед товарищами за свое незнание; 11) на учебных тренажерах я занимаюсь из-за стремления доказать свои способности; 12) качественно заниматься мне приходится, чтобы не огорчать преподавателей и родителей; 13) на учебно-тренировочных средствах люблю заниматься потому, что приятно узнавать что-то новое; 14) стараться при работе на тренажерах меня заставляет чувство ответственности перед преподавателем; 15) на занятиях я стараюсь из желания получать хорошие оценки; 16) обучаться на тренажерах меня заставляет обязательность этого предмета; 17) стараться меня побуждает сама привлекательность обучения в вузе; 18) учиться меня побуждает чувство ответственности перед вузом; 19) хорошо заниматься на учебно-тренировочных средствах меня побуждает стремление получить одобрение и похвалу со стороны преподавателя; 20) учить предмет меня

заставляет боязнь наказания и осуждения за плохие оценки; 21) стараться на практических занятиях меня побуждает уважительное отношение к преподавателю этого предмета; 22) я занимаюсь из-за чувства ответственности перед родителями; 23) заниматься на тренажерах меня заставляет желание завоевать уважение и авторитет среди своих товарищей; 24) учить задания и заниматься меня заставляет то, что с двойками не отпускают в увольнение [108].

Проведенный анализ ответов курсантов показал, что из 60 респондентов (курсантов III, IV курсов) познавательные мотивы обнаружены у 83 % респондентов, ответственные мотивы у 62 %, престижные мотивы у 62 %, отрицательные мотивы у 14 % респондентов. Результаты опроса констатировали, что курсанты из четырех видов мотивов отдают предпочтение познавательным. Между тем результаты учебных достижений курсантов этих групп вступают в противоречие с их желаниями и предпочтениями: качественная успеваемость курсантов, участвующих в опросе, составила в среднем 3,7 балла.

На начальном этапе констатирующего эксперимента инструкторам производственной практики (40 респондентов) были предложены опросники по выявлению их отношения к самообразовательной деятельности по освоению дидактических категорий обучения курсантов. Для опроса использована анкета «Оценка способности к самообразованию и саморазвитию» [5]. В опросник включены аксиологические показатели ценностно-смыслового критерия: 1. Каким образом Вы будете формировать ценностные ориентации у курсантов на военную профессию; 2. Каким образом можно выявить ценностные отношения курсантов к окружающим и к себе и как их учитывать в процессе проектирования и проведения занятия; 3. Каким образом можно формировать мотивационную ориентацию курсантов при решении проблемы: а) соотношение потребностей и необходимостей; б) соотношение желаний и возможностей; 4. Какие задачи на практическом занятии можно решать: а) мировоззренческие;

б) общекультурные; в) гражданские; г) профессиональные; 5. Назовите методические приемы, с помощью которых на занятиях можно формировать у курсантов: а) ценностные приоритеты и предпочтения военной профессии; б) мотивы освоения профессиональных умений; 6. Обоснуйте положение о том, что ценностно-смысловая ориентация курсанта на военную профессию влияет на качество освоения им профессиональных умений; 7. Подберите к конкретному занятию совокупность методических приемов, мотивирующих курсантов на ценностные аспекты военной профессии.

Для проведения анализа сформированности дидактического показателя организационно-управленческого критерия использованы методические рекомендации В.И. Андреева, Г.Д. Бухаровой, В.А. Василенко, И.В. Гладкой [5; 27; 35; 48]. Содержание вопросов: 1. Определите цель и задачи конкретного занятия, укажите признаки этих понятий. 2. Сформулируйте требования нового стандарта к метадействиям инструктора по формированию у курсантов профессиональных умений. 3. Выделите метадействия курсантов по освоению профессиональных умений. 4. Поясните различия между предметными и метапредметными результатами на конкретном примере. 5. Составьте самостоятельное разноуровневое задание на проверку сформированности у курсантов профессиональных умений. 6. Обоснуйте способы проверки задания и оценки его с учетом разноуровневых вопросов, характеризующих знания, умения, владение ими. 7. Назовите признаки, характеризующие умения преподавателя: 1) методические; 2) профессиональные; 3) педагогические. 8. Назовите инвариантные составляющие практического занятия. 9. Назовите вариативные составляющие занятия. 10. Как инвариантные составляющие занятия повлияют на познавательную самостоятельность и активность курсантов (обоснуйте на конкретном примере). 11. С помощью каких вопросов вы осуществите рефлексию своей педагогической деятельности на занятии? 12. Вопросы для самооценки (рефлексии) действий курсантов по

освоению профессиональных умений. 13. Предложите способы коррекции управленческих функций инструктора производственной практики.

Для проверки сформированности у инструкторов методических показателей конативного критерия им предложен опросник: 1. Назовите компоненты профессионально-методических действий инструктора по организации и проведению занятий. 2. Сформулируйте цель и задачи занятия (выбор темы определите самостоятельно). 3. Обоснуйте выбор типологии занятия (инвариантных и вариативных составляющих). 4. Определите содержательные компоненты занятия, методические приемы их реализации (выбор темы определите самостоятельно). 5. Обоснуйте выбор методических приемов активизации деятельности курсантов: а) при выполнении домашнего задания; б) в процессе актуализации знаний, умений, действий; в) в процессе работы с тренажером; г) в процессе отработки освоенных действий. 6. Обобщите способы обучения курсантов действиям в условиях чрезвычайных ситуаций (особых случаях) (используется анкета, разработанная автором исследования).

Результаты проведенного эксперимента позволили выбрать контрольную и экспериментальные группы. Инструкторы этих групп показали примерно одинаковые возможности, проявили сходное отношение к необходимости улучшения своей дидактической подготовки.

В прямом эксперименте приняли участие 40 инструкторов (офицеров), они разделены на четыре группы: КГ – контрольная, ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 – экспериментальные группы. В первой группе (ЭГ-1) реализовывалась методическая система и первое педагогическое условие; во второй (ЭГ-2) – методическая система и второе педагогическое условие; в третьей (ЭГ-3) – методическая система и совокупность всех условий. В КГ фрагментарно апробировалась методическая система без включения педагогических условий. В косвенном (формирующем) эксперименте принимали участие курсанты – 482 человека. Курсанты контрольной группы обучались инструкторами контрольной группы, а курсанты экспериментальных групп –

инструкторами экспериментальных групп, прошедшими специальную подготовку.

Кроме инструкторов и курсантов, в эксперименте принимала участие экспертная группа, которая осуществляла наблюдение, анализ результатов эксперимента, оценку полученных результатов, составляла экспертное заключение по результатам проверки. В ее состав вошли преподаватели, исследователи, занимающиеся научными проблемами, близкими к теме данной работы – 8 человек.

Для решения сформулированных выше задач разработан диагностирующий аппарат, включающий совокупность критериев, показателей, статистических методик, уровневых шкал для проверки сформированности профессиональных умений у инструкторов и курсантов военного вуза. На основе его принимались решения и формулировались выводы о результативности разработанной методической системы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора по формированию у курсантов профессиональных умений и условий ее реализации.

Для обоснованного выбора критериев использовались рекомендации педагога и методолога В.И. Загвязинского, который обращает внимание на то, что выбранный исследователем критерий должен отвечать требованиям необходимости и достаточности, объективности и действительности, выступая в качестве своеобразной нормы [67]. Критерий, выражающий уровень изученности явления, объекта, степень его соответствия норме, должен содержать компоненты, позволяющие сопоставлять полученные в процессе измерения результаты с теоретическими. Таким образом, если *критерий* – это мера оценки признака, основания, правила принятия решения, то *показатель* критерия – это обобщенная характеристика (признак) объекта. Иными словами, то, по чему можно судить о его развитии; он может быть выражен числом или статистическим параметром [29].

Диагностический аппарат данного исследования для оценки результативности методической системы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора в процессе формирования профессиональных умений у курсантов военного вуза на практике и педагогических условий ее реализации включает совокупность критериев, которые характеризуют способность и готовность инструктора к организационно-управленческой, профессионально-деятельностной и ценностно-смысловой деятельности на практическом занятии. Эти критерии отражают характер видов профессиональной деятельности (эксплуатационно-технологической, организационно-управленческой, учебно-тренировочной и методической), к которым готовятся выпускники военных вузов в соответствии с требованиями новых стандартов [175].

I. Организационно-управленческий критерий как мера способности и готовности инструктора к педагогической деятельности по активизации учебно-познавательных действий курсантов на практическом занятии по освоению авиационных комплексов, зависит от качества профессионально-методического сопровождения консультантом-наставником самообразовательной деятельности инструктора по освоению дидактических составляющих образовательного процесса. К *показателю* сформированности критерия отнесем *дидактический* (проектировочный, самообразовательный, конструктивный). Диагностика составляющих дидактического показателя осуществлялась на основе опроса, наблюдения, тестирования результатов самообразовательной деятельности инструктора по изучению оптимальных форм организации познавательной деятельности курсантов. Познавательная деятельность инструктора с дидактическими материалами, информационными и программными средствами, обеспечивает совершенствование его педагогической компетентности.

Раскроем содержание уровней сформированности дидактических показателей организационно-управленческого критерия профессионально-методического сопровождения самообразовательной деятельности у

инструктора под руководством консультанта-наставника. К таким *уровням* отнесем адаптивный, репродуктивный, продуктивный, раскроем их содержательные компоненты:

1. Адаптивный: самостоятельная работа с дидактическими материалами позволяет инструктору: 1) *изучить* способы проектирования конспекта учебного занятия в соответствии с требованиями новых стандартов; 2) *освоить* методику формирования у курсантов познавательной самостоятельности и активности, мотивации и интереса к учебно-познавательной деятельности по изучению принципа действия авиационных комплексов; 3) *выделить* компоненты процесса обучения (типы обучения, виды деятельности, формы, методы и средства обучения).

Однако *трансформировать* приобретенные знания в конкретную информационную образовательную среду; *реализовать* требования стандарта на практике; *получить* обратную информацию о результатах учебных достижений курсантов; *выявить* формы взаимодействия участников образовательного процесса; *создать* доверительные отношения, атмосферу познавательного активного сотрудничества на данном адаптивном уровне сформированности дидактических показателей организационно-управленческого критерия инструктор затрудняется. Значит адаптивный уровень готовности инструктора к педагогической деятельности является недостаточным, то есть низким.

2. Репродуктивный: самостоятельная работа инструктора с дидактическим материалом позволяет: 1) *проектировать* и *конструировать* практическое занятие в соответствии с выделенными алгоритмическими предписаниями по структурированию содержательных аспектов деятельности инструктора и курсанта; 2) осознать, что цель занятия раскрывается темой, а задачи - требованиями стандарта к результатам сформированности профессиональных действий (умений) у курсантов, выполняющих разноуровневые задания по освоению принципа действия авиационных комплексов. Однако инструктор, овладевший репродуктивным

уровнем сформированности дидактических показателей организационно-управленческого критерия, затрудняется самостоятельно: 1) определить тип занятия, в соответствии с ним методологически грамотно выявить содержание метадействий своих и курсантов; 2) структурировать действия инструктор способен только в соответствии с алгоритмическими предписаниями, что затрудняет процесс организации занятия нового типа, активно развивающего у курсантов познавательные функции по освоению практических действий (профессиональных умений). Поэтому репродуктивный уровень освоения инструктором дидактических показателей можно отнести к среднему.

3. *Продуктивный (эвристический)* уровень освоения инструктором дидактических показателей (профессионально-методических знаний и умений) под руководством консультанта-наставника позволяет: 1) самостоятельно определить и спроектировать типологию практического занятия; 2) определить цели и задачи; 3) конструировать действия курсантов; 4) выбирать необходимые процессуальные компоненты обучения; 5) активизировать учебно-познавательную деятельность курсантов; 6) предопределять трудности в выполнении задач по формированию у курсантов профессиональных умений. Этот уровень освоения показателя можно отнести к высокому [107].

Для проверки сформированности уровней освоения показателей организационно-управленческого критерия консультант-наставник составляет дидактические задания. В них он включает профессионально-методические вопросы следующего содержания: 1) обоснуйте на конкретном примере *цель и задачи* практического занятия, в чем их связь и различие; 2) укажите, как *задачи* учебного занятия связаны с требованиями нового стандарта к результатам учебных достижений курсантов; 3) раскройте, как при проектировании конспекта учебного практического занятия вы выбираете его типологию в соответствии с метапредметными результатами (содержательными, деятельностными) освоения задач образовательной

программы практики; 4) обоснуйте, как определить учебные (профессиональные) действия, которыми должен овладеть курсант на практическом занятии в соответствии с задачами по достижению метапредметного результата; 5) покажите, как можно сравнивать предметные и метапредметные результаты достижений курсантов на практическом занятии (приведите конкретный пример); 6) составьте и проанализируйте задание для самостоятельной работы курсантов по формированию у них профессиональных умений; 7) как проверить и подвести итоги их выполнения; 8) приведите примеры вопросов для рефлексии, оценки действий на занятии а) инструктора; б) курсанта в соответствии с целью и задачами конкретного занятия.

II. Профессионально-деятельностный критерий, как мера способности и готовности инструктора к педагогической деятельности по овладению профессионально-методическими знаниями в процессе профессионально-методического сопровождения консультантом-наставником его самообразовательной деятельности, включает *конативный показатель*. Он характеризует способность и готовность инструктора осуществлять совокупность действий (содержательных, обобщающих, активизирующих) с целью формирования у курсантов профессиональных умений по освоению специализированного оборудования на практических занятиях. Результативность осуществления этих действий инструктором носит *уровневый* характер. Эти уровни можно охарактеризовать как: 1) *адаптивный*, 2) *репродуктивный*, 3) *продуктивный*. Все действия инструктора определяются прежде всего умениями подбирать для курсантов разноуровневые задания – текущие, оперативные, комплексные.

Для осуществления диагностики по конативному показателю (содержательному, обобщающему, активизирующему) консультант-наставник анализирует действия инструктора по выполнению задач (образовательных, развивающих, воспитательных) на практических занятиях разного типа, в соответствии с уровневой шкалой сформированных

инструктором у курсантов профессиональных умений. Раскроем содержание действий инструктора по формированию профессиональных умений у курсантов в соответствии с приведенной уровневой шкалой:

адаптивный: эпизодическая самообразовательная деятельность инструктора не позволяет ему самостоятельно освоить типологию практических занятий, активизировать познавательную деятельность курсантов по освоению программы практики. Уровень его дидактических знаний можно охарактеризовать как приспособленный к определенным требованиям среды с традиционными формами и приемами обучения. При этом инструктор не использует на занятии способы, мотивирующие курсантов целенаправленно осваивать приборы и установки, имеющие практическое назначение; контрольные вопросы и задания, способы их проверки не активизируют познавательную деятельность курсантов по освоению ими профессиональных умений, потому что имеют характер односложных ответов типа да/нет;

репродуктивный: последовательная самообразовательная деятельность инструктора с образцами различных типологий учебных занятий позволила ему освоить инвариантные составляющие процесса организации познавательной деятельности курсантов. Освоить структуру и содержание занятия общеметодологического характера, включающего такие компоненты, как 1) мотивация учебной деятельности; 2) целеполагание (формулировка цели и задач занятия, обобщение знаний, изученных ранее); 3) выбор методов, приемов и средств обучения; 4) планирование действий по их реализации; 5) выполнение запланированных действий; 6) анализ результатов работы; 7) обобщение и уточнение инструктором характера заданий по практическому их применению; 8) рефлексия. Выполнение инструктором репродуктивных действий по организации познавательной деятельности курсантов на практическом занятии, по освоению ими приборов и установок позволяет сформировать у них такие репродуктивные умения, которые он

способен выполнять при наличии инструкций, алгоритмических предписаний.

продуктивный (эвристический): целенаправленная самообразовательная деятельность инструктора по освоению структуры и содержания практического занятия проблемного характера, включающего следующие компоненты: проверка домашнего задания с целью подготовки к восприятию нового, формулировка проблемы, привлечение курсантов к поиску ее решения, разрешение проблемы, проверка правильности ее решения, проверка усвоенного на основе собеседования, решение практических заданий (качественных, экспериментальных), упражнения с целью выработки у курсантов профессиональных умений.

Виды диагностирующих заданий для проверки сформированности у инструктора показателей конативного критерия в соответствии с выделенными уровнями (адаптивный, репродуктивный, продуктивный) имеют характер практических вопросов для проверки действий по конструированию занятий разного типа. Они включают задания следующего содержания: 1) назовите инвариантные составляющие любого практического занятия; 2) раскройте содержание каждого составляющего; 3) осуществите обоснованный прогноз результатов обучения; 4) сопоставьте структуру и содержание занятий традиционного, методологического и проблемного содержания; 5) проверьте на практике влияние занятий разной типологии на результаты сформированных у курсантов профессиональных умений (действий) по освоению принципов работы тренажеров (моделей авиационных комплексов).

III. Ценностно-смысловой критерий отражает мотивационно-ориентированное формирование профессиональных умений у курсантов на производственной практике под руководством компетентного инструктора, способного и готового совершенствоваться: 1) ценностные ориентации курсантов на военную профессию; 2) ценностные отношения курсантов к окружающей действительности, самому себе; 3) мотивационную ориентацию

курсантов на решение проблемы соотношения потребностей и необходимостей, желаний и возможностей. Показатель сформированности названного аксиологического критерия характеризуется: 1) *позициями* (мировоззренческая, общекультурная, гражданская, политическая); 2) *отношениями* (формы взаимодействия, познавательного активного сотрудничества); 3) *условиями* (меры, факторы ценностных приоритетов, предпочтений, интересов освоения профессиональных умений) их реализации всеми участниками образовательного процесса (инструктором, курсантами). Критерии и показатели имеют уровневый характер:

адаптивный: самообразовательная деятельность инструктора слабо ориентирована на освоение им воспитательных аспектов занятия – мировоззренческих, общекультурных, ценностно-смысловых, мотивационных, гражданских, политических, коммуникативных. По мнению инструктора, выделенные компоненты никак не влияют на его компетентность, они сугубо субъективны, определяются адаптацией человека к внешним условиям. Его сознание, поведение, ценностные ориентации, потребности, интересы и другие качества формируются обществом. Адаптируясь к среде, курсант приспособливает ее «к себе» и использует «для себя». Такое адаптивное понимание инструктором ценностной и мотивационной ориентации практического занятия на процесс формирования у курсантов профессиональных умений не позволяет в полной мере использовать ценностно-смысловую ориентацию как фактор, влияющий на качество профессиональной подготовки курсанта;

репродуктивный: в условиях самообразовательной деятельности инструктор анализирует роль ценностных и мотивационных ориентиров в обучении курсантов профессиональным умениям, интересы и желания курсантов осуществлять разработанные им меры (механизмы) получения знаний и умений, ориентированных на военную профессию. Однако действия инструктора не являются стабильными, потому что он не проявляет инициативных и самостоятельных мер по использованию инновационных

образовательных приемов, способствующих формированию у курсантов мотивационно-ценностных устремлений;

продуктивный: в процессе самообразовательной деятельности инструктор самостоятельно выявляет ценностно-смысловые аспекты деятельности по решению задач мотивационной подготовки будущих офицеров к практической деятельности по освоению ими на практике профессиональных умений, развития у них интереса к военной службе, стремления к самореализации жизненных планов.

Для проверки сформированности ценностно-смыслового критерия инструктору предложено выполнить задания следующего содержания: 1) оцените свое эмоциональное и мотивационное состояние; 2) приведите примеры ценностей, ранжируйте их; 3) составьте конспект учебного занятия, в задачу которого входит развитие мотивационно-ценностных качеств курсантов. Оценивание по каждому критерию осуществлялось по шкале В.П. Беспалько: адаптивному уровню соответствовал балл 3, репродуктивному - балл 6, продуктивному – 9.

Представим результаты констатирующего эксперимента по определению начального уровня педагогической подготовленности инструктора производственной практики (табл. 2, 3). Анализ представленных в таблице 1 данных свидетельствует о том, что респонденты (инструкторы) всех групп находились примерно в равных условиях, при этом инструкторы производственной практики демонстрируют преимущественно низкий уровень результатов по выбранным нами показателям.

Таким образом, до начала эксперимента основная часть инструкторов производственной практики обладала адаптивным уровнем готовности к педагогической деятельности в качестве преподавателя, что составляет 45 % от общего числа опрошенных. При этом 35 % инструкторов из числа опрошенных обладают репродуктивным уровнем готовности и только 20 % инструкторов обладают продуктивным уровнем педагогических видов

деятельности, которые характеризуются дидактическими, конативными, аксиологическими показателями.

Таблица 2. Результаты нулевого среза по определению начального уровня педагогической готовности инструктора производственной практики военного вуза к осуществлению мероприятий по реализации педагогических условий

Группа	к-во инструкторов	Показатель	Результаты по уровням					
			Адаптивный уровень		Репродуктивный уровень		Продуктивный уровень	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ	10	A – дидактический	4	40,0	4	40,0	2	20,0
		B – конативный	5	50,0	3	30,0	2	20,0
		C – аксиологический	5	50,0	4	40,0	1	10,0
ЭГ-1	10	A – дидактический	5	50,0	4	40,0	1	10,0
		B – конативный	6	60,0	2	20,0	2	20,0
		C – аксиологический	5	50,0	3	30,0	2	20,0
ЭГ-2	10	A – дидактический	4	40,0	3	30,0	3	30,0
		B – конативный	5	50,0	4	40,0	1	10,0
		C – аксиологический	4	40,0	4	40,0	2	20,0
ЭГ-3	10	A – дидактический	3	30,0	5	50,0	2	20,0
		B – конативный	4	40,0	3	30,0	3	30,0
		C – аксиологический	4	40,0	4	40,0	2	20,0
В целом по выборке	40	A – дидактический	16	40,0	16	40,0	8	20,0
		B – конативный	20	50,0	12	30,0	8	20,0
		C – аксиологический	18	45,0	15	37,5	7	17,5

Таблица 3. Данные нулевого среза по определению начального уровня педагогической готовности инструктора производственной практики военного вуза к осуществлению мероприятий по реализации педагогических условий

Группа	к-во инструкторов	Результаты по уровням					
		Адаптивный уровень		Репродуктивный уровень		Продуктивный уровень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ	10	5	50,0	4	40,0	1	10,0
ЭГ-1	10	6	60,0	2	20,0	2	20,0
ЭГ-2	10	4	40,0	3	30,0	3	30,0
ЭГ-3	10	3	30,0	5	50,0	2	20,0
В целом по выборке	40	18	45,0	14	35,0	8	20,0
ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3	30	13	43,3	10	33,3	7	23,4

Полученные результаты подтверждают необходимость реализации методической системы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики военного вуза и обеспечения комплекса педагогических условий. Наглядно результаты нулевого среза в сравнении с данными в контрольной и экспериментальных группах продемонстрированы на диаграмме (рис. 6).

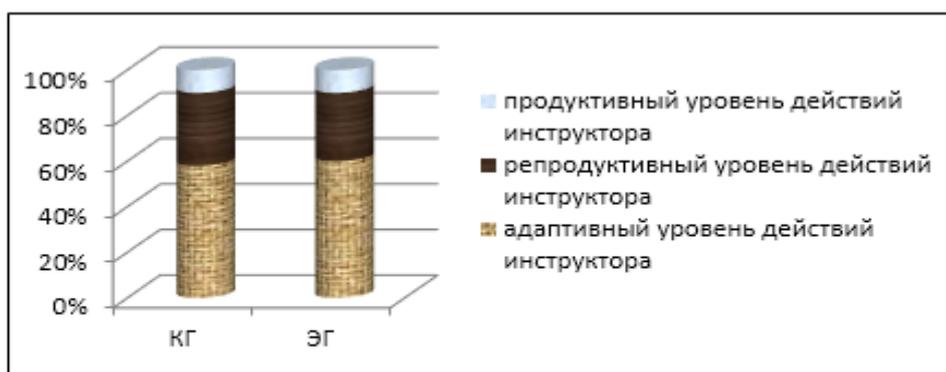


Рис. 6. Результаты нулевого среза (прямой эксперимент) по определению начального уровня педагогической готовности инструктора производственной практики

Представим результаты нулевого среза констатирующего эксперимента по проверке уровня освоения профессиональных умений курсантами военного вуза на производственной практике. Сравнить сформированность профессиональных умений у курсантов на низком, среднем и высоком уровнях освоения действий можно, осуществив анализ результатов, представленных в таблицах и на рисунке (табл. 4, 5, рис. 7).

Данные, приведенные в таблице, свидетельствуют о том, что у курсантов всех групп профессиональные умения, характеризующие результаты освоения действий, сформированы примерно на одинаковых уровнях, лучше на среднем, который отражает умения решать типовые задания по образцу. Хуже сформированы умения выполнять действия в новой ситуации. Приведенные результаты нулевого среза свидетельствуют о том, что курсанты всех групп (КГ, ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) находятся в равных условиях.

Таблица 4. Результаты нулевого среза по определению уровня освоения профессиональных умений у курсантов на производственной практике

Группа	к-во курсантов	Показатели сформированности умений	Результаты по уровням					
			Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ	30	<i>A</i> – познавательные	12	40,0	10	33,3	8	26,7
		<i>B</i> – практические	12	40,0	10	33,3	8	26,7
		<i>C</i> – обобщенные	13	43,3	8	26,7	9	30,0
ЭГ-1	29	<i>A</i> – познавательные	8	27,6	12	41,4	9	31,0
		<i>B</i> – практические	8	27,6	13	44,8	8	27,6
		<i>C</i> – обобщенные	7	24,2	11	37,9	11	37,9
ЭГ-2	28	<i>A</i> – познавательные	15	53,6	8	28,6	5	17,8
		<i>B</i> – практические	14	50,0	8	28,6	6	21,4
		<i>C</i> – обобщенные	13	46,4	9	32,2	6	21,4
ЭГ-3	29	<i>A</i> – познавательные	8	27,6	14	48,2	7	24,2
		<i>B</i> – практические	9	31,0	14	48,2	6	20,8
		<i>C</i> – обобщенные	8	27,6	15	51,6	6	20,8
В целом по выборке	116	<i>A</i> – познавательные	43	37,1	44	37,9	29	25,0
		<i>B</i> – практические	43	37,1	45	38,8	28	24,1
		<i>C</i> – обобщенные	41	35,3	43	37,1	32	27,6

Таблица 5. Данные нулевого среза по определению уровня освоения профессиональных умений у курсантов на производственной практике

Группа	к-во курсантов	Результаты по уровням					
		Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ	30	12	40,0	10	33,4	8	26,6
ЭГ-1	29	7	24,1	12	41,4	10	34,5
ЭГ-2	28	15	53,6	8	28,6	5	17,8
ЭГ-3	29	8	27,6	14	48,3	7	24,1
В целом по выборке	116	42	36,2	44	37,9	30	25,9

Наглядно результаты нулевого среза по сравнению уровней освоения профессиональных умений (познавательных, практических, обобщенных) курсантами на производственной практике представлены на рис. 7.

Для подтверждения корректности сравнений, проведенных в ходе констатирующего эксперимента, используем статистический критерий Пирсона (хи-квадрат). Если статистические параметры критерия (наблюдаемого) окажутся меньше табличного значения, что будет

свидетельствовать о статистической неразличимости в уровнях сформированности профессиональных умений у курсантов экспериментальных и контрольной групп, тогда можно сделать вывод о том, что группы в начале эксперимента имели равные начальные условия.

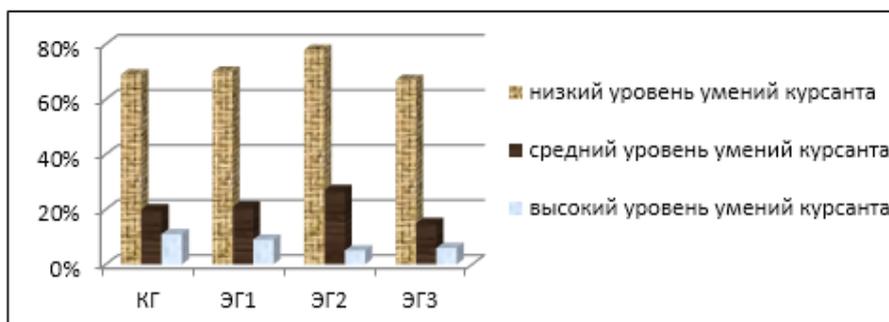


Рис. 7. Результаты нулевого среза констатирующего эксперимента по определению уровня освоения практических умений курсантами на производственной практике

Данные, приведенные в табл. 6, подтвердили наше предположение.

Таблица 6. Результаты использования критерия хи-квадрат на нулевом срезе эксперимента (курсанты)

Сравниваемые группы	Значение хи-квадрат	
	полученное значение	табличное значение на уровне значимости 0,05
КГ и ЭГ-1	1,74	5,99
КГ и ЭГ-2	1,18	
КГ и ЭГ-3	1,51	

В заключение отметим, что разработанный инструментарий для подведения итогов профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора, формирующего профессиональные умения у курсантов военного вуза на производственной практике, позволил разработать экспериментальный план дальнейшего исследования. Он заключается в выделении условий проведения эксперимента, формулировании его гипотезы в форме предположения: если выявленные и апробированные педагогические условия положительно повлияют на профессионально-методическую подготовку инструктора к педагогической деятельности по организации и проведению практических занятий с курсантами по освоению ими профессиональных умений, то это будет свидетельствовать о достаточности выявленных нами педагогических

условий реализации разработанной системы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики. Для проверки гипотезы организован и проведен систематический эксперимент (формирующий).

2.2. Реализация методической системы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики и совокупности педагогических условий ее эффективного функционирования

Содержательная и процессуальная составляющие методической системы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики обеспечиваются выявленными факторами и механизмами их осуществления. К последним относим комплекс подходов (системно-деятельностный, аксиологический, управленческий) и совокупность действий (побудительных, содержательных, технологических). Факторы сопровождения и механизмы их осуществления предопределили выбор педагогических условий (мероприятий) реализации методической системы (рис. 4). Раскроем содержание педагогических условий (мероприятий) по реализации разработанной методической системы на основе факторов, как причин, мер, усиливающих воздействие на процесс сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики.

Как отмечалось ранее, консультирование как способ реализации самообразовательной деятельности инструктора в форме самостоятельной работы с методической литературой требует специальной организации [132]. Способы организации самообразовательной деятельности инструктора в соответствии с целевым компонентом педагогического процесса и задачами его реализации зависят от функций консультанта-наставника, организующего сопровождение (помощь) инструктора.

Консультант-наставник выполняет функции тьютора [153]. В педагогическом словаре тьютор определяется как наставник, индивидуальный научный (профессиональный) руководитель, куратор, консультант [65; 131]. Иными словами, этот человек обеспечивает индивидуальную траекторию совершенствования педагогической компетентности инструктора производственной практики в соответствии с

основными требованиями стандарта к результатам обучения курсантов в военном вузе. Функции такого сопровождения проявляются в рациональном применении современных методов и средств консультирования, а также в обоснованном использовании коллективных, групповых, индивидуальных форм организации обучения будущих офицеров профессиональной подготовки военного специалиста [128; 175; 180].

Содержание профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора обеспечивается, как отмечалось выше (§ 1.3), организацией его самообразования. Как многоаспектное понятие, оно является формой (способом) непрерывного образования любого человека, в процессе которого он поэтапно, последовательно и системно овладевает знаниями, умениями, способами применения их на практике, приобретает субъектный опыт. Сущность этого опыта заключается в том, что субъект (инструктор) пытается (способен) стать стратегом своей профессиональной деятельности. Он формулирует и корректирует цели, осознаёт мотивы своей деятельности, самостоятельно выстраивает учебно-познавательные действия обучающихся (курсантов), оценивает их в соответствии с формированием профессиональных умений будущего офицера, который профессионально мотивирован на выполнение основного воинского долга – служение Отечеству.

Инструктор при этом ориентируется на личностные смыслы, ценности, которые соотносит с содержанием требований новых нормативных документов [91; 175]. Самообразование инструктора под руководством консультанта-наставника, выполняющего функции тьютора, приобретает при этом форму индивидуальной помощи в осмыслении собственных ценностей, мотивов в соответствии с личностными предпочтениями [116]. Без них осознание и понимание необходимости самообразовательной деятельности инструктора с целью совершенствования его педагогической компетентности трудно осуществить. Между тем организация самостоятельной работы инструктора по освоению им таких дидактических составляющих, как

форма, метод, средство процесса обучения, является важной и профессионально значимой.



Задача консультанта-наставника заключается в том, чтобы мотивировать инструктора на активную и целенаправленную самообразовательную деятельность по совершенствованию своих педагогических (методических) знаний и умений, готовности их применять на практике. Они проявляются в умениях формулировать цели и задачи практического занятия, определять конечные результаты обучения, выбирать процессуальные компоненты организации и проведения занятий, выявлять способы активизации учебно-познавательной деятельности курсантов по освоению профессиональных умений. Все вышеназванное определяет содержание педагогической компетентности инструктора.

Успешность совершенствования педагогической компетентности инструктора-руководителя производственной практики зависит от его ориентации на профессионально-военные специализированные компетенции, обеспечивающие подготовку будущего офицера в соответствии с требованиями современного стандарта [175]. Эти предпочтения обусловлены

знаниями инструктора не только устройств, назначения, принципа действия приборов авиационного комплекса, но и умением обучать курсантов этим действиям, знанием педагогических особенностей организации учебно-познавательной деятельности курсантов по их освоению.



Отметим, что планирование инструктором структуры и содержания занятия с целью формирования у курсантов познавательной самостоятельности и активности в освоении умений работать с тренажёрами, применять профессиональные действия на практике представляет иную область его деятельности – педагогическую. Она отличается от практико-ориентированных действий инженера, получившего техническое военное образование в военном вузе, потому что дополнительные педагогические знания и умения о том, как научить этим действиям курсантов имеют все закономерности, принципы, подходы, методы реализации.

Эта дидактическая и методическая область деятельности инструктора связана с умениями применять технологии обучения, психолого-педагогические способы воздействия на обучающихся (курсантов), поэтому, чтобы успешно обучать курсантов работе с тренажёрами авиационных комплексов, инструктор должен овладеть основами дидактики и методики

обучения под руководством специально подготовленного специалиста (консультанта-наставника).

Эффективность самообразовательной деятельности инструктора зависит от личных установок, связанных с осознанием необходимости повышения его субъектного педагогического опыта, от волевых и других его качеств. Анализируя компонентный состав самообразования в единстве с самоопределением инструктора в качестве преподавателя, мы опирались на идеи А. К. Марковой [108]. Ее работы позволили выявить следующие факторы, влияющие на процесс самообразования инструктора: 1) склонность его к овладению профессией; 2) мотивация получения дидактических и методических знаний и умений; 3) признание ценности дидактических и методических знаний и умений для активизации учебно-познавательной деятельности курсантов; 4) наличие профессиональных качеств, обеспечивающих успешность освоения дидактических и методических знаний; 5) осознание своих возможностей и способностей к самообразованию; 6) оценивание себя, своих качеств, потребностей и возможностей (что я могу сделать сегодня, каковы мои предпочтения, что я могу сделать завтра, чего я хочу, как я намерен действовать); 7) желание постоянно совершенствовать свое педагогическое мастерство.

По своей сути выделенные факторы (мотивационно-организационный, ориентационный, ценностно-смысловой) служат признаками, характеризующими положительную мотивацию инструктора, его желание приобретать методические знания, являющиеся важной составляющей его педагогического мастерства. Тем более, что почти половина инструкторов из числа опрошенных (140 человек), признают необходимость и важность самообразовательной деятельности с целью повышения своей педагогической компетентности.

Результаты самообразовательной деятельности инструктора производственной практики под руководством консультанта-наставника (тьютора) должны проявиться в его способности и готовности формировать

профессиональные умения у будущих офицеров [187]. Эта готовность имеет уровневый характер. Она может быть *адаптивной*, то есть проявляться на учебном занятии в действиях инструктора по мобилизации курсантов на выполнение практических заданий по освоению авиационных комплексов в работе с тренажерами. При этом формирование профессиональных умений у курсантов военного вуза может осуществляться преимущественно на низком уровне, потому что обеспечивается внешними мотивами, такими, как организационный, конструктивный, дидактический, конативный.

Готовность и способность инструктора выполнять репродуктивные педагогические действия, организуя практическую деятельность курсантов по освоению профессиональных умений, приведет к тому, что сформированность профессиональных умений у курсантов на среднем уровне обеспечит уверенность в успехе, умение управлять собой, преодолевать трудности и неуверенность, сомнения. Иными словами, компетентность инструктора зависит от многих факторов сопровождения его педагогической деятельности. В частности, от его способности мотивировать действия курсантов, которые могут быть объективными и субъективными, однако от них будет зависеть уровень освоения курсантами профессиональных действий (умений).

Продуктивный уровень готовности инструктора к деятельности по формированию профессиональных умений на высоком уровне требований проявляется в оптимальном сочетании мотивационных, ценностно-смысловых, операциональных, функционально-психологических ее компонентов. По мнению В.А. Слостенина, именно продуктивный (интегральный) уровень готовности преподавателя к педагогической деятельности определяет основные показатели его педагогической компетентности [159]. Она проявляется в осознании педагогических задач, модели собственного поведения, способов деятельности, умений оценивать свои возможности, в достижении определенного результата.

Готовность (компетентность) инструктора к преподавательской деятельности включает совокупность таких требований, как 1) интерес и способность к инновационным видам деятельности (мотивационный аспект); 2) ответственность, психологическая устойчивость (личностный аспект); 3) глубокие специальные знания и умения (инженерно-технический аспект); 4) технологические знания и умения, владение способами их применения на практике (профессиональный аспект); 5) системное построение мотивационной и ценностно-смысловой деятельности обучающихся (воспитательный аспект) [159].

Обобщив изложенное, можно заключить, что компетентность инструктора-руководителя производственной практики зависит от психолого-педагогических, специальных (предметных) знаний и умений. Они служат компонентами, определяющими готовность инструктора к необходимым видам деятельности, однако далеко не достаточными. Достаточность их определяется, по мнению В.А. Сластенина, теоретико-практическими и методическими знаниями и умениями [159].

Таким образом, психолого-педагогические, специальные и профессионально-методические знания и умения позволяют инструктору планировать и реализовывать следующие виды педагогической деятельности: проектную, конструктивную, организаторскую, коммуникативную. При этом педагогическая (профессионально-методическая) компетентность инструктора-преподавателя производственной практики будет зависеть от его умения решать задачи (образовательные, развивающие, воспитательные) комплексно в соответствии с требованиями стандарта к освоенным умениям курсантами.

Эти дидактические умения обучающего (инструктора) педагоги классифицируют по разным основаниям, объединив их в четыре группы [160], а именно:

- выявление задач обучения, воспитания, развития;

- выбор профессиональных компонентов обучения во взаимосвязи с содержательными;

- выполнение действий по созданию условий для осуществления эффективного и оптимального образовательного процесса, субъект-субъектного характера взаимодействия всех участников совместной деятельности (Ю. К. Бабанский) [11];

- изучение динамики образовательного процесса и его результатов в решении основных задач (самоанализ, анализ действий обучаемого и обучающегося, определение новых задач).

Следует отметить, что процесс профессионально-методического сопровождения самообразовательной деятельности инструктора производственной практики в форме консультирования решает основную задачу совершенствования педагогической компетентности. Все действия инструктора направлены на решение задач формирования у курсантов на практике профессиональных умений в процессе выполнения ими совокупности действий (поисковых, репродуктивных, продуктивных) по освоению авиационных комплексов.



Профессионально-содержательный компонент методической системы раскрывает способы и средства актуализации когнитивных аспектов подготовки будущего офицера на производственной практике под руководством компетентного инструктора, организующего учебно-познавательную деятельность курсантов. Основная его функция связана с организацией педагогического процесса (выбором способов реализации отношений между всеми участниками образовательного процесса, а также современных технологий обучения). Выявленные факторы сопровождения вышеназванных функций компетентного инструктора потребовали выделения механизмов их осуществления.

Педагогический процесс как система организуется преподавателем (в нашем случае инструктором) и характеризуется рядом признаков, среди которых целенаправленность, управляемость, системность, содержательность, результативность, прогнозируемость. Именно в совокупности эти признаки раскрывают механизмы реализации целостного педагогического процесса как системы на основе выделенных факторов сопровождения [160]. Структура любого педагогического процесса всегда постоянна, она включает цель, принципы и закономерности его построения, содержание, технологии (формы, методы, средства) обучения [171].

Содержательно-целевой компонент занимает особое место, потому что определяет конечный результат обучения курсантов в соответствии с системообразующей функцией педагогической деятельности инструктора. Эти функции многообразны, поэтому их соотносят с освоением разделов программы, которые отражают требования нормативных документов (закон, государственный стандарт). При этом *социальный элемент цели* отражает запросы общества к профессиональной подготовке специалиста, например, к военно-инженерной подготовке офицера. Эти запросы учитываются в целях, сформулированных к темам раздела дисциплин производственной практики. Их связывают с результатами формирования профессиональных компетенций (умений) у курсантов на основе видов профессиональной их

деятельности, выделенных в современных стандартах. *Мотивационный элемент цели* формулируется преподавателем (инструктором) непосредственно к занятию, он учитывает специфику образовательного вуза, профиль специальности и учебного предмета, характер, назначение практики, уровень развития обучающегося (курсанта), компетентность преподавателя.

Для полной реализации действий цель конкретизируется задачами по освоению знаний, умений, способов их применения. На основе цели и задач конструируется модель занятия. В этой модели отражаются требования к организации образовательного процесса с учетом содержания учебных планов, рабочих программ дисциплины, технологий обучения, а также к качеству результатов профессиональных достижений. Качество сформированности профессиональных умений у курсантов зависит от многих факторов, имеющих прямое отношение как к обучающему (инструктору), так и к обучаемому (курсанту), а также к их действиям, которые связаны и взаимообусловлены содержанием и структурой педагогического процесса.

Инструктор, грамотно моделирующий педагогический процесс, в соответствии с требованиями образовательного стандарта определяет его результаты на основе цели и задач обучения курсантов по освоению авиационных комплексов. При этом действия инструктора и курсанта как составляющих педагогического процесса взаимообусловлены компонентами – содержанием образовательной программы, методами, формами, средствами обучения. Методически оправданный их выбор инструктором обеспечивает результативность педагогического процесса и, как следствие, высокое качество сформированных у курсантов профессиональных умений.

Любое занятие производственной практики решает основные цели, ориентированные на требования новых стандартов (ФГОС ВО) по освоению курсантами военного вуза профессиональных видов деятельности

(эксплуатационно-технологических, организационно-управленческих, научно-исследовательских, учебно-тренировочных). Эти требования сформулированы через совокупность компетенций (общепрофессиональных, профессиональных, профессионально-специализированных) [175].

Подготовка курсантов к практике в военном вузе (филиал ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Челябинске) осуществляется на двух факультетах: на факультете подготовки штурманов и на факультете боевого управления авиацией и управления воздушным движением. Практика организуется и проводится поэтапно и последовательно. Например, на факультете подготовки штурманов в соответствии с ее задачами реализуются два вида практики: учебная и производственная (практика по освоению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности), преддипломная. Организации и проведению производственной практики предшествуют теоретические и практические занятия по освоению авиационных навигационных комплексов.

На занятиях у курсантов формируются следующие компетенции: 1) способность организовывать и проводить наблюдения и измерения, составлять их описания (ПК-16); 2) способность анализировать, обобщать и систематизировать исходные данные, проводить необходимые расчеты с использованием современных средств вычислительной техники (ПК-17). Эти компетенции характеризуют способность и готовность курсантов (к летному применению авиационных навигационных комплексов, осуществлению инженерно-штурманских расчетов) применять знания и умения на практике [175]. Таким образом, производственная практика способствует формированию у курсантов компетенций в процессе освоения профессиональных видов деятельности.

Результативность организации и проведения занятия на практике зависит от того, насколько педагогически грамотно инструктор управляет учебно-познавательной деятельностью курсантов, осваивающих авиационные комплексы, наземные установки управления авиацией, на

основе теоретических знаний и практических умений, приобретенных ранее. Педагогическая и методическая готовность инструктора к осуществлению обучающей и развивающей функций на занятиях проявляется в его готовности дидактически грамотно планировать их структуру. Независимо от темы занятия, его структура включает следующие составляющие: 1) название темы занятия; 2) цель; 3) задача (формирование компетенций у курсантов, умений, способов владения ими); 4) действия инструктора; 5) действия курсантов; 6) дидактические материалы к занятию, активизирующие познавательную деятельность курсантов; 7) формы, методы и приемы, средства обучения, развития и воспитания.

Практическое занятие в соответствии с требованиями ФГОС ВО конструируется на основе взаимосвязанных действий инструктора и курсантов, направленных на решение задач по достижению конечных результатов - освоения курсантами профессиональных умений. Действия инструктора направлены на активизацию деятельности курсантов по освоению профессиональных действий и операций в работе с установками и авиационными комплексами (натурными, виртуальными).

На примере одного из практических занятий по теме «Подготовка и выполнение полета с применением автоматического радиоконуса на тренажере «Рефрен-Н»» покажем, как можно его структурировать, чтобы обеспечить решение совокупности задач (образовательных, развивающих, воспитательных), способствующих формированию профессиональных умений у курсантов военного вуза.

Представим профессионально-методические компоненты структуры и содержания учебного занятия в форме технологической карты (табл. 7). Она структурируется в соответствии с целью, задачами, этапами, видами деятельности инструктора, курсанта, профессиональными компонентами обучения (формы, методы и приемы, средства), формами проверки, контроля и оценивания учебных достижений. Иными словами, в соответствии с

содержательными составляющими типологии практического занятия, описанного выше (§ 1.3).

На практическом занятии по теме «Подготовка и выполнение полета с применением автоматического радиокompаса» на тренажере «Рефрен-Н» инструктор организует познавательную деятельность курсантов на основе спроектированной технологической карты в форме матрицы. Она структурирована в соответствии с компонентами педагогической системы. По вертикали обозначены инвариантные составляющие типологии учебного занятия (I тип): 1) мотивация учебной (практической) деятельности; 2) актуализация приобретенных ранее умений; 3) целеполагание; 4) освоение прибора, установки, тренажера в соответствии с обобщенным планом (устройство, назначение, принцип действия, поэтапное использование, применение, способы устранения неполадок); 5) самостоятельная работа с контрольными заданиями; 6) проверка усвоения материала методом беседы, опроса, собеседования; 7) упражнения с целью выработки умений применять знания на практике; 8) задание на самоподготовку; 9) рефлексия.

По горизонтали технологическая карта занятия (матрица) раскрывает 1) требования к результатам достижений курсантов (предметным, метапредметным, личностно-ценностным) по своей сути раскрывающим результаты решения задач (образовательных, развивающих, воспитательных); 2) содержательные составляющие процессуальных и методико-технологических компонентов занятия (виды деятельности инструктора, виды деятельности курсантов, методы, приемы, формы, средства обучения и оценивания результатов).

В ячейках матрицы представлено содержание вышеназванных компонентов во взаимосвязи и взаимозависимости. С помощью ее, определяя рейтинг курсанта, инструктор активизировал учебно-познавательную его деятельность по освоению практических действий в работе с прибором.

Таблица 7. Технологическая карта структурирования содержательных составляющих учебного занятия по реализации комплекса педагогических задач по теме «Применение на практике автоматического радиокompаса» (инструктор Д.В. Изосимов)

Этапы занятия	Содержание и структура этапов занятия	Требования к результатам учебных достижений			Процессуальные компоненты занятия			
		Предметным	Метапредметным	Личностно-ценностным	Виды деятельности инструктора	Виды деятельности курсантов	Методы (приемы), формы обучения	Способы и средства оценивания учебных достижений курсантов
I	Мотивация учебной (практической) деятельности курсантов	Актуализация требований к практической деятельности курсантов	Интерес к изучению нового материала, осознание важности его изучения	Осознание необходимости освоения профессиональных умений в работе с АРК	Создание условий для возникновения у курсантов внутренней потребности освоения профессиональных видов деятельности с целью освоения профессиональных умений	Осознание важности изучения нового материала в структуре и содержании процесса подготовки специалиста	Использование приемов, развивающих познавательный интерес к изучению нового материала	«Способ доверия», развивающий познавательную активность курсанта (самопроверка)
II	Актуализация ЗУВ: осуществление преемственных связей при изучении автоматического радиокompаса	Выявление освоенных ранее знаний: назначение автоматического радиокompаса; порядок настройки частот; физического смысла измерения навигационных элементов полета. Создание проблемной ситуации применения АРК в полете	Развитие предметных профессиональных умений по применению АРК в полете у курсанта, его способности и готовности применять знания при решении практико-ориентированных задач	Готовность обучающихся к установлению преемственных связей при изучении АРК и применении его в маршрутном полете. Формирование мотивации учения курсантов	Проверка выполнения задания выданного для самостоятельной работы и пройденного материала. Устранение трудностей, анализ «трудных» заданий Установление преемственных связей между материалом, изученным на других кафедрах по применению АРК	Запись нерешённых задач на доске (номер из сборника задач) Разбор задания (вызов курсанта к доске по желанию) Обсуждают вопросы, заранее известные курсантам (задание на самостоятельную работу)	Индивидуальная «открытая» демонстрация затруднений Диалоговая форма обсуждения задания Собеседование, групповая форма	Форма оценивания: взаимооценка самооценка на основе многобалльной шкалы (В.П. Беспалько)

III	применение АРК при выполнении и полета по маршруту на тренажере. Его настройка на различные наземные станции	Создание проблемной ситуации; Решение проблемной задачи	Освоение обучающимися профессиональных умений, осуществление учебного сотрудничества с курсант-преподаватель	Готовность и способность курсанта к самопознанию в условиях целенаправленной познавательной деятельности	Создание проблемной ситуации Организация групповой формы обучения	Разрешение проблемной ситуации по схеме: проблемная ситуация – проблема – решение	Изучение нового материала на основе эвристических приёмов в групповой форме обучения	Оценка личного опыта познавательной самостоятельности и активности ученика, выраженная в баллах
IV	Объяснение определения навигационных элементов полета при использовании АРК	Решение проблемной задачи на определение различных элементов полета	Развить вычислительные навыки при работе с радиокompасом в маршрутном полете;	Сформированность мотивации к обучению проблемных заданий, содержащих противоречия	Создание проблемных ситуаций, решение их в группах и на основе собеседования с использованием эвристических приёмов обучения	Решение проблемных заданий, участие в диалоговом обсуждении результатов решения заданий	Групповая форма обучения; эвристические приёмы обучения	Нетрадиционные средства оценивания результатов обучения (накопительная балльная система)
V	Определение места нахождения воздушного судна при использовании АРК	Решение проблемной задачи на определение места нахождения воздушного судна различными способами	Развить логическое мышление в ходе решения проблемных ситуаций при выполнении маршрутного полета с применением радиокompаса;	Готовность и способность курсантов к саморазвитию, личностному самоопределению при анализе определения МС	Создание проблемных ситуаций, решение их в группах путем ввода отклонений	Решение проблемных заданий	Групповая форма обучения; показ, упражнение	Инструментарий дополнительной балльной шкалы разработан в соответствии с рейтинговой системой В.П. Беспалько

На практических занятиях производственной практики инструктор проектирует в основном два типа занятий: по освоению приборов, установок, комплексов и по изучению явлений, процессов, определяющих принцип действия и назначение прибора, установки. Конструирование занятий первого типа, содержательных его компонентов (независимо от того, какой прибор, установка изучается курсантами) структурируется в соответствии с описанной типологией (§ 1.3) и технологической картой занятия (таб. 7).

Действия инструктора по планированию, организации и проведению занятия носят обобщенный характер и способствуют переносу освоенных инструктором профессионально-методических способов и средств обучения в новую ситуацию. С изменением цели, задач изучения, содержания темы инструктор корректирует составляющие деятельностной системы субъектов образовательного процесса.

Раскроем обобщенный подход к проектированию занятия на производственной практике по изучению явлений. Управленческие функции инструктора по осуществлению мотивационных, содержательных, технологических и диагностических составляющих деятельностной системы процесса обучения курсантов приобретают характер предписывающих, личностно-ценностных, профессиональных функций. Покажем это на конкретном примере по дисциплине «Аэронавигация» кафедры самолетовождения. Качественные аспекты описания характеристик явления «навигация» раскрывают обобщенный подход его освоения курсантами. Отметим, что изучение курсантами применения этого явления на практическом занятии осуществляется также с помощью специализированного оборудования. Для решения задач военной навигации в маршрутном полете применяется, например, РСБН-2.

Раскроем содержательно-методический аспект изучения явления «навигация» в условиях выполнения курсантами практико-ориентированных заданий под руководством компетентного инструктора. На этапе *качественного описания явления* «навигация» раскрывается его суть по плану:

содержательный анализ (признаки явления); факты (конкретные) единичного характера; классификация фактов; выводы единичного характера; введение новых понятий (терминов); проведение обобщений; определение условий протекания явлений; выводы обобщенного характера.

На этапе *количественного описания явления* «навигация» устанавливаются зависимости между величинами по плану: постановка задачи; идея эксперимента (опыты); схема опытной установки; методика (технология) эксперимента; результаты эксперимента, их представления в табличной, аналитической, графической форме; формализованный анализ уравнения, устанавливающего связи между величинами; правила выявления содержательного смысла величин, коэффициентов пропорциональности.

На этапе *сущностного описания явления* «навигация» по плану задачи навигации; формулировка проведенных обобщений, установленных зависимостей между величинами; гипотеза, объясняющая опытные факты, связи установленных зависимостей; моделирование, позволяющее представить механизмы протекания процессов; выявление в них самого существенного для объяснения признака явления; выводы о механизме протекания процессов и состояний объектов; опыты по проверке логических следствий (идея эксперимента, схема экспериментальной установки, методика эксперимента, результаты эксперимента, выводы).

Для того чтобы овладеть обобщенными приемами обучения курсантов явлениям по плану, описанному выше, инструктор под руководством консультанта-наставника в условиях самообразовательной деятельности осваивает компоненты деятельностной системы на основе совокупности подходов (аксиологический, системно-деятельностный, управленческий) и содержательно-методических поэтапных действий – качественного, количественного, сущностного описания явлений. Изложенное позволяет сделать вывод: освоение вышеописанной структурно-логической схемы анализа явления, применения специализированных установок для его

изучения является обязательным компонентом сопровождающей деятельности инструктора.

На практическом занятии по теме «Подготовка и выполнение полета с применением радиотехнической системы ближней навигации» на тренажере «Рефрен-Н» инструктор формулирует цель – раскрыть содержание понятия «воздушная навигация» в маршрутном полете с использованием системы РСБН-2. Совокупность профессионально-методических задач по реализации цели связана с решением штурманских задач: 1) по подготовке (вертолета, самолета) к полету; 2) по предполетному осмотру и проверке органов управления; 3) по выполнению полета по маршруту с применением радиотехнической системы ближней навигации.

Три составляющие практико-ориентированных, профессиональных практических задач по реализации цели занятия определяют поэтапность их выполнения. Этапы не рядоположные, их значимость и трудоемкость разная, поэтому на их решение программа выделяет разное время. Например, на подготовку к полету, предполетный осмотр, программа выделяет по 25 минут, потому что они в большей степени отражают качественный аспект описания явления «навигация». На этап «выполнение полета по маршруту с применением радиотехнической системы ближней навигации» программа выделяет 120 минут. На каждом этапе в процессе решения совокупности взаимосвязанных разноуровневых заданий раскрывается содержание вводных условий изучения явления «навигация». Приведем в качестве примера содержание разноуровневых заданий, на основе которых можно формировать проблемные ситуации. При этом типология занятия, описанная в § 1.3, может измениться, но обобщенный подход к его конструированию с целью изучения явления «навигация» останется прежним.

Пример заданий по выполнению полета по маршруту с применением радиотехнической системы ближней навигации

В 11.08 произвели взлет. После взлета штурман экипажа установил на

блоках РСБН-2 данные для выполнения полета на 1 этапе.

В 11.18 над ИПМ штурман дал команду летчику взять $УК = 176^\circ$ и в дальнейшем выдерживать направление полета по прибору КПП.

ВВОДНАЯ 1: в 11.28 штурман снял отчет дальности от наземной станции $Д1 = 10$ км. В 11.32 повторно снял отчет дальности $Д2 = 58$ км. За время полета летчик точно выдерживал вертикальную планку КПП в центре кружка. При этом стрелка курса находилась на 5 градусов левее неподвижного треугольника индекса. Определить путевую скорость и угол сноса.

ВВОДНАЯ 2: Задание 2: определить направление и скорость ветра, если летчик выдерживал $V_u = 700$ км/ч и $УК = 40^\circ$, $W = 576$ км/ч, $УС = +5^\circ$.

ВВОДНАЯ 3: Задание 3: определить время выхода на Петропавловское, если КТА – Шагол прошли в 27 минут, путевая скорость при этом $W = 600$ км/ч.

ВВОДНАЯ 4: Задание 4: по измеренному ветру рассчитать условный курс следования для полета на третьем этапе и путевую скорость. $\delta_{из} = 92^\circ$, $u = 77$ км/ч.

ВВОДНАЯ 5: в 11.39 летчик развернул ВС на заданный курс и приступил к пилотированию ВС по показаниям вертикальной планки КПП.

В 11.42 штурман отсчитал дальность до наземной станции РСБН $Д1 = 143$ км и включил секундомер.

В 11.44 штурман повторно отсчитал дальность $Д2 = 160$ км и выключил секундомер. Отсчет секундомера 2 мин. При выдерживании летчиком вертикальной планки КПП в центре кружка стрелка курса находилась на 4° правее неподвижного треугольного индекса $V_u = 800$ км/ч. Задание 5: Определить угол сноса, путевую скорость и направление, скорость ветра.

ВВОДНАЯ 6: Задание 6: по измеренному ветру определить расчетное время выхода в точку разворота на четвертый этап маршрута и условный курс следования на четвертом этапе.

ВВОДНАЯ 7: в 12.00.00 штурман снял отчет дальности и азимута ВС от наземной станции и сделал отметку МС, включил секундомер: $Д1 = 230$ км,

$A = 63^\circ$ н.п. Мехонское. В 12.05.00 штурман повторно снял отчет дальности и азимута от наземной станции, остановил секундомер и сделал отметку места ВС. $D_2 = 190$ км, $A_2 = 72^\circ$ н.п. Зауральск. Задание 7: определить путевую скорость.

ВВОДНАЯ 8: Задание 8: определить требуемую путевую скорость для выхода на полигон Сафакулево в заданное время (время удара) $T_3 = 12.20.00$ на момент времени пересечения ЛЗП азимутом от наземной станции время 12.05.00, $A = 99^\circ$ $D = 195$ км. $W_{\text{ф}} = 636$ км/ч, $r = 127$ км.

Приведенные задания количественного описания явления «навигация» сформулированы в форме проблемных ситуаций (вводные 1-8). Проблемная ситуация связана с возникновением затруднений, «препятствий», в необходимости их преодоления на основе включения курсантов в активный познавательный поиск, активизирующих их действия по разрешению возникших противоречий. С момента, когда курсант осознал возникшие противоречия, проблемная ситуация перерастает в проблему, решение которой связано с преодолением противоречий. Два типа противоречий: 1) между жизненным опытом курсантов и научными знаниями; 2) между ранее полученными и новыми знаниями, умениями позволяют инструктору уточнить причину затруднений и оказать вовремя помощь для их разрешения и выполнения заданий.

Учитывая изложенное, инструктор с помощью консультанта-наставника изучает сущность проблемного обучения, его структуру (проблемная ситуация → проблема → проблемная задача → решение), потому что оно активизирует познавательную деятельность курсантов. Формирует у курсантов познавательную самостоятельность в осознанном усвоении профессиональных умений, действий в работе со специализированным оборудованием по изучению явления.

Таким образом, организация профессионально-методического сопровождения консультантом-наставником ориентируется на программу производственной практики. Осуществив генерализацию ее цели, выделив

основную содержательную составляющую – изучение авиационных комплексов (специализированного оборудования – натурального, виртуального) для решения задач и явлений, сопутствующих условиям применения приборов, установок, консультант-наставник определяет содержание самообразовательной деятельности инструктора. В процессе её под руководством консультанта-наставника инструктор выбирает дидактические компоненты обучения, способствующие успешному осуществлению педагогических действий инструктора по обучению курсантов, формированию у них профессиональных умений. Они включают следующие составляющие:

- 1) установление соотношений форм, методов, средств обучения со способами их осуществления в соответствии с типологией практического занятия;
- 2) конструирование технологической карты учебно-практического занятия;
- 3) организация самостоятельной работы инструктора с методическими рекомендациями по выявлению принципов и закономерностей процесса обучения с ориентацией на выбранные способы активизации учебно-познавательной деятельности курсантов.

Компоненты самообразовательной деятельности инструктора по выбору обобщенных составляющих процесса обучения курсантов практическим действиям с приборами, установками по изучению явлений, формирующим у них профессиональные умения, могут способствовать совершенствованию компетентности инструктора, его способности и готовности осуществлять проектировочные, конструктивные, организационные, коммуникативные, воспитательные действия в процессе формирования у будущих офицеров профессиональных умений в работе со специализированным оборудованием.

2.3. Результаты педагогического эксперимента по профессионально-методическому сопровождению педагогической деятельности инструктора на производственной практике курсантов военного вуза

Экспериментальная работа по проверке эффективности реализации методической системы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора на производственной практике курсантов военного вуза и комплекса педагогических условий, обеспечивающих ее результативность, была организована, как отмечалось в параграфе 2.1, в естественных условиях и реализована при обучении курсантов дисциплинам «Воздушная навигация», «Боевое применение авиационного вооружения», а также на производственной практике. Экспериментальная работа проводилась в период с 2016 по 2020 г. и охватывала четыре учебных года: 2016–2017, 2017–2018, 2018–2019, 2019–2020.

Следует отметить, что специфика экспериментальной работы предполагала следующий экспериментальный план деятельности: в экспериментальных группах реализовывалась методическая система и комплекс педагогических условий; в контрольной группе не осуществлялось целенаправленного экспериментального воздействия на образовательный процесс, однако в ней, как и в экспериментальных группах, инструкторы организовывали и проводили практические занятия в соответствии с той же образовательной программой практики и требованиями нового стандарта (ФГОС ВО) к ее реализации.

Напомним, что экспериментальная и контрольная группы инструкторов и контрольная и экспериментальные группы курсантов не имели существенных различий на исходном уровне организации педагогического эксперимента (рис. 6, 7). Это позволило осуществить сравнение полученных в ходе формирующего эксперимента результатов и зафиксировать отличия, связанные с внедрением в образовательный процесс нововведений. В

частности, проверить как инструкторы экспериментальной группы в результате профессионально-методического сопровождения консультантом-наставником самообразовательной деятельности инструктора производственной практики формируют профессиональные действия (умения) у курсантов.

С целью обоснованного выбора мероприятий по реализации педагогических условий функционирования разработанной методической системы (факторов сопровождения, механизмов их осуществления) регулярно проводился опрос инструкторов консультантом-наставником по выявлению методических особенностей структурно-содержательных компонентов занятия. В опросник включались следующие вопросы:

1. Как Вы оцениваете роль академического консультирования в совершенствовании вашей педагогической деятельности? (оценка осуществлялась по 10-балльной шкале):

1) оказывает помощь в организации самообразовательной деятельности по изучению дидактических составляющих обучения курсантов на практическом занятии (абсолютное большинство выставили 8-10 баллов, что составило 60% положительных ответов из числа опрошенных; 6-7 баллов составило 20% ответов из числа опрошенных);

2) возможность повышения педагогического мастерства (90% опрошенных этот индикатор оценили – 8-9 баллами);

3) помогает педагогически грамотно планировать структуру практического занятия (65% ответов оценено баллами 6-8);

4) помогает осознать необходимость активизации познавательной деятельности курсантов в процессе освоения ими профессиональных умений (ответы были аналогичны вышеназванным).

Анализ ответов инструкторов на вопросы показал, что 58 % опрошенных испытывают недостаток знаний и умений по структурированию занятия, активизации учебно-познавательной деятельности курсантов, а поэтому

нуждаются в специально-организованном профессионально-методическом сопровождении.

В ходе опроса были высказаны пожелания по проведению практического занятия на тренажере в форме показательного занятия с их последующим методическим разбором. Опрос помог обозначить круг вопросов, интересующих инструкторов производственной практики, внести коррективы в организацию профессионально-методического сопровождения консультантом-наставником педагогической деятельности инструктора.

Осуществим анализ результатов экспериментальной работы, учитывая динамику изменений уровня сформированности педагогической компетентности у инструктора производственной практики при оценке сформированности: аксиологического показателя ценностно-смыслового критерия, конативного показателя профессионально-деятельностного критерия, дидактического показателя организационно-управленческого критерия.

В соответствии с выбранным типом экспериментального плана исследования, описанного выше (§ 2.1), динамика показателей, характеризующих педагогическую компетентность инструктора, отслеживалась с помощью нескольких контрольных срезов. Констатирующий эксперимент позволил оценить исходный уровень компетентности инструкторов – руководителей производственной практики – и подтвердить необходимость решения проблемы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора. Изученные позиции рассматриваемой проблемы показали, что у инструкторов производственной практики, в большинстве своем, преобладает адаптивный уровень сформированности педагогической компетентности (табл. 3).

Для повышения уровня педагогической компетентности инструктора производственной практики необходимо включать, как обосновано выше, факторы профессионально-методического сопровождения и механизмы их осуществления в процессе организации его самообразовательной

деятельности под руководством консультанта-наставника и специально выявленные педагогические условия. Поисковый эксперимент (первый промежуточный срез) позволил отследить динамику текущих изменений уровня совершенствования компетентности инструктора производственной практики под влиянием реализации педагогических условий и разработанных автором инноваций. Основой для интерпретации полученных результатов стали обозначенные в параграфе 2.1 критерии и показатели сформированности педагогических умений у инструкторов и профессиональных умений у курсантов военного вуза.

Для проверки сформированности описанных (§ 2.1) уровней освоения показателей организационно-управленческого критерия консультант-наставник составляет дидактические задания. В них он включает профессионально-методические вопросы следующего содержания: 1) обоснуйте на конкретном примере цель и задачи практического занятия, в чем их связь и различие; 2) раскройте связь задач учебного занятия с требованиями нового стандарта к результатам учебных достижений курсантов; 3) раскройте структуру проектирования практического занятия в соответствии с его типологией и результатами (содержательными, деятельностными) освоения задач (образовательных, развивающих, воспитательных); 4) назовите учебные (профессиональные) действия, которыми должен овладеть курсант на практическом занятии в соответствии с планируемыми результатами; 5) сравните предметные и метапредметные результаты учебных достижений курсантов на практическом занятии; б) составьте и проанализируйте задание для самостоятельной работы курсантов по формированию у них профессиональных умений; 7) выделите способы подведения итогов выполнения заданий; 8) приведите примеры содержания вопросов для оценки своих действий на занятии и действий курсантов в соответствии с целью и задачами конкретного занятия.

Инструкторам экспериментальных групп была оказана профессионально-методическая помощь в выборе технологий обучения курсантов на

практическом занятии по освоению ими специализированного оборудования (авиационных комплексов). Индивидуальная траектория совершенствования педагогической компетентности инструктора производственной практики выстраивалась в соответствии с основными требованиями к результатам обучения курсантов в военном вузе. К таким требованиям отнесем: 1) рациональное применение современных методов и средств обучения; 2) оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм обучения; 3) ориентированность высшего образования на решение задач профессиональной подготовки будущих офицеров.

Профессионально-методическое сопровождение инструктора организуется в соответствии с выделенными факторами и механизмами их осуществления в условиях организации его самообразовательной деятельности под руководством консультанта-наставника. По сути он выполняет функции тьютора, который овладел методическим мастерством преподавателя в процессе специальной подготовки. Результаты самообразовательной деятельности инструктора производственной практики под руководством консультанта-наставника должны проявиться в его способности и готовности (компетентности) планировать педагогический процесс, проектировать практическое занятие, проводить его в соответствии с требованиями современного стандарта.

На этапе формирующего педагогического эксперимента осуществлена проверка влияния выявленных педагогических условий реализации методической системы (факторов сопровождения, механизмов их осуществления). Длительность его проведения (как обосновывает И. П. Подласый) должна быть не менее пяти-шести занятий, по результатам которых можно делать выводы о результатах влияния нововведений [141]. Осуществим анализ результатов проведенной нами опытно-экспериментальной работы. Представим результаты первого промежуточного контрольного среза, полученные данные в ходе формирующего педагогического эксперимента (табл. 8).

Таблица 8. Результаты первого промежуточного среза (поисковый эксперимент) по определению уровня педагогической готовности инструктора к осуществлению мероприятий по реализации педагогических условий

Группа	к-во инструкторов	Показатель	Результаты по уровням					
			Адаптивный уровень		Репродуктивный уровень		Продуктивный уровень	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ	10	<i>A</i> – дидактический	4	40,0	4	40,0	2	20,0
		<i>B</i> – конативный	4	40,0	4	40,0	2	20,0
		<i>C</i> – аксиологический	5	50,0	4	40,0	1	10,0
ЭГ-1	10	<i>A</i> – дидактический	3	30,0	5	50,0	2	20,0
		<i>B</i> – конативный	4	40,0	3	30,0	3	30,0
		<i>C</i> – аксиологический	3	30,0	5	50,0	2	20,0
ЭГ-2	10	<i>A</i> – дидактический	3	30,0	4	40,0	3	30,0
		<i>B</i> – конативный	3	30,0	5	50,0	2	20,0
		<i>C</i> – аксиологический	3	30,0	5	50,0	2	20,0
ЭГ-3	10	<i>A</i> – дидактический	1	10,0	6	60,0	3	30,0
		<i>B</i> – конативный	2	20,0	4	40,0	4	40,0
		<i>C</i> – аксиологический	2	20,0	5	50,0	3	30,0
В целом по выборке	40	<i>A</i> – дидактический	11	27,5	19	47,5	10	25,0
		<i>B</i> – конативный	13	32,5	16	40,0	11	27,5
		<i>C</i> – аксиологический	13	32,5	19	47,5	8	20,0

В таблице представлены результаты первого промежуточного среза, зафиксированные с учетом выявленных уровневых шкал и диагностирующих методик. Распределение инструкторов по уровням педагогической готовности (компетентности) формировать профессиональные умения у курсантов (табл. 8) позволяет не только сопоставить полученные данные, но и сравнить их с результатами нулевого контрольного среза. Сравнение показало, что при реализации методической системы (факторов сопровождения и механизмов их осуществления) и педагогических условий (мероприятий) ее реализации удалось улучшить результаты освоенных инструкторами экспериментальных групп педагогических умений (дидактических, конативных, аксиологических).

Наглядно динамика изменений в целом по выборке, зафиксированная на нулевом и первом промежуточном срезе, представлена на рис. 8, 9.

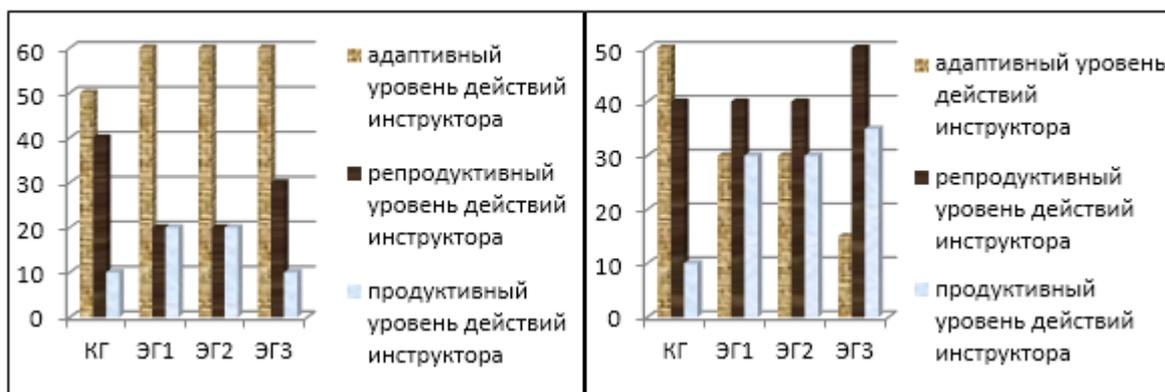


Рис. 8. Результаты нулевого среза по определению уровня педагогической готовности инструктора (прямой эксперимент)

Рис. 9. Результаты первого промежуточного среза по определению уровня педагогической готовности инструктора (прямой эксперимент)

Первый промежуточный срез показал, что произошли положительные изменения в экспериментальных группах. Так, например, более чем на 20 % уменьшилось число инструкторов с адаптивным уровнем освоенных действий, более чем на 15% увеличилось число инструкторов с репродуктивным и на 10% – с продуктивным уровнем их освоения. В контрольной группе значительных изменений не произошло.

Характеризуя результаты поискового эксперимента по результатам первого промежуточного контрольного среза, отметим, что осуществление целенаправленной работы по реализации модели приводит к положительным результатам – появлению у инструкторов соответствующих профессиональных, знаний, умений и профессионально важных личностных качеств (мотивов, ценностей, интересов).

Формирующий этап эксперимента убедил в том, что уровни сформированности дидактических, конативных и аксиологических показателей, характеризующих педагогическую компетентность инструктора производственной практики, свидетельствуют о повышении уровня их сформированности по сравнению с нулевым срезом (рис. 7, 8). Иными словами, использование мероприятий по реализации педагогических условий

функционирования разработанной методической системы, убедил в их эффективности.

Для того, чтобы сформировать у курсантов профессиональные умения в результате освоения ими на производственной практике авиационных комплексов и правил управления ими под руководством инструктора, необходимо выделить совокупность умений, таких как 1) познавательные (умения выполнять предметно-специфические действия); 2) практические (умения выполнять действия по применению специализированного оборудования в соответствии с алгоритмическими предписаниями, отражающими логику учебного познания); 3) обобщенные (умения осуществлять общие приёмы учебных действий, вычислительные, графические, аналитические, информационные, в том числе умения решать нестандартные задания с помощью более сложных моделей авиационных комплексов - тренажеров).

Содержание выполняемых действий по формированию названных умений связано со способностями курсантов поэтапно их выполнять. Сначала осваивать эмпирический характер действий по установлению внешних причин, обуславливающих свойства объекта, затем внутренних, определяющих его признаки и свойства. Практические действия по изучению конкретных объектов и ситуаций, применению способов выполнения видов деятельности на основе совокупности умений потребовали определения уровней овладения ими.

Под уровнями освоенных действий будем понимать степень сформированности умений в соответствии с требованиями новых стандартов. Уровни освоенных действий (умений) можно анализировать по разным основаниям:

- по способам выполняемых операции: 1) от неумения к умению с опорой на подробное их описание; 2) от предыдущего уровня до умения выполнять их без опоры, по предварительному их припоминанию в развернутом виде; 3) от

предыдущего уровня до умения выполнять действия без опоры на алгоритм, без предварительного воспроизведения;

- по параметрам полноты, отражающим прочность сформированность действий: 1) не сформированы (не более 30%); 2) низкий уровень (от 31 до 40%); 3) средний уровень (от 41% до 75%); 4) высокий уровень (выше 75%).

Охарактеризуем уровни освоения профессиональных умений (познавательных, практических, обобщенных) в сопоставлении и сравнении (табл. 9).

Таблица 9. Характеристика уровней освоения профессиональных умений курсантами на производственной практике в военном вузе

Показатель критерия освоения профессиональных умений	Уровни освоения практических умений		
	Низкий	Средний	Высокий
Познавательные	- Умеют выполнять систему заданий по распознаванию свойств объектов, признаков, предметов.	- Владеют умениями в рамках требований гос. стандарта; -Самостоятельно выполняют типовые задания	- Умеют выполнять задания, содержащие противоречия (проблему)
Практические	-Объясняют, различают, пересказывают, делают умозаключения, защищают по образцу	- Сравнивают, сопоставляют свои результаты с требованиями стандарта; - Обобщают, активно участвуют в обсуждении результатов выполнения заданий	- Демонстрируют самостоятельный подход в выполнении заданий не традиционных, требующих осмысленного решения проблемных ситуаций
Обобщенные	- Применяют освоенные умения в типовых ситуациях с помощью инструктора	- Применяют в новых ситуациях, используя разработанные предписания, составленные самостоятельно; - Критически оценивают ситуацию, предлагают нетрадиционные способы ее решения, имеющие обобщенный характер	- Предсказывают, прогнозируют способы выполнения действий в нетрадиционных ситуациях; - Переносят освоенные умения в новую ситуацию, проявляют интерес к анализу, сравнению, обобщению.

Отметим, что практические действия, которые курсанты осваивают на производственной практике, имеют уровневую структуру. Содержание образовательной программы практики предполагает последовательное, поэтапное освоение их от репродуктивных и стандартных (базовых) до

продуктивных, требующих самостоятельности в решениях поисковых заданий, включающих внештатные ситуации. Выполнение их связано с продуктивными формами мышления (анализ, синтез, классификация, сопоставление, моделирование, обобщение), которые формируют у курсантов действия во внештатных ситуациях.

Успешность их выполнения зависит от того, как курсанты освоили структурные компоненты действия: 1) мотив, выполняющий функции побуждения, смыслообразования, ориентации, имеющий важное значение для военного специалиста; 2) цель (представление о том, какой должен быть получен результат); 3) актуализация, выполняющая функции повторения ранее изученного (текущее, промежуточное, итоговое); 4) учебное действие, выполняющее функции мотивации, результатом которого является сформированность готовности применять его на практике.

Приведем данные по определению уровня педагогической готовности (компетентности) инструктора, полученные нами в результате второго промежуточного контрольного среза (табл. 10). Число инструкторов на репродуктивном и продуктивном уровнях их педагогической подготовленности в экспериментальных группах возросло, особенно в группе ЭГ-3, где разработанная нами методическая система реализована на основе комплекса педагогических условий. В контрольной группе существенных изменений не произошло.

Полученные в ходе второго промежуточного контрольного среза результаты подтверждают тот факт, что разработанная методическая система выявленных факторов профессионально-методического сопровождения и механизмов их осуществления под руководством консультанта-наставника, а также комплекса педагогических условий (мероприятий) ее реализации дала положительный результат (табл. 10). Данные, представленные в таблице, убеждают в том, что все показатели сформированности выделенных выше критериев – дидактический, конативный, аксиологический, в экспериментальных группах, в отличие от контрольной, улучшились.

Особенно эти изменения оказались значительными в ЭГ-3 на продуктивном уровне их освоения.

Таблица 10. Результаты второго промежуточного среза по определению уровня педагогической готовности инструктора к осуществлению мероприятий по реализации педагогических условий

Группа	к-во инструкторов	Показатель	Результаты по уровням					
			Адаптивный уровень		Репродуктивный уровень		Продуктивный уровень	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ	10	<i>A</i> – дидактический	3	30,0	5	50,0	2	20,0
		<i>B</i> – конативный	4	40,0	4	40,0	2	20,0
		<i>C</i> – аксиологический	4	40,0	5	50,0	1	10,0
ЭГ-1	10	<i>A</i> – дидактический	2	20,0	5	50,0	3	30,0
		<i>B</i> – конативный	2	20,0	4	40,0	4	40,0
		<i>C</i> – аксиологический	1	10,0	6	60,0	3	30,0
ЭГ-2	10	<i>A</i> – дидактический	2	20,0	5	50,0	3	30,0
		<i>B</i> – конативный	1	10,0	5	50,0	4	40,0
		<i>C</i> – аксиологический	2	20,0	6	60,0	2	20,0
ЭГ-3	10	<i>A</i> – дидактический	1	10,0	3	30,0	6	60,0
		<i>B</i> – конативный	1	10,0	3	30,0	6	60,0
		<i>C</i> – аксиологический	1	10,0	4	40,0	5	50,0
В целом по выборке	40	<i>A</i> – дидактический	8	20,0	18	45,0	14	35,0
		<i>B</i> – конативный	8	20,0	16	40,0	16	40,0
		<i>C</i> – аксиологический	8	20,0	21	52,5	11	27,5

Таким образом, полученные результаты (второй промежуточный контрольный срез) подтверждают положительное влияние разработанной модели и комплекса педагогических условий на уровень педагогической готовности инструктора к деятельности по формированию профессиональных умений у курсантов. Результаты двух промежуточных контрольных срезов позволили сделать вывод о содержательно-методической полноте разработанной методической системы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора и достаточности выявленных педагогических условий, надежности и валидности проводимого эксперимента, о чем свидетельствует наблюдаемый устойчивый эффект повышения значений выявленных показателей.

Итоговый контрольный срез по определению уровня педагогической готовности инструктора производственной практики военного вуза, его компетентности эффективно формировать профессиональные умения у курсантов был заключительным, его результаты представлены в табл. 11.

Таблица 11. Результаты итогового среза по определению уровня педагогической готовности инструктора к осуществлению мероприятий по реализации педагогических условий

Группа	к-во инструкторов	Показатель	Результаты по уровням					
			Адаптивный уровень		Репродуктивный уровень		Продуктивный уровень	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ	10	А – дидактический	3	30,0	5	50,0	2	20,0
		В – конативный	4	30,0	4	50,0	2	20,0
		С – аксиологический	3	30,0	5	50,0	2	20,0
ЭГ-1	10	А – дидактический	1	10,0	3	30,0	6	60,0
		В – конативный	0	0	4	40,0	6	40,0
		С – аксиологический	0	0	5	50,0	5	50,0
ЭГ-2	10	А – дидактический	1	10,0	4	40,0	5	50,0
		В – конативный	0	0	4	40,0	6	60,0
		С – аксиологический	1	10,0	3	30,0	6	60,0
ЭГ-3	10	А – дидактический	0	0	2	20,0	8	80,0
		В – конативный	0	0	1	10,0	9	90,0
		С – аксиологический	1	10,0	1	10,0	8	80,0
В целом по выборке	40	А – дидактический	5	12,5	14	35,0	21	52,5
		В – конативный	3	7,5	14	35,0	23	57,5
		С – аксиологический	5	12,5	14	35,0	21	52,5

Общее распределение инструкторов производственной практики по выявленным уровням, зафиксированное на итоговом контрольном срезе участвующих в эксперименте групп инструкторов, приведено нами в табл. 12. Данные итогового контрольного среза позволяют утверждать, что в группах респондентов, участвовавших в эксперименте, произошли положительные изменения в уровнях педагогической готовности инструкторов к действиям – дидактическим, конативным, аксиологическим по формированию профессиональных умений у курсантов военного вуза.

Данные итогового контрольного среза необходимо соотнести с результатами сформированности профессиональных умений у курсантов.

Иными словами, установить связь между повышением педагогической компетентности инструктора и способностью улучшать профессиональную подготовку курсантов.

Таблица 12. Данные итогового среза по определению уровня педагогической готовности инструктора производственной практики военного вуза осуществления мероприятий по реализации педагогических условий

Группа	к-во инструкторов	Результаты по уровням					
		Адаптивный уровень		Репродуктивный уровень		Продуктивный уровень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ	10	4	40,0	5	50,0	1	10,0
ЭГ-1	10	1	10,0	3	30,0	6	60,0
ЭГ-2	10	1	10,0	4	40,0	5	50,0
ЭГ-3	10	0	0	2	20,0	8	80,0
В целом по выборке	40	6	15,0	14	35,0	20	50,0

Представим результаты косвенного эксперимента по определению уровня освоения курсантами профессиональных действий (умений) на производственной практике.

Таблица 13. Результаты итогового среза (косвенный эксперимент) по определению уровня сформированности профессиональных умений у курсантов на производственной практике

Группа	к-во курсантов	Показатели сформированности умений	Результаты по уровням					
			Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ	30	<i>A</i> – познавательные	10	33,3	12	40,0	8	26,7
		<i>B</i> – практические	11	36,7	11	36,7	8	26,7
		<i>C</i> – обобщенные	12	40,0	8	26,7	10	33,3
ЭГ-1	29	<i>A</i> – познавательные	2	6,9	10	34,5	17	58,6
		<i>B</i> – практические	1	3,4	10	34,5	18	62,1
		<i>C</i> – обобщенные	2	6,9	11	37,9	16	55,2
ЭГ-2	28	<i>A</i> – познавательные	2	7,2	13	46,4	13	46,4
		<i>B</i> – практические	3	10,7	17	60,7	8	28,6
		<i>C</i> – обобщенные	4	14,3	9	32,1	15	53,6
ЭГ-3	29	<i>A</i> – познавательные	0	0	10	34,5	19	65,5
		<i>B</i> – практические	2	6,9	9	31,1	18	62,0
		<i>C</i> – обобщенные	1	3,4	8	27,6	20	69,0
В целом по выборке	116	<i>A</i> – познавательные	14	12,1	45	38,8	57	49,1
		<i>B</i> – практические	17	14,7	47	40,5	52	44,8
		<i>C</i> – обобщенные	19	16,4	36	31,0	61	52,6

Проведенный эксперимент показал, что дидактически обоснованные методы обучения, включенные в образовательный процесс военного вуза, положительно повлияли на процесс формирования у курсантов профессиональных умений: познавательных; практических; обобщенных (табл. 13, 14).

Таблица 14. Данные итогового среза (косвенный эксперимент) по определению уровня освоения практических умений курсантами на производственной практике

Группа	к-во курсантов	Результаты по уровням					
		Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
КГ	30	11	36,7	11	36,7	8	26,6
ЭГ-1	29	2	6,9	10	34,5	17	58,6
ЭГ-2	28	3	10,7	15	53,6	10	35,7
ЭГ-3	29	1	3,4	9	31,1	19	65,5
В целом по выборке	116	17	14,7	45	38,8	54	46,5
ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3	86	6	6,9	34	39,5	46	53,6

Полученные данные свидетельствуют о том, что у 86 респондентов экспериментальных групп умения, сформированные на среднем уровне (умения решать типовые задания по образцу) улучшились на 39 % по сравнению с данными нулевого среза, а умения, сформированные на высоком уровне (умения выполнять нетрадиционные действия, например, действия во внештатных ситуациях), оказались сформированы на 42 % лучше, по сравнению с нулевым срезом. Наглядно динамику изменений представим с помощью диаграмм (рис. 10, 11).

Корректность проведенных сравнений (рис. 10, 11) проверим с помощью статистического критерия Пирсона (хи-квадрат).

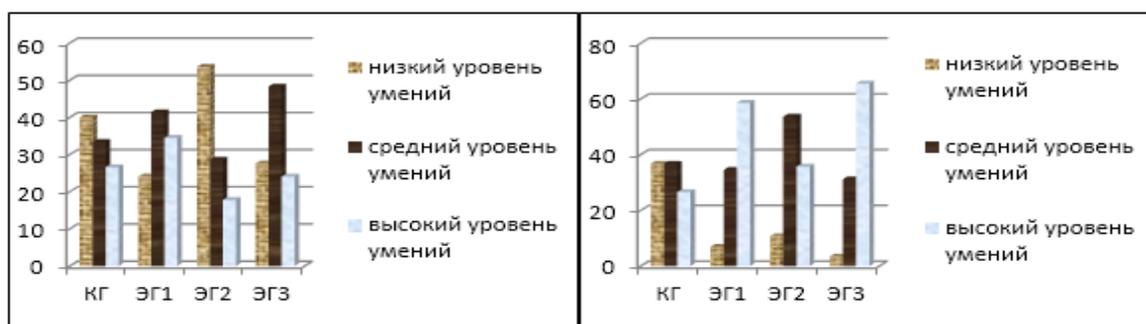


Рис. 10. Результаты нулевого среза по определению уровня освоения профессиональных умений курсантами на производственной практике

Рис. 11. Результаты итогового среза по определению уровня освоения профессиональных умений курсантами на производственной практике

Все статистические параметры (табл. 15) оказались выше табличного статистического параметра. Особенно значительные различия обнаружены в ЭГ-3, что свидетельствует о том, что подготовленный инструктор к педагогической (методической) деятельности по активизации учебно-познавательной деятельности курсантов способен добиваться лучших результатов в процессе формирования у них профессиональных умений.

Таблица 15. Сравнительные данные констатирующего и итогового эксперимента по проверке сформированности профессиональных умений у курсантов военного вуза

Сравниваемые группы	Значение хи-квадрат		
	полученное значение (нулевой срез, констатирующий эксперимент)	полученное значение (контрольный срез, итоговый эксперимент)	табличное значение на уровне значимости 0,05
КГ и ЭГ-1	1,74	6,03	5,99
КГ и ЭГ-2	1,18	5,35	
КГ и ЭГ-3	1,51	13,00	

Таким образом, результаты косвенного эксперимента показали, что на начальном этапе курсанты имели равные познавательные возможности (одинаковые показатели сформированности умений в контрольной и экспериментальных группах). Однако осуществление целенаправленной работы по реализации методической системы (факторов и механизмов профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности военного специалиста) и педагогических условий ее реализации, способствующих совершенствованию педагогической компетентности

инструктора, приводят к положительным результатам – повышению качества сформированности у курсантов профессиональных умений. Педагогический эксперимент (формирующий его этап) убедил в эффективности использования разработанной методической системы и мероприятий по реализации педагогических условий. Результаты, проведенного педагогического эксперимента подтвердили достаточность реализации факторов и механизмов сопровождения, составляющих базис разработанной методической системы. Валидность диагностического аппарата подтвердила правильность выбора экспериментального плана исследования (репрезентативность выборки участников образовательного процесса, определение критериев, показателей, индикаторов, уровней достижений, методик и заданий для проведения опросов, оценивания результатов). Результативность специально созданной консультантом-наставником среды методического обеспечения самообразовательной деятельности инструктора по совершенствованию педагогической компетентности с целью проектирования практических занятий с курсантами, активизирующих учебно-познавательную деятельность по успешному освоению ими профессиональных действий (умений) в работе со специализированным оборудованием (авиационными комплексами), подтвердила ее эффективность.

Выводы по главе 2

1. Организация педагогического эксперимента по проверке методической системы (факторов профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики и механизмов их осуществления) в естественных условиях военного вуза потребовала проведения прямого эксперимента с инструкторами и косвенного – с курсантами. Достоверность выводов по проверке справедливости гипотезы эксперимента обеспечивалась включением четырех контрольных срезов (нулевой, два промежуточных, итоговый), диагностическим аппаратом,

который варьировал оценочные параметры участников эксперимента - респондентов контрольных и экспериментальных групп.

2. Педагогический эксперимент по проверке результативности функционирования разработанной методической системы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики и совокупности педагогических условий ее реализации предусматривал организацию констатирующего, формирующего, итогового экспериментов, а также сравнения и оценки полученных результатов.

3. Констатирующий этап педагогического эксперимента обеспечивал постановку эксперимента, разработку его аппарата, оценивание исходного уровня педагогической компетентности инструктора; формирующий этап – апробацию разработанной методической системы сопровождения (факторов, механизмов), педагогических условий (мероприятий) ее реализации.

4. По полученным результатам сформулированы выводы о результативности разработанной методической системы и достаточности педагогических условий ее реализации, в частности:

- Констатирующий эксперимент (тестирование инструкторов, курсантов, анализ посещенных занятий) показал, что дидактическая подготовка инструктора довольно низка. Инструктор, не владеющий дидактическими знаниями, испытывает трудности в использовании форм и методов обучения, активизирующих учебно-познавательную деятельность курсантов, что не способствует продуктивному формированию у них профессиональных умений.

- Поисковый этап формирующего эксперимента убедил в том, что уровни сформированности дидактических, конативных и аксиологических показателей, характеризующих педагогическую компетентность инструктора производственной практики, свидетельствуют о том, что использование мероприятий по реализации педагогических условий функционирования разработанной методической системы сопровождения его

самообразовательной деятельности оказало положительное влияние на качество сформированных у курсантов профессиональных умений.

- Формирующий этап эксперимента подтвердил, что специально-целевая и профессиональная обусловленность содержательного компонента разработанной методической системы профессионально-методического сопровождения (совокупность факторов и механизмов их осуществления) во взаимосвязи с педагогическими условиями (мероприятиями) их реализации оказалась результативной в совершенствовании педагогической компетентности инструктора.

5. Профессионально-методическое сопровождение консультантом-наставником самообразовательной деятельности инструктора производственной практики в соответствии с его педагогической компетентностью осуществлялось на трех уровнях требований к его профессиональным действиям – адаптивном, репродуктивном, продуктивном. Содержание их раскрыто с помощью механизмов осуществления факторов сопровождения и педагогических условий (мероприятий) их реализации.

6. Совокупность педагогических условий, включающих организационно-методические и мотивационно-смысловые аспекты, раскрывающие способы функционирования методической системы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора, оказалась достаточной для оценки результативности разработанной методической системы сопровождения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Состояние организации и проведения инструктором производственной практики курсантов военного вуза, изученное в ходе исследования, убедило в том, что повышение эффективности формирования у будущих офицеров профессиональных действий (умений) по освоению ими современной военной техники невозможно без целенаправленной, специально организованной деятельности военного специалиста – инструктора производственной практики – по совершенствованию его педагогической компетентности. Обладая ею, инструктор способен проектировать практическое занятие в соответствии с требованиями современного стандарта к освоенным курсантами знаниям и умениям, способностью в работе со специализированным оборудованием.

Методологический анализ субъектных ценностей, смыслов и мотивов педагогической деятельности инструктора производственной практики позволил обосновать необходимость проектирования профессионально-методического сопровождения этой деятельности с целью оказания помощи военному специалисту в обоснованном выборе эффективных дидактических и методических составляющих процесса обучения курсантов.

Для обоснованного *выбора* факторов профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза и механизмов их осуществления проведено дополнительное исследование, в ходе которого установлено, что организация производственной практики курсантов военного вуза с привлечением к ее проведению квалифицированных военных специалистов - инструкторов, обладающих высокой профессионально-инженерной подготовкой, но недостаточной педагогической осведомленностью в выборе современных технологий обучения, потребовала разработки комплекса мероприятий для совершенствования их педагогической компетентности. Обосновано, что формы организации самообразовательной деятельности инструктора по

изучению дидактической литературы под руководством консультанта-наставника могут быть наиболее приемлемыми и продуктивными в условиях военного вуза.

Поэтому обоснованный выбор совокупности подходов и действий для осуществления факторов сопровождения педагогической деятельности инструктора с целью совершенствования педагогической компетентности целесообразно осуществлять на основе самообразовательной его деятельности под руководством консультанта-наставника в среде, обеспечивающей методическую помощь по проектированию, организации и проведению практических занятий с курсантами.

Выявленные факторы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора на производственной практике (методологический и функциональный, мотивационно-организационный и ориентационный, процессно-управляющий и ценностно-смысловой) позволили выделить механизмы их осуществления (совокупность подходов и действий) с ориентацией на прогнозируемые конечные результаты, а именно:

- 1) индивидуализация и личностное становление субъектного опыта инструктора производственной практики (под руководством консультанта-наставника), способного формировать профессиональные умения у курсантов;
- 2) трансформация на практическом занятии учебно-познавательных действий курсантов под руководством компетентного инструктора в профессиональные;
- 3) определение статуса среды сопровождения как образовательной среды со всеми вытекающими функциями по методическому обеспечению процесса совершенствования педагогической компетентности инструктора.

Педагогические условия реализации методической системы включают мероприятия по осуществлению организационно-методических и ценностно-смысловых функций консультанта-наставника по организации профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора производственной практики, формирующего профессиональные компетенции у курсантов военного вуза.

Выявленные этапы профессионально-методического сопровождения консультантом-наставником педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза в соответствии с пошаговым образовательным консалтингом, включают шесть последовательных действий: от установления отношений между инструктором и консультантом-наставником до построения методической системы, включающей факторы сопровождения, механизмы их осуществления.

Проведенная экспериментальная проверка разработанной методической системы профессионально-методического сопровождения консультантом-наставником самообразовательной деятельности инструктора производственной практики с целью совершенствования его педагогической компетентности и педагогических условий ее реализации подтвердила справедливость гипотезы исследования.

В ходе решения задач и проверки гипотезы разрешены сформулированные выше противоречия, определившие проблему исследования, а именно: противоречие между необходимостью повышать качество подготовки будущего офицера в соответствии с новыми требованиями нормативных документов, например, образовательных стандартов (ФГОС ВО), и недостаточной педагогической подготовкой военных специалистов, организующих учебно-познавательную деятельность курсантов военного вуза по освоению на производственной практике профессиональных действий и умений работать со специализированным современным оборудованием. Это противоречие преодолено на теоретическом, методологическом, профессионально-методическом, практическом уровнях.

На теоретическом уровне разработаны факторы профессионально-методического сопровождения и механизмы их осуществления, определяющие профессионально-содержательный компонент разработанной методической системы, раскрывающей пути совершенствования педагогической компетентности инструктора производственной практики, а

также содержание среды дидактического обеспечения самообразовательной деятельности инструктора производственной практики под руководством консультанта-наставника.

На методологическом уровне выявлены закономерности организации педагогической деятельности инструктора (причинно-следственные, побудительные), включающие: 1) *действия* по самообразованию, освоению субъект-субъектных взаимодействий участников образовательного процесса; 2) *принципы* их реализации (ценностно-смысловой, профессионально-деятельностный, индивидуализированный); 3) *динамику* поэтапного совершенствования педагогической компетентности инструктора на производственной практике.

На профессионально-методическом уровне разработаны дидактические компоненты самообразовательной деятельности инструктора по совершенствованию его педагогической компетентности в процессе самостоятельной работы с методическими рекомендациями по проектированию практического занятия, ориентированного на смысловые установки, потребности, мотивы, интересы курсантов, осваивающих профессиональные умения в работе со специализированным оборудованием.

На практическом уровне выявлены педагогические условия (мероприятия) реализации разработанной модели успешного профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора по осуществлению учебно-познавательной деятельности курсантов, осваивающих устройство и принцип действия специализированного оборудования (авиационных комплексов) на практических занятиях.

На диагностико-результативном уровне разработан валидный диагностический аппарат исследования, произведена репрезентативная выборка респондентов, участвующих в эксперименте; осуществлена проверка и оценка влияния специально созданной консультантом-наставником учебно-познавательной среды по методическому обеспечению инструктора

производственной практики; обосновано положительное влияние разработанной компетентным инструктором структуры практического занятия на основе современных технологий обучения, активизирующих познавательную деятельность курсантов по освоению им профессиональных видов деятельности, способствующих эффективному формированию у будущих офицеров профессиональных умений.

Результаты педагогического исследования убедили в актуальности и значимости его выводов, на основе которых определены направления дальнейшего пути совершенствования педагогической компетентности инструктора, способного и готового проектировать инвариантную структуру любого практического занятия в информационной среде поэтапного освоения специализированного авиационного оборудования. Новое направление исследования этой проблемы может быть связано с изучением и выбором наиболее результативной функциональной позиции андрагога-консультанта или андрагога-супервизора, или андрагога-модератора, а может быть в удачном сочетании всех позиций андрагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абушенко, В. Л. Основания культурсоциологии: избранные труды / В. Л. Абушенко; состав. А. В. Комаровский. – Минск: Беларуская навука. – 2016. – 497 с.
2. Акулич, О. Е. Методика реализации ценностно-смысловых ориентиров студентов при изучении медицинской и биологической физики: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Е. Акулич. – Челябинск. – 2005. – 223 с.
3. Александрова, Е. А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока / Е.А. Александрова, Е.А. Андреева. – М.-Тверь: СФК-Офис. – 2013. – 156 с.
4. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т.1 / Под ред. А.А. Бодалева и др. – М.: Педагогика. – 1980. – 232 с.
5. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
6. Андрейковец, Е. М. Тьюторство как технология управления индивидуальной траекторией развития студента / Е. М. Андрейковец // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 10. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2014/10/39277>
7. Артюхов, В. В. Общая теория систем: Самоорганизация, устойчивость, разнообразие, кризисы / В. В. Артюхов. – 2-е изд. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 224 с.
8. Асанов, А. А. Оценка успешности обучения и профессиональной компетентности курсантов авиационных вузов / А. А. Асанов // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по матер. VI междунар. науч.-практ. конф. № 1(5). – Новосибирск: СибАК, 2018. – С. 57-61.
9. Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.

10. Асташова, Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н. А. Асташова. – М.: «МОДЭК», 2000. – 272 с.
11. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 2005. – 193 с.
12. Бабынина, Т. Ф. Методология и методика психолого-педагогических исследований: учеб. пособие / Т. Ф. Бабынина. – Набережные Челны: Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов, 2012. – 100 с.
13. Байденко, В. И. Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы / В. И. Байденко, Н. А. Гришанова, В. Ф. Пугач // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 7. – С. 16-21.
14. Батракова, И. С. Развитие представлений о вузовском образовательном процессе / И. С. Батракова, А. П. Тряпицына / Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – 2015. – № 3 (Март). – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2015/2339.htm>
15. Белоусов, А. Е. Организационно-педагогические условия непрерывности сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапах общего и среднего профессионального образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / А. Е. Белоусов. – М., 2016. – 27 с.
16. Бендова, Л. В. Функции тьютора в сети ОДПО / Л. В. Бендова // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 82–89.
17. Бердникова, А. Г. Взаимосвязь самооценки и структуры учебной мотивации / А.Г. Бердникова // Сборник по материалам II Междунар. науч.-практ. конф. школьников «Зимний школьный марафон». – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – 140 с.
18. Берков, В. Ф. Философия и методология науки: учебное пособие / В. Ф. Берков. – М.: Новое знание, 2004. – 336 с.

19. Беспалько, В. П. Качество образования и качество обучения / В. П. Беспалько // Народное образование. – 2017. – № 3-4 (1461). – С. 105–113.
20. Битев, А. С. Педагогические условия формирования у обучающейся молодежи позитивного отношения к военной службе: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / А.С. Битев. – Ставрополь, 2018. – 185 с.
21. Богданов, С. А. Проявление личностных особенностей преподавателя военного вуза при карьерном росте / С. А. Богданов, Л. Б. Вяткина // Высшее образование сегодня. 2017. – № 6. – С. 45-47.
22. Бозаджиев, В. Л. Ценностные ориентации как фактор адаптации студентов младших курсов к обучению в вузе (на материале подготовке психологов): автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Челябинск, 2002. – 24 с.
23. Болотова, Ж. А. Педагогические ценности в отечественной и зарубежной педагогике (на примере взглядов Я.А. Коменского, Н.Г. Чернышевского, К.Д. Ушинского) / Ж. А. Болотова, З. У. Колокольникова, Ю. В. Кострикова и др. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 1-2. – С. 254–256.
24. Борщ, А. А. Сущность и содержание понятия «профессионально-ценностные ориентации офицера» / А. А. Борщ / Психолого-педагогические исследования в Сибири: сб. трудов преподавателей и студентов фак-та психологии и педагогики ОмГПУ. № 2. – Омск: ОмГПУ, 2016. – С. 159-161.
25. Борытко, Н. М. Диагностическая деятельность педагога / Н. М. Борытко. – М.: Изд.центр «Академия», 2006. – 287 с.
26. Брейтигам, Э. К. Уровни понимания учебного материала и условия их достижения обучаемыми в образовательном процессе // Современные проблемы науки и образования. – 2013. - № 2 – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.scince-education.ru/1088985> (дата обращения 03.02.2018).

27. Бухарова, Г. Д. Общая и профессиональная педагогика / Г. Д. Бухарова, Л. Д. Старикова. – М.: Academia, 2015. – 336 с.
28. Валицкая, А. П. Теория образования в контексте современности: учебное пособие / А. П. Валицкая; Северо-Западное отделение Российской акад. образования, Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, Науч.-образовательный центр "Гуманитарное образование". – СПб: Астерион, 2014. – 165 с.
29. Варламов, А. С. Педагогический эксперимент по проверке результативности профессионально-методического сопровождения деятельности военного специалиста в вузовской среде академического консультирования / А. С. Варламов // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2019. – Т. 11, № 4. – С. DOI: 10.14529/ped190301.
30. Варламов, А. С. Педагогическое сопровождение образовательной деятельности военного инструктора производственной практики как фактор целенаправленного формирования профессиональных умений у курсантов военного вуза / А. С. Варламов // Фундаментальная и прикладная наука. – Челябинск. – 2018. – С. 26-31.
31. Варламов, А. С. Развитие ценностного отношения курсантов военного вуза к образовательной деятельности / А. С. Варламов // Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. – СПб: Информационный издательский учебно-научный центр «Стратегия будущего». – 2017. – Т. 3. – С. 98-101.
32. Варламов, А. С. Теория и практика управленческого взаимодействия преподавателя-инструктора и курсанта на штурманской практике в военном вузе / А. С. Варламов // Военный научно-практический вестник. – Челябинск. – 2017. – С. 44-47.
33. Варламов, А. С. Факторы и механизмы профессионально-методического сопровождения педагогической деятельности инструктора на

- производственной практике курсантов военного вуза / А. С. Варламов // Военный научно-практический вестник. – Челябинск. – 2019. – С.13-21.
34. Варламов, А. С. Ценностно-смысловые ориентации как системообразующее начало учебно-познавательной деятельности курсантов военного вуза / А. С. Варламов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 5. – С. 29-35.
35. Василенко, В. А. Ценность и ценностные отношения / В. А. Василенко. – М.: 2010. – 345 с.
36. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39–46.
37. Вебер, М. Избранное. Образ общества / Пер. с нем. — М.: Юрист, 1994.- 702 с.
38. Верещак, А. В. Формирование готовности к профессиональному общению у курсантов ВУЗов МВД РФ: дис. ...канд. пед. наук / А. В. Верещак. – Чебоксары, 2010. – 181 с.
39. Военная педагогика: учебник для вузов / И. А. Алехин [и др.]; под общей редакцией И. А. Алехина. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 414 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-04359-4. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/450670> (дата обращения: 17.11.2021).
40. Военная доктрина Российской Федерации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://doc.mil.ru/documents/quick_search/more.htm?id=10363898%40egNPA
41. Военное образование: каким ему быть? [Электронный ресурс] // Военно-промышленный курьер. – Режим доступа: <http://vpk-news.ru/articles/8912> (дата обращения: 8.10.2018).
42. Всемирная энциклопедия: Философия / Гл. научн. ред. и составитель Грищанов А. А. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.

43. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский. – М.: Книга по требованию, 2012. – 504 с.
44. Высшее образование в XXI веке (по материалам ЮНЕСКО) // Образование в документах. Информационный бюллетень – №5 (92). – 1999.
45. Гавриков, А. А. Разработка рекомендаций по повышению качества профессиональной подготовки штурманов-инструкторов: дис. ...канд. военных наук: 13.00.08 / А. А. Гавриков. – Монино, 2010. – 215 с.
46. Гетман, Н. А. Организационно-педагогические условия индивидуализации обучения студентов в высшей школе / Н. А. Гетман, А. А. Петрусевич // Омский научный вестник. – 2014. – № 3 (129). – С. 125–128.
47. Гладкая, Е. С. Технологии тьюторского сопровождения: учеб. пособие / Е. С. Гладкая, З. И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 93 с.
48. Гладкая, И. В. Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие / И. В. Гладкая, Е. Н. Глубокова, И. Ю. Гутник. – Сетевое издательство, 2016. – 74 с.
49. Гнатышина, Е. А. Подготовка профессионально-педагогических кадров в условиях инновационной деятельности вуза / Е. А. Гнатышина, Л. П. Алексеева, А. В. Савченков // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 1 (22). – С. 210–215.
50. Голякова, В. А. Подготовка курсантов военного вуза к решению компетентностно-ориентированных профессиональных задач: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / В. А. Голякова. – Челябинск, 2019. – 25 с.
51. Городецкая, Н. И. Тьюторское сопровождение дистанционного повышения квалификации педагогов в системе постдипломного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н. И. Городецкая. – Н. Новгород, 2010. – 237 с.

52. Гребнев, Л. С. Нынешний раунд Болонского процесса: Россия и не только... (по работам В.И. Байденко и Н.А. Селезневой) / Л. С. Гребнев // Высшее образование в России, 2018. – № 1 (219). – С. 5–18.
53. Гревцева, Г. Я. К анализу понятия «рефлексивно-ценностное сопровождение профессиональной подготовки студентов вуза» / Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2. – С. 258.
54. Гринкруг, Л. С. Концептуальные основания компетентностной модели выпускника / Л. С. Гринкруг. – М.: Педагогическое образование и наука, 2011. – № 4. – С. 57-61.
55. Гузеев, В. В. Усвоение знаний и освоение умений: сходство и различие процессов / В. В. Гузеев, А. А. Остапенко // Народное образование. – 2009. – №4. – С. 131-138.
56. Гуменный, В. В. Профессиональное становление курсантов на завершающем этапе обучения в военном вузе: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / В. В. Гуменный. – М.: Педагогическое образование и наука, 2014. – 251 с.
57. Гурова, Н. А. Мотивация студентов к учебной и научной деятельности / Н. А. Гурова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XLVII междунар. науч.-практ. конф. – № 12 (47). – Новосибирск: СибАК, 2014. – С. 102-105.
58. Гусейнова, Е. Л. Организационно-педагогические условия развития профессиональных компетенций в самостоятельной работе студентов технического вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. Л. Гусейнова. – Уфа, 2016. – 26 с.
59. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / Рос. акад. образования, Психологический ин-т, Междунар. ассоциация "Развивающее обучение". – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

60. Даммер, М. Д. Метапредметное содержание учебного предмета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vestnik.susu.ru/ped/article/view/484> (дата обращения: 01.12. 2019).
61. Данилов, А. Н. Компетентностная модель: опыт проектирования / А. Н. Данилов // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 6. – С. 25-33.
62. Данилов, М. А. Дидактика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов ; Под общ. ред. Б. П. Есипова; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 518 с.
63. Дахин, А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. - № 1(3), Т 2. – С. 11-20.
64. Дьячкова, М. А. Тьюторское сопровождение образовательной деятельности: учебное пособие. Практикум / М. А. Дьячкова // Томск: ФГБОУ ВО «УрГПУ». – Екатеринбург, 2016. – 184 с.
65. Ефименко, С. М. Подготовка будущих педагогов профессионального обучения к реализации функций тьютора: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. М. Ефименко. – Чебоксары, 2011. – 246 с.
66. Ефремов, О. Н. Военная педагогика / О.Н. Ефремов. – СПб.: Питер, 2015. – 640 с.
67. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога. Учебное пособие / В. И. Загвязинский. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 176 с.
68. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 208 с.
69. Заседание Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию от 27 ноября 2018 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://readera.org/140237934>
70. Здравомыслов, А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.

71. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4 (4). – С. 16–31.
72. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. А. Иванов. – М.: Проспект, 2017. – 32 с.
73. Изосимов, Д. В. Инвариантные составляющие учебного занятия в решении образовательных, развивающих и воспитательных задач освоения профессиональных умений курсантами военного вуза / Д. В. Изосимов // Научно-практические исследования. - № 1 – 1 (24) – Омск. – 2020. – С. 52-55.
74. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.
75. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
76. Каган, М. С. Избранные труды в VII томах. Том I. Проблемы методологии / М. С. Каган. – СПб: ИД «Петрополис», 2006. — 356 с.
77. Кадочников, А. И. Формирование навигаторской компетентности курсантов в процессе тренажной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. И. Кадочников. – Челябинск, 2009. – 209 с.
78. Казакова, Е. И. Процесс психолого-педагогического сопровождения / Е. И. Казакова // На путях к новой школе. – 2009. – № 1. – С. 36-46.
79. Карасова, И. С. Конструирование учебного процесса по физике в условиях информационных технологий: монография / И. С. Карасова, М. В. Потапова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2013. – 196 с.
80. Кечкин, Ю. В. Профессионально-мотивационная адаптация курсантов в военном вузе: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю. В. Кечкин. – Челябинск, 2016. – 26 с.

81. Кириллова, Я. В. Педагогическое сопровождение студентов вуза как условие повышения качества образования / Я. В. Кириллова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2018. – Т. 10, № 3. – С. DOI: <http://dx.doi.org/10.14529/ped180305>.
82. Кирьякова, А. В. Аксиология образования: ориентация личности в мире ценностей: монография. – М.: Дом педагогики ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 318 с.
83. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта / М. В. Кларин. – М.: Луч, 2016. – 632 с.
84. Ковалева, Т. М. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева и др. – М. – Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.
85. Ковалева, Т. М. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой / Т. М. Ковалева, Т. В. Якубовская // Человек.RU: Гуманитарный альманах. – Новосибирск : НГУЭУ, 2017. – С. 85–94.
86. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: НКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
87. Комков, Д. В. Организационно-педагогические условия эффективного управления процессом подготовки офицеров-преподавателей в военном вузе: дис. ...канд. пед. наук / Д.В. Комков. – СПб., 2005. – 165 с.
88. Компетентностная модель современного педагога. Учебно-методическое пособие / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 158 с.
89. Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – М.: Наука, 1975. – 720 с.
90. Коржан, Э. А. Методика проведения педагогического научно-исследовательского эксперимента в военном вузе / Э. А. Коржан //

- Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 10. – С. 241-243.
91. Косолапова, Л. А. Индивидуализация как педагогическая проблема: поиски и решения / Л. А. Косолапова // Непрерывное образование. – 2018. – № 1 (23). – С. 23–27.
92. Кочергин, А. Н. Образование как фактор национальной безопасности / А. Н. Кочергин // Alma mater (Вестник высшей школы). 2018. – № 9. – С. 21–24.
93. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб, пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Академия, 2008. – 400 с.
94. Крутский, А. Н. Дискретный подход к обучению и усвоению знаний / А. Н. Крутский, О. С. Гибельгауз // Наука и школа. – 2013. – № 6. – С 110-113.
95. Куликова, Т. А. Формирование готовности будущего педагога к профессиональной деятельности / Т. А. Куликова, Н. А. Пронина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3 (192). – С. 84–90.
96. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 2012. – 130 с.
97. Леонтьев, Д. А. Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации / Д.А. Леонтьев // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. – 2016. – № 2. – С. 3-18.
98. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
99. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
100. Литвинова, Т. В. Развитие личностных и профессиональных качеств у субъектов тьюторской деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. В. Литвинова. – М., 2010. – 248 с.

101. Ломакина, Т. Ю. Приоритетные направления развития профессионального образования в XXI веке [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3692/23130/>
102. Лопуха, Т. Л. Опыт профессионального воспитания курсантов в военных вузах / Т. Л. Лопуха, А. Ю. Каштанов // Успехи современной науки. – 2017. - № 4. – С. 187-193.
103. Лурье, Л. И. Формирование культуры военного образования в процессе реформирования армии / Л. И. Лурье // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 9. – С. 56-59.
104. Лымарев, В. Н. Формирование мотива военно-профессиональной деятельности у курсантов военных вузов / В. Н. Лымарев. – Пермь, 2015. – С. 73–79.
105. Лященко, М. В. Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы / М. В. Лященко // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2019. – Т. 11, № 1. – С. DOI: <http://dx.doi.org/10.14529/ped190107>.
106. Макарова, Н. С. Дидактика высшей школы. От классических оснований к постнеклассическим перспективам: монография / Н. С. Макарова, Н. А. Дука, Н. В. Чекалева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 172 с.
107. Малышев, Е. Н. Интеграция систем оценки уровня освоения дисциплин и оценки уровня компетенций / Е. Н. Малышев, Н. В. Васильев // Высшее образование в России. – 2015. – № 7. – С. 75–78.
108. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: МГФ Знание, 1996. – 308 с.
109. Маслова, Т. А. Дидактические условия реализации эмоционально-ценностного компонента в преподавании педагогических дисциплин в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.А. Маслова. – Калуга, 2013. – 203 с.

110. Маслоу, А. Психология бытия. – М.: Рефл-бук, Киев: Ваклер, 1997. – 304 с.
111. Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
112. Мещеряков, Д. В. Педагогическое обеспечение личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в военном вузе: дис. ...канд. пед. наук / Д. В. Мещеряков. – ВУНЦ ВВС «ВВА». – Воронеж, 2014. – 211 с.
113. Милованов, К. Ю. Социально-философская доктрина и педагогические взгляды Джона Локка / К. Ю. Милованов // Проблемы современного образования. – 2017. – № 4. – С. 18–26.
114. Мураева, О. Г. Проблема ценностного отношения к педагогическому труду в сочинениях Н. А. Добролюбова / О. Г. Мураева // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2016. – № 4. – С. 222–230.
115. Мусина, В. П. Ценностные и смысложизненные ориентации современных студентов / В. П. Мусина // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2019. – № 7. – С. 49–53.
116. Назаренко, В. А. Тьюторское сопровождение педагогами индивидуального выбора учащихся в сфере профессионального самоопределения / В. А. Назаренко // Учебный год. – 2018. – № 1(50). – С. 46-47.
117. Найн, А. Я. Развитие теоретико-методологической компетентности педагога-исследователя как фактор повышения качества диссертационных проектов: проблемно-мультимедийная лекция / А. Я. Найн // Педагогическая наука и образование: сб. ст. – Челябинск: УралГУФК, 2018. – С. 327–350.
118. Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 года. – М., 2000. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>.

119. Немов, Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. - 4-е изд. / Р. С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн.1 Общие основы психологии. – 688 с.
120. Нестерова, Н. Б. Ценностное отношение студентов к учебным дисциплинам как фактор успешности их профессиональной подготовки: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. Б. Нестерова. – Ленинград, 1984. – 289 с.
121. Новиков, А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
122. Новиков, А. М. Методология: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2015.– 208 с.
123. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] / ГАРАНТ. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz4rF3bFoY9> (дата обращения: 10.03.2017).
124. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. 100000 слов, терминов и выражений. Серия «Новые словари» / С. И. Ожегов. – М.: Мир и Образование, 2015. – 1376 с.
125. Ольховский, Д. В. Профессионально-педагогическая подготовка инструкторов в системе дополнительного военного образования: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Д. В. Ольховский. – Челябинск, 2017. – 184 с.
126. Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А. И. Герцена: Методические материалы / под ред. А. П. Тряпицкой. – СПб. 2007. – 127 с.
127. Основы военной педагогики и психологии: конспект лекций / С. М. Протасеня. – Минск: БНТУ, 2014. – 136 с.

128. Ососова, М. В. Психолого-педагогическое сопровождение самоопределения в системе образовательного процесса / М. В. Ососова // Успехи современного естествознания. – 2016. – № 1. – С. 74–78.
129. Остапенко, А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности. Теория и технологии / А. А. Остапенко. – М.: Народное образование, НИИ школьных технологий, 2005. – 384 с.
130. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. – М.: Издательский дом «Восток», 2003. – 274 с.
131. Педагогический энциклопедический словарь / главный редактор Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2009. – 528 с.
132. Педагогическое консультирование / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 320 с.
133. Перескокова, Т. А. Педагогические аспекты качества образования / Т. А. Перескокова, В. П. Соловьев // Alma mater (Вестник высшей школы). 2017. – № 7. – С. 51–58.
134. Петкин, А. В. К вопросу формирования мотива военно-профессиональной деятельности на основе личностно ориентированного подхода / А. В. Петкин, О. П. Пузиков // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2017. – № 3. – С. 145-148.
135. Петрусевич, А. А. Диагностика в педагогическом исследовании: монография / А. А. Петрусевич, Н. К. Голубев // Федеральное агентство по образованию, Омский гос. пед. ун-т. – Омск: Изд-во ОмГПУ. – 2009. – 266 с.
136. Петрусевич, А. А. Педагогические условия формирования военно-профессионального опыта курсантов военного вуза / А. А. Петрусевич, А. З. Жумаханов // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 78-85.
137. Петрусевич, А. А. Формирование военно-профессионального опыта курсантов в условиях обучения в военном вузе / А. А. Петрусевич, А. З.

- Жумаханов // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сб. науч. статей IX межвуз. науч-практ. конф. с междунар. участием. В 3-х ч. Ч. 2 / под общ. ред. С. А. Куценко. – Новосибирск: Новосибирский военный ин-т им. ген. армии И. К. Яковлева. – 2018. – С. 203-210.
138. Пидкасистый, П. И. Педагогика: учебное пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд., исп. и доп. – М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2011. – 502 с.
139. Писарева, С. А. Современные подходы к исследованию педагогического образования / С. А. Писарева, А. П. Тряпицына // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 7–14.
140. Повзун, В. Д. Ценностное самоопределение личности в университетском образовании. – дис. ...докт. пед. наук: 13.00.01. – М.: 2005. – 378 с.
141. Подласый, И. П. Педагогика: учебник для бакалавров / И. П. Подласый. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, Серия: Бакалавр. Базовый курс, 2013. – 696 с.
142. Пономарев, Е. П. Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателей военного вуза: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. П. Пономарев. – Уфа, 2013. – 225 с.
143. Попов, А. А. Открытое образование: Философия и технологии / А. А. Попов. – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 256 с.
144. Потапова, М. В. Индивидуальная траектория тьюторского сопровождения образовательного процесса как социальная проблема / М. В. Потапова, В. С. Цилицкий // Научно-теоретический журнал. Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – № 11 (141). 2016. – С. 158-162.
145. Потапова, М. В. Модернизация педагогического образования в масштабах вуза: стартовые проблемы и результаты / М. В. Потапова, Н.

- О. Яковлева, Е. В. Яковлев // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – № 3 (39). – С. 42–52.
146. Потапова, М. В. Современный инструментарий отслеживания компетенций и универсальных учебных действий обучающихся / М. В. Потапова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 2. – С. 181-193.
147. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 2014 г. № 670 «О мерах по реализации отдельных положений ст. 81 ФЗ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70791866/>
148. Разгонов, В. Л. Ценностные ориентиры профессионального воспитания курсантов в учебно-воспитательном процессе военного вуза: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / В. Л. Разгонов. – Барнаул, 2016. – 212 с.
149. Ревушкина, М. Б. Представление о ценностях в учении В. Франкла / М. Б. Ревушкина // Вестник Томского гос. ун-та. 2015. – № 2 (30). – С. 145-153.
150. Розин, В. М. Конституирование и природа индивидуализации / В. М. Розин. – М.-Тверь: СФК-Офис, 2014. – 290 с.
151. Россия в современном мире и основные приоритеты её военной политики, актуальные вопросы развития Вооружённых сил Российской Федерации. Курс лекций ОГП. <http://voenn.info/index.shtml>.
152. Ручка, А. А. Ценностный подход в системе социологического знания / А. А. Ручка. – Киев: Наукова думка, 1987. – 156 с.
153. Рыбалкина, Н. В. Размышления о тьюторстве / Н. В. Рыбалкина. – М.-Тверь: СКФ-офис, 2016. – 188 с.
154. Савищева, Т. В. Педагогическое сопровождение профессиональной адаптации начинающих преподавателей вуза, не имеющих базового педагогического образования: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. В. Савищева. – Москва, 2015. – 171 с.

155. Саламатов, А. А. Методология и перспективы развития современного непрерывного образования / А.А. Саламатов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 8. – С. 113-124.
156. Селезнева, Е. А. Методическая система подготовки компетентного будущего учителя физики на производственной практике: бакалавриат физико-математического факультета: автор. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02/ Е. А. Селезнева. – Челябинск, 2018. – 25 с.
157. Серяпина, Ю. С. Понятие «готовность к педагогической деятельности»: мотивационная готовность, психологическая готовность, готовность к инновационной деятельности / Ю. С. Серяпина // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2018. – Т. 10, № 4. – С. DOI: <http://dx.doi.org/10.14529/ped180410>.
158. Симонова, О. С. Педагогическое сопровождение профессиональной адаптации сотрудников федерального государственного пожарного надзора: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / О. С. Симонова. – Челябинск, 2016. – 28 с.
159. Сластенин, В. А. Психология и педагогика: учебник: в 2 ч. / В. А. Сластенин, В. П. Каширин, Ю. В. Колесова, Л. С. Подымова. – М.: ЮРАЙТ, 2018. – Ч. 2. Педагогика. – 374 с.
160. Сорокопуд, Ю. В. Педагогика высшей школы / Ю. В. Сорокопуд. – Ростов Н/Д: Феникс. – 2011. – 541с.
161. Степанова, А. С. Педагогическая философия Яна Амоса Коменского и В. Ф. Одоевского / А. С. Степанова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – № 5. – С. 36–48.
162. Струков, А. Б. Педагогическое сопровождение адаптации курсантов к условиям обучения в высших военных учебных заведениях: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / А. Б. Струков. – Саратов, 2005. – 172 с.

163. Суртаева, Н. Н. Педагогические технологии: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Н. Н. Суртаева. – 2-е изд. исп. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 250 с.
164. Татур, Ю. Г. Образовательный процесс в вузе: методология и опыт проектирования: учебное пособие для слушателей системы подготовки и повышения квалификации преподавателей / Ю. Г. Татур; [авт. гл. 6 В. И. Солнцев]. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2009. – 262 с.
165. Теров, А. А. Индивидуализация, тьюторская деятельность и реализация федеральных государственных образовательных стандартов / А. А. Теров // Бизнес. Образование. Право // Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2013. – № 1 (22). – С. 117–121.
166. Тесленко, В. И. Коммуникативная компетентность в контексте продуктивного взаимодействия: монография / В. И. Тесленко, С. В. Латынцев // Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2016. – 248 с.
167. Тряпицына, А. П. Ориентиры обновления содержания профессиональной подготовки будущих учителей / А. П. Тряпицына, С. А. Писарева // Человек и образование. – 2016. – № 3(48). – С. 12–18.
168. Тряпицына, А. П. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. П. Тряпицына – СПб: Питер. – 2018. – 420 с.
169. Тугаринов, В. П. Избранные философские труды / В. П. Тугаринов. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. – 344 с.
170. Тулькибаева, Н. Н. Системно-деятельностный подход к формированию способности студента самостоятельно ставить учебные цели / Н. Н. Тулькибаева, Э. М. Карасева, А. И. Шукманова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 6. – С. 13-19.
171. Тюрин, Ю. В. Современные технологии подготовки офицеров / Ю. В. Тюрин // Военный парад. – 2011. – № 1. – С. 62-63.

172. Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года». URL: kremlin.ru/events/president/news/57425
173. Усова, А. В. Теория и методика обучения физике: общие вопросы: курс лекций / А. В. Усова – СПб: Изд-во «Медуза». – 2002. – 157 с.
174. Усова, А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А. В. Усова. – 2-е изд. – М.: Изд-во Университета РАО, 2007. – 309 с.
175. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 25.05.04 Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов (уровень специалитета). - М.: Приказ Министерства образования и науки РФ от 11 августа 2016 г. № 1020.
176. Федяев, Д. М. Проблема универсального в профессиональном образовании: монография / Д. М. Федяев, Л. В. Федяева. – 2-е изд. – М.: Флинта, 2011. – 135 с.
177. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ.ред. Л. Я. Гетмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. - М.: Прогресс. – 1990. – 368 с.
178. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении: научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – М.: Издательство «Эйдос»; Изд-во Института образования человека, 2013. – 73 с.
179. Чекалева, Н. В. Инновационные подходы в подготовке будущих специалистов / Н. В. Чекалева // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2012. – № 2 (49). – С. 105-110.
180. Челнокова, Е. А. Тьюторская деятельность педагога в условиях профильного обучения: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. А. Челнокова. – Н. Новгород, 2010. – 184 с.
181. Чернов, В. А. Совершенствование педагогической системы подготовки штурманского состава в военном авиационном институте на базе современных автоматизированных обучающих комплексов: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / В. А. Чернов. – Челябинск, 2001. – 186 с.

182. Чуркина, Н. И. Педагогическое образование как социокультурный феномен: структура, функции, миссия в обществе / Н. И. Чуркина // Вестник Томского государственного университета. – Томск: изд-во ТГУ, 2010. – №341. – С.103-108.
183. Шамало, Т. Н. Формирование инженерного мышления в процессе обучения: материалы междунар. науч.-практ. конф., 7-8 апреля 2015 г., Екатеринбург, Россия / Урал. гос.пед.ун-т; отв. ред. Т. Н. Шамало. – Екатеринбург, 2015. – 284 с.
184. Шаповалов, А. А. Элементарные технологии обработки результатов педагогических измерений: учебное пособие / А. А. Шаповалов. – Барнаул: Алтайская государственная педагогическая академия, 2013. – 131 с.
185. Шаров, А. С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека: автореф. дис. ...докт. психол. наук: 19.00.01 / А. С. Шаров. – Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2000. – 41 с.
186. Шашкина, М. Б. Педагогическое исследование: учебное пособие: электронное издание / М. Б. Шашкина, А. В. Багачук; Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008007277>.
187. Шемелина, А. Н. Сопровождение профессионального развития педагогов с тьюторскими компетенциями / А. Н. Шемелина // Студенческий: электрон. научн. журн. 2018. № 13(33). URL: <https://sibac.info/journal/student/33/113855> (дата обращения: 18.11.2020).
188. Шипилина, Л. А. Проблемы развития высшего профессионального образования в современных условиях: управленческо-методологический аспект / Л. А. Шипилина. – Омск: Омская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2007. – № 2. – С. 64-68.

189. Шогорева, Е. Ю. Стратегии педагогического общения и их зависимость от личностных особенностей учителя: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Е. Ю. Шогорева. – Бийск, 2003. – 189 с.
190. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 2011. – 350 с.
191. Эльконин, Д. Б. Субъект-субъектное пространство как результат развития / Д. Б. Эльконин // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2009. – Т. 2. – № 2. – С. 78–83.
192. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС. – 1997. – 445 с.
193. Ядов, В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция / В. А. Ядов. – М.: ЦСПиМ, – 2013. – 376 с.
194. Ядов, В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В. А. Ядов // Университетский учебник. – М.: Омега – Л. – 2009. – 600 с.
195. Яковлев, Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: монография / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.
196. Яркова, Т. А. Управление педагогическими исследованиями в контексте региональной образовательной политики / Т. А. Яркова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6-6. – С. 1511-1517.
197. Darla, K. Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application / K. Darla, A. Lily. – London, 2017. – 312 p.
198. Grunert, C. Bildung und Kompetenz: Theoretische Und Empirische Perspektiven Auf Au sserschulische Handlungsfelder / C. Grunert. – Wiesbaden: VS Verltuer sozialwissenschaften. – 2012. – 235 p.
199. Jeneweir, K. Zur Entwickl ung der Kompetenz diskussion in der Berufsbildining / K. Jeneweir. - Literaturangaben, Abb.In: Kompetenzent;

cklung in der flexiblen und gestaltungsoffenen Aus – und weiterbildung. – 2012. – P. 45-72.

200. Kluckhohn, C. (1951). Values and value orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In: T. Parsons & E. A. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp. 388–433). Cambridge, MA: Harvard University Press.
201. Stirling, D. Motivation in education / D. Stirling // Learning Development Institute. – 2014. – P. 1-24.