Министерство обороны Республики Казахстан

Национальный университет обороны
имени Первого Президента Республики Казахстан – Елбасы

Бурнаев З.Р., Жексенбинов Б.Н.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЫ

Учебник

Астана, 2022

УДК 378
ББК 74.58
Б91

Рецензенты:
к.п.н., ассоц.профессор, полковник Нагуманова Ж.М.,
к.п.н., майор Искаков Е.М.

Рекомендовано Ученым советом Национального университета обороны имени Первого Президента Республики Казахстан – Елбасы

Б 91 Бурнаев З.Р., Жексенбинов Б.Н. Педагогика высшей военной школы: учебник / З.Р. Бурнаев, Б.Н. Жексенбинов – Астана: Национальный университет обороны имени Первого Президента Республики Казахстан – Елбасы, 2022. – 141 с.

В учебнике изложен курс педагогики согласно структурно-логической схемы дисциплины «Педагогика высшей военной школы» для специальностей докторантуры «8D12101 Военное искусство», «8D12102 Военная история» и «8D12102 Вооружение и военная техника» Национального Университета обороны. Вместе с тем, учебник будет интересен и полезен студентам, маистрантам, преподавателям вузов и средних специальных педагогических учебных заведений, слушателям системы повышения квалификации и переподготовки кадров и всем, кто интересуется педагогикой.



© НУО им. Первого Президента Республики Казахстан – Елбасы, 2022
© Бурнаев З.Р., Жексенбинов Б.Н, 2022

ВВЕДЕНИЕ

В учебнике представлены такие разделы, как: педагогика высшей военной школы: история, опыт, перспективы; теоретические основы педагогики высшей военной школы; основы дидактики высшей военной школы; дидактические теории и концепции профессионального образования; теоретические основы и проблемы воспитания в высшей военной школе; особенности организации педагогической деятельности в высшей школе; педагогическая культура преподавателя высшей школы; инновационные процессы в высшем образовании; методика педагогического исследования.

Учебник подготовлен в первую очередь для докторантов и профессорскопреподавательского состава Национального Университета обороны и рассчитан для изучения курса одноименной дисциплины.

1ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЫ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ

1.1 Исторические предпосылки возникновения педагогики высшей военной школы

Педагогика высшей школы – педагогика, разрабатывающая вопросы обучения и воспитания студентов вузов.

Как наука педагогика высшей школы – отрасль педагогики, исследующая закономерности профессионально-личностного становления будущего специалиста в образовательном процессе вуза. В советской педагогической науке она начала оформляться как самостоятельная научная отрасль в 60-70-е годы XX в. У истоков ее формирования стояли ученые-педагоги Архангельский С.И., Зиновьев С.И., Шамова Т.И., Ильина Т.А., Сластенин В.А., Кузьмина Н.В., Никандров Н.Д. и др. В первых научных работах они поднимали проблемы целей и задач высшего профессионального образования, профессиограмм специалистов, закономерностей и принципов обучения в высшей школе, форм и методов обучения и профессионального воспитания студентов.

Сегодня педагогика высшей школы как наука имеет четко обозначенные объект, предмет и задачи, свою теоретико-методологическую основу и методы исследования. Педагогика высшей школы изучает образовательный процесс в вузе, его цели, задачи, принципы, содержание, формы и методы. Она исследует и ведет поиск педагогических условий повышения эффективности процесса профессиональной подготовки будущих специалистов.

Педагогика высшей школы – это не только наука, но и область практической (профессиональной) деятельности. К этой области относятся все специалисты (управленцы, профессорско-преподавательский состав), занятые в организационно-управленческом, учебном и воспитательном процессе в вузе. Именно они реализуют цель профессионального образования – профессионально-личностное развитие будущего специалиста высшей квалификации.

Высшие учебные заведения относятся к типу образовательных учреждений профессионального образования. Их целью является подготовка и переподготовка специалистов высшей квалификации в соответствии с потребностями личности в получении высшего образования на базе среднего и среднего профессионального образования. К ним относятся университеты, академии, институты, высшие школы, консерватории. Они реализуют профессиональные образовательные программы.

К сожалению, ни в одном вузе базово не готовят вузовских преподавателей. В педагогику высшей школы приходят выпускники различных вузов и факультетов, проявившие себя в научно-педагогической деятельности, в первую

очередь, в специальности. Однако преподаватель вуза (по самым строгим меркам) – это не только ученый, но и высококвалифицированный преподаватель, знающий педагогику и психологию высшей школы, психологию курсантства (студенчества), владеющий профессионально-педагогическим мастерством.

2.2 Проблемы и перспективы современной высшей военной школы

Педагогика высшей школы, как и любая наука, имеет свой объект и предмет исследования.

Объект науки представляет собой область действительности, которую изучает данная наука. Объектом педагогики высшей школы является процесс профессионально-личностного становления будущего специалиста в вузе.

В качестве предмета науки выступают те сущностные связи, зависимости внутри изучаемой области действительности, которые устанавливаются или анализируются наукой. Предметом педагогики высшей школы является образовательный процесс высшей школы как фактор профессиональноличностного развития будущего специалиста.

Таким образом, педагогика высшей школы изучает, ищет пути и обосновывает пути наилучшей организации образовательного процесса в высшей школе в целях достижения более качественной подготовки кадров и более эффективного профессионального воспитания.

Теоретическую базу педагогики высшей школы составляют ведущие положения теории обучения, теории воспитания, теории управления, теории педагогической деятельности и теории профессионального образования.

Отметим основные положения этих теорий:

Дидактика высшей школы Цели обучения

Содержание высшего профессионального образования

Принципы обучения в вузе

Технологии обучения в вузе

Формы обучения в вузе

Методы обучения в вузе

Оценка качества результатов обучения

Теория воспитания

Цели воспитания студентов

Содержание воспитательной работы в вузе

Принципы воспитания в вузе

Воспитательные технологии в вузе

Формы и методы воспитания в вузе

Теория управления

Организация внутривузовского управления

Управление качеством образования

Управление учебным процессом

Управление воспитательным процессом

Деятельность куратора студенческой группы

Студенческое самоуправление

Теория педагогической деятельности

Цели и задачи деятельности преподавателя

Структура педагогической деятельности

Содержание деятельности вузовского преподавателя

Профессиограмма преподавателя вуза

Профессиональное мастерство преподавателя

Профессионально-педагогическая культура преподавателя

Задачи педагогики высшей школы как науки делятся на 2 группы:

1) теоретические задачи:

- разработка теоретических основ педагогики высшей школы;
- разработка концептуальных подходов к организации образовательного процесса в вузе;
- дальнейшая разработка методологических основ педагогики высшей школы в части ее конкретно-научной методологии;
- выявление эффективности деятельности преподавателя и студента в той или иной модели вузовского обучения;
- разработка и обоснование эффективности инновационных образовательных программ, технологий, методик, форм и методов;
- разработка инновационных моделей профессиональной подготовки специалистов и обоснование их образовательного потенциала;
- сравнительный анализ мировых и отечественных систем высшего образования;
- разработка педагогических условий эффективной реализации системы многоуровневой подготовки кадров.

Теоретическая функция педагогики высшей школы реализуется на трех уровнях: описательный (объяснительный), диагностический и прогностический.

2) прикладные задачи:

- разработка эффективного учебно-методического сопровождения образовательного процесса;
- внедрение в практику вузовского обучения инновационных образовательных программ и технологий;
- изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта вузов Республики Казахстан.

Среди приоритетных направлений фундаментальных и прикладных исследований образования определены:

1. Реализация концепции многоуровневого образования.
2. Государственные образовательные стандарты нового поколения.
3. Научно-методические основы обновления структуры и содержания образования на базе компетентностного подхода.
4. Теория и технологии образования на базе средств информатизации и коммуникации.
5. Контроль качества образования: критерии оценки, система диагностирующего, текущего и итогового контроля.
6. Образование взрослых как полифункциональная социальнопедагогическая и социально-культурная система.

2 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЫ

2.1 Сущность и содержание педагогики высшей военной школы

Педагогика высшей школы, как и любая наука, имеет свой объект и предмет исследования.

Объект науки представляет собой область действительности, которую изучает данная наука. Объектом педагогики высшей школы является процесс профессионально-личностного становления будущего специалиста в вузе.

В качестве предмета науки выступают те сущностные связи, зависимости внутри изучаемой области действительности, которые устанавливаются или анализируются наукой. Предметом педагогики высшей школы является образовательный процесс высшей школы как фактор профессиональноличностного развития будущего специалиста.

Таким образом, педагогика высшей школы изучает, ищет пути и обосновывает пути наилучшей организации образовательного процесса в высшей школе в целях достижения более качественной подготовки кадров и более эффективного профессионального воспитания.

Задачи педагогики высшей школы как науки делятся на 2 группы:

1) теоретические задачи:

- разработка теоретических основ педагогики высшей школы;
- разработка концептуальных подходов к организации образовательного процесса в вузе;
- дальнейшая разработка методологических основ педагогики высшей школы в части ее конкретно-научной методологии;
- выявление эффективности деятельности преподавателя и студента в той или иной модели вузовского обучения;

- разработка и обоснование эффективности инновационных образовательных программ, технологий, методик, форм и методов;

- разработка инновационных моделей профессиональной подготовки специалистов и обоснование их образовательного потенциала;

- сравнительный анализ мировых и отечественных систем высшего образования;

- разработка педагогических условий эффективной реализации системы многоуровневой подготовки кадров.

Теоретическая функция педагогики высшей школы реализуется на трех уровнях: описательный (объяснительный), диагностический и прогностический.

2) прикладные задачи:

- разработка эффективного учебно-методического сопровождения образовательного процесса;

- внедрение в практику вузовского обучения инновационных образовательных программ и технологий;

- изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта вузов Республики Казахстан.

Многообразие трактовок конкретного термина или понятия в военной педагогике является показателем еѐ научного формирования и развития. По этой причине приходится признать допустимой временную вариативность трактовки того или иного термина или понятия. Вместе с тем неопределенность их трактовки в отдельно взятой научной работе допускать нельзя, ибо она может полностью разрушить кафедральную теоретическую концепцию. Поэтому авторами учебного пособия за основу принята следующая позиция: употребив одну из трактовок понятийно-категориального аппарата и объяснив еѐ в дальнейшем при рассмотрении соответствующей проблемы военной педагогики, использовать данное научное определение. Однозначность терминов и понятий в аргументации теоретических основ военной педагогики обеспечивается соблюдением следующих известных в науке условий: рассмотрением термина и понятия в контексте целостного представления об объекте и предмете военной педагогики; учетом соответствующей иерархии понятий и категорий в данном учебнике; переходом от эмпирического к теоретическому осмыслению понятийно-категориального аппарата военной педагогики; согласованием основных теоретических характеристик того или иного термина и др.

В военной педагогике сложилась система основных понятий и категорий, отражающих различные стороны военно-педагогической подготовки военнослужащих и воинских коллективов. К числу таких понятий и категорий относятся: ***воспитание, перевоспитание, самовоспитание, обучение, самообразование, развитие, психологическая подготовка и др.***

Используя дифференцированный подход, представляется необходимым и возможным в рамках данного учебного пособия уточнить содержание одних

понятий или по-новому определить их (предложить условное, рабочее определение), в отношении других ограничиться имеющимся пониманием их в психолого-педагогической литературе.

Одним из самых сложных и неоднозначных понятий в общей и военной педагогике продолжает оставаться категория «воспитание». Многообразие подходов к пониманию сущности воспитания проявляется в том, что оно рассматривается:

- как сложное и специфическое социальное явление, направленное на передачу социального, жизненного опыта от поколения к поколению, на подготовку человека к жизни, к выполнению общественных и профессиональных обязанностей;
- как один из факторов формирования личности, развития ее способностей и возможностей, интеллектуальных, духовных, физических и других качеств и свойств;
- как комплекс общих и частных целей и задач, определяемых общечеловеческими, государственно-национальными, профессиональными и личностными ценностями;
- как сложная управляемая система, включающая многообразие взаимосвязанных между собой элементов, параллельных и вертикальных связей, отношений субъективного и объективного характера, а также подсистема содержательного, организационного и методического плана;
- как особый вид человеческой деятельности, направленной на реализацию функций формирования определенных качеств развития личности, перевоспитания, внутренней мобилизации, психологической подготовки к жизни, профессиональной деятельности, побуждения к самосовершенствованию;
- как процесс целенаправленного, систематического влияния на психику личности, психологию коллектива в целях формирования у военнослужащих необходимых общих (базовых) и специфических (профессиональных) качеств и стремления к самосовершенствованию и др.

С ведущим понятием «воспитание» в военной педагогике тесно связаны такие категории, как перевоспитание и самовоспитание. Под перевоспитанием понимается организованный процесс совместной специфической деятельности воспитателей и перевоспитуемых, направленный на выявление и искоренение у последних негативных качеств и на этой основе формирование у них положительных качеств личности, стремления к самоисправлению. Самовоспитание можно определить как целенаправленный педагогический процесс сознательной деятельности военнослужащих по формированию и совершенствованию у себя качеств и отношений, необходимых для успешного выполнения поставленных задач в мирное и военное время.

При определении понятия «обучение» важно выявить его сущность, как с теоретической точки зрения, получившей название «военная дидактика», так и с позиции практической обучающей деятельности всех категорий командиров и офицеров органов воспитательной работы. В современной военной педагогике обучение представляет собой целеустремленный, систематический и организованный процесс вооружения военнослужащих знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного выполнения ими повседневных и учебно-боевых задач. С данным понятием в военной педагогике тесно связано определение сущности самообучения. Однако в буквальном смысле в научной литературе данная категория не используется, а применяется понятие самообразование, под которым понимается целеустремленный педагогический процесс самостоятельной деятельности военнослужащих по приобретению, углублению и совершенствованию знаний, умений и навыков.

Понятие «развитие» понимается как целенаправленный педагогический процесс функционального совершенствования умственной и физической деятельности военнослужащих в соответствии с характером решаемых ими задач и условий воинской службы;

Психологическая подготовка – психолого-педагогическая категория, обозначающая целенаправленный педагогический процесс формирования у военнослужащих таких особенностей психических процессов и черт личности, которые необходимы им для успешного выполнения боевых задач в любых условиях боевой обстановки.

Важной психолого-педагогической категорией военной педагогики является морально-психологическая подготовка, которая составляет один из видов боевого обеспечения и, как правило, реализуется в условиях непосредственной подготовки и ведения боевых действий в воинских частях, подразделениях.

Активная взаимосвязанная и взаимообусловленная педагогическая деятельность начальников и подчиненных (обучающих и обучаемых, воспитателей и воспитуемых) составляет военно-педагогический процесс. В современных условиях он представляет собой, с одной стороны организованную и целенаправленную учебно-воспитательную деятельность командиров и офицеров органов воспитательной работы по обучению, воспитанию, развитию и психологической подготовке военнослужащих, а с другой стороны, деятельность самих военнослужащих и воинских коллективов по овладению военными знаниями, умениями и навыками, по формированию у себя высоких морально-боевых качеств, развитию военно-профессионального мастерства и психологической готовности к успешному ведению боевых действий.

В известной мере военно-педагогический процесс включает в себя также специфическую деятельность по перевоспитанию, самовоспитанию и самообразованию личного состава воинской части, подразделения, т.е. педагогическую деятельность.

При научном анализе понятия «педагогическая деятельность» важно учитывать ее психологические и собственно педагогические аспекты, которые характеризуются:

- социальной значимостью и комплексным характером конечной педагогической цели, вытекающей из конкретного заказа общества, и заданностью частных целей, которых достигает офицер;
- спецификой целей и задач, которые решает офицер в военнопедагогическом процессе и которые определяются необходимостью формирования у военнослужащих общечеловеческих, национально-государственных и личностных ценностей;
- особым местом и ролью офицера в военно-педагогическом процессе воинской части, выполняющего функции учителя, воспитателя, организатора учебно-воспитательных мероприятий и занятий, руководителя познавательной деятельности, процессов самообразования, самовоспитания и перевоспитания личного состава;
- особенностью объектов труда, каковыми являются личность военнослужащего как активного участника военно-педагогического процесса и воинский коллектив;
- спецификой, средств и способов осуществления педагогической деятельности, которыми выступают грамотное, страстное, убедительное слово, культура и содержание речи, знания, методические умения и навыки, личные качества, образ жизни и поведение, стиль деятельности педагога;
- сложностью оценки результатов педагогической деятельности, которые определяются качественными изменениями в психологическом, социальном, профессиональном развитии личности военнослужащего и др.

В связи со сказанным военно-педагогическую деятельность целесообразно рассматривать как один из видов профессиональной деятельности офицера, в котором в единстве и взаимосвязи проявляются ее социально-педагогический, нормативно-содержательный и функционально-психологический аспекты.

Перечисленные проблемы военной педагогики во многом обусловливают ее место и роль в системе педагогических и других наук. Как было отмечено ранее, военная педагогика возникла на стыке целого ряда наук: общей и социальной педагогики, военной и социальной психологии, философии и социологии и др. Между ними существует прямая и обратная связь.

2.2 Педагогический процесс как система

Система – слово греческое происхождения – совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство.

Системы делятся на материальные и абстрактные (идеальные). Материальные в свою очередь, включают системы неограниченной природы (физические, химические, геологические) живые и социальные.

Педагогическая система относится к классу социальных и может рассматриваться как предмет исследования педагогической науки или же как саморазвивающийся объект педагогической практике.

Под педагогической системой понимает определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами.

Структуру любой педагогической системы следующей совокупностью инвариантных элементов:

1 – учащиеся;

2 – цели воспитания;

3 – содержания воспитания;

4 – процессы воспитания;

5 – учителя или (ТСО – технические средства обучения); 6 – организационные формы воспитательной работы.

Педагогические системы можно различить по типам учреждения образования (педагогическая система дошкольного образовательного учреждения, школы, центра коррекционно-развивающей помощи, вуза, а также существует авторские педагогические системы).

Процесс профессиональной подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях представляет собой сложную по структуре многокомпонентную педагогическую систему.

Целостный педагогический процесс предполагает единство всех элементов (обучения, воспитания, научной и педагогической работы) профессиональной подготовки специалистов.

В условиях вузовской действительности понятие «целостный педагогический процесс» употребляется реже, чем понятия «воспитательнообразовательный процесс» или «учебно-воспитательный процесс». Фактически эти три понятия не являются синонимами.

Первые представления о целостности педагогического процесса в школах и университетах находим в работах Я.А.Коменского, который не проводил жесткого различия между обучением и воспитанием студентов. Дальнейшим развитием представлений об этом понятии, его основных компонентах, связях между ними, условиях эффективности протекания занимались многие педагоги,

в частности Каптерев П.Ф., Пинкевич А.П., Бабанский Ю.К., Кузьмина Н.В., Харламов И.Ф.

В разные периоды развития педагогической мысли и образования усилия ученых-педагогов были сконцентрированы на углубленном изучении специфики процессов обучения и воспитания студентов. Однако практика работы вуза настоятельно требует рассмотрения взаимосвязей обучения, воспитания, профессиональной подготовки будущих учителей, их специфики и единства, целостности.

Целостному педагогическому процессу присущи следующие характеристики:

- целенаправленность – ведущая цель состоит в подготовке учителя, формировании его личности, таких качеств, которые будут способствовать продуктивной педагогической деятельности;
- двусторонний характер – в педагогическом процессе всегда можно выделить деятельность двух сторон, двух основных субъектов – преподавателей и студентов;
- творческий характер – эта характеристика по своей глубинной сути требует креативности, как от преподавателя, так и от студентов, что проявляется в обновлении содержания, форм, методов воспитательнообразовательной деятельности педагога и познавательной деятельности студентов;
- динамизм – педагогический процесс есть явление развивающееся, ему присущи изменения содержания, действий субъектов этого процесса и самих субъектов;
- целостность – будучи интегрирующей характеристикой педагогического процесса, она предполагает, что все его компоненты находятся в согласованной связи и подчинены единой цели.

Педагогический процесс протекает в различных образовательных системах (больших, средних, малых), в качестве которых выступают: вуз, факультет, отделение, курс, академическая группа. Основой педагогического процесса являются курс и академическая группа, так как именно здесь имеются оптимальные условия для развертывания всех его структурных компонентов, форм, методов, средств, реализации различных задач в соответствии с потребностями общества по подготовке учительских кадров.

Через педагогический процесс система образования выполняет две роли:

- адаптирующую – состоит в формировании у студентов определенной системы ценностей, культуры, гражданской позиции;
- созидательную – состоит в образовании, воспитании, развитии, профессиональной подготовке личности учителя (другого специалиста).

На продуктивность педагогического процесса определенное влияние оказывают внешние условия: общественные, культурные, микросреды вуза, природно-географические, а также внутренние: учебно-методическая, материальная база вуза, политический и морально-психологический микроклимат, эстетические, спортивные, гигиенические условия, уровень профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава.

Педагогический процесс в ВВУЗе: организационно оформленное целенаправленное взаимодействие общества, командования ВВУза, подразделений, отделов, служб, кафедр, преподавательского состава по обучению, воспитанию, развитию и психологической подготовке докторантов, слушателей и курсантов к профессиональной деятельности. **Содержание:**

- учебные занятия;
- воспитательная деятельность;
- служебная деятельность;
- система культурно-досуговой и спортивно-массовой работы;
- самостоятельная деятельность слушателей и курсантов по самообразованию и самовоспитанию.

Задачи:

Вооружение системой знаний, навыков и умений по дисциплинам:

- общим гуманитарным и социально-экономическим;
- математическим и общим естественно-научным;
- общепрофессиональным;
- специальным;
- факультативным;
- по выбору слушателей и курсантов.

Формирование мировоззрения, профессиональных качеств;

Интеллектуальное, нравственное, физическое и др. развитие;

Психологическая подготовка к деятельности по избранной профессии.

Характеристики целостного педагогического процесса:

целенаправленность – состоит в подготовке специалиста, формировании его личности; ***двусторонний характер*** – в педагогическом процессе всегда можно выделить деятельность двух сторон, двух основных субъектов - преподавателей и обучаемых; ***динамизм*** – изменения содержания, действий субъектов этого процесса и самих субъектов; ***целостность*** – компоненты находятся в согласованной связи и подчинены единой цели; ***творческий характер*** – требует креативности, как от преподавателя, так и от обучаемых, проявляется в обновлении содержания, форм, методов воспитательно-образовательной деятельности педагога и познавательной деятельности обучаемых.

Целостный педагогический процесс имеет свою структуру, основными компонентами которой являются обучение и воспитание студентов, преследующие целевую установку на профессиональную подготовку будущих специалистов. Эти компоненты Ю.К.Бабанский назвал процессуальными.

В структуре каждого процессуального компонента вычленяются:

- цель;
- задачи;
- содержание;
- методы;
- средства;
- формы;
- результат.

Эти элементы носят универсальный характер, так как присущи любой деятельности. Как отметил Бабанский Ю.К., их можно именовать как целевой, содержательный, организационно-деятельностный и аналитико-результативный компоненты педагогического процесса. Структура целостного педагогического процесса представлена на рис 1.

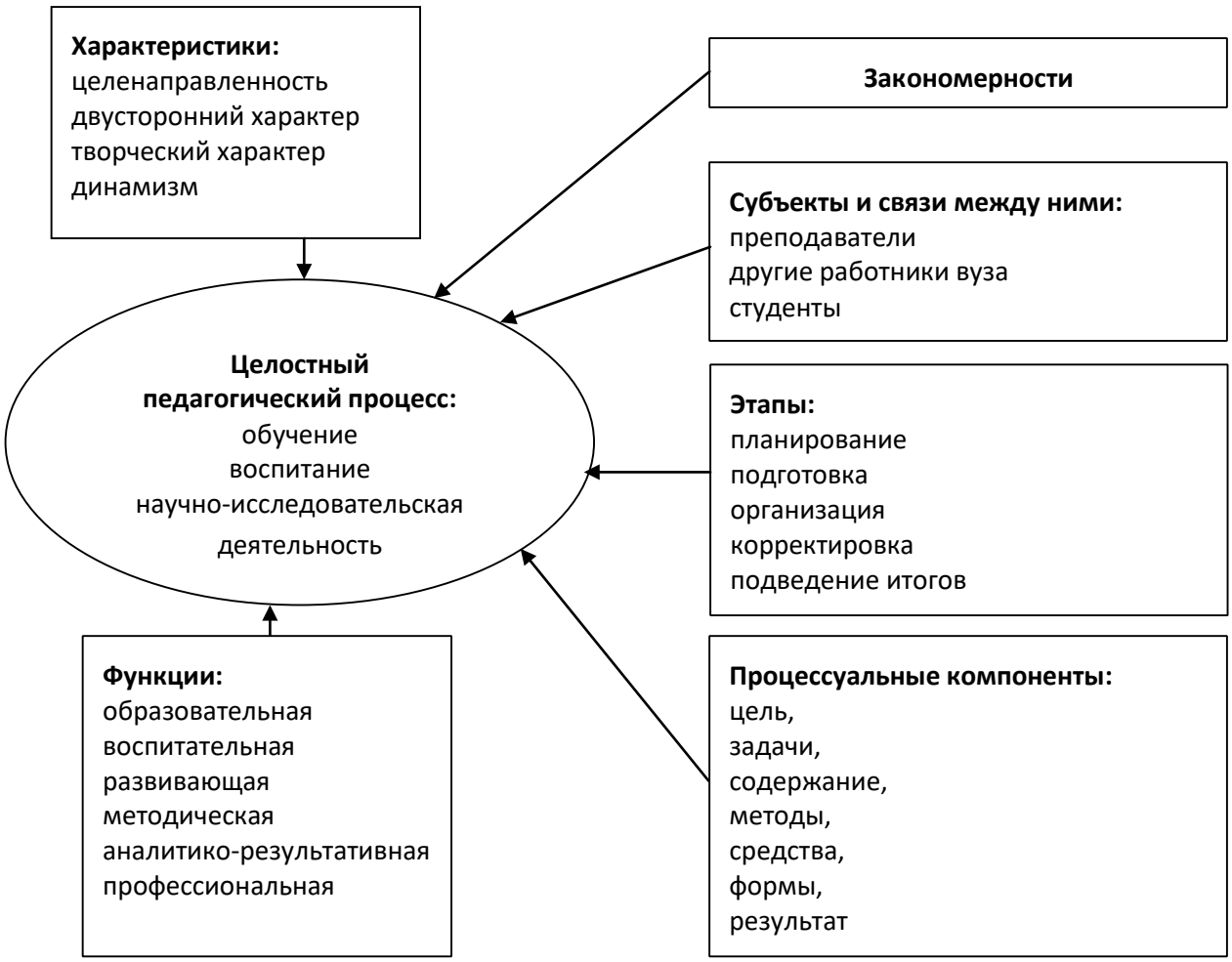

Рисунок 1 – Структура целостного педагогического процесса

Основные компоненты педагогического процесса, в свою очередь, имеют собственную подструктуру:

- обучение – включает преподавание (деятельность педагогов) и учение (деятельность студентов);
- воспитание – включает воспитательные влияния педагогов, студентов и их объединений и принятие (персонификация) или непринятие личностью студента этих воздействий;
- научно-исследовательская деятельность – включает работу преподавателей и студентов.

Педагогический процесс присущ любому учебному заведению, является ядром его деятельности. Но с учетом типа учебного заведения имеется своя специфика.

Отличия педагогического процесса вуза от средней школы состоят в следующем:

- вузы, имея определенную целевую установку, при ее реализации осуществляют профессиональную подготовку специалистов;
- для вуза характерно широкое взаимодействие субъектов педагогического процесса;
- педагогический процесс вуза связан с научными исследованиями преподавателей и студентов. Исследования, оказывая непосредственное или опосредованное влияние на продуктивность профессиональной подготовки, определяют значимость работы вуза;
- в вузах значительно возрастает доля самостоятельной работы студентов, их самообразование и самовоспитание требуют определенного построения воспитательно-образовательного процесса;
- студенческий возраст позволяет решать многие задачи воспитания главным образом в процессе обучения, профессиональной подготовки будущих учителей;
- педагогическая практика студентов направлена на полноценное профессиональное становление молодых специалистов.

Педагогический процесс высшего учебного заведения, все его структурные компоненты ведут к внутренним изменениям: образованности; воспитанности; интеллектуального, нравственного, эмоционального развития; повышению профессионализма будущего учителя, специалиста любого профиля.

Будучи целостным явлением, педагогический процесс имеет общие устойчивые связи, изменение или нарушение которых вносит дисгармонию в его организацию. Такие связи в педагогике принято называть закономерностями.

Закономерности педагогического процесса – это объективно существующие, устойчивые, повторяющиеся связи в этом процессе, реализация которых позволяет повысить его эффективность.

Знание, понимание закономерностей педагогического процесса, опора на них способствуют полноценной, продуктивной организации этого процесса. Рассмотрим основные закономерности целостного педагогического процесса вуза.

1. Цель, задачи, содержание педагогического процесса детерминированы потребностями общества в подготовке учителя (специалиста) определенного типа.

2. Продуктивность педагогического процесса зависит от степени взаимосвязи его структурных компонентов, от профессиональной направленности их содержания, а также от уровня руководства самим процессом.

3. Определяющее влияние на эффективность функционирования педагогического процесса оказывают учебно-методическая и материальнотехническая база вуза, а также его морально-психологический и политический микроклимат.

4. Решающую роль в продуктивности педагогического процесса играет преподаватель, его уровень профессионализма и мастерства, развития психолого-педагогической и общей культуры, глубина знания базовых учебных дисциплин.

5. Важное значение для эффективности педагогического процесса имеет позиция студентов, их отношение к учебно-познавательной деятельности, заинтересованность и активность.

6. Результативность педагогического процесса предопределяется согласованностью действий, взаимопониманием при решении основных задач всех субъектов этого процесса.

Целостному педагогическому процессу высшей школы присущи определенные функции, посредством которых развивается деятельность, компоненты которой взаимно влияют друг на друга, изменяясь сами и изменяя другие компоненты. В педагогическом процессе реализуются следующие функции:

- образовательная – преимущественное назначение - повышение уровня образованности студентов;
- воспитывающая – формирование убеждений, ценностей, установок, идеалов, качеств личности;
- развивающая – развитие различных сфер личности: эмоциональноволевой, сенсорной, интеллектуальной;
- методическая – отбор форм, методов, средств, которые определенным образом выстраивают педагогический процесс, деятельность преподавателя и студентов;

- аналитико-результативная – анализ, определение уровня продуктивности педагогического процесса, подведение итогов, разработка новых задач;

- профессиональная – объединение всех компонентов педагогического процесса, забота об уровне профессиональной подготовки будущего учителя, специалиста.

Характеристика названных функций не является исчерпывающей, приведены лишь доминирующие определения, дающие возможность получить представление о каждой из них.

Кроме того, любая функция не является изолированной. Переплетаясь и взаимодействуя, они дополняют друг друга, тем самым способствуя более результативному воспитательно-образовательному процессу. В любом из структурных компонентов педагогического процесса можно обнаружить проявление каждой функции, но в специфической форме.

В системе «высшее учебное заведение» устанавливаются разнообразные связи и отношения между всеми участниками педагогического процесса, его субъектами и объектами. В качестве субъектов этого процесса выступают преподаватели, лаборанты, обслуживающий персонал, администрация вуза, деканатов, кафедр. Объектами являются студенты, студенческие коллективы. Но, как известно, демократическая педагогика видит в студентах не только объектов, но и субъектов, которые являются соучастниками воспитательнообразовательного процесса. Взаимная активность преподавателя и студентов, основных субъектов этого процесса, определяется термином «взаимодействие», который наиболее корректно отражает их отношения. Понятие «педагогика сотрудничества» - профанация истинного положения дел, так как предполагает отношения субъектов процесса «на равных». А разве существует подлинное научное, интеллектуальное равенство между профессором и студентом?

Педагогическое взаимодействие, по утверждению Бабанского Ю.К., Васильевой З.И., Мальковской Т.Н., Сластенина В.А., означает взаимную активность преподавателя и студентов и включает:

- педагогическое влияние;
- активное восприятие педагогического влияния;
- усвоение информации, ее персонификацию;
- собственную активность студента, которая выражается в его ответных действиях и влияниях на самого себя и на преподавателя.

В процессе педагогического взаимодействия между его субъектами устанавливаются разнообразные связи: информационные, коммуникативные, психологические, методические, организационно-деятельностные, управления и самоуправления.

Анализ педагогического процесса дает возможность выделить его этапы.

Первый этап – планирование. Связан с определением педагогической цели и задач воспитательно-образовательного процесса с учетом реального положения дел и профиля вуза, разработкой планов, рабочих программ, других документов и материалов перспективного характера.

Второй этап – подготовка. Является прямым продолжением первого. Для него характерно моделирование фрагмента или всего педагогического процесса с ориентацией на учебные программы, планы и другую документацию. Предварительная диагностика работы вуза – основа формирования необходимых учебно-воспитательно-методических, эстетических, гигиенических, моральнопсихологических и иных условий для оптимального обеспечения педагогического процесса.

Третий этап – организация. Реализуются планы, программы, концепции; конструируются оптимальные варианты фрагментов педагогического процесса на основе прогрессивных педагогических технологий и методик; осуществляется систематическая совместная работа преподавателей и студентов; определяются продуктивность педагогического процесса, уровень профессиональной подготовки учителей, других специалистов.

Четвертый этап – корректировка. Корректируются те или иные компоненты, фрагменты воспитательно-образовательного процесса. Не следует недооценивать значение данного этапа, так как всегда существует необходимость внесения изменений в содержание, технологию или организационные структуры воспитательно-образовательной деятельности вуза.

Пятый этап – подведение итогов. Дает возможность для развертывания аналитико-результативной функции педагогического процесса; для диагностики достижений, отклонений от поставленных задач, просчетов; выявления доминирующих причин успехов и неудач, выдвижения новых задач для последующего периода деятельности вуза, кафедры, преподавателя.

Все этапы педагогического процесса, будучи последовательно и органически связаны между собой, составляют законченный цикл, временные границы которого – учебный год. Его можно назвать малым циклом. Большой педагогический цикл охватывает весь период профессиональной подготовки специалиста. Для университетов и большинства других вузов большой цикл равен пяти годам.

В связи с необходимостью, если этого требуют интересы дела, в масштабе страны, всей системы высшего образования или отдельной его отрасли (скажем, педагогического образования) осуществляются реформы. Они продиктованы потребностями общественного развития и отражаются в правительственных документах. Общие или частичные реформы связаны с разработкой новых концепций высшего образования, обновлением отдельных его направлений, сопровождаются введением новых учебных планов, пересмотром программ по учебным дисциплинам, а также обновлением воспитательных концепций и

парадигм. Все это находит отражение в целостном педагогическом процессе вуза.

Ежегодно (как правило, после завершения малого педагогического цикла) внутри каждого учебного заведения по собственной инициативе факультетов, кафедр, преподавателей обновляется воспитательно-образовательный процесс. Мелкие или частичные «реформы» проводят на основании решений ученого совета вуза, факультетов, кафедр, а также в связи с профессиональным ростом профессорско-преподавательского состава. Осваиваются новые идеи и концепции, с учетом нового учебного оборудования апробируются другие методы и средства, обновляется содержание воспитания и обучения студентов, осваиваются новые технологии.

Педагогический процесс вуза динамичен и перманентен, его развитие идет циклично. И в то же время он консервативен: имеются некие механизмы внутреннего порядка, которые препятствуют его быстрой перестройке, ломке установившихся традиций. Это сопротивление педагогического процесса - положительное явление, так как в некоторых реформах могут присутствовать противоречивые идеи, ложные тенденции, необоснованные технологии, и их массовое внедрение целесообразно сдерживать.

Профессиональная подготовка специалистов в высшем учебном заведении происходит в целостном педагогическом процессе. Этот процесс не представляет собой механическое объединение его процессуальных компонентов – обучения, воспитания, образования, развития студентов, а функционирует как целостное явление, связанное с решением педагогических задач.

Педагогический процесс имеет свою структуру, последовательно осуществляется в пять этапов, взаимно связанных и составляющих малый педагогический цикл, для которого характерно частичное решение вопросов профессиональной подготовки специалистов. Большой цикл, охватывающий полный период вузовского обучения, решает весь круг вопросов подготовки студентов к профессиональной деятельности.

В педагогическом процессе вуза реализуются, переплетаясь и взаимодействуя, следующие функции: образовательная, воспитывающая, развивающая, методическая, аналитико-результативная, профессиональная. В каждом компоненте педагогического процесса можно обнаружить проявление в специфической форме каждой функции.

Педагогический процесс систематически обновляется, совершенствуется, детерминируется потребностями общества и личности. В основе отношений ведущих субъектов этого процесса лежит педагогическое взаимодействие, рассматриваемое демократической педагогикой как прогрессивная форма отношений преподавателей и студентов.

Целостный педагогический процесс не являет собой жесткое единство его процессуальных и структурных компонентов: обучения, воспитания, научноисследовательской работы, выступающих в известном смысле как

самостоятельные педагогические подсистемы. Они имеют и свои отличительные признаки, свои особенности.

3 ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЫ

3.1 Сущность дидактики высшей военной школы

Дидактика *(от греч. didaktikos – поучающий, относящийся к обучению)* – теория обучения и образования, отрасль педагогики, изучающая процесс обучения и его составляющие.

Дидактика раскрывает принципы обучения, закономерности усвоения знаний, навыков и умений, определяет объем и структуру содержания обучения (образования), рассматривает методы, приемы, средства и организационные формы обучения, а также его воспитывающее воздействие на учащихся.

Процесс обучения военнослужащих и подготовки воинского коллектива имеет свои закономерности и особенности, которыми и занимается военная дидактика.

Военная дидактика рассматривается как часть военной педагогики, раскрываются сущность, содержание, особенности, задачи, закономерности, принципы, методы, формы обучения военнослужащих. **Общая характеристика процесса обучения военнослужащих.**

Важное место теория и практика обучения занимает в жизни и деятельности Вооруженных Сил, в исследовании и реализации закономерностей обучения военнослужащих, в подготовке офицерских кадров.

Сущность, задачи, функции, особенности и двусторонний характер процесса обучения военнослужащих.

Обучение военнослужащих по своей сущности является социальным и педагогическим процессом, опосредованно отражающим потребности современной России в подготовке военных специалистов, подразделений, частей, соединений, объединений, способных эффективно выполнять задачи по обеспечению военной безопасности государства.

Процесс обучения военнослужащих в педагогическом плане представляет собой совместную целенаправленную, организованную, систематически осуществляемую, взаимосвязанную и взаимообусловленную деятельность обучающего (командира, начальника, преподавателя, воспитателя, инструктора) по формированию и развитию у обучаемых (обучающихся) (военнослужащих, подчиненных) знаний, навыков, умений, а также качеств личности, необходимых для успешного выполнения военно-профессиональных обязанностей в соответствии с существующими требованиями. Он охватывает не только боевую и общественно-государственную подготовку (учебную деятельность), но и всю служебную практику.

Исследуя процесс обучения военнослужащих и подготовки воинских коллективов, военная дидактика решает следующие *задачи:*

- выявляет совокупность связей, отношений, закономерностей, определяющих основные черты и тенденции развития теории и практики обучения военнослужащих;
- определяет содержание, технологии, формы и методы обучения военнослужащих;
- оценивает эффективность существующих и формулирует требования к перспективным средствам обучения.

Военная дидактика рассматривает обучение военнослужащих, с одной стороны, ка*к специфический педагогический процесс,* главная задача которого состоит в том, чтобы обеспечить высокую постоянную боевую готовность частей, их способность выполнить свой конституционных долг перед народом – защитить Отечество от посягательств любого агрессора. С другой стороны, обучение военнослужащих понимается как *сложный социальный и педагогический процесс.*

Процесс обучения военнослужащих организуется и проводится в соответствии с требованиями военной политики государства, а также согласно приказам и директивам Министерства обороны. Его организационносодержательную основу составляют: военная доктрина государства, военная наука, воинские уставы, наставления, программы боевой и общественногосударственной подготовки, государственные образовательные стандарты и квалификационные требования к подготовке военных специалистов. *Специфика обучения военнослужащих проявляется в следующем*:

1. Специфичность знаний, навыков, умений и качеств, которые необходимо сформировать у воинов, обусловлена их нацеленностью на предотвращение агрессии и при необходимости подавления, уничтожения противника.
2. Изучение военного дела (овладение военной специальностью) для военнослужащих – служебная обязанность.
3. Обучение военнослужащих проводится неотрывно от выполнения служебных обязанностей, в условиях постоянной боевой готовности.
4. Одновременно используются индивидуальные (подготовка одиночного бойца) и коллективные (подготовка подразделения) формы обучения.
5. Подготовка военнослужащих имеет ярко выраженную практическую направленность, она осуществляется не столько в аудиториях, классах и лабораториях, сколько в поле, на море, в воздухе, на стартовых и огневых позициях, аэродромах и танкодромах.
6. Овладение воинским (боевым) мастерством проводится с использованием реальной и все более сложной боевой техники и вооружения, в

условиях, максимально приближенных к боевым, что связано с большими психологическими и физическими трудностями.

7. Процесс обучения осуществляется в рамках уставной организации, направляется командиром-единоначальником, детально и жестко регламентирован требованиями руководящих документов (военной присяги, воинских уставов, приказов и директив министра обороны), которые определяют принципиальный подход к содержанию, организации и методике воинского обучения и воспитания.

В современном понимании процесс обучения военнослужащих имеет *двусторонний характер*, представляя собой педагогическое взаимодействие его субъектов (обучающих и обучающихся) по освоению объекта обучения для достижения определенной цели посредством соответствующих технологий.

Закономерности обучения военнослужащих

Закономерности обучения, будучи выражением действий законов в конкретных условиях (утверждениями, вскрывающими связи между явлениями, но не столь строгие, как законы), – это объективные, существенные, устойчивые и повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения.

Их разделяют по различным основаниям на *объективные* (присущие процессу обучения по его сущности) и *субъективные* (зависящие от предпринимаемой участниками обучения деятельности), *внешние* и *внутренние, общие* и *частные.*

Внешние закономерности характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий, социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровне образования.

К внутренним закономерностям процесса обучения относятся связи между его компонентами: между целями, содержанием, методами, средствами, формами. Другими словами, это – зависимость между преподаванием, учением и изучаемым материалом.

Закономерности, действующие в процессе обучения, также подразделяют на общие и частные (конкретные). Охватывающие своим действием весь процесс обучения, называют *общими,* те же, действия которых распространяется на отдельные компоненты, – *частными* (специфическими). К *общим* относятся:

- закономерность цели обучения (цель обучения зависит от уровня и темпов развития Вооруженных Сил; их потребностей и возможностей; уровня развития и возможностей военно-педагогической науки и практики);

- закономерность содержания обучения (содержание обучения обусловлено социальным заказом (потребностями) и целями обучения; темпами социального и научно-технического прогресса; индивидуальными возможностями обучаемых; материально-техническими возможностями вуза, части (корабля));

- закономерность качества обучения (эффективность каждого нового этапа обучения связана с характером и объемом изучаемого материала; организационно-педагогическим воздействием обучающих; временем и продуктивностью обучения);

- закономерность методов обучения (эффективность дидактических методов продиктована знаниями, навыками, умениями в применении методов; целью обучения и его содержанием; учебными возможностями обучаемых; материально-техническим обеспечением; организацией учебного процесса);

- закономерность управления обучения (продуктивность обучения зависит от интенсивности обратных связей в процессе обучения; обоснованности корректирующих воздействий и взаимодействий).

В числе *специфических* закономерностей процесса обучения выделяют закономерности собственно дидактические, гносеологические, психологические, кибернетические, социологические и организационные.

Специфические закономерности процесса обучения военнослужащих.

Их условно можно разделить на следующие группы:

- собственно дидактические (обобщают собственно дидактические содержательно-процессуальные характеристики процесса обучения);

- учебно-познавательные (определяют особенности познавательной деятельности военнослужащих);

- психологические, включающие индивидуально-психологические и социально-психологические (связаны с особенностями влияния индивидуальных и групповых психических явлений на деятельность, личность военнослужащего и воинские коллективы в процессе обучения);

- организационные (отражают зависимость процесса обучения от управления этим процессом, его организации, деятельности командиров, начальников, преподавателей).

К *собственно дидактическим закономерностям* относятся следующие.

1. Результаты обучения военнослужащих прямо пропорциональны его продолжительности (чем оно дольше, тем выше его результат).

2. Они также прямо пропорциональны уровню осознания и принятия военнослужащими целей обучения (более высоких результатов достигнут те, кто осознал важность и значимость обучения, достижения его целей для себя, общества, государства).

3. Результаты обучения зависят от способа включения военнослужащего в соответствующую учебно-боевую, военнопрофессиональную деятельность (чем в большей мере военнослужащий включен, активно выполняет эту деятельность, тем выше уровень его подготовленности в данной области).

4. Результаты обучения военнослужащих зависят от применяемых методов, средств и форм (для достижения результата необходимо оптимальное сочетание и соотношения методов, средств и форм обучения).

5. Продуктивность подготовки связана с интенсивностью включения военнослужащих в разрешение посильных и значимых для них учебных, служебных, военно-профессиональных проблем.

6. Результаты учебного процесса зависят от педагогического мастерства и личностных особенностей военного педагога. Даже одинаковые системы, технологии, методики обучения, используемые офицерами (педагогами), приведут к разным результатам: более высоких достигнут те педагоги, у кого выше уровень педагогического мастерства и степень сформированности профессионально важных качеств.

Среди *учебно-познавательных закономерностей* можно указать такие.

1. Результаты обучения прямо пропорциональны умению военнослужащих учиться; обученность прямо пропорциональна обучаемости.

2. Продуктивность усвоения знаний, навыков, умений прямо пропорциональна объему практического применения знаний, навыков, умений.

3. Продуктивность обучения прямо пропорциональна объему учебной (познавательной) деятельности военнослужащих.

4. Продуктивность усвоения зависит от уровня проблемности обучения.

Среди *психологических закономерностей* следует выделить:

1. *Индивидуально-психологические*:

1) продуктивность обучения прямо пропорциональна мотивации, интересу военнослужащего к учебной деятельности, его индивидуальным склонностям;

2) продуктивность обучения зависит от учебных возможностей, способностей военнослужащего;

3) результат усвоения конкретного материала обусловлен способностью конкретного военнослужащего к его овладению;

4) продуктивность обучения, учебной, мыслительной, физической деятельности продиктована интенсивностью ее выполнения;

5) продуктивность обучения зависит от уровня интеллекта, развития качеств мышления военнослужащего;

6) продуктивность деятельности связана с уровнем сформированности умений и навыков.

2. *Социально-психологические*:

1) развитие военнослужащего обусловлено развитием других людей, с которыми он находится в прямом или косвенном общении;

2) продуктивность обучения зависит от объема и интенсивности познавательных контактов между военнослужащими;

3) эффективность обучения связана с общим интеллектуальным уровнем коллектива, интенсивностью взаимообучения;

4) эффективность обучения повышается в условиях познавательной напряженности, вызванной соревнованием;

5) эффективность обучения зависит от качества общения педагога с обучающимся; дидактогения (грубое отношение педагога к ученику) ведет к снижению эффективности обучения группы в целом и каждого в отдельности.

К *организационным закономерностям* относят следующие:

1. Качество обучения прямо пропорционально качеству управления учебным процессом.

2. Эффективность процесса обучения зависит от его организации, которая должна развивать у военнослужащих потребность учиться, формировать познавательные интересы, приносить удовлетворение, стимулировать познавательную активность.

3. Качество подготовки зависит от эффективности контроля.

4. Результаты обучения обусловлены работоспособностью и обучающихся, и обучающего.

5. Эффективность управления находится в прямой зависимости от количества и качества управляющей информации, состояния и возможности адресатов воспринимать и выполнять управляющие воздействия.

6. Эффективность обучения прямо пропорциональна частоте и объему обратной связи.

7. Продуктивность обучения зависит от уровня организации педагогического труда.

Важнейшей закономерной тенденцией развития процесса обучения военнослужащих в современных условиях следует признать *повышение в его структуре роли функций воспитания, развития и психологической подготовки*.

Движущими силами процесса обучения военнослужащих выступают присущие ему противоречия. Основные из них таковы:

- противоречие между нормативными требованиями, педагогическим воздействием обучающего и возможностями обучающихся овладеть содержанием обучения в строго определенные сроки и на определенном (высоком) уровне; между необходимостью высокого уровня преподавания учебного материала в военном вузе и недостаточным для освоения этого материала исходным уровнем подготовленности курсанта;

- противоречие между требованиями современного боя и степенью его моделирования (воссоздания) на занятиях и учениях, необходимостью освоения современных средств вооружения и военной техники и возможностью их изучения, их наличием и доступностью;

- противоречие между возникающими у военнослужащих под влиянием обучающего потребностями в усвоении недостающих, необходимых знаний, в приобретении опыта познавательной, учебно-боевой, военнопрофессиональной деятельности для решения новых задач и реальными возможностями удовлетворения этих потребностей.

Кроме этих основных противоречий для процесса обучения характерны и другие: противоречие между преподаванием и учением; индивидуальной и коллективной подготовкой; теоретической и практической учебной работой; между ранее усвоенным и изучаемым; между учебно-познавательными действиями и научными знаниями; между знанием и формированием умений, навыков и др.

Военнослужащие, участники процесса обучения, совместными усилиями разрешая данные противоречия, должны учитывать диалектику этого процесса, поскольку противоречия возникают вновь, на иной основе, и снова требуют разрешения, затем опять появляются, и так продолжается до тех пор, пока происходит обучение.

С учетом выделенных закономерностей и разрешения указанных противоречий благодаря умелому подбору офицером (военным педагогом) методов, приемов, форм и средств обучения осуществляется военнопрофессиональная подготовка военнослужащих.

Основные структурные элементы процесса обучения военнослужащих.

Процесс обучения военнослужащих выше был охарактеризован через его основные логические основания (цели, задачи, функции, закономерности, противоречия). Для всестороннего анализа рассмотрим данный процесс через характеристику его основных структурных элементов.

Совокупность таких взаимосвязанных элементов составляют: цель; участники (субъекты) процесса обучения (обучающие и обучающиеся); его содержание; методы, способы, приемы; средства и формы обучения; виды занятий; содержательное, методическое и организационное обеспечение учебного процесса; результат обучения; оценочно-корректировочная часть (диагностика) процесса, его прямые и обратные связи.

Процесс обучения предполагает:

- анализ ситуации, определение, постановку цели обучения и принятие ее участниками процесса;
- планирование и организацию учебной работы, определение содержания, методов и средств достижения цели;
- предъявление учебного материала разными способами и его восприятие;
- выполнение обучающих и учебных действий и операций;
- организацию обратной связи, контроль и корректировку работы по усвоению содержания;

- анализ и самоанализ, оценку результатов обучения и др.

Кратко рассмотрим основные элементы процесса обучения, чтобы четче обозначить их структурные связи и его процессуальные особенности.

Цель *– предполагаемый результат деятельности; заранее осознанный и планируемый результат (его идеальная модель).*

Его достижение требует сознательной, целенаправленной, длительной, организованной (целеполагающей) деятельности человека. Она не выдумывается, а диктуется требованиями подготовки войск.

В процессе обучения военнослужащих его цели классифицируются на главные, общие, предметно-специфические и частные.

Главная цель обучения – военно-профессиональная подготовка военнослужащих к качественному выполнению обязанностей, решению задач по службе.

Общие цели касаются специальности, учебной дисциплины (предмета), которые изучаются на протяжении всего периода обучения.

Предметно-специфические цели связаны с задачами, которые должен научиться решать военнослужащий после освоения данного предмета на различных этапах обучения.

Частные цели имеют отношение к изучению конкретных разделов, тем, вопросов этих учебных предметов.

Формулировка главной цели обучения, построение иерархии ее подцелей обеспечивают правильность выбора средств, методов и организационных форм обучения, норм, темпа и последовательности подачи учебного материала.

Главная роль в подготовке военнослужащих принадлежит *обучающему* (командиру, начальнику, воспитателю, инструктору и др.). Его основными педагогическими задачами признаны следующие:

- организация учебной деятельности подчиненных и руководство ею;
- изложение учебного материала в систематизированном виде и показ наиболее целесообразных приемов работы с боевой техникой и вооружением;
- развитие у воинов интереса к учению и других положительных мотивов учения;
- формирование у обучаемых умения самостоятельно приобретать знания, умения, навыки и совершенствовать боевое мастерство;
- проверка подготовленности подчиненных, оценка их знаний, умений, навыков и профессиональных качеств.

Решая эти задачи, обучающий выступает как организатор и руководитель учебной деятельности подчиненных. Он воздействует на них различными методами, средствами и приемами. В процессе этой деятельности обучаемые овладевают соответствующими знаниями, навыками, умениями, одновременно у них развивается мышление, закрепляется воля и характер, формируются

морально-психологические качества, эмоционально-волевая устойчивость, психологическая готовность к бою.

Важнейший структурный элемент процесса обучения – *обучаемый* (обучающийся). Взаимодействие и взаимоотношения между ним и обучающим есть центральное звено любого обучения.

В учебном процессе в отношениях обучающего и обучаемого целесообразно выделить следующие главные звенья взаимодействия.

Особая роль в процессе обучения военнослужащих отводится содержательному компоненту.

Содержание обучения *– это система знаний, навыков и умений, которыми овладевают обучаемые за время службы (учебы).*

Основное требование к содержанию обучения заключается в том, что оно должно всецело соответствовать современным требованиям подготовки военнослужащих с высоким уровнем военно-профессиональной выучки. Знания, навыки и умения, приобретаемые в процессе обучения, в конечном итоге формируют воинское и боевое мастерство. Эта важная цель реализуется при изучении военнослужащими различных предметов, главные из которых таковы: общественно-государственная, огневая, специальная, тактикоспециальная, тактическая, техническая, строевая, физическая подготовка; общевоинские уставы; радиационная, химическая и биологическая защита. Каждый из этих предметов, предусмотренных курсом боевой подготовки, содержит как образовательные, так и воспитательные возможности.

Принципы обучения военнослужащих

В современной науке *принципы* – это исходные положения какой-либо теории, руководящие идеи. В принципах обучения, или дидактики, выражены требования закономерностей данного процесса, его противоречий и логики.

Общая характеристика принципов обучения военнослужащих.

Дидактические принципы *– это основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы обучения в соответствии с его общими целями и закономерностями.*

В принципах обучения выражаются его нормативные основы; выступая как категории дидактики, они характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с намеченными целями.

Таким образом, *дидактические принципы* – это наиболее общие руководящие, нормативные положения, в которых выражены требования к содержанию, организации и методике процесса обучения. Каждый принцип включает правила (требования), раскрывающие отдельные, конкретные стороны обучения, но ни один не может быть сведен к сумме тех или иных правил.

Под *правилами обучения* понимают руководящие положения, которые раскрывают отдельные стороны применения определенного принципа обучения.

Это конкретные указания о том, как нужно поступить в типичной педагогической ситуации.

Правила вытекают из принципов обучения и конкретизируют их. Если вторые имеют характер общей закономерности, то первые отражают ситуативные действия. Правило указывает педагогу, как в практической работе следует реализовать дидактический принцип. Каждое правило определяет отдельные шаги в работе обучающего, которые ведут к реализации какого-либо принципа. Оно не обладает силой всеобщности и обязательности и используется в зависимости от складывающейся конкретной педагогической ситуации.

Перечни дидактических принципов у различных авторов неодинаковы. Однако некоторые общепризнанны*:* это принципы научности, систематичности, наглядности, доступности, связи теории с практикой, обучения с жизнью, прочности и действенности результатов, творческой активности и самостоятельности учащихся при руководящей роли педагога, сочетание коллективных и индивидуальных форм учебной работы.

В современной военной педагогике на основе научного осмысления наследия прошлого, положений педагогики, психологии, военной науки наиболее важными считаются следующие принципы обучения военнослужащих:

- социальная обусловленность обучения военнослужащих;
- научность обучения военнослужащих;
- практическая направленность обучения военнослужащих, связь обучения с жизнью, с практикой строительства и развития Вооруженных Сил;
- наглядность в обучении;
- доступность и высокий уровень трудности обучения;
- сознательность, активность и самостоятельность военнослужащих

(обучающихся) при руководящей роли педагога;

- систематичность, последовательность и комплексность в обучении;
- прочность усвоения в обучении, прочность результатов обучения и развития познавательных сил военнослужащих;
- коллективизм и индивидуальный подход к обучению военнослужащих, рациональное сочетание коллективных (групповых) и индивидуальных форм и способов обучения;
- гуманный, воспитывающий и развивающий характер обучения военнослужащих.

Рассмотрим содержание указанных принципов обучения военнослужащих и их требования, правила.

Принципы социальной обусловленности и научности обучения

Принцип социальной обусловленности обучения – ведущий принцип в подготовке военнослужащих и воинских коллективов к успешному решению возложенных на них задач в мирное и военное время по вооруженной защите Родины, так как именно он определяет необходимость соблюдения в обучении личного состава требований государства, общества, предъявляемых к Вооруженным силам, военнослужащим.

Принцип научности обучения определяет необходимость приведения содержания и технологии обучения военнослужащих в соответствие с уровнем развития науки и техники, опытом, накопленным мировой цивилизацией.

Принципы практической направленности и наглядности

Принцип практической направленности обучения военнослужащих выражает закономерную зависимость этого процесса от развития боевой техники и вооружения, военной организации государства, уровня развития военной науки, обеспечивает его связь с опытом прошлых и современных войн. Этим принципом руководствовались все выдающиеся полководцы. Его сущность проявляется в девизе «Учить войска тому, что необходимо на войне».

Принцип наглядности – важнейшее организующее положение не только процесса обучения, но и всего военно-педагогического процесса. Он стал оформляться одним из первых в истории педагогики. Было замечено, что эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем прочнее он усваивается.

Принцип доступности и высокого уровня трудности обучения требует, чтобы учебный материал, его объем, методы изучения соответствовали интеллектуальным и физическим возможностям военнослужащих, дабы те могли сознательно усваивать необходимые знания, навыки и умения при определенном напряжении своих умственных и физических сил.

Принцип сознательности, активности и самостоятельности означает осознанное усвоение знаний в процессе активной познавательной и практической деятельности.

Принцип систематичности и последовательности направлен на закрепление ранее усвоенных знаний, навыков, умений, профессиональноважных качеств, их последовательное развитие, совершенствование и на этой основе введение новых знаний, формирование новых навыков и умений.

Принцип прочности в обучении способствует тому, чтобы знания, навыки, умения, опыт, морально-психологические и профессиональные качества были устойчиво закреплены.

Принцип коллективизма и индивидуального подхода в обучении, рационального сочетания коллективных (групповых) и индивидуальных форм и

способов обучения требует от командира (педагога) создавать благоприятные условия для успешной активной работы всех военнослужащих и в то же время индивидуально подходить к каждому из них с целью успешного обучения и содействия личностному развитию.

Принцип гуманного, воспитывающего и развивающего характера обучения отражает объективную закономерность данного процесса. Не может быть обучения вне воспитания и развития. Этот принцип направлен именно на разностороннее развитие личности и индивидуальности военнослужащего, на формирование не только знаний и умений, но и определенных нравственных и интеллектуальных качеств, которые служат основой выбора жизненных идеалов и форм социального поведения.

Таким образом, рассмотрены содержание принципов обучения военнослужащих и основные пути их реализации в процессе учебы, боевой и государственно-правовой подготовки. Большое разнообразие принципов обучения требует от военного педагога высокого педагогического мастерства, поскольку каждый из них выражает какую-либо одну сторону обучения или его закономерность.

3.2 Содержание дидактики высшей военной школы

Конечный элемент процесса обучения – *результат*. В логическом понимании – это реализованная цель. Основными показателями достижения результата выступают знания, умения, навыки и профессионально-важные качества.

Знания – это результаты процесса познания действительности, отражающие ее в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, гипотез, теорий, концепций, принципов, законов, закономерностей и т.д.; продукт познания человеком предметов и явлений действительности, законов природы и общества; отражение в сознании или в материализованной форме явлений и предметов реального мира в их причинно-следственных связях и отношениях; совокупность усвоенных сведений, понятий и представлений о предметах и явлениях действительности.

Что касается качественной характеристики знаний военнослужащего, то они должны быть глубокими, гибкими, прочными и действенными.

Глубина знаний означает то, насколько военнослужащий прочно усваивает сущность, внутренние связи, закономерности сложных явлений, происходящих событий. *Гибкость* отражает способность творчески использовать знания в меняющихся условиях. *Прочность* – сохранение и устойчивость знаний в сложных условиях воинской деятельности. *Действенность* – их воплощение в практических действиях.

В психолого-педагогическом аспекте овладение знаниями представляет собой диалектический процесс, состоящий из следующих этапов:

1. *Осознание* познавательной задачи, уяснение ее сути, значения, актуальности.

2. *Восприятие* учебного материала (происходит под влиянием прежнего опыта, уже имеющихся знаний, поэтому бывает, что вроде бы все восприняли учебный материал, а при контроле оказывается, что некоторые военнослужащие поняли его неверно).

3. *Осмысление* материала, его творческая переработка, мысленное расчленение, выделение главного, обобщение основных частей и т. п. Это более активный, на уровне творчества, процесс.

4. *Запоминание* учебного материала.

5. *Применение знаний*.

По глубине отражения изучаемых объектов и степени их обобщения, по характеру воздействия на теоретическую и практическую деятельность можно выделить различные уровни и виды знаний:

- начальный уровень – *«знания-знакомства»,* позволяющие воину ориентироваться в обстановке в самых общих чертах;
- средний уровень – *«знания-репродукции»,* дающие военнослужащему возможность воспроизвести учебный материал;
- высокий уровень – *«знания-умения»,* позволяющие уверенно, творчески применять их в любой боевой обстановке;
- высший уровень – *«знания-трансформации»,* дающие возможность не только творчески их применять, но и с их помощью создавать (открывать) новые знания.

Организуя обучение подчиненных, командир должен заботиться о том, чтобы обучающиеся приобрели знания высших уровней, стали специалистами высшего класса.

Навык *– действие, сформированное путем повторения и доведенное до автоматизма; характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля.*

Среди навыков выделяют:

- *перцептивные* (сенсорные, чувственные) – автоматизированное чувственное отражение свойств и характеристик хорошо знакомого, неоднократно воспринимавшегося ранее предмета;
- *умственные* (мыслительные, интеллектуальные) – автоматизированные приемы, способы решения встречавшейся ранее задачи;
- *двигательные* (моторные) – автоматизированное воздействие на внешний объект с помощью движений в целях его преобразования, неоднократно

осуществлявшееся ранее. Двигательные навыки включают перцептивные и интеллектуальные.

Сенсорные навыки совершаются на основе работы анализатора зрения, слуха, обоняния, осязания. Это навыки определения расстояния до цели, считывания координат цели с экрана, определения по запаху вида отравляющих веществ, а на слух – качества работы двигателей.

Основу двигательных навыков составляет работа двигательных анализаторов. К ним относятся навыки выполнения гимнастических упражнений, окапывания, действия заряжающего.

Умственные навыки позволяют быстро, без затруднений выполнять мыслительные операции по расшифровке показаний приборов, оценке обстановки, расчету исходных установок для стрельбы, составлению плана выступления. В интеллектуальных навыках автоматизируются не действия, а способы использования накопленных знаний и начальных умений.

На практике часто проявляются сенсорно-двигательные навыки (наводка орудия) или умственно-сенсорно-двигательные (поиск цели, управление танком, самолетом), а также навыки коллективных действий.

Умение – это подготовленность к сознательным и точным действиям; освоенный человеком способ их выполнения, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков, способность целеустремленно и творчески использовать таковые в процессе практической деятельности.

Умения могут быть как практическими, так и умственными.

В отличие от навыков умения могут образовываться и без специальных упражнений в выполнении каких-либо действий, на основе знаний и навыков, приобретенных ранее, при выполнении действий, сходных с данными. Вместе с тем умения совершенствуются по мере овладения навыками. Их высокий уровень означает возможность пользоваться разными навыками для достижения одной и той же цели в зависимости от условий действия. При высокоразвитом умении действие может выполняться в разных вариантах.

Профессионально-важные качества военнослужащих – это качества, включенные в процесс деятельности, обеспечивающие эффективность ее выполнения и характеризующие военнослужащего как военного профессионала.

Для процесса обучения важным структурным элементом оказывается также диагностика и управление обучением.

Диагностика процесса обучения **–** познавательно-преобразовательная деятельность по распознаванию (установлению, выявлению) особенностей участников процесса обучения и самого этого процесса, обстоятельств его осуществления, точное и объективное определение результатов последнего в интересах достижения поставленных целей.

Диагностирование обученности включает контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденции, прогнозирование результатов.

Основными показателями оценки процесса обучения военнослужащих признаются результативность и эффективность.

Результативность прежде всего связана с уровнем усвоения учебного материала, степенью обученности, воспитанности, достижения поставленных целей. *Эффективность* определяет соотношение затрат (временных, материальных, финансовых и др.) и достигнутого результата, степень функциональности, исполнения и уровень действенности процесса обучения.

Предлагаемый вариант анализа учебного занятия дает возможность оценивать результативность и эффективность процесса обучения военнослужащих. В таблице, данной ниже, приведены критерии и показатели, по которым может оцениваться как учебное занятие, так и в целом процесс обучения военнослужащих.

Критерии и показатели оценки процесса обучения

Таким образом, процесс обучения военнослужащих характеризуется обоснованностью, многофункциональностью, фундаментальностью и практичной направленностью. Эти черты присущи как его организации, так и методике, что обеспечивает подготовку военных специалистов в ходе целеустремленного, организованного, методически обоснованного, высокорезультативного процесса обучения.

Рассмотренные цели, задачи, функции, закономерности и противоречия определяют основы его организации и развития. Они теоретическая основа для разработки и совершенствования технологии обучения. Практические указания по обучению военнослужащих закреплены преимущественно в принципах последнего и правилах их реализации.

Основные ***функции*** учебного процесса*:*

1) *образовательная* (вооружение военнослужащего знаниями, навыками, умениями; формирование правильных представлений и понятий об окружающем мире, об изучаемых предметах и дисциплинах; выработка определенного мировоззрения; развитие логического мышления, самостоятельности в решении учебных задач и др.);

2) *воспитательная* (формирование профессионально-важных качеств личности военнослужащего, здорового морально-психологического состояния воинского коллектива);

3) *развивающая* (формирование у военнослужащих умения мыслить творчески при решении возникающих задач; совершенствование интеллектуальных и физических сил военнослужащих, их способностей);

4) *психологическая* (формирование у военнослужащих психологической устойчивости и готовности к успешным действиям в современном бою, к решению боевых, учебных и служебных задач).

На современном этапе развития Вооруженных Сил России особое значение и новое содержание в процессе обучения приобретает *научноисследовательская функция*, которая имеет универсальный характер. Ее основное предназначение – научный анализ процессов образования, обучения, подготовки военнослужащих и воинских коллективов, эффективности, результативности, содержательности и инновационности этих процессов.

Военная дидактика выявляет закономерности и принципы процесса обучения военнослужащих, обосновывает условия успешного использования различных методов, приемов, форм и средств в подготовке личного состава. Все это необходимо для реализации еще одной важной функции – *прогностической*: прогнозирование организации, содержания и методики процесса обучения и выработки рекомендаций для его совершенствования.

Все эти функции взаимосвязаны и взаимно опосредованы, но при этом *доминирующей* (структурообразующей) в данной системе оказывается *образовательная* функция.

Осуществление этих функций в их органичном единстве есть важнейшая предпосылка реализации в обучении военнослужащих комплексного подхода к подготовке воинов и воинских коллективов.

4 ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ И КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

4.1 Особенности дидактических теории и концепции в обучении военнослужащих

Теории и концепции обучения составляют подсистему дидактики, более широкой системы знаний об обучении. Те из них, которые применяются в обучении военнослужащих, базируются на основных положениях дидактики. Она – основа для разработки теорий и концепций обучения, в том числе и для установления особенностей, которые необходимо учитывать при подготовке военнослужащих.

Теория – система основных идей в той или иной отрасли знаний; система принципов, законов, категорий, понятий, концепций, описывающая какое-либо относительно однородное, целостное явление или совокупность его элементов, функций; система взаимосвязанных утверждений, содержащая средства описания и предсказания, формулировки законов, объяснения явлений и эмпирических зависимостей.

Концепция – определенный способ понимания, основная точка зрения, руководящая идея. В дидактике концепция обучения представляет собой совокупность обобщенных положений, систему взглядов на понимание сущности, содержания, методики, организации учебного процесса, а также особенности деятельности обучающих и обучаемых в ходе его осуществления.

Практически все концепции обучения (независимо от их содержания и направленности) конечную цель трактуют как овладение обучаемыми системой знаний и практическую подготовку, необходимые для успешной практической деятельности. Организационную сторону этого процесса обеспечивает руководитель учебного занятия.

Руководствуясь основными положениями определенной концепции, педагог планирует свою деятельность и деятельность обучаемых по овладению ими материалом. Поэтому офицеру, военному педагогу очень важно знать сущность, содержание и особенности основных дидактических концепций, их сильные и слабые стороны и с учетом этого самому организовывать процесс обучения.

Дидактику как систему научных знаний о процессе обучения впервые разработал Коменский Я.А., последовательно изложив ее принципы и правила относительно детей («Великая дидактика», 1657 год). Этот труд стал в последующем основой для разработки теорий и концепций обучения.

Теория обучения Коменского строилась в соответствии с принципом природосообразности воспитания, основная идея которого заключалась в следующем: воспитание должно основываться на научном понимании взаимосвязи естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека; воспитывать его нужно сообразно полу и возрасту; также следует формировать у него чувство ответственности за развитие самого себя, общества и окружающего мира.

В эпоху Просвещения, когда особое значение приобрело гуманистическое начало в философии, *Руссо Ж.-Ж.* оказал влияние на признание дидактических потребностей обучающегося, его запросов, актуальных интересов. *Песталоцци И.Г.* обратил особое внимание на такую цель обучения, как развитие всех сил и способностей человека, и порицал все формы одностороннего воспитания.

К концу XVIII – началу XIX в. в классической педагогике определились две теории – *формального* и *материального образования*.

Представители первой (Гербарт И.Ф. и его последователи) главной задачей обучения считали умственное развитие обучающихся, полагая особенно важным психолого-дидактический анализ процесса усвоения знаний, происходящего под руководством педагога. Гербарт выделил два основных акта умственной деятельности – углубление и осмысливание, заключающиеся в выявлении и соединении отдельных частей. Рассматривая проблемы соотношения обучения и воспитания, Гербарт ввел понятие «воспитывающее обучение».

Сторонники же *теории материального образования* основную цель обучения видели в вооружении подопечных полезными для жизни знаниями, которые обеспечивают развитие познавательных способностей.

Борьба за преобладание в образовании реальных знаний имела прогрессивное значение. Проблема соотношения материального и формального образования стала актуальной и во второй половине XX в., особенно в связи с задачей формирования интеллектуального потенциала общества.

В середине XIX в. *Дистервег Ф.* высказал новаторскую для своего времени идею, что развитие человека происходит лишь в деятельности, и тем самым заложил основы *развивающего обучения*, сформулированные в 33 законах и правилах.

В России проблемы обучения рассматривались в трудах просветителей и писателей-демократов Радищева А.Н., Белинского В.Г., Герцена А.И., Чернышевского Н.Г., Добролюбова Н.А., сыгравших значительную роль в приближении русской педагогики к прогрессивным дидактическим идеям конца XVIII – начала XIX в.

В Советском Союзе во второй половине XIX в. целостную дидактическую систему создал *Ушинский К.Д.* Опираясь на просветительские философские идеи, он показал односторонность формального и материального образования, раскрыл сходство и различие познания и учения, разработал ряд вопросов восприятия, усвоения и закрепления знаний, развития мышления в процессе обучения, формирования мотивов побуждения к учению, проблемы сочетания преподавания и самостоятельной деятельности обучающихся.

Последователи Ушинского *Корф Н.А.*, *Вахтеров В.П., Каптерев П.Ф.* и другие разработали систему первоначального обучения, основанную на знании и учете возрастных и психологических особенностей учащихся, на уважении к их личности. Каптерев П.Ф. главную цель обучения видел в развитии активности и самодеятельности школьника, а движущими силами учебного процесса считал саморазвитие и самосовершенствование, выступал за введение курсов по выбору и за фуркацию, предполагающую построение учебных планов с учетом внимания к профилирующим предметам на старшей ступени обучения.

На рубеже XIX-XX вв. с появлением точных методов экспериментальной психологии связь дидактики с другими смежными дисциплинами стала более конкретной. *Лай В.А.*, *Мейман Э.*, *Нечаев А.П.* придали теории обучения специфически экспериментальный характер. Это, в частности, послужило отказу в современной англо-американской педагогике от самого термина «дидактика» и разработке этой теории, главным образом, в трудах по педагогической психологии.

Для западной педагогики первой половины XX в. характерна *педоцентрическая дидактика* Дж. Дьюи (США), которая развивалась в рамках *прагматистской педагогики*. Главный ее принцип – обучение на основе личного опыта, при этом задача педагога состоит в том, чтобы помочь научиться

«посредством деятельности» практической. В результате такой подход приводит к тому, что учебные планы не обеспечивают достаточно глубокого и систематического усвоения обучающимися теоретических знаний.

В *советской дидактике* подчеркивалась зависимость обучения от характера конкретных общественных отношений. Большое значение придавалось связи с практической жизнью общества (Крупская Н.К., Луначарский А.В., Макаренко А.С.). Была разработана концепция обучения как источника непрерывного умственного развития учащихся в процессе сознательного усвоения основ наук, социального опыта в целом и их практического применения под руководством педагога (Шацкий С.Т., Блонский П.П., Груздев П.Н., Данилов М.А., Есипов Б.П., Занков Л.В. и др.). Согласно этой концепции, наряду со знаниями, умениями и навыками в состав содержания образования включены (1970-е гг.) новые компоненты, обеспечивающие усиление развивающей и воспитывающей функций обучения – опыт творческой деятельности и эмоциональноценностного отношения к миру и друг к другу (Краевский В.В., Лернер И.Я., Скаткин М.Н. и др.).

Требование активного усвоения знаний получило новое обоснование и стало необходимым условием *развития самостоятельности обучающихся в их познавательной деятельности* (Ганелин Ш.И., Голант Е.А., Данилов М.А., Скаткин М.Н., Зорина Л.Я., Щукина Г.И. и др.). С этим направлением связана разработка дидактиками и психологами концепции *проблемного обучения* (Кудрявцев Т.В., Лернер И.Я., Матюшкин А.М., Махмутов М.И. и др.).

Классификация и характеристика концепций обучения.

В зависимости от подходов к пониманию идей, сущности, методов обучения, психологических механизмов формирования знаний, навыков и умений в педагогической науке сложился ряд концепций обучения. Их можно классифицировать по различным основаниям.

По подходам к определению целей и содержания обучения выделяются следующие концепции.

Ассоциативная теория обучения (Локк Дж. и Коменский Я.А.) предполагает опору на чувственное познание и утверждает цель обучения как обогащение сознания обучающегося образами и представлениями. При этом не обеспечивается формирование творческой деятельности. Не закладываются умения самостоятельного поиска новых знаний.

Концепция дидактического энциклопедизма. Сторонники данного направления (Коменский Я.А., Мильтон Дж., Базедов И.Б.) считали, что основная цель обучения состоит в передаче воспитанникам предельно большого объема научных знаний и опыта жизнедеятельности, а содержание и глубина понимания определенного фрагмента действительности, явления прямо пропорциональны количеству изученного учебного материала. Однако в этом случае содержание образования перегружено информацией и для ее полного

освоения требуется поиск интенсивных методов со стороны педагога и большая самостоятельная работа учащихся.

Концепция дидактического формализма (Немейер А.А., Песталоцци И.Г., Добровольский А.Б., Дистервег А., Давид Я.) рассматривала обучение как средство развития способностей и познавательных интересов обучающихся. По мнению Песталоцци И.Г., главной целью обучения должно стать акцентирование «правильности мышления учеников, или формальное образование», «учить мыслить, и только, а остальное придет в процессе роста» (Добровольский А.Б.). Сторонники данной концепции полагали, что с помощью математики и классических языков (греческий, латинский) можно наиболее успешно решать задачи обучения. Однако невозможно обеспечить развитие интеллекта ученика средствами только инструментальных предметов, без использования других учебных дисциплин.

Концепция дидактического утилитаризма. Ее представители (Кершенштейнер Г., Дьюи Дж.) трактуют обучение как непрерывный процесс «реконструкции опыта» обучающегося. Для того чтобы овладеть социальным наследием, человеку необходимо освоить все виды деятельности, известные цивилизации. Поэтому приоритет отдается не изучению отдельных предметов, а формированию новых отношений и типов поведения через практические занятия, через «погружение» в разные виды деятельности. Учащимся предоставляется полная свобода в выборе предметов (приспособление к запросам воспитанника). Однако при этом нарушается взаимосвязь познания и практического опыта как основы развития человека в процессе обучения.

Концепция функционального материализма (Оконь В.). В ее основе лежит положение об интегральной связи познания с деятельностью. В качестве основного критерия для построения учебных курсов рассматривается ряд «ведущих идей», имеющих мировоззренческое значение. Например, идея эволюции в биологии, функциональных зависимостей в математике, классовой борьбы в истории и т. д. Слабость данной концепции состоит в том, что при конструировании содержания учебных предметов нельзя ограничиваться только ведущими идеями.

Парадигмальная (от греч. *paradeigma* – образец, пример) *концепция обучения* (Шейерль Г.). Согласно ей, учебный материал следует представлять не систематически, а «фокусно» (без соблюдения исторической, логической последовательности), акцентируя внимание на типичных фактах и событиях вместо непрерывного изложения всего материала.

Кибернетическая концепция обучения (Архангельский С.И., Машбиц Е., Коритчук В.В.). Сторонники концепции рассматривают обучение как процесс передачи и переработки информации. При этом абсолютизируется роль последней и механизмов ее усвоения. Имевшийся ранее недостаток, связанный с недооценкой значения логико-психологических и индивидуально-личностных особенностей субъектов учебного процесса, был впоследствии устранен за счет

использования возможностей электронных вычислительных машин по сбору, анализу и учету психологических и индивидуальных качеств обучающихся (Коритчук В.В.).

Концепция личностно-ориентированного обучения и персонализации подготовки. По мнению ее представителей, она дает возможность обучаемому полностью реализовать себя. Для этого создаются индивидуальные планы обучения, индивидуальные программы, определенным образом конструируется учебный материал. Критерием обученности служат не знания, навыки, умения, а качества ума (интеллект). Цель не сформировать личность, а заложить в нее механизмы развития, самореализации, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания. Содержанием обучения оказывается все то, что нужно человеку для строительства и развития собственной личности. Оно включает:

- *аксиологический* компонент – введение в мир ценностей и оказание помощи в выборе значимых для личности ценностей;
- *когнитивный* компонент – обеспечивает получение знаний о человеке, культуре;
- *деятельностный* компонент – направлен на развитие способов деятельности человека, его творческих способностей;
- *личностный* компонент – обеспечивает самопознание человека, овладение способами саморегуляции.

Управленческая модель обучения (Якунин В.А. и др.) рассматривает его с позиции управления. Сам процесс обучения осуществляется на основе соотнесения дальних, средних и ближних целей (стратегических, тактических, оперативных задач).

Выделяют концепции, основанные на различных методологических подходах к обучению.

Материалистическая концепция. Познание начинается с ощущений, с чувственного ознакомления с материалом. На этом представлении основана теория обучения Коменского Я.А., она определила и основное положение его дидактики – «золотое правило»: «Если какие-либо предметы можно воспринять сразу несколькими чувствами, пусть они сразу охватываются несколькими чувствами». Эта концепция показывает, что отображаемое не зависит от нашего сознания и определяется восхождением от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике.

Бихевиористская концепция (Торндайк Э., Уотсон Д., Скиннер Б.). Поведение здесь понимается как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды. Соответственно, речь идет о процессе научения, приобретении организмом нового опыта, в основе которого лежит связь «стимул»-«реакция».
Это искусство управления стимулами с целью формирования у человека определенных реакций, репертуаров поведения. Их закрепление подчиняется «закону упражнения», т.е. многократного повторения одних и тех же реакций в

ответ на одни и те же стимулы, в результате чего эти реакции автоматизируются. Используя необходимые стимулы, при умелом применении подкрепления (поощряя одни реакции и подавляя другие) можно добиться желаемого поведения (его модификации). При этом бихеовиористами практически не учитывалась роль сознания, личностных факторов.

Прагматическая концепция (Дж. Дьюи). Объекты познания, с точки зрения прагматизма, формируются познавательными усилиями в ходе решения практических задач. Обучение сводится к расширению личного опыта ученика, чтобы он мог лучше приспособиться к среде, обществу. Доминируют следующие принципы: проблемный подход, формирование практических умений при решении определенных проблем, объединение работы с игрой, активизация деятельности обучаемых, их самостоятельной работы по получению знаний и умений.

Концепции обучения подразделяются в зависимости от понимания сущности процесса.

Традиционные концепции (Мажо Ж., Кро Л., Капель Ж., Равич Д., Финн Ч.). Образование рассматривается традиционалистами как способ передачи молодому поколению культурного наследия человеческой цивилизации. Под этим подразумевается многообразие знаний, умений и навыков, идеалов и ценностей, способствующих как индивидуальному развитию человека, так и сохранению специального порядка. Доминирующую роль здесь играет преподавание, деятельность педагога. Структура обучения традиционно состоит из четырех ступеней: изложение, понимание, обобщение, применение. Логика обучения состоит в движении от представления материала, через объяснение к пониманию, применению знаний. Концепция подвергается критике за авторитарность, оторванность от потребностей обучающегося, за то, что не способствует развитию мышления, активности и творчества.

Педоцентрическая концепция. В ней главная роль отводится деятельности обучаемого. Предлагается строить процесс обучения, исходя из потребностей, интересов, способностей учеников, стремясь развивать их способности. Это принцип ряда педагогических систем (Руссо Ж.-Ж., свободного воспитания и пр.), отрицающий систематическое обучение и воспитание детей по заранее разработанным программам, твердому расписанию и предполагающий организацию занятий на основе непосредственно возникающих у воспитанников желаний и интересов. Структура обучения при этом выглядит так: ощущение трудности, формулировка проблемы и сути затруднения, выводы и новая деятельность в соответствии с полученными знаниями. Недостатки концепции: несистематичность обучения, случайный отбор материала, большая трата времени, снижение уровня обучения.

Концепция сотрудничества (Амонашвили Ш.А., Волков И.П., Ильин Е.Н., Лысенкова С.Н., Шаталов В.Ф., Давыдов В.В., Занков Л.В.). Обучение основывается на принципах гуманизма, творческого подхода к развитию

личности. Обучение рассматривается как творческое взаимодействие учителя и ученика, обучение без принуждения. Главное видится не только в формировании знаний, но и в общем развитии обучающегося, совершенствовании практических умений. Педагог руководит учебнопознавательной деятельностью учеников, стимулируя их самостоятельность, активность и творческий поиск. Преподаватель, будучи организатором поискового процесса, вместе с учеником движутся к знаниям.

Дидактические концепции, основанные на подходах к структурированию учебного материала.

Программированное обучение – осуществляемое по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как учащихся, так и педагога (или заменяющей его обучающей машины). Основано на кибернетическом подходе, согласно которому обучение рассматривается как сложная динамическая система. Она управляется при помощи команд со стороны преподавателя (компьютера и других технических средств и аудио-, видеотехники) ученику и получения обратной связи. При этом учебный материал изучается небольшими, логическими, завершенными порциями, затем сразу идет контроль, и лишь после того как станет ясно, что данный материал усвоен, сообщается следующая информация. Ее усвоение зависит от уровня подготовленности. Учебная информация исходит в основном не от преподавателя, а черпается из программированного пособия или предоставляется электронно-вычислительной техникой.

Основные черты такого обучения: специальная программа учебного материала; психологически обоснованный план деятельности обучаемого и обучающего; индивидуальность обучения; большая самостоятельность и активность обучаемых.

Преимущество подобного подхода – получение полной и постоянной информации о степени и качестве усвоения учебной программы. Темп обучения соответствует индивидуальным возможностям ученика, который работает в удобном для себя режиме. Экономится время преподавателя на передачу информации; увеличивается – на контроль.

Концепция находит активное воплощение при разработке и применении электронных учебников, изучении дисциплин, в основу которых положен строго последовательный метод построения содержания. Однако полная автоматизация обучения невозможна и на определенных этапах необходимо вмешательство преподавателя, который должен уметь принять творческое решение относительно специфики дальнейшего обучения того или иного ученика.

Концепция модульного обучения (Никандров Н.Д., Батышев С.Е. и др.). Учебная информация представлена в виде модулей. Каждый из них – это относительно самостоятельный блок информации, включающий в себя цели и учебную задачу, методические рекомендации, ориентировочную основу действий и средства контроля успешности их выполнения. Рациональность

содержания сочетается с предельной возможностью усвоения. При разработке модуля учитываются такие дидактические принципы, как структуризация содержания обучения, динамичность, оперативность контроля, осознание перспектив обучения, разносторонность методической помощи обучаемым. Совокупность модулей есть единое целое при раскрытии темы или всей дисциплины. Иногда такое обучение называют блочно-модульным (каждый модуль – в блоке).

Концепции, обусловленные различными подходами к методике обучения.

Концепция поэтапного формирования умственных действий (Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф.) основана на возможности управления процессом научения благодаря разработке и применению ориентировочных основ действий.

Проблемное обучение (Махмутов М.Е., Матюшкин А.М.). Оно рассчитано не столько на усвоение готовых знаний, навыков и умений, сколько на непосредственное развитие мышления обучаемых в процессе решения ими разнообразных проблем. Следовательно, обучение должно осуществляться на основе принципа «высокого уровня трудностей» (Занков А.В.) и способствовать развитию ученика. В последние годы все больше педагогов (в том числе и военных) склоняются к тому, что проблемное обучение должно приобретать проблемно-деятельностный характер.

Основные черты проблемного обучения таковы: многофункциональность; преобладание проблемности в преподавании; высокая степень мотивации и эмоциональная насыщенность занятий; четкое выделение целей; динамизм (отбор и построение учебного материала, компьютеризация и т.д.); многогранность и целесообразная гибкость обучающих технологий; тесная связь с практикой; повышение самостоятельности обучаемых в решении учебных задач.

Проблемное обучение и деловые игры.

Поскольку традиционное обучение не во всем отвечает современным требованиям, существует объективная необходимость применения новых методов в работе с военнослужащими, которые позволяют формировать творческих, знающих специалистов, способных самостоятельно решать сложные военно-профессиональные и научные проблемы.

Проблемное обучение и деловые игры эффективно способствуют развитию такого профессионального творческого мышления.

Проблемное обучение *– организация учебных занятий, предполагающая создание под руководством преподавателей проблемной ситуации и активной самостоятельной деятельности обучаемых по ее разрешению, в результате которой происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных и других способностей.*

Проблема *– теоретический или практический вопрос, выражающий противоречия между имеющимися у обучаемых знаниями и новыми фактами, явлениями, для объяснения которых прежних знаний недостаточно.*

Проблемная задача *– учебное задание, предполагающее осуществление определенных познавательных действий с целью поиска новых знаний для разрешения возникшей проблемы.*

Проблемная ситуация *– состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у обучаемого в результате осознания недостаточности и противоречивости приобретаемых знаний для решения новых учебных или профессиональных задач.*

Проблемное обучение не есть что-то новое в педагогике. В прошлом с ним связаны такие известные имена, как Сократ, Руссо Ж.-Ж., Дистервег Ф., Ушинский К.Д. и др. Дистервегу Ф. принадлежат слова: «Плохой учитель преподносит истину, хороший – учит ее находить».

И действительно, если человека постоянно приучать усваивать знания в готовом виде, можно и притупить его природные творческие способности, разучить думать самостоятельно. В максимальной степени процесс мышления проявляется и развивается при решении проблемных задач.

Психологическое содержание проблемного обучения: сталкиваясь с противоречивой, новой, непонятной проблемой – сложным теоретическим или практическим вопросом, содержащим в себе скрытое противоречие, вызывающим разные, порой противоположные позиции при его решении, человек испытывает недоумение, удивление, которое подталкивает его к творческому поиску. В дальнейшем выдвигаются гипотезы, осуществляется их обоснование и проверка. Таким образом, обучающийся в результате либо самостоятельной работы, либо под руководством наставника открывает для себя неизвестное.

Для проблемного обучения необходимо исполнить следующее:

- вызвать интерес обучающихся к содержанию проблемы;
- обеспечить посильность работы с проблемами;
- информация, которую обучающийся получит при решении проблемы, должна быть значимой, важной как в процессе учебы, так и в профессиональной деятельности;
- придерживаться такого стиля общения между преподавателем и обучающимся, когда возможна свобода выражения им своих мыслей и взглядов при доброжелательном внимании преподавателя к мыслительному процессу воспитанника. Общение-диалог направлено на поддержание познавательной, мыслительной активности обучающихся.

С помощью проблемного обучения решаются следующие задачи:

- развитие мышления, способностей, творческих умений;

- усвоение обучающимися знаний и умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем, что делает их более прочными, чем при традиционном обучении;
- воспитание активной творческой личности – человека, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные профессиональные проблемы.

Успешность этого вида обучения определяется:

- степенью сложности проблемы, выводимой обучающимися из соотношения известного и неизвестного;
- мерой творческого участия (личного и коллективного) обучающихся в процессе решения проблемы.

Предусматриваются различные уровни проблемности.

1. Первый характеризуется тем, что руководитель занятия сам анализирует проблемную ситуацию, выявляет проблему, формулирует задачу и направляет обучаемых на самостоятельный поиск путей решения.
2. Второй отличается тем, что руководитель занятия вместе с обучаемыми анализирует ситуацию и подводит их к проблеме, а они самостоятельно формулируют задачу и решают ее.
3. Третий (самый высокий уровень) предполагает указание обучаемым на проблемную ситуацию, которые ее анализируют, выявляют проблемы, формулируют задачи и выбирают оптимальное решение самостоятельно.

Естественно, уровень проблемности должен закономерно возрастать по мере накопления обучающимися опыта творческой работы.

Выделяют *три основных метода проблемного обучения:* проблемное изложение, частично-поисковая деятельность и самостоятельная исследовательская деятельность.

Наиболее простой метод – *проблемное изложение учебного материала* на лекции, когда преподаватель ставит вопросы, отмечает задачи и сам их решает; обучающиеся лишь мысленно включаются в процесс поиска решения.

Частично-поисковый метод постепенно приобщает обучающихся к самостоятельному решению проблем. В ходе проблемных семинаров, практических занятий, эвристических бесед обучающиеся под руководством преподавателя решают поставленные проблемы. Он продумывает систему вопросов, ответы на которые опираются на имеющуюся базу знаний, но не содержатся в прежних знаниях. Это означает, что вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения у обучающихся и целенаправленный мыслительный поиск. Преподаватель придумывает возможные «подсказки» и наводящие вопросы, сам подытоживает главное, опираясь на ответы обучающихся. Частично-поисковый метод обеспечивает формирование продуктивной деятельности по развитию и совершенствованию умений и навыков учеников.

Исследовательский метод предполагает, что обучающиеся самостоятельно формулируют проблему и решают ее (например, в курсовой или дипломной либо в научно-исследовательской работе) с последующим контролем преподавателя.

Формой реализации проблемного обучения служат и *деловые игры*.

Деловая игра основывается на воссоздании предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, на моделировании тех систем отношений, которые характерны для последней, а также на моделировании проблем, противоречий и затруднений, встречающихся в типичных для определенной профессии ситуациях.

Деловая игра предназначена для развития личности специалиста, что достигается благодаря усвоению обучающимися знаний, умений и навыков, приобретению профессиональной и социальной компетенции (навыки взаимодействия в воинском коллективе, навыки профессионального общения и управления подчиненными).

По уровню сложности деловые игры подразделяются на следующие виды:

1. *Анализ конкретных ситуаций*. Обучающиеся знакомятся с ситуацией, определяемой совокупностью взаимосвязанных фактов и явлений, характеризующих конкретное событие, предлагаемое ему для рассмотрения в его профессиональной практике и требующее от него соответствующего решения. Предлагают свои решения, которые коллективно обсуждаются.

2. *Разыгрывание ролей*. Обучающиеся получают исходные данные по ситуации, а затем исполняют определенные роли. Это происходит в присутствии других лиц, которые потом оценивают действия участников ситуации, результаты принятия ими самостоятельных решений в зависимости от условий сценария, действий других исполнителей и в зависимости от ранее принятых собственных решений.

3. *Полномасштабная деловая игра.* В ее ходе имитируется профессиональная деятельность и последствия принимаемых решений (часто с использованием ЭВМ для расчета и анализа близких и отдаленных последствий принимаемых решений).

В обучении военнослужащих широко используется концепция не только проблемного, но проблемно-деятельностного обучения. Столь же активное применение находят и деловые игры, в частности при подготовке войск в форме командно-штабных военных игр.

4.2 Основные концепции обучения, применяемые в подготовке военнослужащих

В процессе подготовки военнослужащих наибольшее применение нашли следующие концепции:

- ассоциативно-рефлекторная;

- поэтапного формирования умственных действий; - проблемного и проблемно-деятельностного обучения; - программированного обучения.

Ряд исследований, проводимых психологами и педагогами, в том числе и военными, показал, что при изучении теоретических вопросов более эффективны методики, основанные на ассоциативно-рефлекторной концепции обучения, а при формировании навыков целесообразно использовать методики, базирующиеся на концепции поэтапного формирования умственных действий.

Ассоциативно-рефлекторная концепция обучения основная и наиболее часто реализуемая в подготовке военнослужащих. В соответствии с ней сформулированы дидактические принципы, разработано подавляющее большинство методов обучения личного состава.

В ее основе лежат выявленные И. М. Сеченовым и И. П. Павловым закономерности условно-рефлекторной деятельности головного мозга человека; именно в мозге происходит постоянный процесс образования условнорефлекторных связей – ассоциаций. Они представляют собой своеобразный опыт, жизненный багаж индивидуума. От того, какие ассоциации будут устойчивыми и закрепятся в сознании, зависит индивидуальность каждой личности.

Опираясь на учение Павлова И.П. о закономерностях условнорефлекторной деятельности головного мозга, положения Выготского Л.С. о связях обучения и психического развития личности, отечественные психологи и педагоги Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л., Эльконин Д.Б., Давыдов В.В., Менчинская Н.А., Богоявленский Д.Н., Смирнов А.А., Самарин Ю.А., Шеварев П.А. и др. разработали различные подходы к организации усвоения знаний, которые составляют ассоциативно-рефлекторную концепцию обучения. Кратко ее смысл можно выразить следующими положениями:

1. Усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие личностных качеств человека есть процесс образования в его сознании различных ассоциаций – простых и сложных. В коре головного мозга возникают системы ассоциаций (нервных связей), начиная с простейших – рефлексов. Отсюда и название – ассоциативно-рефлекторная концепция. Следовательно, обучение видится как процесс образования условных рефлексов и сложных цепочек-систем этих рефлексов-ассоциаций.

2. Приобретение знаний, совершенствование навыков и умений, развитие способностей (т.е. процесс образования ассоциаций) имеет определенную логическую последовательность и включает следующие этапы: восприятие учебного материала; его осмысление, доведенное до понимания внутренних связей и противоречий; запоминание и сохранение в памяти изученного материала; применение усвоенного в практической деятельности военнослужащего. То есть овладение знаниями – не мгновенный акт, а длительный и сложный процесс, включающий ряд взаимосвязанных элементов;

3. Основным этапом процесса обучения выступает осмысление, активная мыслительная деятельность обучаемого по решению теоретических и практических учебных задач.

4. Наивысший результат в обучении достигается при соблюдении ряда условий: формировании активного отношения к обучению со стороны обучаемых; подаче учебного материала в определенной последовательности; демонстрации и закреплении в упражнениях различных приемов умственной и практической деятельности; применении знаний в учебных и служебных целях.

Последовательность обучения военнослужащих на основе ассоциативнорефлекторной концепции основывается на логике процесса познания и представлена в следующем виде:

- *восприятие учебной информации* (знания-знакомства);
- *осмысление воспринятой информации* (знания-репродукции);
- *запоминание и сохранение учебного материала* (знания-умения); - *применение знаний на практике* (знания-трансформации); - *творческая профессиональная деятельность* (мастерство).

Овладение военнослужащими знаниями, учебным материалом начинается с его *восприятия*, целостного отражения в сознании непосредственно воздействующих на органы чувств предметов и явлений. В результате воин получает *знания-знакомства*, которые позволяют ориентироваться в обстановке в целом; это такие сведения, которые дают возможность узнать впоследствии предмет, явление, информацию, представленные преподавателем на занятии.

Для улучшения формирования знаний, восприятия учебной информации важно задействовать различные органы чувств (анализаторы): слуховые, зрительные, двигательные, обонятельные, вибрационные и др. Чем больше органов чувств участвует в восприятии учебной информации, тем легче она воспринимается. Например, если офицер, объясняя последовательность включения радиостанции, покажет это на самой станции, а затем предоставит возможность каждому из обучаемых проделать такую последовательность действий самим, воспринятые воинами знания будут значительно ярче и прочнее, чем это происходит при одном только устном объяснении.

Представляя обучаемым материал для восприятия при организованном наблюдении, слушании речи, чтении текста комбинированным способом (при сочетании первых трех вариантов), важно учитывать, что при восприятии учебного материала военнослужащий может удерживать в своем внимании примерно 6-9 различных элементов или информационных блоков. Все остальное выступает в качестве определенного фона и нередко затрудняет восприятие информации. Поэтому, если учебный материал содержит большое количество элементов (например, боевого порядка подразделения), лучше применять специальные приемы: выделять главное, использовать подчеркивание, цвет, предложить обратить особое внимание и др.

Изучаемый военнослужащими теоретический и практический материал необходимо строго дозировать, применяя такие формы подачи, которые максимально концентрировали бы внимание на главном. Так, в ходе исследований установлено, что в ряде случаев наиболее удачной формой сообщения учебной информации при подготовке к операторской деятельности будет графическая. Она позволяет представить только существенную, с точки зрения функций оператора, информацию и реализовать полноту, четкость и дифференцированность ориентировочной основы практической деятельности воина-специалиста.

Важнейшее условие продуктивности восприятия – его активность. Поэтому перед рассмотрением любого вопроса необходимо показать значимость его для деятельности, актуальность, раскрыть связи с уже известным материалом, а также практическим опытом обучаемых. Изучаемый материал воспринимается более продуктивно, если он излагается как проблема.

Осмысление – более активная и целеустремленная деятельность, чем восприятие. Оно связано с постановкой вопросов и поисками ответов на них, с привлечением уже имеющихся знаний данной теме.

Согласно рассматриваемой концепции, осмысление – это целенаправленная мыслительная деятельность человека по пониманию учебной информации, усвоению сообщаемых в ней понятий, связей и отношений между ними. В результате он приобретает *знания-репродукции*, дающие возможность в дальнейшем воспроизводить учебный материал.

Осмысливая информацию, обучаемый усваивает понятия, законы (т.е. связи между явлениями и понятиями). Эта деятельность представляет собой работу мысли, которая отличается большой сложностью. Мышление

«работает» только тогда, когда в сознании есть для этого необходимая основа в виде некоего количества представлений, понятий, фактов, примеров и др. Специальные исследования показывают, что осмысленного материала военнослужащий способен усвоить в 15-20 раз больше, чем неосмысленного. Для активизации данного процесса важно, чтобы материал был доступным, логически взаимосвязанным, правильно понятым, актуализированным. В этих целях лучше всего использовать яркие и точные формулировки, схемы, рисунки, примеры, сравнения с тем, что знакомо.

Материал целесообразно излагать в форме рассуждений, доказательств, постановки проблемных вопросов, побуждения обучаемых проводить аналитико-синтетическую работу в процессе занятий. Вдумчивое осмысление – это глубокое понимание изучаемого (важнейший этап на пути превращения знаний в убеждения). Следовательно, побуждение воинов глубоко осмысливать изучаемое, развитие у них соответствующих умений, целеустремленное руководство этой специфической мыслительной деятельностью выступает необходимым условием повышения воспитательного и развивающего эффекта процесса обучения.

В процессе обучения важно обеспечить не только восприятие и осмысление учебного материала, но и его *закрепление, сохранение* в памяти, на что направлен этот психический процесс. У него есть разновидности: непроизвольное (непреднамеренное) и произвольное (преднамеренное) запоминание.

Непроизвольное запоминание осуществляется как бы само собой в ходе восприятия и осмысливания изучаемых предметов и явлений без целенаправленной затраты интеллектуальных и волевых усилий. Хорошо откладываются в памяти те факты, о которых преподаватель рассказывает образно, увлекательно. Непроизвольно запоминаются детали оружия и техники, демонстрируемые в натуре.

Произвольное запоминание характеризуется тем, что оно вызвано сознательно поставленной целью запомнить изучаемый материал и связано с затратой умственных усилий и времени. Оно становится более продуктивным, если сочетается с непроизвольным.

Забывание полученной информации у человека идет по нисходящей кривой: вначале оно интенсивнее, чем в последующем. Поэтому руководителю занятия необходимо предотвратить быстрое забывание учебного материала сразу после его сообщения. Наиболее эффективное средство запоминания – его активное воспроизведение: составление конспекта изученного, повторение, рассказ, объяснение и показ усвоенного товарищу, применение полученных знаний в практической деятельности.

Запоминание может осуществляться двояко: механически и логически (осмысленно). Для механического запоминания характерно, что то или иное событие запечатлевается в памяти лишь потому, что следует за другим или находится рядом с ним. Внутренние связи не раскрываются. В этом случае требуется многократное повторение (например, заучивание стихов, иностранных слов).

Логическое (смысловое) запоминание опирается на глубокое проникновение в суть изучаемых предметов и явлений; приобретаемые знания прочно соединяются со старыми и позволяют воину успешно действовать в новой обстановке, чего нет при механическом запоминании.

Исследованиями установлено, что если увеличить объем осмысленного материала в 5 раз, то и количество повторений для его запоминания также увеличится в 4-5 раз. Иное дело, когда в той же пропорции возрастает объем неосмысленного материала. В этом случае для его запоминания потребуется в 55 раз больше повторений. При этом через месяц после заучивания неосмысленного материала из него забывается около 80%, тогда как из осмысленного – всего 1012%. Обучаемый способен заучить в течение равного количества времени в 25 раз больше осмысленного, чем неосмысленного материала.

Показателем такого запоминания признается умение военнослужащего изложить материал своими словами, подобрать свои примеры, самостоятельно решить задачу, выполнить необходимые действия.

Основа процесса овладения знаниями – их применение на практике. Оно осуществляется во всех видах деятельности военнослужащих: на учебных занятиях, при несении службы, выполнении различных упражнений в поле, на полигоне, огневых городках, танкодромах, при эксплуатации техники и оружия. Офицеру важно помнить, что именно *знания-умения* (их можно уверенно, творчески применять в любой обстановке) и *знания-трансформации* (позволяющие уверенно, творчески применять выученное и способствующие созданию новых знаний) появляются лишь в том случае, если военнослужащие хорошо усвоили теоретические основы своих действий. В противном случае они будут не способны ни обнаружить свои ошибки, ни осознать различные способы применения приобретенных знаний и творчески действовать в различных ситуациях. Самостоятельная творческая профессиональная деятельность военнослужащих способствует формированию воинского мастерства.

Формы применения знаний таковы:

- словесная, когда условие задачи и ход ее решения выражаются словами;
- словесно-действенная, когда условие задачи выражено словесно, а решение – в практических действиях;
- наглядно-действенная, когда условие задачи воспроизведено наглядно, а решение осуществляется при помощи практических действий.

Применение знаний требуется в таких основных видах деятельности военнослужащих, как учеба, стрельбы, несение караульной и внутренней службы, тактико-строевые, тактико-специальные занятия и учения, различного вида работы на технике, общественная деятельность. Это во многом зависит от содержания знаний, уровня теоретической и практической подготовки обучаемых, характера учебных и служебных задач.

К примеру, порой воин может успешно наметить ход умственных действий для решения задачи, однако затрудняется перевести умственные действия в практические. Некоторые обучаемые испытывают большие затруднения в том, чтобы синтезировать знания, усвоенные на занятиях по разным дисциплинам и применять их в комплексе для решения практической задачи. Определенная часть не применяет на практике тех знаний, которые усваивает на занятиях, а руководствуется при этом житейскими взглядами и представлениями. Все это свидетельствует о том, что военнослужащих необходимо специально обучать применению знаний на практике, формировать у них приемы сочетания умственных и практических действий. Целесообразно, чтобы обучаемые на каждом занятии убеждались в том, что теоретические знания, которые они усваивают, – основа их практической военно-профессиональной деятельности, предоставляющей им конкретный материал для сознательного усвоения теоретических знаний и выступающей обязательным условием овладения ими.

Руководство обучающего в процессе применения знаний заключается в том, что он помогает подопечным осознать, понять задачу и найти рациональный

способ ее решения. При этом важно использовать такие формы помощи, которые бы стимулировали самостоятельный подход обучаемых к решению задачи, их творческую мысль и инициативу. Своей убежденностью, способностью и умением сочетать слово и дело военный педагог оказывает прямое, непосредственное влияние на познавательную деятельность воинов, помогает им преодолевать неправильные взгляды, формы поведения, овладевать необходимыми знаниями, формировать прочные убеждения.

На основе знаний у военнослужащих в процессе целенаправленных упражнений формируются навыки и умения.

Навыки – это автоматизированно выполняемые действия (по своей психофизиологической сущности – цепи условных рефлексов). По характеру они подразделяются на:

- *умственные* (уяснение задачи, оценка обстановки, производство расчетов в уме);
- *сенсорные* (определение работы двигателя на слух, наблюдения за показаниями приборов);
- *двигательные* (перебежки, переползания, действия с оружием, операторская деятельность);
- *умственно-сенсорно-двигательные* (управление техникой, настройка приборов).

По своей структуре навыки могут быть простыми и сложными. Простые навыки – единичные движения, восприятия и мыслительные акты, сложные – система действий (например, прицеливание, считывание показаний приборов и т. п.).

Формирование навыка – это сознательная, целенаправленная, управляемая и самоуправляемая деятельность человека. Ее основу составляет осознание задачи и смысла разучиваемых действий, умственное и физическое напряжение при их осуществлении, анализе хода и результатов этих действий. Навыки развиваются диалектически, поэтапно. В процессе упражнений один этап формирования навыка переходит в другой: как правило, на предыдущем этапе возникает элемент последующего. Появление элементов нового вызывает качественные сдвиги в дальнейшем ходе формирования навыков.

Навыки диалектически связаны с умениями. Те и другие зависят, в свою очередь, от знаний. Исследованиями психологов, в том числе и военных, установлено, что все знания уже в ходе их получения преобразуются в *начальные умения:* сенсорные, интеллектуальные и двигательные. Затем те переходят в *простые навыки*, которые преобразуются в *сложные навыки*. На основе совокупности последних формируются *сложные умения*. В ходе этого процесса навыки и умения могут совершенствоваться параллельно. При этом они взаимодействуют между собой, и навыки как бы обслуживают умения. Это

происходит потому, что совершенствование умений осуществляется на основе знаний и навыков.

Умения – способность человека целеустремленно и творчески пользоваться своими знаниями и навыками в процессе практической деятельности.

Умелый специалист тот, у которого знания и навыки применяются в различных сложных ситуациях – как штатных (т.е. предусмотренных инструкциями), так и нештатных.

В зависимости от степени понимания закономерных связей и отношений осуществляемой деятельности умения можно различать по следующим уровням: 1) основанные на знаниях зрительно-пространственных отношений; 2) основанные на знании последовательности осуществляемых действий; 3) основанные на знании причинно-следственных отношений.

Умения последнего уровня, включающие систему высокоавтоматизированных навыков и подкрепленные опытом успешной практической деятельности, приближаются по своей сущности к *мастерству*.

Таковы основные закономерности формирования знаний, навыков и умений в соответствии с ассоциативно-рефлекторной концепцией обучения. Соответственно, в процессе формирования воинского мастерства можно выделит пять этапов:

На *первом этапе* происходит формирование *знаний*. В современных условиях воинское мастерство офицера предполагает глубокое усвоение большой суммы знаний. Что касается их качественной характеристики, то они должны быть глубокими, гибкими, прочными и действенными.

Глубина знаний означает, насколько военнослужащий прочно усваивает сущность, внутренние связи, закономерности сложных явлений, происходящих событий. *Гибкость* отражает способность творчески использовать их в меняющихся условиях. *Прочность* – сохранение и устойчивость знаний в сложных условиях воинской деятельности. Глубина, гибкость и прочность обеспечивают *действенность* знаний – воплощение в практических действиях.

На *втором этапе* формирования воинского мастерства возникают *начальные умения*, т.е. первичное самостоятельное применение приобретенных знаний на практике. Получив представление о тех или иных действиях в результате объяснений офицера (командира, инженера, преподавателя), военнослужащий начинает выполнять их самостоятельно. При этом он может использовать инструкции, осознанно контролируя и корректируя каждую выполняемую операцию. Его действия вначале могут получаться робкими, неуверенными, медленными, неточными.

На *третьем этапе* – в процессе упражнений под руководством преподавателя – такие умения превращаются в *простые навыки* (несложные приемы и действия, совершаемые автоматизированно, сознание при этом выполняет лишь функцию контроля). Простыми могут быть, например, навыки изготовки к стрельбе, прицеливания, нажатия на спусковой крючок, навыки

запуска двигателя, переключения передач, поворота машины при движении. Они возникают, как правило, в результате повторения отдельных приемов.

На *четвертом этапе* формирования воинского мастерства – в процессе упражнений – простые навыки объединяются в сложные действия, неоднократное повторение и закрепление которых ведет к образованию *сложных навыков*. Это усвоенные автоматизированные двигательные, сенсорные и умственные сложные действия, выполняемые точно, легко и быстро.

Такие навыки освобождают сознание от постоянного напряжения и контроля над выполнением сложных действий, дают возможность сосредоточиться на решении поставленных общих целей. Они позволяют экономить энергию нервной системы, совершать действия четко и высококачественно.

Необходимо отметить, что в результате автоматизации действий помимо навыков образуются и *привычки* – осознанная потребность в том или ином действии. Если навыки предполагают лишь умение что-либо сделать, то привычка заключается еще и в стремлении, в потребности совершать те или иные действия.

На основе знаний, начальных умений, простых и сложных навыков – на *пятом этапе* – формируются *сложные умения*: представляющаяся возможность творчески применять знания и навыки и достигать желаемого результата в непрерывно меняющихся условиях воинской деятельности.

Если навык характеризуется усвоением сложного действия, совершаемого неоднократно, но в более или менее одинаковых условиях, то сложное умение – деятельностью в таких условиях, в которых еще не приходилось действовать. Военнослужащий при этом грамотно работает на основе творческого использования личного опыта, благодаря гибкости и самостоятельности ума. Сложные умения ярко проявляются в нестандартной ситуации, например если военнослужащий умело устраняет в каком-то блоке неисправность, которая в процессе обучения не встречалась. Всесторонне используя свои знания, умения, опыт, проявляя высокую сообразительность, он отыскивает причину неисправности и устраняет ее.

В целом структурные группы основных компонентов воинского мастерства военнослужащих можно представить в следующем виде: ***знания - начальные умения - простые навыки - сложные навыки - сложные умения***

Характерная черта ассоциативно-рефлекторной теории обучения – направленность на активизацию познавательной деятельности и умственное развитие военнослужащих, формирование у них самостоятельного творческого мышления. Реализуется это посредством использования активных, в том числе и игровых форм обучения, позволяющих накапливать у обучаемых разнообразные профессиональные навыки и умения и развивать способности.

На базе ассоциативно-рефлекторной концепции сформировались следующие виды обучения:

- *объяснительно-иллюстративное,* делающее упор на репродуктивной (т.е. воспроизводящей) мыслительной деятельности обучаемых; осуществляется с помощью традиционных методов обучения;
- *проблемное,* основанное на поисковой мыслительной деятельности обучаемых;
- *суггестопедия* (от слова «суггестия» – внушение), предполагающее эмоциональное внушение, во сне или с помощью гипноза (Лозанов Г.К.).

Последний вид может применяться только для освоения определенных специальностей (например, при изучении иностранных языков), он требует весьма высококвалифицированных специалистов в этой области и поэтому распространения не получил.

Главное достоинство ассоциативно-рефлекторной концепции обучения – возможность усвоения обучаемыми большого объема теоретических знаний, которые должны помочь решению практических задач. Образно говоря, подготовленный в рамках данной концепции специалист много знает, но мало умеет. В последние годы был разработан целый ряд активных форм и методов обучения, существенно повысивших ее (концепции) эффективность.

Эффективное усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие интеллектуальных качеств зависит не только от познавательной активности обучаемых воинов, но и от накопления ими конкретных приемов и способов профессиональной деятельности. В этом плане наибольший эффект дает обучение военнослужащих на основе **концепции поэтапного формирования умственных действий**.

В ее разработке активное участие приняли известные ученые-психологи Леонтьев А.Н., Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б., Талызина Н.Ф. и др.
Применительно к обучению военнослужащих отдельные положения концепции разрабатывали военные ученые Бадмаев Б.Ц., Коротков Э.Н., Съедин С.И., Малышев А.А. и др.

В целом данная теория опирается на положения, сформулированные известными советскими психологами Выготским Л.С. и Леонтьевым А.Н., о своеобразии умственных действий. Суть ее в том, что человек в процессе своей деятельности постоянно переносит и преобразует внешние действия (с материальными предметами) во внутренние, умственные (в мысленное представление, или, как говорят психологи, во внутренний план). Усвоение знаний, навыков и умений происходит благодаря такой интериоризации. При этом они подвергаются обобщению, вербализуются, сокращаются, становятся готовыми к дальнейшему развитию в виде сформировавшихся знаний, навыков, умений.

Принципиальный смысл методов, основанных на данной концепции, заключается в том, что процесс усвоения знаний и формирования соответствующих навыков и умений протекает в ходе овладения определенной деятельностью (выполняю действия – получаю нужные знания о них). Поэтому основным в обучении будет не предварительное заучивание знаний для последующего их применения, а овладение определенными действиями (умственными, сенсорными, двигательными), с помощью которых закрепляются в памяти и знания, необходимые для выполнения самих этих действий.

Следовательно, фаза предварительного накопления знаний исключается. Вводные лекции, рассказы и т.д. будут играть мотивирующую и установочную роль и в общем объеме занимать мало места. Основу в таком обучении образует практическая реализация.

Всякое действие рассматривается как сложная система, состоящая из нескольких частей: ориентировочной (управляющей), исполнительной (рабочей) и контрольной (результативной). Ориентировочная часть обеспечивает отражение всех условий, необходимых для успешного выполнения данного действия. Исполнительная осуществляет заданные преобразования в объекте действий. Контролирующая отслеживает ход выполнения действия и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительной частей. В различных действиях все перечисленные части обязательно присутствуют, хотя и имеют различный удельный вес.

Каждое действие характеризуется определенными параметрами: формой совершения; мерой обобщенности; мерой развернутости; мерой самостоятельности; мерой освоения и др.

Авторы этой концепции особое внимание уделяют ориентировочной части, позволяющей тут же выполнить исполнительную часть деятельности, вначале очень медленно, но правильно.

Качество приобретаемых знаний, навыков и умений, понятий, развитие умственных способностей военнослужащих зависят от правильности создания *ориентировочной основы деятельности* (ООД). ООД представляет собой текстуально или графически оформленную модель, порядок выполнения изучаемого действия и систему условий для его успешного осуществления. Пример наиболее простой ООД – инструкция по эксплуатации какого-либо прибора, операционная карта, используемая при регулировке различных технических систем. В ней обычно подробно описывается когда, что, где и как сделать.

Существенное отличие методов поэтапного формирования от традиционной системы обучения заключается в том, что на первый план методической подготовки преподавателя к занятиям выдвигается *разработка схемы ориентировочной основы действия* (ООД), заучиваемой внешним образом. Эта материальная (предметная) или материализованная (на основе моделей, топографической карты и т. п.) схема ООД должна быть в ходе поэтапного

освоения действия перенесена в мыслительный план, который называют *оперативным планом мышления* (ОПМ).

В повседневной деятельности по обучению военнослужащих используют несколько типов ориентировочной основы. Первый характеризуется неполной ООД. В ней указывается лишь исполнительная часть решения и образец конечного результата действия, например: к такому-то сроку провести настройку радиостанции на несколько частот. При этом сам путь достижения результата (технология настройки) не указывается. Обучаемые самостоятельно, методом проб и ошибок настраивают радиостанцию. Усвоение порядка и правильности настройки приобретает затяжной, неосознаваемый характер и может найти применение только при решении аналогичных задач.

Второй тип ООД включает все необходимые для выполнения действия ориентиры. В отличие от приведенного выше примера обучаемым точно указывается, какие тумблеры, ручки настройки и в какой последовательности нужно задействовать, чтобы настроить радиостанцию на заданные частоты. Это значительно сокращает время на обучение и достижение нужного результата, однако способствует формированию стереотипных действий, которые в изменившихся условиях, например при настройке радиостанции другого типа, не будут давать соответствующего эффекта.

Третий тип ООД отличается тем, что в нем все ориентиры деятельности представлены в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. Такой тип ООД иногда называют инвариантным, поскольку он отражает всю сущность профессиональной деятельности и ориентирует в наиболее общем способе решения профессиональных задач. Соответственно, обучающийся военнослужащий самостоятельно создает более частную ООД для выполнения конкретного действия, тем самым учится применять наиболее общие методы профессиональной деятельности к решению частных учебных и практических задач. В рамках инвариантной ООД воину предоставляется возможность проявить творчество, нестандартный подход к выполнению учебного действия.

Перенос мышления и действий в мыслительный план осуществляется при таком обучении в пять этапов.

Предварительно либо в ходе первого этапа у военнослужащих формируется необходимая познавательная мотивация, позволяющая им успешно овладевать каким-либо действием. Если она отсутствует, то руководитель занятия должен сформировать у обучаемых внутреннюю или внешнюю мотивацию, обеспечивающую их включение в совместную с офицером учебную деятельность.

На первом этапе обучаемые *предварительно знакомятся с действием* (по инструкции, описанию, визуально), в результате чего в их сознании формируется ориентировочная основа его выполнения. Это своего рода система указаний о том, как выполнить разучиваемое действие. Очень важно, чтобы была достигнута

полнота и точность ориентировки, четко показаны и усвоены конечные результаты обучения, которые предстоит достичь.

Схема ООД – это алгоритм, в котором последовательно расписываются все шаги обучаемого, приводящие к решению задачи (простейший пример схемы ООД – наглядно оформленный в караульном городке порядок того, как следует заряжать и разряжать оружие). Дробность шагов схемы ООД зависит от уровня подготовки обучаемых. Опираясь на схему ООД, обучаемый переходит ко второму этапу.

На втором этапе обучаемые выполняют материальное (материализованное) действие согласно учебному заданию *во внешней материальной форме*. Это *реальные действия на тренажерах, макетах или другой учебной технике*. Кроме того, обучающиеся контролируют выполнение каждой входящей в действие операции. После решения нескольких однотипных задач, например по настройке радиостанции, подготовке к работе компьютера, необходимость обращения к ориентировочной основе действий отпадает.

Действие выполняется в материальной или материализованной форме. В первом случае обучаемые изучают машины и оружие, действуют с реальными органами управления, оценивают реальную обстановку. Во втором действие выполняется на основе схем, операционных карт, моделей, оценки обстановки на карте, т.е. когда реальный объект невозможно предъявить или изучаемые части сложны, недоступны для операций с ними. На этом этапе обучаемый работает с информацией в виде различных материальных объектов, которыми выступают модели, приборы, схемы, макеты, чертежи и т.д., и сверяет свои действия с письменной инструкцией. Данный этап позволяет военнослужащему усвоить содержание действия (все операции) и правила их выполнения. Офицер, обучающий своих подчиненных, осуществляет контроль над правильностью выполнения каждой такой операции. Очень важно своевременно заметить ошибку обучаемого и исправить ее, чтобы в последующем не допустить закрепления неверного действия.

Третий этап – внешнеречевой, когда обучаемые проговаривают вслух те действия, которые осваиваются. При этом происходит их дальнейшее обобщение, сокращение и автоматизация. Поэтому необходимость в ориентировочной основе действия (инструкции) отпадает, так как ее роль выполняет внешняя речь военнослужащего.

Выполняя каждую операцию, обучаемый ее проговаривает, как и на втором этапе, но уже без схемы ООД (если нужно, может подсмотреть в нее). Внешние признаки завершения этого этапа таковы: значительный рост скорости выполнения усваиваемых действий; озвучивание каждой операции начинает мешать выполнению действий; обучаемый перестает проговаривать их вслух одну за одной, делает это «про себя», т. е. переходит к четвертому этапу.

На четвертом этапе действие *проговаривается только про себя*. Доказано, что в процессе внутренней речи обобщение и свертывание действия идет

наиболее интенсивно. Речь, произносимая вслух и громко (последняя внешняя опора), заменяется внутренней, при этом и она все больше сокращается: по мере ускорения действий полные их именования заменяются самим обучаемым на «это», «теперь», «раз», «два» и т. д. Перед выполнением каждой операции обучаемый мысленно ориентируется в структуре предстоящего действия.

На этом этапе правильность выполнения операций можно контролировать только по исполнительной части действий и по периодическим докладам обучаемого, если они предусмотрены боевой работой.

Завершается процесс усвоения *пятым этапом* (умственным), т.е. переходом действия во внутренний план. Это сокращение и автоматизация действия до такой степени, что обучаемый способен мысленно воспроизвести его в свернутом виде, т.е. во внутренней речи, - оно в ней и формируется.

Обучаемый выполняет операции сноровисто, быстро, слитно, проговаривание каждой из них, пусть даже и «про себя», все больше мешает ему, и поэтому он заменяет его бессистемным (по собственному произволу) проговариванием то отдельной операции, то какой-то группы или совсем прекращает переводить выполняемое в слова.

На заключительном этапе ориентировочная часть действия настолько автоматизируется, что проговаривание про себя начинает тормозить выполнение. Военнослужащие автоматически совершают отрабатываемое действие, даже мысленно себя не контролируя, правильно ли оно выполняется. Это свидетельствует о том, что действие сократилось, перешло во внутренний план и необходимость во внешней опоре отпала; следовательно, формирование действия завершилось.

Признаки высокого уровня сформированности осваиваемых действий таковы: ориентировочная и исполнительная части действий выполняются автоматически; внешняя схема ООД полностью перешла в оперативный план ОПМ, став знанием освоенного действия.

Контроль над реализацией действия осуществляется по чувству правильности его выполнения: для двигательных навыков, например, на основе мышечно-двигательных, осязательных, слуховых и других ощущений; для умственных навыков – возрастает роль интуиции. Действия выполняются без зрительного контроля и без непосредственного участия сознания, оно «на страже» и мгновенно привлекается только для устранения задержек.

Эффективность обучения военнослужащих на основе концепции поэтапного формирования умственных действий и понятий зависит от соблюдения ряда условий. Среди них – конкретное описание конечного результата действия и его характеристик; выбор задач и упражнений, обеспечивающих формирование нужного действия; точное определение порядка выполнения всех исполнительных и ориентировочных операций, входящих в действие; правильность и полнота ориентировочной основы.

Результаты проведенных исследований, войсковая практика свидетельствуют, что наилучшие результаты обучения на основе данной концепции получены в подготовке воинов-связистов, операторов, автомобилистов, эксплуатационников и других специалистов, деятельность которых достаточно алгоритмизирована и поддается подробному описанию. Высокий результат в обучении возможен прежде всего за счет четкого и обобщенного показа образца – как нужно выполнять конкретные действия. Это экономит время на поиск решения задачи, ведет обучаемого самым коротким путем к достижению учебной цели, позволяет алгоритмизировать мыслительную деятельность.

Другая сильная сторона концепции поэтапного формирования умственных действий и понятий заключается в осуществлении жесткого управления процессом овладения знаниями, своевременном исправлении ошибок, организации самоконтроля со стороны обучаемого по прохождению каждого этапа освоения профессионального действия. Четкая ориентировка в выполнении того или иного действия способствует формированию у обучаемых уверенности в своих силах, что особенно важно для тех военнослужащих, которые теряются в обычных условиях и не могут справиться с решением учебных задач.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что существует немало профессиональных творческих действий, для которых трудно, а иногда и невозможно создать ориентировочную основу. Обучение по строго определенной инструкции снижает возможности для творчества обучаемого в процессе овладения профессиональным действием и в определенной мере способствует формированию мыслительных стереотипов.

Дальнейшим творческим развитием ассоциативно-рефлекторной концепции обучения и концепции поэтапного формирования умственных действий стала **концепция проблемно-деятельностного обучения**. Приоритет в ее разработке принадлежит военным ученым и педагогам
Барабанщикову А.В., Воробьеву А.М., Короткову Э.Н., Худолееву Ю.Ф. и др. Данная концепция реализует два основополагающих принципа развития психики человека: принцип проблемности и принцип деятельности в обучении.

Сущность проблемно-деятельностной концепции обучения заключается в том, что в процессе учебных занятий создаются специальные условия, в которых военнослужащий, опираясь на приобретенные знания, самостоятельно обнаруживает и осмысливает профессиональную (учебную) проблему, мысленно и практически действует в целях поиска и обоснования наиболее оптимальных вариантов ее решения.

В ходе учебных занятий, проводимых на основе проблемнодеятельностная концепции обучения, значительна доля самостоятельной познавательной деятельности обучаемых по разрешению проблемных ситуаций. Кроме того,

усиливается интенсивность их мышления в результате поиска новых знаний и новых способов решения профессиональных задач.

Педагоги выделяют *несколько этапов познавательной учебной деятельности* воинов, но такое разделение имеет условный характер, поскольку мыслительная и практическая деятельность тесно взаимосвязаны и осуществляются одновременно. Это необходимо лишь в целях понимания сущности проблемно-деятельностного обучения и методики его реализации.

На первом этапе происходит восприятие и анализ обучаемыми реальной проблемы профессиональной или учебной деятельности. Военнослужащие знакомятся с проблемной ситуацией, выделяют главное противоречие в ней, анализируют причины, затрудняющие ее разрешение.

На втором этапе военнослужащие разрабатывают и обосновывают возможные пути разрешения проблемной ситуации. Они моделируют свои действия, пробуют разрешить возникшую проблему с помощью имеющихся у них знаний, а когда этого не удается сделать, с помощью догадки, логических рассуждений или в ходе самостоятельного поиска новых знаний в учебниках или учебных пособиях выстраивают новую мыслительную модель своих действий по разрешению проблемы.

Третий этап – индивидуальные действия в соответствии с созданной моделью. Военнослужащие действуют практически, придерживаясь намеченных путей разрешения профессиональной проблемы или учебной задачи. В ходе практических действий уточняется и корректируется принятое решение.

На *четвертом этапе* анализируется выполненное действие и проверяется правильность решения проблемы. Обучаемые анализируют, как реально они действовали, мысленно проходят весь путь разрешения проблемной ситуации. При этом уточняется, все ли возможные варианты ее разрешения были проанализированы, были ли оптимальными затраченные силы и средства, каковы будут последствия, что необходимо предпринимать, чтобы такие ситуации в реальной действительности не возникали и др.

Пятый этап – анализ мышления в ходе проведенного действия. При этом не следует ограничиваться только выявлением и разбором ошибок, допущенных при его выполнении. Анализ того, как военнослужащий мыслил в ходе практического действия, способствует развитию его интеллектуальных способностей, выходу за пределы традиционных решений, отказу от шаблонов и стереотипов в мыслительной деятельности. Следовательно, необходимо дать возможность обучаемому ответить на вопросы: как он думал, когда действовал; каков был ход его мыслей, когда вырабатывалась модель разрешения проблемной ситуации; на основании каких аргументов, признаков был принят проведенный вариант действий и др.

Эффективность проблемно-деятельностного обучения военнослужащих зависит от ряда *дидактических условий*, которые необходимо соблюдать при проведении занятий.

Важно организовать *интенсивное мышление обучаемых*, что обеспечивается последовательным наращиванием противоречий в их познавательной учебной деятельности. Этому способствует как создание проблемных ситуаций, так и использование специальных методических приемов изложения учебного материала:

- подведение обучаемых к познавательному противоречию с

предложением найти способ его разрешения;

- актуализация противоречий практической деятельности военнослужащих;
- изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос;
- предложение обучаемым рассмотреть явление, предмет с различных сторон, разные грани его функционирования;
- побуждение военнослужащих делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
- постановка проблемных вопросов;
- решение проблемных заданий и задач;
- резкое ограничение времени разрешения проблемной ситуации и др.

Методические приемы создания проблемных ситуаций должны быть логически связаны с ранее изученным и предполагаемым материалом. Они должны содержать в себе познавательные трудности и видимые границы известного и неизвестного и, кроме того, вызывать чувство удивления при сопоставлении с выученным и неудовлетворенность имеющимся запасом знаний.

Следует добиться, чтобы *процесс мышления обучаемых стал «видимым», «замечаемым»* как для руководителя занятия, так и для самих военнослужащих. «Замечаемость» мыслительной деятельности обучающихся позволяет руководителю занятия определять недостатки в способе их мышления, вырабатывать меры помощи по его корректировке. Военнослужащим же предоставляется шанс видеть, как они мыслят, сравнить, сопоставить свой способ размышлений с процессами мышления своих товарищей, исправить, уточнить ход собственных мыслей и др. Для того чтобы процесс мышления обучаемых стал «видимым», применяются следующие приемы: фиксация результата различных этапов мыслительной деятельности на учебной доске, бумаге; предложение уточнить предложенную версию, конкретизировать и объяснить ее; постановка вопросов на понимание, уточнение высказанного; демонстрация руководителем занятия своего отношения к высказанной обучаемым мысли и др.

Желательно, чтобы военный педагог на занятиях не ограничивался представлением обучаемым типовых вариантов, алгоритмов решения проблем, стремлением научить использовать их в практической деятельности, а обеспечил

индивидуальное самостоятельное прохождение обучаемыми всего процесса выработки решения профессиональных задач, так как профессиональная деятельность военнослужащих всегда сложнее, разнообразнее того набора вариантов и алгоритмов, которые может дать обучаемым руководитель занятия. Индивидуальное прохождение всего процесса выработки решения позволяет не только получить определенное количество таких вариантов, но и формирует у военнослужащих способность самостоятельно находить их для разрешения любой проблемы. Достижению этого способствуют следующие методические приемы: индивидуальная разработка, доклад и защита каждым военнослужащим того или иного варианта разрешения профессиональной проблемы; его уточнение и переработка; участие в выработке коллективной версии, определении наиболее оптимального ее варианта и др.

Подготовка военнослужащих на основе проблемно-деятельностной концепции обучения предполагает усиление проблемности при проведении учебных занятий, специфическую организацию их мыслительной и практической познавательной деятельности. Проблемно-деятельностное обучение воинов позволяет не только приобретать новые знания, вырабатывать новые навыки и умения, но и развивать интеллектуальные способности, накапливать опыт творческого решения разнообразных задач.

Достаточно успешно реализуется в условиях Вооруженных Сил **концепция программированного обучения**, под которым понимается управляемое усвоение программированного учебного материала с помощью обучающих средств (ЭВМ, программированного учебника, кинотренажера и др.).

Программированный учебный материал представляет собой совокупность сравнительно небольших порций (кадров, файлов, шагов) учебной информации, подаваемых обучаемому в определенной логической последовательности. После каждой порции информации дается контрольное задание в виде вопроса, задачи, упражнения, которое нужно выполнить. В случае правильного выполнения контрольного задания обучающий получает новую порцию учебной информации. Функцию контроля выполняет обучающее устройство.

В зависимости от способа представления информации, характера работы над ней и контроля усвоения знаний различают линейные, разветвленные, адаптивные и комбинированные обучающие программы.

Линейные программы представляют собой последовательно сменяющиеся небольшие блоки учебной информации с контрольным заданием. После изучения учебной программы обучаемому дается контрольное задание, которое он должен выполнить и предложить правильный ответ, иногда просто выбрать его из нескольких возможных. Если обучаемый отвечает правильно, он получает новую учебную информацию, если нет – предложение вновь изучить первоначальную информацию, и так до тех пор, пока не будет дан верный ответ.

Разветвленная программа отличается от линейной тем, что обучаемому в случае неправильного ответа может предоставляться дополнительная учебная

информация, которая позволит ему выполнить контрольное задание, ответить правильно и получить новый блок учебной информации.

Адаптивная программа позволяет обучающемуся самостоятельно выбирать уровень сложности нового учебного материала, изменять его по мере усвоения и обращаться к электронным справочникам, словарям, пособиям и др.

Комбинированная программа включает фрагменты линейного, разветвленного, адаптивного программирования.

В соответствии с данной концепцией построены автоматизированные учебные курсы по освоению компьютерной техники. В настоящее время она все активнее применяется при изучении различных учебных предметов в военных вузах, поскольку в образовании все активнее внедряются новые информационные технологии.

Таким образом, педагогической наукой разработано достаточно много разнообразных педагогических концепций, позволяющих на научной основе, эффективно и качественно обучать военнослужащих. Выбор соответствующей концепции обучения зависит от характера подготовки специалистов для войск, содержания проводимых учебных занятий, профессиональной компетенции и методического мастерства офицера.

5ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЕ

5.1 Понятие, сущность «воспитание» в условиях высшей военной школы

Эффективность воспитания в значительной степени зависит от правильного, научного его понимания. Как известно, любая наука исследует закономерные связи тех или иных явлений и процессов. Общественная жизнь, военное дело становятся всѐ более сложными, противоречивыми и быстро меняющимися. Во всех происходящих в них процессах повышаются роль и ответственность человека, меняются сами люди. В этих условиях роль воспитания не только не снижается, но ещѐ более возрастает. Оно в известной степени становится приоритетной областью деятельности, от правильного понимания и соблюдения законов которой в значительной степени зависят эффективность и качество решения задач во всех остальных сферах нашей жизни – социальной, экономической, политической, военной и др.

Учеба в военно-учебном заведении для слушателей и курсантов – один из самых ответственных этапов их гражданского, военно-профессионального и офицерского становления. Его качество и эффективность в значительной степени определяют последующую военную карьеру офицеров.

Прежде чем организовывать практическую воспитательную работу в любом армейском звене, в том числе и в ВУЗе, необходимо уяснить, что же понимается под воспитанием. С позиций различных общественных наук воспитание рассматривается по-разному. Прежде всего, воспитание понимается как социальное явление, связанное с передачей от поколения к поколению всей накопленной культуры, достижений в духовной и материальной сферах, как социализация, вхождение человека в жизнь. Традиционная общая и военная педагогика, как правило, под воспитанием понимают целенаправленное воздействие воспитателей на воспитанников в целях формирования и развития у них необходимых качеств. В своих основных признаках такое толкование верно, потому что отражает наиболее существенные связи и отношения этого процесса, однако не в достаточной мере охватывает его сущность как педагогического процесса, не полностью отвечает потребностям практики, эффективной организации и осуществления воспитательной работы в современных условиях.

Во-первых, в условиях гуманизации и демократизации общественной и армейской жизни термин «воздействие» ограничивает сферу и способы влияния и взаимодействия между воспитателями и воспитанниками. В практике сложилось так, что под воздействием, как правило, понимаются наказание, принуждение, давление и другие подобного рода средства. При этом недооцениваются позиция самого воспитанника, его активно-деятельная сторона по самовоспитанию и самосовершенствованию, в чем он заинтересован не меньше воспитателя.

Во-вторых, в теории и практике воспитания исторически сложилось так, что воспитание в существующем понимании сводилось главным образом к работе со школьниками, подростками, детьми специальных учебновоспитательных учреждений (детские ясли, сады, школы). Воспитателями выступали профессионально и педагогически подготовленные специалисты - учителя, педагоги. Вместе с тем в современных условиях, когда сама жизнь стала педагогически насыщенной и существенно влияющей на формирование человека в любом возрасте, когда мощное влияние оказывают средства массовой информации, технические средства, литература и искусство, неформальное общение и т.п., не приходится рассчитывать на то, что только специалистывоспитатели в учебно-воспитательных учреждениях сформируют полноценного человека. Воспитанием как управляемым, целенаправленным процессом должны заниматься, прежде всего, государство, общество, их институты и учреждения, а также все те, кто руководит людьми, работает с ними.

Данный подход не является принципиально новым. История и богатая практика свидетельствуют, что такое понимание воспитания существовало и в прошлом, но, к сожалению, не получило признания и распространения. Тогда одни утверждали, что педагогика должна изучать всю совокупность влияний на человека - производства, быта, искусства, окружающей обстановки, общественной среды в целом, в том числе и воспитательной работы партии,

Советов, профсоюзов. Другие полагали, что педагогике необходимо ограничить свои задачи решением проблемы воспитания подрастающего поколения в дошкольных учреждениях и школе. Победила в то время вторая точка зрения.

Современная педагогическая практика даѐт основания определить воспитание как целенаправленную деятельность общества, государства, их институтов и учреждений, а также воспитателей по формированию и развитию личности военнослужащего, побуждению еѐ к самосовершенствованию в соответствии с требованиями времени и жизни, уровнем развития военного дела. Это определение существенно отличается от традиционных, позволяет поновому подойти к организации воспитательной работы в армии в целом и в высшей военной школе в частности.

Основные различия в понимании «воспитания» при этом сводятся к следующему. Целеустремленность в воспитании выступает альтернативой стихийному; воспитание определяется через деятельность как самое широкое понятие, отражающее любую активность, как воспитателей, так и воспитанников; эта деятельность включает, но не исключает воздействие, однако не ограничивается только им. Субъектом воспитания, совокупным воспитателем выступают не только собственно воспитатели в традиционном понимании, а в первую очередь общество, государство, их институты и учреждения. Они определяют цели воспитания, являясь своего рода заинтересованными заказчиками в этой сфере; создают предпосылки и условия для плодотворной воспитательной работы и формирования человека; готовят нужные кадры; осуществляют социальную и правовую защиту, решающим образом влияющую на духовное состояние людей. Государственные и общественные институты и учреждения, одним из которых являются Вооруженные Силы, их структуры, а также конкретные воспитатели – командиры, начальники, специалисты, педагоги и т.д., на основе общегосударственных и общественных целей разрабатывают и на практике реализуют воспитательный потенциал всех факторов, влияющих на формирование и развитие личности, с учѐтом особенностей организации, служебного предназначения, специализации, решаемых задач, места расположения и пребывания и других условий; разрабатывают конкретные планы и программы воспитания; осуществляют воспитательную работу во всех видах деятельности.

При таком подходе к воспитанию создаѐтся цельная, пронизывающая все уровни общественной организации система воспитания, в которой каждый на своѐм участке решает специфические задачи, а вместе они охватывают многообразные стороны сложного процесса. В современных условиях практически реализовать это непросто, но всѐ же лучше организовывать свою деятельность на правильных позициях, чем руководствоваться прежним узким подходом, замыкать воспитание только на деятельность институтов воспитания, отдельных воспитателей, сводить к традиционным воспитательным мероприятиям. Традиционные подходы, делившие воспитание на «широкое» и

«узкое», как представляется, несостоятельны с теоретической и практической точек зрения, ибо воспитание – это единый, всеобъемлющий процесс.

Воспитание в военно-учебном заведении как социально-педагогическое явление представляет собой системное и процессуальное образование. Основными его структурными элементами являются: цели, содержание, субъект и объект воспитания; принципы, формы, методы и средства их общения и взаимодействия; результат воспитания (уровень воспитанности, развития); его оценка и учѐт в последующей работе. Эти структурные элементы имеют место во всех воспитательных ситуациях ВУЗа - от простого воспитательного акта или контакта воспитателей с воспитанниками до педагогической ситуации в стране и в Вооруженных Силах. Воспитательная работа и есть постоянный перевод какихто данных ситуаций в новые, желательные или требуемые. Это акт решения воспитательных задач в условиях учебного заведения. Здесь везде и всегда присутствуют цель воспитания, воспитатели и воспитанники, используются соответствующие содержание, принципы, формы, методы и средства для достижения поставленных целей (результатов).

Самым важным в воспитании слушателей и курсантов является его содержание, т.е. совокупность теории, положений, норм, знаний, традиций, которые должны быть переданы воспитанникам, усвоены ими и выступать ведущими мотивами будущей их профессиональной деятельности.

Подчѐркивая место и роль в процессе воспитания его субъекта (воспитателей) и объекта (воспитанников), следует отметить, что их взаимодействие – это равноправные, взаимоуважительные отношения, сотрудничество и сотворчество. Разумеется, по своему статусу, положению и другим характеристикам ведущей стороной выступают воспитатели (преподаватели, командиры, начальники). Вместе с тем “ведомая” сторона (слушатели и курсанты) является центром приложения всех воспитательных усилий. Успех воспитания зависит от активной позиции каждого воспитанника, от того, как он относится к воспитательным усилиям, ибо настоящее воспитание переходит в самовоспитание. Конечно, деятельность различных категорий воспитателей никогда не прекращается, но характер, объѐм и содержание ее существенно меняются, если слушатели (курсанты) начинают активно заниматься самосовершенствованием. Это признак высокого качества воспитательной работы в ВУЗе.

Анализ сущности воспитания показывает многогранность и сложность данного процесса. Если же учесть сложность самого человека и тех условий, в которых он живѐт и действует, то можно утверждать, что нет ничего более трудного и тонкого, чем процесс воспитания. «У нас считают, что любой человек, любой, кто угодно, стоит его только назначить на должность воспитателя и заплатить воспитательское жалование… может воспитывать, - писал Макаренко А.С. – А между тем эта работа самая трудная, в итоге, возможно, работа самая

ответственная и требующая от личности не только наибольшего напряжения, но и больших сил, больших особенностей».

Многогранность процесса воспитания в ВУЗе обусловлена тем, что на него по существу влияет всѐ: среда, окружающая слушателя (курсанта) действительность, семья, коллектив, характер труда, деятельность, средства массовой информации, искусства, природные задатки и способности самого человека, его прошлый опыт и черты характера, профессиональная подготовка воспитателей, военных специалистов и т.д. В условиях военно-учебного заведения эти факторы надо профессионально, педагогически грамотно изучать, знать и использовать в воспитательной работе.

Процесс воспитания, как и любой другой процесс, противоречивый и закономерный. Основное его противоречие состоит в постоянном несоответствии уровня воспитанности слушателей и курсантов требованиям, предъявляемым военным делом, жизнью и временем. Это противоречие проявляется своеобразно в других частных или более низкого уровня противоречиях (например, несоответствие уровня профессиональной педагогической культуры воспитателей требованиям, предъявленным к воспитательной работе в современных условиях, противоречия между современными требованиями к воспитанию и его материальным и финансовым обеспечением). Разрешением противоречий выступает объективной основой, источником развития и совершенствования воспитательной работы в военноучебном заведении. Противоречия дополняются объективными и субъективными трудностями, которые есть всегда, хотя и не являются источником развития, а лишь усложняют процесс воспитания слушателей и курсантов.

Как и всякий процесс, воспитание является закономерным, не стихийным, т.е. им можно и нужно управлять, осуществлять целенаправленно и грамотно. Пока в науке нет полной ясности в вопросе о содержании законов и закономерностей воспитания, так как их познание – дело сложное. Тем не менее, является общепризнанной в педагогике высшей военной школы точка зрения о наличии и проявлении в воспитании ряда основных закономерностей, которые обязательно следует иметь в виду в воспитательной работе. Их принято объединять в четыре группы.

Первая группа – это общефилософские законы единства и борьбы противоположностей, отрицания отрицания и перехода количественных изменений в качественные. В педагогических явлениях, каким в военно-учебном заведении выступает воспитание, эти законы проявляются своеобразно, с учѐтом специфики воспитательного процесса.

Вторая группа – законы социологические: зависимость вузовского воспитания от характера общества, государства и Вооружѐнных Сил, от уровня развития военного дела, военной политики и военной доктрины государства и т.п.

Третья группа – психологические законы: целостность формирования личности слушателя (курсанта), еѐ развитие в деятельности и коллективе, единство воспитания и самовоспитания и др.

Четвѐртая группа – это собственно педагогические законы. Среди них: единство воспитания, обучения, развития и морально-психологической подготовки; моделирование деятельности, способствующей воспитанию необходимых качеств; соответствие деятельности воспитательных институтов всех типов, каждого воспитателя содержанию и характеру деятельности воспитанников и ряд других.

Глубокое познание воспитания, его закономерностей и противоречий является одним из важнейших условий правильной организации и осуществления воспитания в ВУЗе.

Самое общее представление о том, каким требованиям должен соответствовать выпускник современной высшей военной школы, какими качествами он должен обладать, дает такой элемент воспитательной системы, как цель воспитания. Это кратко, лаконично сформулированный взгляд на идеал человека, воина, офицера, в воспитании которого заинтересованы государство, общество, который не противоречит устремлениям самой личности. Цель в процессе воспитания выступает его исходным началом и конечным результатом: она определяет деятельность субъекта и объекта, служит одним из критериев эффективности и качества воспитания.

Вполне очевидно, что всестороннее развитие личности слушателя и курсанта, обладающей высокими морально-боевыми качествами, может быть признано как цель воспитания в высшей военной школе. Сама жизнь подтверждает, что такая цель не противоречит потребностям государства и общества во всесторонне развитом вооружѐнном защитнике. В настоящее время эта цель фактически реализуется в деятельности ВУЗов. Общая цель воспитания определяется государством, обществом, конкретизируется применительно к той или иной деятельности соответствующими организациями и учреждениями, развѐртываясь в многочисленные частные цели, реализуемые во всей воспитательной деятельности еѐ участниками. Этот процесс в педагогики называется целеполаганием. Отношение воспитанника ко всем воспитательным актам, влияниям, усилиям со стороны субъекта может быть положительным, нейтральным и отрицательным. Это зависит от умения субъекта профессионально, педагогически квалифицированно и грамотно построить взаимодействие и взаимоотношения с объектом воспитания.

Субъектно-объектные отношения, взаимодействие воспитателей и воспитанников осуществляются в ВУЗе на основе содержания, принципов, методов, форм, средств и приемов воспитания.

Важным элементом воспитания является его содержание – комплекс идей, взглядов, теорий из различных областей науки, на основе которых у слушателей и курсантов формируются и развиваются мировоззрение, убеждения,

ценностные ориентиры и высокие боевые качества. В педагогической науке принято определять содержание воспитания через его виды или направления.

Политическое воспитание. Цель и задачи политического воспитания состоят в том, чтобы сформировать у слушателей и курсантов патриотические чувства, выработать понимание важности и необходимости вооружѐнной защиты Отечества, осознание места и роли нашего государства в мире, в системе взаимоотношений с другими странами, в том числе со странами Содружества, их вооружѐнными силами. Это важно, ибо многие офицеры выполняют миротворческую миссию за рубежом, где общаются с их населением, военнослужащими, представляют там нашу Отчизну и народ.

Воинское воспитание. Главная задача воинского воспитания – за время обучения в ВУЗе сформировать и развить у слушателей и курсантов воинские, профессионально важные морально-боевые качества: дисциплинированность, исполнительность, находчивость, мужество, смелость, отвагу, воинское товарищество, дружбу и др. Эти качества необходимы им как гражданам своей страны, но прежде всего для умелой защиты Родины.

Нравственное воспитание. Как форма общественного сознания нравственность состоит в добровольном принятии человеком установленных в обществе, в коллективе норм, правил, традиций, которые не являются уставными и правовыми (за исключением отдельных). Нравственное воспитание направлено преимущественно на развитие у слушателей и курсантов таких моральных качеств, как честность, добросовестность, взаимопомощь. Они формируются во всех видах взаимоотношений в процессе ратного труда, особенно в совместной деятельности, творчестве, самодеятельности. Воинская служба сама по себе обладает огромным запасом нравственных отношений, поступков, в ходе которых развиваются лучшие нравственные черты. Задача воспитателей – педагогически грамотно использовать и выстраивать все эти отношения, чтобы процесс воспитания шѐл быстрее и продуктивнее.

Правовое воспитание. В условиях построения правового государства, необходимости более чѐткой уставной организации воинской службы правовое воспитание военных кадров приобретает исключительно важное значение.
Главная цель – это сформировать у слушателей и курсантов уважение к законам и требованиям воинских уставов, правовое сознание и законопослушание, вооружение их необходимыми правовыми знаниями, организация практического выполнения законов.

Физическое воспитание. Служба в Вооруженных Силах требует от воинов крепкого здоровья, огромных физических усилий, выносливости, ловкости, сообразительности, находчивости. Физическое воспитание, физкультура и спорт в первую очередь направлены на развитие этих профессионально важных качеств. Однако задачи физического воспитания не сводятся только к сказанному. Физическое воспитание есть важное средство всестороннего развития личности, форма своеобразного отдыха. Активные и систематические

занятия физкультурой и спортом способствуют положительному расходу физической и эмоциональной энергии молодых людей.

Эстетическое воспитание. Его главная задача – сформировать у слушателей и курсантов понимание прекрасного и безобразного, выработать умение видеть в воинской службе красивое. Это красота внешнего вида и формы одежды; красота оружия и техники; красота чѐткой дисциплины, чести, достоинства военного человека; красота человеческих отношений, войсковой дружбы и товарищества; красота разнообразных добрых поступков офицера.

Экологическое воспитание. Осуществление этого направления в воспитательной работе со слушателями и курсантами признано целесообразным относительно недавно. Проблема загрязнения окружающей среды в результате деятельности человека породила экологические проблемы мирового масштаба. Вооруженные Силы тоже вносят сюда свой «вклад». Предотвращение экологической катастрофы, облагораживание и очищение окружающей среды – дело каждого человека. В связи с этим экологическое воспитание всех без исключения людей стало насущной потребностью времени. В условиях армии необходимо формировать у слушателей и курсантов сознание и личную ответственность за чистоту окружающей среды, вырабатывать навыки и умения решения этой задачи вообще и конкретно на своем участке жизни и службы.

Экономическое воспитание. Это относительно новое направление в содержании воспитания и направлено на формирование хозяйственной рачительности, бережливости, экономической грамотности, умения считать и просчитывать оптимальные пути решения экономических задач в профессиональной деятельности.

Половое воспитание. Главное его назначение – сформировать у слушателей и курсантов положительное отношение к противоположному полу, оказать помощь в устройстве личной жизни, предупредить от извращений, неправильного понимания вопросов любви, дружбы, познакомить с основами создания семьи и семейной жизни и т.д. Это направление воспитания относительно новое, к тому же весьма сложное и деликатное. И с учѐтом того, что у военнослужащих здесь немало острых проблем, половое воспитание становится крайне необходимым.

В научной и учебной литературе можно встретить и другие составляющие воспитательной работы, но они, как правило, соотносятся с перечисленными основными. Следует подчеркнуть, что при некоторой специфике указанных направлений воспитательной работы все они составляют единое содержание, тесно связаны между собой и пронизывают друг друга. И каждое качество, которое формируется у слушателей и курсантов, – это сплав, единство политического, воинского, нравственного, правового, эстетического и других элементов. Поэтому при отборе содержания воспитательной работы, при еѐ осуществлении следует иметь в виду и взаимосвязь, и специфику составляющих еѐ элементов.

Своеобразным переходным «мостиком» от теории к практике выступают принципы воспитания. Это исходные руководящие педагогические положения, которые необходимо учитывать при организации воспитательной работы. Принципы обосновываются учѐными на основе познания законов и закономерностей воспитания (это придаѐт принципам воспитания объективный по содержанию и субъективный по форме существования характер), затем они проверяются и применяются на практике.

Важнейшими принципами воспитания являются: целеустремлѐнность; воспитание в процессе деятельности, ратного труда; воспитание в коллективе и через коллектив; индивидуальный и дифференцированный подход; опора на положительное в воспитании; сочетание требовательности к слушателям и курсантам с уважением их личного достоинства и заботой о них; комплексный подход, а также принцип оптимизации и др. На практике принципы реализуются через учѐт их требований в воспитательной работе.

Принцип целеустремлѐнности. Важнейшее требование этого принципа состоит в том, что каждый воспитательный акт, метод, средство, приѐм должны быть целесообразными, соответствовать целям воспитания. Любой воспитатель (государство, общество, их институты и учреждения, а также должностные лица) всегда должен, прежде чем что-то делать, ответить на вопрос, как это соответствует целям воспитания людей, конкретного человека, какие можно ожидать воспитательные последствия от принимаемых решений, мер, действий.

Воспитание в процессе деятельности, ратного труда. Воинская деятельность во всѐм еѐ многообразии, напряжѐнности и сложности является важнейшей школой, средством воспитания, выработки высоких моральнобоевых качеств. Ратный труд нельзя заменить никакими беседами, нотациями, докладами, хотя бы и самыми качественными, необходимыми и полезными для дела воспитания. Сложный, напряжѐнный ратный труд, конечно, сам по себе не может влиять на воспитание слушателей и курсантов; его воспитательная эффективность обеспечивается соблюдением ряда обязательных требований рассматриваемого принципа. Первое их них – обеспечение ясного понимания необходимости и ценности для общества ратного труда. Второе требование – деятельность должна быть образцово, по-уставному чѐтко организована. Третье требование принципа – постоянно сочетать трудовую деятельность с регулярным отдыхом и активным досугом. Четвѐртое требование принципа – никогда не создавать в целях воспитания дополнительные сложности и трудности в деятельности, ибо их и так достаточно. Лучше думать о том, как профессионально грамотно и целесообразно использовать уже имеющиеся педагогические ситуации.

Воспитание в коллективе и через коллектив. Этот принцип обоснован известным педагогом Макаренко А.С., и жизнь подтверждает, что им всегда руководствовались в российских Вооруженных Силах. В коллективе формируется мощный воспитатель – общественное мнение, именно в

коллективе формируются войсковая дружба и товарищество, проявляются способности и задатки каждого слушателя и курсанта, идѐт рост и самоутверждение человека, сравнение себя с окружающими. Но настоящим воспитателем коллектив становится лишь при определѐнных условиях. Первое их них, являющееся и требованием принципа, заключается в том, что вначале надо сформировать, образовать, сплотить подразделение, чтобы люди, входящие в него, действительно составляли коллектив, а не были случайной группой. Второе требование: лучшее, что может сделать коллектив в воспитании, пусть он и делает, но при помощи и поддержке воспитателей. Вместе с тем нельзя перекладывать на коллектив то, что обязаны делать должностные лица. Третье требование (по важности, может быть, и первое) – воспитатель и на стадии формирования, и на стадии опоры на коллектив должен завоевать уважение у него, иметь авторитет среди подчинѐнных.

Индивидуальный и дифференцированный подход. Известно, что человек есть высшая ценность. Всѐ создаѐт, творит, использует человек, он же стоит в центре воспитательной работы в единстве двух еѐ сторон - как воспитатель и как воспитуемый. В условиях гуманизации общественной и вузовской жизни можно утверждать, что без индивидуального подхода в воспитании невозможно обеспечить гуманизацию, решающую роль слушателей и курсантов во всех делах.

Индивидуальный и дифференцированный подход требует всестороннего знания подчинѐнных и их групп (отделение, расчѐты, экипажи), сильных и слабых сторон, индивидуальных и групповых особенностей. Это уставная обязанность должностных лиц ВУЗа, их обязанность как военных педагогов. Знание подчинѐнных – исходный момент в организации и осуществлении воспитательной работы вообще и индивидуальной в частности. И каждое узнавание чего-либо нового о воспитаннике, как советовал Макаренко А.С., немедленно должно претворяться в практическое действие, практический совет, стремление помочь ему. Все формы, методы, средства и особенно отдельные приѐмы воспитания должны в наибольшей степени соответствовать индивидуально-психологическим особенностям слушателей и курсантов.

Опора на положительное в воспитании. Данный принцип обусловлен гуманистическим характером общественной и армейской жизни, изначальным положительным потенциалом каждого нормального человека. Первое требование принципа – опора в воспитании слушателей и курсантов, прежде всего, на положительное в их чертах характера. Второе требование принципа – к воспитанию слушателей и курсантов подходить с оптимистических позиций, то есть с верой в возможность воспитания и перевоспитания любого человека, в его способности стать и быть лучше. Третье требование принципа – опираясь на положительное, не забывать о негативном, надо знать его, тактично исправлять, помогать человеку самому изживать свои недостатки.

Сочетание требовательности к слушателям и курсантам с уважением их личного достоинства и заботой о них. Основные положения этого принципа: требовательность к слушателям и курсантам сопровождается строгими требованиями воспитателей к себе; требовательность должна быть постоянной, распространяться на всех без исключения в равной степени; предъявляемые требования должны быть законными, справедливыми, чѐткими, недвусмысленными и понятными подчинѐнным; требовательность исключает неуважительное отношение к личности, окрик, грубость, язвительность, насмешку, унижение. Требовательность должна сопровождаться постоянной и всесторонней заботой о слушателях и курсантах, об удовлетворении их духовных и материальных запросов, решением личных вопросов воинов и т.п. Это функция воспитателей и уставная обязанность всех должностных лиц, это и принцип воспитания. *Комплексный подход*. Процесс воспитания представляет собой сложную систему, состоящую из многих элементов организационного, содержательного, процессуального плана. При организации воспитательной работы важно не упустить чего-то важного, опираться на принцип комплексного подхода, основными требованиями которого являются: единство, согласование и координация по целям, задачам, месту, времени, формам и методам воспитательной работы всех категорий воспитателей; обеспечение единства всех составных частей и направлений воспитательной работы: политического, воинского, нравственного, правового, физического, эстетического и других; учѐт общих индивидуально-психологических особенностей и характеристик слушателей и курсантов; творческое использование арсенала форм, методов, средств и приѐмов воспитания; учѐт всех факторов, влияющих на формирование и развитие высоких морально-боевых качеств; полная реализация требований других принципов воспитания.

Организационным методическим документом, с помощью которого обеспечивается комплексный подход, является комплексный перспективный план воспитания слушателей и курсантов на все годы обучения. Он реализуется посредством выполнения текущих планов воспитательной работы по установленным периодам, в них же учитываются различного рода текущие обстоятельства и события, конкретное положение дел в коллективах.

Принцип оптимизации. Этот принцип разработан в теории педагогики высшей военной школы относительно недавно. Он означает преднамеренный, сознательный поиск лучших вариантов решения воспитательных задач в конкретных сложившихся условиях. Как известно, педагогика – наука творческая. При наличии общих принципов решения воспитательных задач, форм, методов, средств и приѐмов воспитания в каждой конкретной ситуации их использование должно осуществляться по-разному. Опыт показывает, что нередко воспитатели проводят огромную воспитательную работу, а результат получается недостаточно высоким. Это в значительной степени связано с уровнем педагогической и методической культуры и мастерства воспитателей,

не умеющих в отведѐнное время выбрать и грамотно, квалифицированно реализовать наилучший вариант решения воспитательных задач. Процедура оптимизации, поиск лучшего варианта в конкретных условиях должны распространяться на все стороны воспитательного процесса: его организацию, содержание, формы, методы, средства и приѐмы. Назовем основные критерии и показатели выбора лучшего варианта решения воспитательных задач. Вопервых, это цели воспитания. При выборе способов и средств, прежде всего надо оценить их с точки зрения соответствия целям воспитания. Во-вторых, способы и средства решения воспитательной задачи должны быть оценены с точки зрения соответствия их научным рекомендациям, установленным нормам, законам, правилам и принципам воспитания. В-третьих, выбор необходимо осуществлять на основе оценки способов и средств, использовавшихся в прошлом, в том числе в личном опыте воспитателя, достигнутого уровня воспитания подчинѐнных.

Каждый их перечисленных принципов содержит в себе вполне определѐнные требования к воспитательной работе в ВУЗе. Будучи раскрытыми, дополненными конкретными положениями, они охватывают собой все стороны воспитательного процесса и обеспечивают его необходимое качество и эффективность. Недооценка или игнорирование отдельных требований влечѐт за собой конкретные ошибки в воспитательной работе, снижает еѐ уровень. Глубокое знание требований принципов воспитания, умение их реализовать на практике – один из показателей педагогической культуры военных кадров, каждого воспитателя высшей военной школы.

Искусство воспитания, эффективность воспитательной работы связаны в значительной степени с умением на основе теоретических знаний организовать практическое осуществление дела, правильно выбрать и реализовать соответствующие целям и задачам воспитания формы, методы, средства и приѐмы. Любая деятельность, в том числе и воспитательная, решение конкретных воспитательных задач осуществляются в определѐнных организационных формах.

Формы воспитания – это различные варианты организации конкретного воспитательного процесса, композиционное построение воспитательного мероприятия: последовательность и порядок действий субъекта и объекта воспитания, их взаимоотношений, время и место проведения и другие элементы организации. Единой систематизации форм воспитания не существует. Вместе с тем есть попытки классифицировать их по некоторым основаниям. Так, по форме участия воспитанников в воспитательном процессе выделяются массовые формы, такие как собрания личного состава, подведение итогов, спортивные соревнования, занятия по специальности, строевая песня, просмотр кинофильма, спектакля, читательские конференции, экскурсии; групповые формы, в которых участвует часть личного состав: самодеятельные кружки, спортивные командные игры, различного рода групповые упражнения и работы; индивидуальные формы: индивидуальные беседы, поручения и задания.

Формы, в свою очередь, делятся на плановые и внеплановые. Плановые формы заранее заданы, проводятся обязательно и планомерно, к примеру, различные формы учебно-воспитательного процесса – плановые занятия, информирование, подведение итогов и др. Внеплановые формы организаторы выбирают по своему усмотрению и, как правило, осуществляют во внеучебное время (беседы, культурно-досуговые и спортивно-плановые мероприятия и др.). Выбор той или иной формы и еѐ реализация определяются целями и задачами воспитания.

Следующее обязательное требование и условие действенности формы – характер деятельности участников. Самый нежелательный вариант, когда организаторы максимально активны, а воспитанники пассивны. Качественная реализация возможностей избранной формы зависит во многом от деятельности организатора, воспитателя. Он должен быть теоретически подготовленным, выступать тактичным дирижѐром, а не в качестве руководителя и администратора, быть собранным, хорошо владеть ситуацией, иметь продуманный план своих основных действий и действий участников мероприятия.

При использовании любой воспитательной формы непосредственными «инструментами» решения воспитательных задач выступают методы, средства и приѐмы воспитания. Методы воспитания – это пути и способы влияния на сознание, чувства, волю, поведение слушателей и курсантов в процессе педагогического взаимодействия субъекта и объекта воспитания. Методы, как и формы, классифицируются по разным основаниям. В педагогике высшей военной школы в большей степени обоснованы, а практикой проверены следующие методы воспитания: убеждение, упражнение, пример, поощрение и принуждение. В применении этих методов воспитателю предоставляется широкое поле деятельности. Здесь проявляется педагогическое творчество. Как и выбор форм, использование методов определяется целями и задачами воспитания, уровнем развития и индивидуально-психологическими особенностями слушателей и курсантов, сложившимися условиями и обстоятельствами, педагогическим и методическим мастерством воспитателей.

Ведущим методом в существующей системе воспитания является метод убеждения. Убеждать – значит так влиять на сознание и поведение слушателей и курсантов, чтобы у них формировались и развивались глубокие и прочные личные убеждения. Убеждение реализуется во всех перечисленных ранее формах воспитания. Эффективность и действенность этого метода достигается соблюдение целого ряда условий. Во-первых, убеждает то, что истинно правдиво. В связи с этим сам воспитатель должен быть убеждѐн в том, в чѐм он желает убедить подчинѐнных. Во-вторых, успешность убеждения зависит от умения воспитателя расположить к себе слушателей и курсантов, завоевать их доверие, от проявления по отношению к ним уважения, настойчивости, терпения и педагогического такта. В-третьих, убеждения формируются продуктивно при

условии, если вся работа и слово воспитателя увязаны с жизнью, с практикой, а не сводятся к элементарным жизненным примерам. Вчетвѐртых, важной предпосылкой успешного формирования убеждений является включение слушателей и курсантов в разнообразную деятельность, особенно общественную, в ходе которой они проверяют истинность и вырабатывают прочность своих убеждений. Реализация методики убеждения требует немало усилий. Некоторые малоопытные воспитатели теряют терпение и нередко в ущерб убеждению абсолютизируют другие методы, особенно метод принуждения. Это ошибочная педагогическая позиция воспитателей, и она рано или поздно скажется на результатах воспитания.

Воспитание убеждѐнности, выработка высоких морально-боевых качеств невозможны без практической деятельности. Как уже отмечалось, эта закономерная зависимость отражена в принципе – «воспитание воинов в процессе воинской деятельности, ратного труда», а реализуется она методом упражнения, предполагающим такую организацию повседневной жизни, служебной и общественной деятельности, которая позволяет слушателям и курсантам накапливать опыт правильного поведения, самостоятельности в выборе соответствующих его форм. Чтобы выработать у воинов высокие моральнобоевые качества их надо ставить в такие условия, которые бы, с одной стороны, требовали проявления этих качеств, а с другой – развивали их и закрепляли. То есть нужно «создавать такую цепь упражнений, цепь трудностей, которые надо преодолевать и благодаря которым выходит хороший человек».

Основным условием воспитания, обеспечивающим эффективность методов упражнения, является хорошо поставленная воспитательная работа по обеспечению всех решаемых задач. Важно в процессе усложнения задач, включения слушателей и курсантов в новые виды деятельности соблюдать определѐнную последовательность, учитывать их индивидуально-психологические особенности. Воинская деятельность, ратный труд по своему содержанию, характеру очень сложные и трудные. Поэтому надо предостерегать воспитателей, особенно малоопытных, от стремления создавать специальные трудности для формирования различных качеств. Правильная реализация естественно возникающих в ходе обучения трудностей, мобилизация на их преодоление вполне обеспечивают и решение воспитательных задач.

В воспитании слушателей и курсантов широкое применение находит метод поощрения. Он представляет собой специфическую упорядоченную совокупность приѐмов и средств морального и материального стимулирования. Поощрение всегда несѐт в себе оценочную и стимулирующую функции. В нѐм выражаются положительная оценка, общественное признание и одобрение успехов человека. На основе оценки командиров, сослуживцев у слушателей и курсантов вырабатываются правильные представления о своих качествах, самооценка. Вместе с тем одобрение стимулирует деятельность, ориентирует на новые успехи, решение более сложных задач.

Поощрение воспитывает при условии, если оно обоснованное и целесообразное, направлено на стимулирование успехов в основных видах и формах деятельности обучаемых. Ценность поощрения теряется, если оно недостаточно заслуженное, выносится за выполнение элементарных и второстепенных обязанностей. Важное значение для воспитания имеет гласность поощрений. Психологический смысл гласности состоит в том, что она способствует формированию правильного общественного мнения, положительного эмоционального состояния как у поощрѐнного, так и во всѐм коллективе, побуждает к здоровому подражанию. Следует также заботиться о своевременности применения поощрения.

Воспитатели нередко пользуются методом принуждения, особенно такой его формой, как взыскание. Практика показывает, что большинство слушателей и курсантов добросовестные и старательные. Однако есть и такие, которые нарушают требования воинских уставов, законов, норм морали. К ним правомерно может применяться принуждение. Некоторые воспитатели абсолютизируют метод принуждения, отдают ему предпочтение. Так, в беседе о соотношении методов воспитания в работе один из молодых офицеров заявил, что командиру некогда ждать, когда методом убеждения он достигнет цели, надо сразу применять метод принуждения. Принуждение, особенно такая его форма, как взыскание, должно быть крайней мерой и применяться редко. Частое применение взысканий, администрирование приводят к тому, что нарушения дисциплины в коллективе не находят осуждения.

Важным методом воспитания слушателей и курсантов является пример. Воспитательная сила примера основывается на естественном стремлении людей к подражанию. Подчѐркивая роль примера в воспитании, Ушинский К.Д. отмечал, что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности, что на воспитание личности можно воздействовать только личностью. Хотя пример как метод воспитания основывается на подражании, его психолого-педагогическое значение не сводится к стимулированию подражательной деятельности. Пример оказывает сильное влияние, прежде всего на развитие сознательности и чувств. Поэтому в воспитательном отношении ценны примеры, наполненные глубоким содержанием. Для показа передовых образцов надо выбирать те из них, которые оказывают наибольшее влияние на всех членов коллектива. Необходимо обращать внимание на содержательное, эмоционально-привлекательное раскрытие, преподнесение примеров. Сухое, схематичное перечисление хорошего слабо влияет на чувства, не вызывает соответствующих переживаний и положительного отношения.

Все методы воспитания тесно взаимосвязаны, и совокупное их применение в конкретных условиях и обстоятельствах составляет основу методики воспитательной работы. Мастерство воспитателя состоит в том, чтобы в конкретных условиях, в зависимости от уровня воспитанности слушателей и

курсантов, решения конкретных задач и возможностей выбрать наиболее подходящие формы, методы, средства и приѐмы.

Средства воспитания можно определить как предметы среды воспитательного воздействия или жизненные ситуации, преднамеренно, сознательно включѐнные в воспитательный процесс. Средствами воспитания могут быть учебная и художественная литература, газеты, журналы, выставки, музеи, театры, спорт, художественная самодеятельность, различные предметы природы и культуры, технические средства воспитания и т.п. Каждое из них несѐт в себе информацию либо является эстетически выразительным, образным. В зависимости от ценности средства воспитания избираются порядок и методика его использования в воспитательном процессе.

Когда речь идѐт о приѐмах воспитания, то под этим обычно подразумевается частный, элементарный единичный и определѐнный способ решения воспитательных задач. Каждый метод воспитания – это по существу совокупность различных приѐмов. Например, в методе убеждения применяются такие приѐмы, как доказательство, опровержение неверных взглядов, пример и др. В методе примера в воспитании используются личная примерность воспитателя, примерность в службе воинов, литературные, художественные примеры и др. Особенность состоит в том, что одни и те же приѐмы применимы при реализации многих методов воспитания.

В заключение следует отметить, что мастерство воспитателя в том и состоит, чтобы в зависимости от поставленных целей и задач умело, грамотно выбрать и реализовать соответствующие формы, методы, средства и приѐмы воспитания слушателей и курсантов.

Поскольку воспитание – непрерывный процесс решения многочисленных задач в военно-учебном заведении, то субъекту воспитания необходимо постоянно следить за тем, какова же эффективность его деятельности, каков результат воспитания. Да и объекту воспитания – личности слушателя и курсанта, коллективам – тоже небезразлично, какими они становятся, как растут, как к ним относятся товарищи по службе, командиры и начальники, педагоги. На основе повседневных наблюдений, обобщения сведений воспитателей, результатов деятельности и соотношения их с общими целями и задачами можно определить эффективность и качество воспитательной работы, внести в неѐ соответствующие коррективы.

5.2 Актуальные проблемы воспитания в высшей военной школе

Анализ практики свидетельствует, что решению задач воспитания препятствует ряд трудностей, которые испытывает педагог в своих коммуникативных действиях. Они вызываются неумением наладить контакт с аудиторией, отсутствием навыков управления общением слушателей и

курсантов в ходе различных видов учебных занятий. Существуют трудности в речевом и невербальном общении, в передаче личностного, эмоционального отношения к учебному материалу или сложившейся воспитательной ситуации, затруднения в управлении собственными психическими состояниями в общении. Эти и некоторые другие трудности свидетельствуют о проблемах педагога в области общения, являющегося и средством решения учебных задач, и способом организации педагогического взаимодействия воспитателя и воспитуемых, и необходимым условием социально-педагогического обеспечения и успешности учебно-воспитательного процесса в ВУЗе.

Известно, что педагогическое общение характеризуется поэтапным развѐртыванием. С учѐтом имеющихся научных подходов рассмотрим технологические особенности трѐх основных этапов.

Первый этап педагогического общения связан с его моделированием, построением гипотетической схемы предстоящего взаимодействия. Технологически данный этап целесообразно строить на основе следующих рекомендаций:

- представить конкретную учебную группу, в которой предстоит решать воспитательные или учебно-познавательные задачи;
- постараться восстановить в своей коммуникативной памяти преимущественно положительный опыт общения с подобным коллективом, блокируя отрицательные эмоции и представления;
- определить, какой тип общения наиболее присущ вам в контактах с данным коллективом и возможен ли он в ходе предстоящих встреч;
- представить себе возможные реакции слушателей и курсантов на ваше появление и на тот материал, позиции, взгляды, которые будут предложены им;
- постараться согласовать присущий вам стиль общения с воспитательными задачами конкретной встречи с аудиторией;
- избегать стереотипных психолого-педагогических установок по отношению к учебным группам и отдельным их членам.

Второй этап педагогического общения связан с непосредственной его организацией и управлением. Воспитательный эффект педагогического общения на данном этапе зависит от соблюдения ряда технологических условий:

- оперативности и нестандартности при осуществлении начала контакта с аудиторией;
- динамичного перехода от формальных процедур (доклад старшего группы, приветствие и т.п.) к деловому и личностному общению;
- отсутствия промежуточных пауз между формальными и содержательными моментами в начале взаимодействия;
- оперативного формирования чувства «мы» на основе достижения социально-психологического единства с обучаемыми;
- активного внедрения в педагогическое общение личностных аспектов;

- избегания и преодоления негативных стереотипных и ситуативных установок по отношению к отдельным слушателям и курсантам;

- организации зоны цельного контакта со всей аудиторией;

- постановки с начала педагогического общения и в ходе его мобилизующих аудиторию и отдельных обучаемых педагогических задач и проблемных вопросов;

- сокращения объѐма запрещѐнных педагогических требований и расширения числа позитивно-ориентировочных установок;

- особого внимания к своей внешности (подтянутость, опрятность, доброжелательность, обаяние, уверенность и т.п.);

- активного использования речевых и невербальных средств педагогического общения;

- умелого транслирования в аудиторию собственной дружелюбности и расположения;

- поиска притягательных, ярких целей совместной интеллектуальной деятельности и показа путей к их достижению;

- ощущения, понимания и учѐта внутренней настроенности слушателей и курсантов и передачи им этого понимания;

- заинтересованного отношения к проблемам слушателей и курсантов, проявления готовности и способности оказать им посильную помощь, в том числе психологическую.

Перечисленные технологические условия организации педагогического общения могут быть подкреплены основными принципами речевого общения, так как красноречие есть важнейший инструмент реализации технологии воспитания в военно-учебном заведении.

6 ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

6.1 *Общее понятие о педагогической деятельности, структура деятельности педагога*

Педагогическая биография учителя индивидуальна. Не каждый и не сразу становится мастером. У некоторых на это уходят многие годы. Случается, что отдельные педагоги, к сожалению, так и остаются в разряде посредственных.

Чтобы стать мастером, преобразователем, творцом, учителю необходимо овладеть закономерностями и механизмами педагогического процесса. Это позволит ему педагогически мыслить и действовать, т.е. самостоятельно анализировать педагогические явления, расчленять их на составные элементы, осмысливать каждую часть в связи с целым, находить в теории обучения и

воспитания идеи, выводы, принципы, адекватные логике рассматриваемого явления; правильно диагностировать явление, определять, к какой категории психолого-педагогических понятий оно относится; находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения.

Чтобы овладеть мастерством, надо многое знать и уметь. Надо знать законы и принципы воспитания, его слагаемые. Нужно уметь в совершенстве пользоваться эффективными технологиями учебно-воспитательного процесса, правильно выбирать их для каждой конкретной ситуации, диагностировать, прогнозировать и проектировать процесс заданного уровня и качества. Существует мнение, что подлинным мастером-учителем может стать лишь талантливый человек с определенным наследственным предрасположением. Учителем надо родиться. Есть и другие утверждения: массовая профессия не может стать привилегией особенно одаренных. Почти все люди (за исключением отдельных) наделены самой природы качествами воспитателей. Задача состоит в том, чтобы научить педагогическому мастерству.

Проблема педагогической деятельности преподавателя высшей военной школы имеет интересную в научном плане историю. На всех этапах развития человеческого общества она ставилась и решалась, исходя из конкретных задач своего времени и условий, в которых протекал педагогический процесс в военноучебном заведении.

Педагогическая деятельность преподавателя - один из видов человеческого труда, в котором в единстве и взаимосвязи проявляются социальнопедагогический, нормативно-содержательный и функциональнопсихологический аспекты. Рассмотрим их более подробно.

1. *Социально-педагогический аспект* педагогической деятельности преподавателя характеризуется:

- во-первых, общей социальной заданностью и комплексным характером конечной педагогической цели, вытекающей из конкретного заказа общества и незаданностью частных целей, которых достигает преподаватель;

- во-вторых, спецификой целей и задач, решаемых преподавателем в педагогическом процессе ВУЗа и определяемых необходимостью формирования у слушателей и курсантов общечеловеческих, национальногосударственных и личностных ценностей;

- в-третьих, особым местом и ролью преподавателя в педагогическом процессе военно-учебного заведения. Педагог выполняет функции учителя, воспитателя, организатора учебно-воспитательных мероприятий и занятий, руководителя познавательной деятельности, процессов самообразования, самовоспитания и перевоспитания слушателей и курсантов;

- в-четвертых, особенностью объектов труда, каковыми являются личность слушателя и курсанта – активного соучастника педагогического процесса и слушательский (курсантский) коллектив, конкретная учебная группа с особым миром социально-психологических явлений;

- в-пятых, спецификой «орудий», средств и способов осуществления педагогической деятельности, под которыми понимаются: грамотное, страстное, убедительное слово, культура и содержание речи, знания, методические навыки и умения, личные качества, образ жизни и поведения, стиль деятельности преподавателя;

- в-шестых, сложностью оценки результатов педагогической деятельности. Результаты определяются качественными изменениями в психологическом, социальном, профессиональном развитии личности слушателя (курсанта). Они часто отдалены во времени (особенно в области воспитания), что затрудняет их оценку.

2. *Нормативно-содержательный аспект* педагогической деятельности преподавателя выражается:

- в учебной работе, которая является частью образовательного (учебновоспитательного) процесса и основным видом деятельности высшего военноучебного заведения. Она включает организацию и проведение всех видов учебных занятий, текущего и итогового контроля успеваемости и качества подготовки слушателей и курсантов;

- в методической работе, которая является одним из основных видов деятельности преподавательского состава военно-учебного заведения. Главными еѐ задачами являются: совершенствование методики, повышение эффективности и качества проведения всех видов учебных занятий, повышение педагогического мастерства преподавательского состава, совершенствование организации и обеспечения образовательного процесса;

- в воспитательной работе, главными задачами которой являются формирование и развитие у слушателей и курсантов любви к Отечеству, моральной и психологической готовности к его защите, гордости и ответственности за принадлежность к Вооруженным Силам и их офицерскому корпусу, формирование педагогической и общей культуры, стремления к самосовершенствованию и здоровому образу жизни и др.;

- в научно-исследовательской работе, включающей в себя фундаментальные и поисковые исследования, ориентированные на перспективу строительства Вооруженных Сил, повышение боеготовности и боеспособности войск, изучение вопросов военной педагогики и педагогики высшей военной школы, организации и методики образовательного процесса в высших военноучебных заведения, а также в других видах работ.

3. *Функционально-психологический аспект* педагогической деятельности преподавателя проявляется:

- в гностической (познавательной) функции, определяющей общую эрудированность, познание своего предмета, объекта педагогической деятельности, педагогического процесса, а также познание самого себя и др.;

- организаторской функции, включающей организацию учебного процесса, любого занятия или воспитательного мероприятия, организацию познавательной деятельности слушателей и курсантов, личную
организованность самого преподавателя, его действий и др.;

- коммуникативной функции, реализующейся в системе взаимоотношений педагога со слушателями и курсантами, с руководством кафедры, с коллегами своей и других кафедр, с представителями учебного отдела, НИО, со службами, с руководством факультетов, начальниками курсов и др.;

- ориентационной функции, реализуемой путем определения ценностных ориентаций, соответствующих данному периоду жизни и деятельности, ориентировки в мотивационной сфере слушателей и курсантов, оказания помощи в поиске необходимых научных и прикладных знаний и др.;

- конструктивной функции, включающей конструктивно- содержательный, конструктивно-процессуальный, конструктивно-технический элементы и др.;

- воспитательно-развивающей функции, реализующейся через содержание учебного материала, высокую организацию учебных знаний, методику проведения занятий, индивидуализацию обучения и воспитания, воспитательную работу во вне учебное время, личность преподавателя, его общую, профессионально-педагогическую культуру и др.;

- информационной функции, проявляющейся в умении осуществлять поиск информации и анализировать еѐ, умении быть носителем необходимой общей и профессиональной информации, в обмене информацией путем прямой и обратной связи с объектами и субъектами педагогического процесса и др.;

- мобилизационной функции, реализуемой в целях оказания помощи слушателям и курсантам в концентрировании внутренних ресурсов для повышения эффективности восприятия учебного материала, проявления ими внутренней и внешней активности в решении учебно-воспитательных задач и др.;

- в исследовательской функции, реализуемой в целях поиска, анализа и получения необходимой научной информации, обеспечения научного подхода к изучению военно-педагогической теории и практики, постоянного профессионального самосовершенствования, проведения опытноэкспериментальной работы в интересах совершенствования педагогического процесса, привития исследовательских навыков и умений слушателям, курсантам и т.д.

Однако многообразие функций, влияющих на педагогический процесс ВУЗа, на личность и деятельность преподавателя, деятельность слушателей и курсантов, а также сложность и большая зависимость между элементами педагогической системы в военно-учебных заведениях не всегда дают возможность точно, всесторонне и объективно учесть результаты деятельности педагога, особенно в воспитании людей. Объем проведенной

учебновоспитательной работы порой неадекватен качеству и эффективности педагогических воздействий. На практике встречаются факты, когда преподаватель ведет большую работу по обучению и воспитанию слушателей и курсантов, а достигает незначительных результатов.

Качество педагогического труда, как правило, определяется уровнем подготовки преподавателя, опытом его педагогической деятельности, степенью подготовленности к каждому конкретному занятию или воспитательному мероприятию. Однако уровень развития педагогического мастерства не всегда зависит от возраста и стажа практической работы педагога. Анализ практической деятельности преподавателей различных кафедр показывает, что отдельные педагоги, много лет проработав в военно-учебном заведении, имея большой стаж педагогической деятельности, до вершин педагогического мастерства не смогли подняться.

Как известно, педагогический процесс является двусторонним, и оценка педагогической деятельности преподавателя состоит из двух основных слагаемых: из оценки обученности (воспитанности) слушателей и курсантов и из оценки личной научно-педагогической подготовленности, качества деятельности преподавателя.

Для педагогического труда офицера характерно и то, что по временным параметрам он фактически не ограничен. Даже находясь в домашней обстановке, преподавателю приходится обдумывать предстоящие занятия, постоянно пополнять свой теоретический багаж, мысленно решать различные учебновоспитательные задачи.

Кроме того, педагогический труд в известной степени неповторим, а его результаты отдалены во времени от самого процесса труда. Особенно это ощутимо в области воспитательной работы. И обусловлено данное положение не только тем, что в учебно-воспитательной деятельности для преподавателя нет одинаковых слушателей и курсантов, точно повторяющихся педагогических ситуаций, равнозначных условий, но и тем, что каждое свое воспитательное мероприятие педагог проводит только раз, а занятия повторяет ежегодно с новой аудиторией, с новым составом слушателей и курсантов. Да и результаты его воздействий и взаимодействий нередко сказываются к концу или после окончания учебы в ВУЗе.

Следовательно, деятельность преподавателя высшей военной школы обусловлена многими функциями и осуществляется в соответствии с социальными, психологическими и педагогическими закономерностями. Педагогический труд – это сложная по своей сущности и структуре умственная деятельность. Он требует от преподавателя умения найти и сконцентрировать соответствующий учебный материал, логически стройно и выразительно его изложить, донести до сознания обучаемых основные идеи, установить и поддерживать правильные взаимоотношения со слушателями (курсантами), вызвать у них желание и стремление самостоятельно приобретать знания,

развивать профессиональные навыки и умения, оказывать влияние на обучаемых и направлять их повседневную учебно-познавательную и практическую деятельность.

Эффективность педагогического труда невозможна без развитого чувства ответственности, постоянной сосредоточенности, неустанного думания, непрерывных поисков информации, действенных путей, методов и средств обучения и воспитания. Это творческий, эмоционально насыщенный труд, требующий глубоких личных убеждений, целеустремленности, больших волевых усилий, любви к профессии и людям, высоконравственного поведения, всесторонней общей, психолого-педагогической и военно-профессиональной культуры. Творческое начало и высокоразвитые личностные качества в деятельности преподавателя лежат в основе его профессионального мастерства. Не случайно многие ученые отождествляют деятельность педагога с искусством актера и художника, подчеркивая тем самым большую роль в его работе вдохновения, интуиции и импровизации. Личность педагога высшей военной школы многогранна, каждому преподавателю присуще множество самых различных качеств.

К основным и практически очень важным в деятельности преподавателя относятся умения слушать и понимать обучаемых. Как уже отмечалось, педагогическая деятельность преподавателя проявляется через призму личности преподавателя и вместе с тем предполагает его умение раскрывать свои личностные качества в интересах достижения педагогических целей.

Процесс формирования и совершенствования педагогической деятельности преподавателя ВУЗа длительный, сложный, внутренне противоречивый и обусловлен влиянием многочисленных факторов объективного и субъективного характера. Его основы у любого офицера - педагога закладываются в период обучения в высшем военном училище, совершенствуется деятельность педагога в период его службы в войсках, учебы в ВУЗе и, особенно в процессе целеустремленной и систематической работы по самообразованию и самовоспитанию.

Изучение деятельности мастеров педагогического труда показало, что их мышление характеризуется самостоятельностью, ясностью, четкостью, логичностью, последовательностью и гибкостью. Педагогическая деятельность преподавателя высшей военной школы опирается на педагогическую наблюдательность, творческое воображение.

Исследования показывают, что преподавателям с творческим складом мышления присущи: систематический поиск нерешенных актуальных задач; определение новых путей решения возникающих проблем; непрерывное совершенствование стиля, методов и приемов своей деятельности; умение выявлять в массе фактов наиболее существенные и находить основу их взаимосвязи; способность отказаться от сложившегося стереотипа в мышлении и деятельности, быстро переходить от репродуктивной деятельности к

творческой и наоборот; трансформирование имеющегося опыта и формирование на его основе новых комбинаций; способность и умение отказаться от сделанного, если оно не дает оптимального решения задач.

Одухотворенный поиском педагог видит свою задачу не только в совершенствовании личной деятельности, но и в вооружении такой же одержимостью своих слушателей и курсантов. Преподаватель с первых занятий предупреждает обучаемых, что они не должны рассчитывать на простое приобретение готовых рецептов, пригодных на все случаи жизни. В последующем, умело подбирая учебный материал, он побуждает обучаемых к творческим размышлениям, развивает у них интерес и инициативу, стимулирует поиск наиболее рациональных решений различных вопросов, стремление к самостоятельному углубленному изучению рекомендованных источников и опыта войск.

Как уже отмечалось, в любом учебном заведении преподаватель - это не только учитель и воспитатель, он еще и исследователь, научный работник. Учебно-воспитательная и научно-исследовательская деятельность для преподавателя ВУЗа – это две взаимосвязанные и взаимообусловленные сферы приложения сил. Сочетать учебно-воспитательную и научноисследовательскую деятельность – прямая служебная обязанность и нравственный долг преподавателя высшей военной школы, а умение эффективно решать эту задачу – важнейший показатель его общей и педагогической культуры.

Таким образом, педагогическая деятельность преподавателя высшей военной школы осуществляется в ходе постоянного и повседневного общения с людьми в ВУЗе. Взаимодействуя со слушателями и курсантами, преподаватель осуществляет обмен представлениями, идеями по организации и проведению учебно-воспитательного процесса.

Устремленность преподавателя к самосовершенствованию вынуждает его к постоянной работе над своим духовно-нравственным, профессиональным, психолого-педагогическим самообразованием и самовоспитанием. Педагогическая деятельность преподавателя характеризуется, как правило, постоянным творческим поиском, неудовлетворенностью уровнем своего профессионального развития, активностью в решении педагогических задач.

6.2 Профессиональная педагогическая деятельность в военном вузе, ее рациональная организация

Проблема профессиональное становление преподавателя одна из наиболее актуальных, так как совершенствование его педагогического мастерства является главным условием повышения качества учебно-воспитательного процесса. Как же создать в вузе условия, необходимые для непрерывного

стимулирования профессионального роста преподавателя? Какими путями идти в достижении этой цели?

Известно, что регулировать и направлять активность человека можно только тогда, когда знаешь мотивы его деятельности. Исследование показало, что доминирующими мотивами деятельности преподавателей вузов являются: стремление вырастить из слушателей порядочных людей, разносторонне подготовленных специалистов; честно и добросовестно выполнять свои служебные обязанности; поддержка со стороны администрации и коллег; потребность в творчестве и самоутверждении; стремление быть высококлассным специалистом и др.

В последние годы резко возросла значимость материальных стимулов профессионального роста, премий, поощрений и наград, а также положительной оценки деятельности педагога, поддержки его новаторских инициатив.

Значительную роль в активизации творческого роста преподавателя играют внутренние мотивы, сформировавшиеся под влиянием прошлого опыта. Поэтому жестко управлять профессионально-творческим развитием педагога невозможно. Следовательно, нужно создание, прежде всего, внешних условий, стимулирующих развитие мотивации творчества преподавателя, оптимальное проявление необходимых качеств. Разумеется, это не обеспечивает жесткое поведение педагога, да в том нет и нужды, но оно повышает вероятность усиления его творческой активности.

Не все внешние факторы, влияющие на поведение педагога, зависят от руководителей вуза, кафедр. Деятельность органов высшего образования страны, руководства, средств массовой информации и коммуникации в существенной мере автономна.

Среди указанных факторов большую значимость имеют руководители педагогических коллективов. Опросы преподавателей показывают, что главную роль в стимулировании их профессионально-творческого роста играют три фактора: руководители вуза, кафедр; изучение научно-методической литературы, особенно новинок в области психологии и педагогики; контрольные проверки учебных занятий.

Изучение конкретных форм повышения квалификации в стимулировании творчества преподавателей показало, что наиболее действенными являются открытые и пробные занятия, неформальная взаимопомощь коллег и самостоятельная работа по самосовершенствованию. Значительно слабее влияние участия преподавателя в работе предметно-методических секции и взаимное посещение занятий по утвержденному плану, посещение и анализ занятий руководителями, особенно сотрудниками учебных отделов.

Больше всего ценится посещение открытого занятия опытного коллеги, когда действительно демонстрируется опыт авторитетного в коллективе педагога, если, конечно, занятие не носит характер парадного мероприятия.

Сильным стимулом творческой активности является неформальное деловое общение преподавателей. Оно превосходит по своей результативности многие официально установленные формы методической работы, так как всегда прицельно, то есть направлено на удовлетворение конкретной потребности преподавателя в получении методической помощи, учитывающей индивидуальные особенности его личности. В роли неофициальных консультантов выступают обычно преподаватели, близкие к данному педагогу по стилю своей деятельности. В этой связи правомерен вывод: важным условием повышения результативности методической работы является ее индивидуализация, удовлетворение актуальных запросов конкретного преподавателя. Если рассматривать объективные факторы, влияющие на творческую активность педагога со стороны методов, то следует заметить превалирование коммуникативных методов влияния: требований (предложений, рекомендаций, директивных указаний и т. п.); оценок (одобрений, похвал, поддержки, осуждений, порицаний); методов общественного поощрения и материального стимулирования.

Наиболее сильными стимулами являются оценочные методы: проявление доброжелательного внимания к удачам педагога со стороны руководства вуза и коллег. Одобрение и поддержка коллектива педагогов, умение руководителей заметить, оценить и поддержать положительное, новаторское в работе преподавателя имеют исключительно важное значение. Определяющая роль этих факторов отмечается абсолютно всеми творчески работающими руководителями.

Кроме того, эти руководители акцентировали внимание на умение убеждать, показывать личный пример, поощрять взаимопомощь в коллективе.

Напротив, среди руководителей, не отличающихся творческим стилем деятельности, делался упор в первую очередь на организацию систематического контроля за работой преподавателей, прямого их инструктирования, требования жестко следовать методическим рекомендациям, спущенным сверху.

Как видно, в практике наблюдаются два принципиально разных подхода к преподавателю. Одни руководители не отличаются новаторством, ставят творческий рост педагога в зависимость, прежде всего, от требований и предложений извне, критики недостатков, другие же, творчески работающие, подходят к преподавателю как к активной личности, самостоятельной и инициативной, которая заслуживает постоянной поддержки, положительной оценки.

Таким образом, творческая активность педагога зависит, в конечном счете, от всех элементов сложившейся ситуации, а это означает, что проблема педагогического творчества может быть успешно решена только комплексно. При этом ведущую роль играет активизация самостоятельных усилий преподавателя по освоению достижений психологии и педагогики, передовой практики.

Как уже отмечалось, большую значимость в творческом росте педагога имеет руководитель, - начальник кафедры. Объясняется это ключевой позицией в системе управленческих отношений, которую занимает этот руководитель.

Влияние руководителя осуществляется по двум каналам: прямому - посредством личного контакта с преподавателями (посещение и анализ занятий, бесед, общение на занятиях и совещаниях и др.) и косвенному - путем регулирования условий деятельности, создания в коллективе кафедры благоприятного психологического климата.

Главным условием эффективного влияния руководителя на профессионально-творческий рост педагогов является высокий уровень его инструкторско-методической культуры, включающей в себя ряд составных: профессионально-педагогическую направленность, психолого-педагогическую эрудицию, педагогическую наблюдательность, аналитическое мастерство, умение контактировать с людьми.

Благодаря своей психолого-педагогической эрудиции руководитель педагогического коллектива рационально планирует и организует учебновоспитательную работу, изучает и анализирует деятельность преподавателей, определяет тактику общения с каждым из них, регулирует психологические контакты и т.д.

Педагогическая наблюдательность позволяет выделить те факты, которые важны для оценки успешности хода педагогического процесса, увидеть деятельность педагога и слушателей в единстве, уловить, прежде всего, ценное в опыте каждого преподавателя.

С наблюдательностью тесно связано мастерство педагогического анализа, имеющего целью установить насколько эффективно проведено занятие, мероприятие, правильно ли сформулированы его цели и задачи, в какой мере содержание, средства, формы и методы позволили достичь поставленных целей и т.д.

Результат анализа во многом зависит от умения руководителя устанавливать и поддерживать с преподавателем психологический контакт, то есть наладить эмоционально-оценочные отношения (доверие, симпатию, признательность, уважение), оптимизирующие процесс обучения, как в деловой сфере, так и нравственной.

Непосредственное личное воздействие руководителя – лишь один из каналов управления творческим ростом преподавателя. Не менее важен другой канал – создание в вузе, на кафедре творческого микроклимата, побуждающего каждого педагога постоянно совершенствовать свое творческое начало. Речь идет не только о позиции руководства, но и о творческом отношении к своему труду всех членов педагогического коллектива, организации труда, обеспечении учебно-материальной базы, качества проведения общевузовских и кафедральных мероприятий и т. д. Все эти факторы и определяют творческую активность

преподавателя, если они направлены на решение этой задачи. Опыт свидетельствует, что на первом месте среди основных компонентов творческого климата выдвигаются рациональная организация труда (распределение учебной нагрузки, рациональное использование свободного времени и др.), оптимистическое настроение педагогического коллектива, нравственноздоровые взаимоотношения в нем, новаторские инициативы руководителя, внесение в коллектив духа поиска, создание соответствующего общественного мнения.

Особое внимание в коллективе требуют начинающие преподаватели. Как правило, они относительно хорошо разбираются в теории, но слабо владеют педагогической техникой. Последнее – дело наживное. Однако в структуре личности преподавателя есть такие качества, которые развиваются с ранних периодов жизни (умение ставить себя на место другого человека, проникнуть в его духовный мир, эмпатия, справедливость, тактичность, речевая культура, эмоционально-волевая стабильность и др.) и определяют пригодность к педагогической, творческой деятельности.

Процесс овладения педагогической деятельностью называется профессиональной адаптацией. Прежде всего, это адаптация эмоциональная: приноравливание к новому непривычному укладу жизни, снятие состояния повышенного возбуждения из-за ощущения необычности и новизны. Это - довольно скоротечный процесс.

Другое дело – функциональная адаптация, то есть приспособление к требованиям педагогической деятельности, вхождение в систему профессиональных управленческих и общественных отношений коллектива.

С точки зрения содержания начинающий преподаватель нуждается в социально-психологической адаптации, то есть вхождении в систему межличностных отношений в педагогическом коллективе, установлении благоприятных психологических контактов с руководителями и коллегами.
Успех здесь зависит от социально-психологической совместимости с другими преподавателями (деловой совместимости, уживчивости).

Чрезвычайно важным фактором, стимулирующим творческий рост начинающего педагога, является помощь опытных коллег, особенно на первых порах профессионального становления. Эта помощь наиболее эффективна, когда она оказывается не только в официальном, но и полуофициальном плане, когда отношения между преподавателями становятся откровенными, проявляется симпатия, теплота, взаимопомощь, чувство локтя, что столь необходимо новичку.

Все рассмотренные факторы в совокупности составляют систему работы по повышению творческого роста преподавателей. По содержанию она охватывает решение следующих задач: обеспечение управления факторами, влияющими на процесс творческого роста; стимулирование собственной активности и самостоятельности; привлечение внимания педагогического коллектива к новациям; организацию творческого сотрудничества начинающих педагогов с

опытными; использование всего диапазона средств, методов, каналов, способствующих творческому росту преподавателей; формирование и развитие индивидуального стиля деятельности педагога как творца.

Мастерство учителя выражается прежде всего в умении так организовать учебный процесс, чтобы при всех, даже самых неблагоприятных условиях добиваться нужного уровня воспитанности, развития и знаний учащихся. Настоящий учитель всегда найдет нестандартный ответ на любой вопрос, сумеет по особому подойти к ученику, зажечь мысль, взволновать его. Профессиональное мастерство приходит к тому учителю, который опирается в своей деятельности на научную теорию. При этом он встречается с рядом трудностей.

Во-первых, научная теория – это упорядоченная совокупность общих законов, принципов и правил, а практика всегда конкретна и ситуативна. Применение теории на практике требует уже некоторых навыков теоретического мышления, которыми учитель нередко не располагает.

Во-вторых, педагогическая деятельность - это целостный процесс, опирающийся на синтез знаний (по философии, педагогике, психологии, методике и др.), тогда как знания учителя зачастую как бы разложены «по полочкам», т.е. не доведены до уровня обобщенных умений, необходимых для управления педагогическим процессом. Это приводит к тому, что учителя часто овладевают педагогическими умениями не под влиянием теории, а независимо от нее, на основе житейских донаучных, обыденных представлений о педагогической деятельности.

Мастер - это педагог, в совершенстве владеющий современными методами преподавания. Можно ли этому научиться? Опыт многих педагогов показывает, что можно. Путь к этому нелегок, требует напряженной систематической работы.

Этапы этого пути такие: наблюдение за работой мастеров, постоянное самообразование, изучение специальной литературы, внедрение в собственную практику новых методов преподавания, самоанализ.

7 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

7.1 Понятие об общей, профессиональной, базовой культуре личности

Педагогическая биография учителя индивидуальна. Не каждый и не сразу становится мастером. У некоторых на это уходят многие годы. Случается, что отдельные педагоги, к сожалению, так и остаются в разряде посредственных.

Чтобы стать мастером, преобразователем, творцом, учителю необходимо овладеть закономерностями и механизмами педагогического процесса. Это позволит ему педагогически мыслить и действовать, т.е. самостоятельно анализировать педагогические явления, расчленять их на составные элементы, осмысливать каждую часть в связи с целым, находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, принципы, адекватные логике рассматриваемого явления; правильно диагностировать явление, определять, к какой категории психолого-педагогических понятий оно относится; находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения.

Чтобы овладеть мастерством, надо многое знать и уметь. Надо знать законы и принципы воспитания, его слагаемые. Нужно уметь в совершенстве пользоваться эффективными технологиями учебно-воспитательного процесса, правильно выбирать их для каждой конкретной ситуации, диагностировать, прогнозировать и проектировать процесс заданного уровня и качества. Существует мнение, что подлинным мастером-учителем может стать лишь талантливый человек с определенным наследственным предрасположением. Учителем надо родиться. Есть и другие утверждения: массовая профессия не может стать привилегией особенно одаренных. Почти все люди (за исключением отдельных) наделены самой природы качествами воспитателей. Задача состоит в том, чтобы научить педагогическому мастерству.

Наше время характеризуется возрастанием культурообразующей функции образования. Воспитание и обучение – важнейшие элементы духовной культуры общества. С одной стороны, они отражают уровень ее развития, с другой – обогащают и развивают ее, служат важнейшим средством ее преемственности от поколения к поколению, средством взаимообогащения культур разных стран.

Культура (от лат. *cultura* – обработка, разведение, выращивание, возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание, просвещение) обозначает совокупность всего созданного усилиями людей. Сюда же относятся наука, техника, искусство, литература, общественный строй и многое другое. В качестве носителей культуры выступают люди, в числе которых к ее активным передатчикам относятся преподаватели. Это обстоятельство накладывает на них определенные требования по овладению основами преподавательской культуры, которая в процессе практической деятельности преподавателя предполагает постоянную его устремленность к самосовершенствованию.

Понятие «культура», будучи категорией таких наук, как философия, история, культурология, имеет различные (около 200) определения.
Воспользуемся наиболее общим определением.

«Культура - совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественноисторической практики и характеризующих исторически достигнутую ступень в развитии общества».

В рассмотрении категории «культура» существуют три подхода:

- **аксиологический** (культура рассматривается как ценность, как система ценностей);
- **деятельностно-творческий** (главное в культуре – те способы деятельности, которые нужны для творческого развития);
- **личностный** (мера культуры – ее носитель, хранитель и «развиватель», т.е. человек).

Согласно Байковой Л.А., культура существует в двух основных формах: **объективной** (в виде реальных предметов, созданных порой не одним поколением людей и несущих человеческий смысл, в продуктах духовного труда, системе социальных норм и учреждений, духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе); **субъективной** (в виде деятельностных способностей человека, его общественно развитых чувств и возможностей индивида овладеть этим предметным богатством).

Культура характеризует все формы жизнедеятельности людей: материальное производство, социально-политические отношения, духовное развитие общества, быт, человеческие взаимоотношения. Культуру рассматривают как жизнедеятельность человека в единстве ее процесса и результата.

Человек является объектом и субъектом культуры, и в то же время личность каждого человека - это феномен культуры, так как формируется при воздействии разнообразных культурных явлений: традиций, форм общественного сознания, образа жизни, быта, содержания деятельности, воспитания, образования. Культура общества создается людьми и каждым отдельным человеком. Ученые выделяют три основные функции общей культуры.

Основные функции общей культуры		
познавательная	информативная	коммуникативная

Познавательная функция состоит в том, что культура дает целостное представление о народе, стране, эпохе. Культура есть самопознание и самосознание народов. Благодаря таким ее составляющим, как наука, искусство, образование и т. п., люди познают и осознают свои потребности и интересы.

Информативная функция культуры заключается в том, что посредством культуры передаются знания и опыт предшествующих поколений последующим, осуществляется обмен знаниями и навыками. Информационная культура - это открытость и доступность информации, ее деполитизация и деидеологизация, альтернативность информационных процессов.

Коммуникативная функция культуры означает, что культура не существует вне общества, она формируется через общение. Общение может быть прямым или косвенным (через литературу, искусство, науку). Подлинная культура призвана развивать личность, делать ее совершенной. Совершенство личности определяется тем, что и как она знает, ценит, созидает, с кем и как общается, каковы потребности и как она их удовлетворяет.

Культура личности складывается из знаний, умений, ценностных ориентаций, потребностей и проявляется в характере ее общения и созидательной деятельности. *Культура личности – это гармония культуры знания, творческого действия, чувств и общения.* Газман О.С. считает, что культура - это достижение личностью некоторой гармонии, дающей ей социальную устойчивость и продуктивную включенность в общественную жизнь и труд, а также личностный психологический комфорт.

Развивая идею Газмана О.С., добавим, что культура человека – это гармония его внутреннего мира и внешней деятельности. По своей структуре культура личности (ее называют общей, базовой культурой) состоит из двух уровней: **внутренней,** духовной культуры и **внешней,** проявляющейся в культуре общения, поведения, внешнего вида.

Различные философские школы спорят над определением понятия «духовность». В идеалистических учениях духовность и вера в Бога рассматриваются как два тесно взаимосвязанных явления. Сделаем попытку дать определение духовности исходя из гуманистического подхода. Духовность – это высшая ступень эмоционально-нравственного развития человека, гармония его идеалов с общечеловеческими ценностями и высоконравственными поступками, в основе которых всегда лежали потребность служить людям и добру, постоянное стремление к самосовершенствованию.

По своему содержанию культура человека многогранна, так как отражает все связи человека с миром, обществом, все отношения, в которые он вступает.

Структура базовой культуры
Культура жизненного самоопределения
Экономическая культура
Демократическая и правовая культура
Интеллектуальная культура

Нравственная культура
Экологическая культура
Художественная культура
Физическая культура
Культура общения
Культура труда и семейных отношений

Базовая (общая) культура человека складывается (по Газману О.С.) из следующих компонентов. Центральным звеном базовой культуры он считал культуру жизненного самоопределения, которая включает в себя формирование культуры отношения человека к обществу, себе, своему здоровью, образу жизни, своим талантам, свободному времени. Культура жизненного самоопределения характеризует человека как субъекта собственной жизни и счастья, где стержневым элементом является позиция личности.

Одним из составных элементов общей культуры человека является профессиональная культура личности. Под профессиональной культурой понимается определенный уровень способностей, знаний, умений, навыков, необходимых для успешного выполнения специальной работы.

Единство морали и культуры выражается в профессиональной этике. Таким образом, общая культура и профессиональная культура личности взаимосвязаны и влияют друг на друга.

7.2 Анализ структуры и содержания педагогической культуры преподавателя высшей школы

Педагогическая культура – это сложное смысловое образование, широкая и специфическая по своему содержанию категория. Уточнение ее структуры, с одной стороны, представляет научно-педагогический интерес, так как способствует совершенствованию теоретических взглядов, с другой - может служить прочной основой в формировании профессиональной компетентности будущих специалистов.

С логико-этимологической точки зрения понятие «педагогическая культура» является фундаментальным и более широким по отношению к определению «профессиональная компетентность». Проблема развития педагогической культуры была достаточно полно изучена выдающимися отечественными педагогами-практиками Сухомлинским В.А., Макаренко А.С., Ушинским К.Д. и др. Далее она была всесторонне изучена и разработана в работах Сластенина В.А., Кузьминой Н.В., Лихачевым Д.С. и др. На

современном этапе проблема педагогической культуры подробно рассматривалась Басовой Н.В., Бондаревской Е.В., Газманом О.С., Митиной Л.М., Щурковой Н.Е. и др.

Педагогическая культура преподавателя – это такая обобщающая характеристика его личности, которая отражает способность настойчиво и успешно осуществлять учебно-воспитательную деятельность в сочетании ее с эффективным взаимодействием с обучающимися и воспитанниками.

По более полному определению Байковой Л.А. и ряда других исследователей, педагогическая культура – это профессиональная культура человека, занимающегося преподавательской деятельностью, гармония высокоразвитого педагогического мышления, знаний, чувств и профессиональной творческой деятельности, способствующая эффективной организации педагогического процесса.

Вне такой культуры педагогическая практика оказываются малоэффективной. Культура преподавателя выполняет ряд функций, включающих:

- передачу знаний и умений, формирование на этой основе

мировоззрения;

- развитие интеллектуальных сил и способностей, эмоциональноволевой и действенно-практической сфер психики обучаемых;
- обеспечение сознательного усвоения обучаемыми нравственных принципов и навыков поведения в обществе;
- формирование эстетического отношения к действительности;
- укрепление здоровья обучаемых, развитие их физических сил и способностей.

Характеризуя еще один подход к определению педагогической культуры, следует отметить, что в содержании преподавательской культуры ряд авторов (Щуркова Н.Е., Сластенин В.А., Гребенкина Л.К. и др.) выделяют совокупность следующих стержневых компонентов.

Структура педагогической культуры
Духовно-нравственная культура
Культура педагогического мышления
Культура поведения и внешнего вида
Культура общения

Культура педагогического мышления включает высокое развитие способности к научной обработке педагогических явлений и фактов, относящихся как к личности обучаемого (его сознанию, поведению), так и к воспитательному процессу, к личности самого преподавателя. Рефлексия преподавателя как компонент культуры мышления побуждает его к постоянному самосовершенствованию в личностном и профессиональном отношениях. Интуиция как элемент культуры педагогического мышления способствует мгновенным верным решениям в сложных педагогических ситуациях. Интуиция – это чутье, догадка, озарение, основанные на богатом предшествующем опыте и психолого-педагогических знаниях. Культура педагогического мышления обогащается и развивается на основе информационной культуры. Получение новой информации, ее отбор, обработка и затем своевременное использование – залог успешного творческого мышления и творческой деятельности преподавателя.

Одна из важнейших черт культуры педагогического мышления – ТВорчество.

Культура умственного труда как элемент культуры педагогического мышления позволяет преподавателю эффективно и долгие десятилетия осуществлять гностическую деятельность, реализовывать свои творческие планы.

Духовно-нравственная культура – это нить, связывающая духовность преподавателя с духовным миром обучаемых, которая определяет гуманистическую направленность его личности. От нравственной позиции преподавателя во многом зависит наше будущее.

Духовная культура преподавателя – интегративное качество личности, характеризующееся мерой и способом творческой самореализации субъекта, направленной на формирование духовности. Она создает ту ауру, которая притягивает обучаемых к преподавателю. Духовно-нравственная культура – залог формирования культуры педагогического общения, в процессе которого создается благоприятная атмосфера, способствующая развитию личности. Знание нравственных норм и правил общения, культура речи, виртуозное, мастерское владение приемами и методами взаимодействия и воздействия на личность учащегося, обучаемого в сочетании с педагогическим тактом – элементы культуры педагогического общения.

Педагогический такт – это способность выбрать правильный, адекватный подход к обучаемому, проявляющийся в уважении к его личности, укрепляющий его чувство собственного достоинства. Для этого преподавателю необходимо быть деликатным, обладать чувством меры, саморегуляции, апатией, выдержкой. Высшим уровнем культуры общения является культура сотрудничества.

Культура поведения и внешнего вида преподавателя – это не только средство пробуждения симпатии обучаемых к преподавателю, средство

налаживания контактов, но и действенный способ воспитания и воздействия на нравственные и эстетические чувства обучаемых. Повышенные требования к внешнему виду преподавателя (одежда, выражение лица, мимика, жесты, пантомимика) обусловлены социально-психологическими и профессиональноэстетическими особенностями его труда. Эмоциональное впечатление, которое производит преподаватель, память чувств, которые он оставляет обучаемому, - все это факторы, способствующие созданию благоприятной атмосферы взаимопонимания.

Лишь духовно богатый, образованный и воспитанный человек может стать настоящим преподавателем, к которому будут тянуться студенты. Основу педагогической культуры составляют следующие компоненты.

Составляющие педагогической культуры
Устойчивая педагогическая направленность интересов и потребности
Интеллигентность
Широкий кругозор
Развитый интеллект
Способность к творчеству
Педагогическое мастерство
Гармоничность
Педагогический такт

Преподаватель является творцом культурных ценностей, и чем выше его культура, тем больших успехов он достигает в своей преподавательской деятельности.

Педагогическая культура – сущностная характеристика личности преподавателя, способов его преподавательской деятельности и тех ценностей, которыми он в ней руководствуется. Единственным способом развития культуры является диалог. При этом нельзя сказать, что у преподавателя нет педагогической культуры: она есть всегда, но не всегда бывает на высоком уровне.

На состояние и развитие педагогической культуры влияют следующие факторы.

Факторы, влияющие на содержание педагогической культуры

Экономика страны
Информационная культура
Нравственная культура
Национальная культура

В основе педагогической культуры лежат глубокие психологопедагогические познания, разносторонняя об образованность, внутренняя удовлетворенность по отношению в первую очередь к работе, а не к себе; самокритичность, стремление к систематическому профессиональному действию (обучению, воспитанию, развитию).

Таким образом, в формально-содержательном плане педагогическая культура - это синтез педагогических убеждений и компетентности, преподавательской этики и профессионально-педагогических качеств, стиля учебно-воспитательной работы и отношения преподавателя к своему делу и самому себе.

В глазах других людей преподаватель представляет одухотворенный образец социального совершенства. Его копируют студенты, воспринимая мировоззрение, стиль поведения, его жизнь, его подход к каждому явлению. Талантливый преподаватель повторяет себя в обучаемого и является для них образцом культуры.

Основные функции **профессиональной культуры преподавателя высшей школы** могут быть поняты исходя из специфики его деятельности, многообразия видов отношений и общения, системы ценностных ориентаций, возможностей творческой самореализации личности. Принимая во внимание указанные особенности, а также имеющиеся работы по теории культуры и частным культурологическим направлениям, Исаев И.Ф. выделяет следующие основные функции профессионально-педагогической культуры.

Функции профессионально-педагогической культуры
Гуманистическая
Коммуникативная
Информационная
Нормативная
Обучающая

Воспитывающая
Гносеологическая

Каждая функция отражает различные способы решения преподавателем методологических, инновационных, исследовательских, дидактических и других педагогических задач. Признание многообразия функциональных компонентов преподавательской культуры подчеркивает многоаспектность содержания педагогической деятельности и разнообразие форм ее реализации. Следовательно, функции раскрывают процессуальную сторону культуры.

Как отмечают Исаев И.Ф., Сластенин В.А., внесшие существенный вклад в формирование рассматриваемого понятия, системное целостное представление о профессионально-педагогической культуре и обоснование ее функций служат необходимой теоретической предпосылкой для целенаправленного ее формирования в процессе профессиональной подготовки и профессиональной преподавательской деятельности.

Мастерство учителя выражается, прежде всего, в умении так организовать учебный процесс, чтобы при всех, даже самых неблагоприятных условиях добиваться нужного уровня воспитанности, развития и знаний учащихся. Настоящий учитель всегда найдет нестандартный ответ на любой вопрос, сумеет по особому подойти к ученику, зажечь мысль, взволновать его. Профессиональное мастерство приходит к тому учителю, который опирается в своей деятельности на научную теорию. При этом он встречается с рядом трудностей.

Во-первых, научная теория - это упорядоченная совокупность общих законов, принципов и правил, а практика всегда конкретна и ситуативна. Применение теории на практике требует уже некоторых навыков теоретического мышления, которыми учитель нередко не располагает.

Во-вторых, педагогическая деятельность - это целостный процесс, опирающийся на синтез знаний (по философии, педагогике, психологии, методике и др.), тогда как знания учителя зачастую как бы разложены «по полочкам», т.е. не доведены до уровня обобщенных умений, необходимых для управления педагогическим процессом. Это приводит к тому, что учителя часто овладевают педагогическими умениями не под влиянием теории, а независимо от нее, на основе житейских донаучных, обыденных представлений о педагогической деятельности.

Мастер – это педагог, в совершенстве владеющий современными методами преподавания. Можно ли этому научиться? Опыт многих педагогов показывает, что можно. Путь к этому нелегок, требует напряженной систематической работы.

Этапы этого пути такие: наблюдение за работой мастеров, постоянное самообразование, изучение специальной литературы, внедрение в собственную практику новых методов преподавания, самоанализ.

8 ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

8.1 Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании

Прогрессивные изменения образовательной реальности связаны, как правило, с новыми педагогическими разработками. Но создать педагогическое новшество мало. Педагогические новшества, какими бы привлекательными и проработанными они не были, не могут быть освоены без надлежащего управления и организации инновационных процессов. Инициаторы нововведений неизбежно столкнутся с проблемами, порождаемыми нововведениями и вынуждены будут искать пути их решения. Для внедрения новых форм, методик, педагогических технологий требуется понимание того, как эти новшества внедрять, осваивать и сопровождать.

Вопросы научной поддержки инновационной деятельности в образовании относятся к области педагогической инноватики.

Новшества в образовании представляют собой творческую проработку новых идей, принципов, технологий, в отдельных случаях доведение их до типовых проектов, содержащих условия их адаптации и применения.

Следует различать новшества и нововведения. Если под педагогическим *новшеством* понимать некую идею, метод, средство, технологию или систему, то *нововведением* в этом случае будет процесс внедрения и освоения этого новшества. Понятие «нововведение» мы считаем синонимом понятия «инновация».

С помощью конструирования нововведений можно управлять развитием образовательных систем: как на уровне образовательного учреждения, так и на уровне региона, страны. Обоснование типологии педагогических нововведений позволяет изучать специфику и закономерности развития нововведений, выявлять и анализировать факторы, способствующие и препятствующие нововведениям.

Ключевое понятие в инноватике – *инновационный процесс*. Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах: социальноэкономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом. От этих аспектов зависит общий климат и условия, в которых инновационные процессы происходят. Имеющиеся условия могут способствовать, либо препятствовать инновационному процессу. Инновационный процесс может иметь характер как стихийный, так и

сознательно управляемый. Введение новшеств - это, прежде всего, функция управления искусственными и естественными процессами изменений.

Подчеркнѐм единство трѐх составляющих инновационного процесса: создание, освоение и применение новшеств. Именно такой трѐхсоставный инновационный процесс и является чаще всего объектом изучения в педагогической инноватике, в отличие, например, от дидактики, где объектом научного исследования выступает процесс обучения.

Другое системное понятие – *инновационная деятельность* - комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управлении и т.п.

Инноватика пришла в педагогику из культурологии, лингвистики, экономики. В инноватике заложен внедренческий вектор, характеризующий традиционное и часто критикуемое соотношение науки и практики (наука разрабатывает и внедряет в практику). Такое понимание противоречит получившей в последние годы развитие личностно-ориентированной педагогической парадигме, определяющей повышение роли субъекта в проектировании своего образования.

Мы не считаем целесообразным механически переносить в область педагогики аппарат инноватики, который действует в экономике, предпринимательстве или производстве. Учитывая человекоориентированную сущность педагогики, мы определяем объект и предмет педагогической инноватики не в традиционном ключе «внешних воздействий» на обучаемых, а с позиции условий обновления их образования, происходящего с их участием. Это главный принцип, который мы предлагаем в качестве ориентира для построении теоретико-методологических оснований педагогической инноватики.

Опираясь на вышесказанное, под *педагогической инноватикой* мы будем понимать науку, изучающую природу, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций, их связи с традициями прошлого и будущего в отношении субъектов образования.

Сформулируем объект и предмет педагогической инноватики следующим образом.

Объект педагогической инноватики – процесс возникновения, развития и освоения инноваций в образовании. Под инновациями здесь понимаются нововведения - целенаправленные изменения, вносящие в образование новые элементы, и вызывающие его переход из одного состояния в другое. Образование рассматривается как социально, культурно и личностно детерминированная образовательная деятельность, в процесс изменения (обновления) которой включен субъект этой деятельности.

Предмет педагогической инноватики – система отношений, возникающих в инновационной образовательной деятельности, направленной на становления личности субъектов образования (учащихся, педагогов, администраторов).

Инновационные изменения идут сегодня по таким направлениям, как формирование нового содержания образования; разработка и реализация новых технологий обучения; применение методов, приемов, средств освоения новых программ; создание условий для самоопределения личности в процессе обучения; изменение в образе деятельности и стиле мышления, как преподавателей, так и учащихся, изменение взаимоотношений между ними, создание и развитие творческих инновационных коллективов, школ, вузов.

Исследования инновационных процессов в образовании выявили ряд: соотношение традиций и инноваций, содержание и этапы инновационного цикла, отношение к инновациям разных субъектов образования, управление инновациями, подготовка кадров, основания для критериев оценки нового в образовании и др. Эти проблемы нуждаются в осмыслении уже другого уровня – методологического. Обоснование методологических основ педагогической инноватики не менее актуально, чем создание самой инноватики. Педагогическая инноватика является особым направлением методологических исследований.

Чтобы разработать научное обеспечение образовательных инноваций нам потребуется опора на уже имеющуюся методологическую базу. Для этого уместно использовать научный аппарат, относящийся к методологии общей педагогики.

Что такое методология педагогики? В работах философов, методологов, педагогов, на это счѐт имеются различные понимания. Деятельностная сущность инноваций в образовании и необходимость их отображения в форме учения выдвигают требование к пониманию методологии педагогической инноватики как органичного единства двух составляющих: учения и деятельности. Чтобы зафиксировать это единство на понятийном уровне, воспользуемся определением методологии педагогики, которое было дано Даниловым М.А.: «Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих … педагогическую действительность» и развито позднее Краевским В.В.: « … а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специальнонаучных педагогических исследований».

Вышеприведѐнные построения позволяют ввести следующее определение:

Методология педагогической инноватики есть система знаний и деятельностей, относящихся к основаниям и структуре учения о создании, освоении и применении педагогических новшеств.

Итак, в сферу методологии педагогической инноватики входит система знаний и соответствующих им деятельностей, которые изучают, объясняют,

обосновывают педагогическую инноватику, еѐ собственные принципы, закономерности, понятийный аппарат, средства, границы применимости и другие научные атрибуты, характерные для теоретических учений.

Педагогическая инноватика и еѐ методологический аппарат могут являться действенным средством анализа, обоснования и проектирования модернизации образования. Научное обеспечение этого глобального инновационного процесса нуждается в разработке. Многие новшества, такие, как образовательные стандарты общего среднего образования, новая структура школы, профильное обучение, единый госэкзамен и др. еще не проработаны в инновационнопедагогическом смысле, отсутствует целостность и системность в процессах освоения и применения заявленных новшеств.

Растѐт потребность в новом теоретическом осмыслении сущности управления инновационными процессами в образовательном учреждении, разработке педагогических условий, обеспечивающих непрерывное инновационное движение. Немаловажно и то, что инновационные процессы нуждаются в специальной подготовке кадров - педагогов, администраторов, менеджеров образования, компетентных в сфере педагогических инноваций.

В рамках путей решения перечисленных задач рассмотрим проблему типологии педагогических инноваций.

Опираясь на проведѐнные нами исследования, предлагаем *систематику педагогических нововведений,* состоящую из 10 блоков. Каждый блок формируется по отдельному основанию и дифференцируются на собственный набор подтипов. Перечень оснований составлен с учѐтом необходимости охвата следующих параметров педагогических нововведений: отношение к структуре науки, отношение к субъектам образования, отношение к условиям реализации и характеристикам нововведений.

Согласно разработанной нами систематике педагогические нововведения подразделяются на следующие типы и подтипы:

1. *По отношению к структурным элементам образовательных систем:* нововведения в целеполагании, в задачах, в содержании образования и воспитания, в формах, в методах, в приѐмах, в технологиях обучения, в средствах обучения и образования, в системе диагностики, в контроле, в оценке результатов и т.д.

2. *По отношению к личностному становлению субъектов образования:* в области развития определѐнных способностей учеников и педагогов, в сфере развития их знаний, умений, навыков, способов деятельности, компетентностей и др.

3. *По области педагогического применения:* в учебном процессе, в учебном курсе, в образовательной области, на уровне системы обучения, на уровне системы образования, в управлении образованием.

4. *По типам взаимодействия участников педагогического процесса:* в коллективном обучении, в групповом обучении, в тьюторстве, в репетиторстве, в семейном обучении и т.д.

5. *По функциональным возможностям:* нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т.п.), нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т.п.), управленческие нововведения (новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование).

6. *По способам осуществления:* плановые, систематические, периодические, стихийные, спонтанные, случайные.

7. *По масштабности распространения:* в деятельности одного педагога, методического объединения педагогов, в школе, в группе школ, в регионе, на государственном уровне, на международном уровне и т.п.

8. *По социально-педагогической значимости:* в образовательных учреждениях определенного типа, для конкретных профессиональнотипологических групп педагогов.

9. *По объѐму новаторских мероприятий:* локальные, массовые, глобальные и т.п.

10. *По степени предполагаемых преобразований:* корректирующие, модифицирующие, модернизирующие, радикальные, революционные.

В предложенной систематике одна и та же инновация может одновременно обладать несколькими характеристиками и занимать своѐ место в различных блоках. Например, такая инновация как образовательная рефлексия учащихся может выступать нововведением по отношению к системе диагностики обучения, развитию способов деятельности учащихся, в учебном процессе, в коллективном обучении, нововведением-условием, периодическим, в старшей профильной школе, локальным, радикальным нововведением.

8.2 Инновационные процессы в современном образовании

Редкое выступление лидеров государства обходится сегодня без обращения к теме инноваций. Понятия «инновация», «инновационная стратегия», «инновационная политика» начинают приобретать некое магическое звучание, может быть именно в силу того, что далеко не все понимают таящийся за ними смысл. При этом встают вопросы: что значит собственно «инновация»? чем объяснить неопределенное понимание этого термина при столь обильном использовании? или это очередная дань моде, научнополитический риторический оборот, и не более?

Попробуем разобраться.

Инновация как феномен и научная категория известна уже более столетия. В конце XIX в. это понятие возникло в рамках культурологии и лингвистики и вскоре прижилось в общей теории управления и бизнесе. В нашей стране, как и в ряде других стран, проблематика нововведений на протяжении ряда лет разрабатывается в основном в рамках экономических исследований о научнотехническом прогрессе. Постепенно получает распространение более широкий взгляд на нововведение как на понятие, не ограничивающееся сферой экономики и материального производства, а все более активно включающее в себя проблемы социологии, политологии, в том числе образования.

Само понятие «инновация» («нововведение») произошло от латинского новое и вмещает в себя два смысловых аспекта: процесс внедрения новшеств в какую-либо деятельность и, одновременно, конечный результат творческой деятельности, получившей воплощение в виде новой или усовершенствованной продукции, реализуемой на рынке, либо нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности. Это значит, что если, например, разработана новая идея, отраженная на схемах, чертежах или досконально описанная, но ее не используют ни в одной отрасли или сфере, и на рынке она не может найти потребителя, данная идея не является инновацией. Здесь надо всегда понимать, о каком виде деятельности, в которой происходит обновление, идет речь (научной, технической, экономической, политической и т.д.) и какой характер носят сами эти новшества. Если идти от общего к частному, можно выделить три уровня определения инновации в контексте образования.

1. Стратегический (или политический) уровень: понимание инноваций как стратегии развития государства в плане экономической и социальной жизнеспособности образования в современном глобализирующемся мире.

2. Системный (или управленческий) уровень: инновация это форма управляемого развития, целенаправленное изменение, которое вносит в образовательную среду внедрения новые, относительно стабильные элементы.

Инновационный процесс затрагивает, как правило, цели, структуру, задачи, технологию и человеческие ресурсы образовательной организации.

3. Научный (или, собственно, педагогический) уровень: инновация означает целенаправленный процесс создания, распространения и использования педагогических новшеств в целях, содержании, методах и формах обучения и воспитания, организации совместной деятельности учителя и учащегося в целях удовлетворения потребностей и интересов людей новыми средствами.

Итак, сущность нововведений составляет работа по достижению новых, т. е. более значимых результатов, средств и способов их получения, по преодолению отсталых, рутинных элементов традиционной деятельности.

Обычный упрек в адрес инновационного бума заключается в спекулятивном использовании новых терминов относительно старых вещей. «У нас это уже давно известно!» Но дело здесь не в определении подлинной новизны нового, а

скорее, в накопившемся изобилии этого нового за истекшее столетие. Вряд ли кто-нибудь сегодня может изобрести действительно нечто абсолютно новое, доселе невиданное, по крайней мере, в области образования.

Погоня за новизной ради нее самой, как мы знаем, не приносит ничего, кроме горького опыта. Инноватика как область знаний, охватывающая вопросы методологии и организации инновационной деятельности это научная попытка преодолеть хаос навалившихся возможностей современного производства и приладить новые средства (технические, информационные, экономические, образовательные и т.д.) к устоявшимся целям и ценностям общества в изменившихся современных условиях. Главная задача инноваций установление такого режима развития системы, когда практическое использование творческих разработок носит не догоняющий, но экспериментальный характер. И в этом смысле инновации всегда связаны с риском, опасностью неэффективного результата. Однако без риска невозможны никакие смелые решения и реальные преобразования. Сегодня, как выясняется, мы представляем собой «общество риска» (У Бек), готовое на кардинальные шаги по собственному изменению. Особенно это касается сферы образования. Можно дать следующее интегральное определение. Инновация это творческое, основанное на знании традиции и передовом опыте, направленное на достижение более эффективных результатов внедрение в профессиональную деятельность значимых изменений, связанных с освоением новых форм и содержаний этой деятельности, а также с использованием более совершенных технологий с учетом современных социально-экономических условий.

Следует иметь в виду, что инновация есть всегда процесс, имеющий определенные стадии развѐртывания или компоненты. Сначала речь ведут о новациях, т.е. новых идеях, которые в результате научных исследований могут принять форму знаний. Далее при успешном освоении новых знаний происходит внедрение, введение новаций в практическую деятельность избранными производственными структурами. В конце концов распространение уже освоенной, реализованной инновации, применение инновационных продуктов, услуг или технологий в новых местах и условиях приводит в действие механизм диффузии инноваций. Таким образом, инновационный процесс это последовательная цепь событий от новой идеи до ее реализации в конкретном продукте, услуге или технологии и дальнейшее распространение нововведения.

Само протекание инновационного процесса неоднородно и зависит от массы факторов профессиональной, социальной и иной среды. Тем не менее, в инноватике принято выделять четыре закона поэтапного осуществления инноваций. Относительно к сфере образования они будут следующими.

Закон необратимой дестабилизации образовательной инновационной среды. Он начинает срабатывать на начальном этапе, когда в системе образования возникают необратимые разрушительные изменения, с неизбежностью происходит деление оценок происходящих изменений индивидуального и

педагогического сознания и даже целых коллективов на консерваторов и новаторов. Чем значительнее оказывается новшество, тем основательнее дестабилизация.

Закон финальной реализации. В этом законе выражен телеологический смысл инноваций. Инновационный процесс должен рано или поздно стихийно или сознательно реализоваться, достичь определенной цели, даже если эта цель окажется противоположной избранной изначально. Даже те новшества, которые казались безнадежными, получают реализацию.

Закон стереотипизации фиксирует формальную сторону инноваций. Наиболее успешные педагогические инновации имеют тенденцию превращаться в стереотип мышления и практической деятельности, вскоре они могут быть подвергнуты рутинизации и даже изжить себя.

Закон циклической повторяемости. Многие педагогические инновации имеют качество повторного возрождения в новых условиях, к ним вполне применимо выражение «новое это хорошо забытое старое». Как же может быть иначе? Сократовский диалог как форма обучения и через две с половиной тысячи лет может представляться новаторским.

Каковы же критерии наличия в педагогической деятельности инноваций? В самом общем виде выделим пять таких критериев.

1. Новизна, которая может быть представлена на разных уровнях, отличающихся степенью известности и областью применения: абсолютная, локально-абсолютная, условная, субъективная.

2. В отличие от естественного, стихийно протекающего процесса, инновация носит характер инициируемых и контролируемых изменений, происходящих на основе рационально-волевого действия. Другими словами, это искусственно организованный процесс, направленный и управляемый для достижения определенного результата. Другое дело, насколько достоверно может быть предсказан и насколько полно и точно описан конечный результат.

3. Оптимальность означает рациональное и эффективное соотношение затраченных сил и средств и достигнутых результатов. Так, педагоги могут добиваться одинаково высоких результатов при различной интенсивности собственного труда и труда учащихся.

4. Высокая результативность означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности учителей. Технологичность в измерении, наблюдаемость и фиксируемость результатов, однозначность в понимании и изложении делают этот критерий необходимым в оценке значимости новых приемов, способов обучения и воспитания.

5. Возможность творческого применения инновации в массовом опыте. Эта возможность подтверждается на начальном этапе в деятельности отдельный педагогов, но после ее апробации и объективной оценки может быть рекомендована к массовому внедрению.

Представленные критерии отличают инновационный подход в образовании от традиционного. Принято считать, что современное образовательное пространство состоит из двух типов педагогических процессов инновационных и традиционных. От этой дихотомии трудно избавиться уже в силу того, что традиционный учебный процесс несет на себе, по словам Тоффлера А., следы конвейерной организации труда раннего этапа индустриального производства. Инновационное образование основано на новых знаниях и инновационной динамике информационного общества. Характерные свойства инновационного образования антропоцентризм, самоуправление, профессионализм. Обучаемый поставлен здесь в иную позицию: он вступает в диалог не только с учителем, но и с познаваемым, занимая при этом не столько активную, сколько инициативную позицию.

Обобщив сказанное выше, можно кратко обозначить ведущие функции инновационного обучения:

- интенсивное развитие личности студента и педагога;
- демократизация их совместной деятельности и общения;
- гуманизация учебно-воспитательного процесса;
- ориентация на творческое преподавание и активное учение и инициативу студента в формировании себя как будущего профессионала;
- модернизация средств, методов, технологий и материальной базы обучения, способствующих формированию инновационного мышления будущего профессионала.

Несомненно, все инновационные начинания сталкиваются с массой трудностей. Одна из самых значительных это сопротивление самой системы образования, которая складывалась столетиями. До 80% педагогов не готовы и не хотят изменений по самым различным соображениям. Одной из основных причин подобной ситуации является отсутствие в образовательном учреждении инновационной среды определенной морально-психологической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс. Отсутствие такой инновационной среды проявляется в методической неподготовленности преподавателей, в их слабой информированности по существу педагогических нововведений.

Особо выделим некоторые внутрисистемные проблемы инновационного процесса в образовании.

Например, проблема первоначального отбора является если не самой острой, то явно дискуссионной. Она заключается в том, что данных, представляемых авторами инновационных проектов, должно быть достаточно хотя бы для предварительной оценки эффективности капитальных вложений в инновации. Каковы же критерии выбора вузов в нашем министерстве образования для денежный вливаний? Это так и остается не проясненных до конца.

Сегодня насчитывается пятьдесят пять вузов, успешно участвующих в реализации инновационных проектов, подготовленных и разработанных самостоятельно. Суммы, выделяемые государством на реализацию этих проектов, могут потрясти воображение любого педагога и управленца.

Нельзя обойти стороной также проблему технологизации образовательного процесса. Наиболее значимой чертой всех социокультурных перемен в мире с начала XX в. является ускорение, коснувшееся развития всех сфер социального бытия человека. Радикальные изменения в социокультурной сфере неизбежно ведут к смене требований к образованию, а значит, к необходимости удовлетворения новых требований. Следствием этого процесса явилось несоответствие между развитием образовательных учреждений и общим уровнем культурного и технического окружения: с появлением массового производства не только вещей, но и идей труд становится анонимным, утрачивая индивидуальность. Сегодня, например, мы сталкиваемся с весьма непростой задачей совмещения гуманистически направленного образования с внедрением информационного и дистанционного обучения.

С этой проблемой связана также и проблема стандартизации образования. Любое образовательное учреждение с традиционной педагогической практикой является государственным, поэтому цели обучения и воспитания перед педагогами и учащимися ставит государство в лице министерства образования. Это означает, что вузу, по большому счету, предписано сформировать «полезного человека функцию», и для этого ему вменяются вполне определенные учебные планы, программы, а также формы и методы работы. Доминантой же инновационного обучения является индивидуализация мышления и действий педагога и обучаемого: она проявляется в ином, чем прежде, подходе к учебному материалу; она меняет стиль общения педагога и воспитанника в сторону диалога и сотрудничества; она изменяет личность и учителя, и ученика, меняет мотивацию учения последнего и психологопедагогическую культуру первого.

Поэтому инновационные практики это всегда практики перехода, движения от исполнения госзаказа к смыслу и целепорождению, переход от авторитаризма к партнерству, переход от функционально-иерархических связей к взаимодополнительным.

И наконец, проблема реализуемости педагогических инноваций. Она возникает по причине того, что либо инновация не проходит необходимой профессиональной экспертизы и апробации, либо внедрение педагогических нововведений предварительно не подготовлено ни в организационном, ни в техническом, ни, самое главное, в личностном, психологическом отношении. Забвение инноваций, как и торопливость в их внедрении, не раз приводили к тому, что рекомендованное (чаще сверху) нововведение по прошествии некоторого времени забывалось или отменялось приказом и распоряжением.

Таким образом, инновационные процессы, происходящие в современном образовании, по своей сути носят проблемный характер. Однако не стоит спешить с выводами. Всякое начинание трудно и противоречиво. Когда речь идет о ближайшем будущем нас и наших детей, уже не до иронии и ностальгии. Мир изменился, изменилось и образование, если не по своей сути и назначению, то в качестве системы и социальной сферы. Уловить эти изменения и использовать их на общую пользу наша профессиональная задача.

8.3 Взаимосвязь развития науки, инноваций и образования

Взаимосвязь и развитие науки, инноваций и образования вытекает из рассмотрения основы инновационного процесса, а именно процесса создания и распространения образовательных (педагогических) новшеств. Укрупненно инновационный процесс в образовании включает следующие стадии: наука – экспериментальная работа – освоение и тиражирование новшеств в образовательной практике (учебно-воспитательном процессе). Базисом инновационного процесса являются научные исследования и разработки (НИР). На этой стадии исследуются проблемы выявления закономерностей развития обучения и воспитания, разрабатываются информационные модели (проекты) будущих образовательных новшеств. На второй стадии осуществляется их экспериментальная пробация в учебно-воспитательном процессе проектирования образовательных (педагогических) новшеств. На заключительном, третьей стадии осуществляется освоение и последующее тиражирование (распространение) новшества.

Объектами инновационных процессов в образовании являются: содержание и структура образования, технологии учебно-воспитательных процессов, методы и средства обучения и воспитания, организационноэкономический механизм управления.

Инновации в системе образования, как целенаправленные изменения, вызывающие переход системы из одного состояния в другое, возникают в результате активного взаимодействия опыта с наукой. Для обеспечения инновационного развития образования наука должна опережать практическую деятельность, поскольку от нее требуется разработка нового, того, чего еще нет в практике деятельности учебных заведений.

Основными направлениями освоения (внедрения) результатов НИР в сфере образования являются их использование для разработки педагогических (образовательных) инноваций, научно-методических и учебно-методических материалов, применяемых в учебной и воспитательной работе с детьми разного возраста в дошкольных и общеобразовательных учреждениях, для подготовки и переподготовки кадров в образовательных учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования. Использование результатов НИР позволяет переориентировать учебный процесс с передачи учащимся

совокупности знаний на формирование навыков их приобретения, повысить качество образования.

В современных условиях инновационная деятельность является важнейшим инструментом повышения качества и конкурентоспособности образования. В образовательную практику все в большей степени вовлекаются интеллектуальные ресурсы.

Под инновационной деятельностью в образовании понимается деятельность, направленная на получение и реализацию результатов законченных НИР в новых или усовершенствованных образовательных продуктах (технологиях), используемых в учебно-воспитательных процессах.

Она включает в себя следующие виды работ: научно-исследовательские, прикладные и экспериментальные работы, необходимые для создания инноваций; работы, связанные с созданием опытных образцов новшеств; работы, связанные с освоением новшества; работы, связанные с сертификацией и стандартизацией инновационных продуктов; иные виды работ, взаимоувязанные в единый процесс с целью освоения и распространения инноваций.

Развитие инновационных процессов характеризуется последовательной передачей и преобразованием результатов на разных стадиях определенными исполнителями.

Развитие образования подчинено закономерностям цикличной динамики науки, экономики и социогенетики, которые позволяют говорить о преемственности и изменчивости технологических способов производства и применения знаний. Ключевую роль в этом сложнейшем и противоречивом процессе играет закон смены поколений продукции (работ, услуг). В смене поколений образовательных услуг, методов и средств обучения и воспитания на основе внедрения новых результатов НИР и замещения базовых инноваций, находят свое выражение закономерности цикличной динамики образования.

Характерной чертой современного научно-технологического развития является тенденция снижения длительности жизненного цикла продукции образования, увеличения скорости смены технологий, методов и средств обучения и воспитания. Механизм конкуренции заставляет образовательные учреждения постоянно обновлять учебные планы и программы, оперативно перестраиваться и адаптироваться соответственно меняющимся требованиям НТП, производства и рынка. Во многом способность образовательных учреждений поспевать за научно-техническими и рыночными изменениями зависит от их восприимчивости к инновациям, способности в заданном темпе обновлять и совершенствовать учебно-воспитательные процессы.

Циклический характер инновационного развития образования приводит к одновременному функционированию старых, традиционных и новых средств обучения и воспитания. Уровень инновационного развития образования определяется соотношением старых и новых методов и способов достижения целей педагогических (образовательных) систем. Педагогическая система

является частным понятием по отношению к более общему понятию – образовательная система.

Педагогическая система включает в себя следующие группы элементов: цели образования; содержание образования; методы, средства, организационные формы обучения и воспитания; педагоги (учителя, преподаватели, мастера производственного обучения, воспитатели); обучающиеся (учащиеся, студенты). В зависимости от уровня иерархии под образовательной системой можно понимать как систему образования в целом (макросистема), так и любое образовательное учреждение (микросистема), поскольку они состоят из множества элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образуют определенную целостность и единство. Периодическое инновационное обновление является всеобщей закономерностью развития системы образования в целом и всех составляющих ее подсистем.

Цикличность развития науки предопределяет динамику инновационного развития образования. Это находит свое отражение в том, что научноисследовательские циклы опережают инновационные. Характерной особенностью взаимосвязи между научно-исследовательскими и инновационными циклами является наличие лага запаздывания. Поэтому при планировании процессов внедрения результатов НИР необходимо определить минимально допустимый лаг между научно-исследовательским и инновационным циклом. Планирование инновационной деятельности должно быть нацелено на обеспечение внедрения результатов НИР в образовательную практику не позднее момента морального старения полученных знаний. Этого можно достичь только на основе глубокого знания закономерностей развития науки и образования, а также соответствия научно-технического потенциала сферы образования уровню новизны, сложности и масштабности внедряемых новшеств.

Как было отмечено выше, циклический характер инновационного развития образования основывается на смене циклов поколений педагогических (образовательных) инноваций. Каждое поколение инноваций по аналогии с человеческим организмом проходит через фазы рождения, младенчества, детства, юности, зрелости, старости и смерти.

В составе жизненного цикла инноваций в сфере образования выделяются четыре характерных этапа: зарождение – время появления новшества и постепенного увеличения объема его использования в учебно-воспитательном процессе в рамках одного или нескольких образовательных учреждений; рост – время ускоренного использования новшества на отраслевом и межотраслевом уровнях; зрелость – время постепенного замедления темпов роста и стабилизации масштабов использования новшества по мере его морального износа; спад – время заметного и устойчивого сокращения объемов использовании новшества. Внедрению результатов НИР в образовательную практику предшествует стадия освоения. Освоением результатов НИР в сфере

образования называется процесс, в течение которого происходит необходимая отладка технологии, организации и планирования учебно-воспитательной деятельности с целью развития творческого потенциала учащихся и студентов, повышения уровня трудового и эстетического воспитания молодежи. Процесс освоения находится между стадиями разработки новшества и его массовым использованием. Длительность, сложность и социально-экономические показатели периода освоения определяются восприимчивостью сферы образования к инновациям.

В силу специфики педагогических (образовательных) инноваций, обусловленной спецификой учебно-воспитательной деятельности, для их успешного освоения требуется инкубационный период. На этот период должны приходится работы, не обеспечивающие в текущий момент существенных положительных сдвигов, но сопряженные с финансированием затрат на отработку новых технологий. Длительность жизненного цикла нововведения и отдельных его фаз зависит от уровня его новизны, значимости (представляет ли оно революционный переворот, качественный скачок в данной области знания или ее частичное совершенствование) и от готовности сферы образования к его восприятию.

На стадии внедрения результатов НИР выполняется технологическая подготовка, которая представляет собой совокупность взаимосвязанных процессов, обеспечивающих технологическую готовность к освоению инноваций при установленных сроках, масштабах внедрения и затратах. Учитывая высокие требования к качеству образования в условиях формирования постиндустриального общества проектные параметры новшества должны соответствовать уровню новизны, сложности и масштабности задач, решение которых необходимо для обеспечения перехода российской экономики на инновационный путь развития. Ускоряющийся НТП требует, чтобы проектные параметры новшества были достигнуты в опытноэкспериментальных образовательных учреждениях еще до момента начала его морального старения.

При организации процесса освоения новшества рекомендуется выполнять следующие условия: системности (освоение в свою очередь является совокупностью взаимосвязанных процессов); преемственности объектов, методов и средств обучения и воспитания; совместимости (обеспечение взаимодействия элементов и средств учебно-воспитательного процесса между собой и с внешними объектами) и управляемости. Управляемость инновационным процессом следует считать решающим условием организации освоения. Частая смена новшеств, вызванная ускоренными темпами НТП и растущими общественными потребностями в обновлении средств производства и предметов потребления в период зарождения шестого технологического уклада развития мировой экономики, диктует необходимость оптимальной организации управления сферой образования. Важно создать положение, при котором учебновоспитательные процессы не потеряли бы управляемость, сохранили бы

все функции управления – планирование, учет, контроль, регулирование и другие. Реализация такого условия будет способствовать соблюдению системности при организации процесса освоения новшества и совместимости всех его элементов.

Процесс освоения новшества представляет собой отдельную подсистему, которая может быть подвергнута, как и весь цикл в целом, системноструктурному анализу, моделированию и оптимизации. Это связано с тем, что внедрение новшества в зависимости от его ранга и радикальности, неизбежно повлечет за собой изменение в организационно-экономическом механизме управления как на макро (на отраслевом уровне), так и на микроуровне (на уровне образовательных учреждений). Оптимальное сочетание уже проверенных научно-методических, технологических и организационных решений и прогрессивных научно-технических положений дает возможность провести освоение новшества высокими темпами при минимальном расходовании средств и времени.

Избыточность потребления ресурсов присуще процессу освоения на протяжении всего периода. Закономерность возникновения повышенных расходов при подготовке перехода к новым педагогическим (образовательным) технологиям требует дополнительных ресурсов. В этот период действуют как объективные, так и субъективные факторы, вызванные особенностями освоения и случайными событиями. Повышенные расходы и необходимость избыточных ресурсов имеют стохастический характер. Поэтому рекомендуется проводить планирование дополнительных затрат и ресурсов для их компенсации в последующем с целью осуществления нормального хода внедрения результатов НИР.

Длительность периода освоения во многом зависит от уровня энтропии, то есть меры неопределенности возникающих ситуаций. Энтропия в свою очередь является функцией уровня имеющихся теоретических знаний и практических навыков по организации перехода к использованию новшества, а также качества и полноты образовательно-хозяйственного механизма. Освоение можно считать законченным только тогда, когда показатели социальной ценности образования и экономические показатели деятельности образовательного учреждения достигнут проектного уровня. С позиций социальной ценности образования новшество можно считать освоенным в том случае, если оно, вытесняя морально устаревшие элементы образовательной (педагогической) системы, органически вплелось в учебно-воспитательный процесс, и приводит к качественным сдвигам в формировании разносторонне развитой личности, способствует повышению восприятия и обогащения, накопленных веками духовных ценностей, расширяет возможности учащихся и студентов получать все возрастающие объемы знаний в ускоренном режиме. С позиций экономической ценности образования новшество можно считать освоенным с момента стабилизации стоимости или

трудоемкости учебновоспитательного процесса, выхода на проектную величину значений частных или социальных норм прибыли от образования.

Для активизации инновационной деятельности в системе образования необходимо на федеральном уровне создать отраслевую инновационную систему со своей спецификой, своим набором приоритетов и механизмов их реализации. Она должна стать неотъемлемой частью национальной инновационной системы.

В общем понимании инновационная система в системе образования представляет собой совокупность взаимосвязанных научно-исследовательских и образовательных организаций (учреждений), организаций инфраструктуры, осуществляющих законченный комплекс работ в рамках инновационного цикла «выявление или формирование спроса на новую образовательную продукцию (услугу) – разработка научно-технической продукции – внедрение (использование) результатов научной и (или) научно-технической деятельности в образовательную практику». Основными элементами инновационной системы должны быть:

- среднесрочное и долгосрочное прогнозирование научно-технологического и инновационного развития образования с учетом прогнозов развития технологически сопряженных отраслей экономики; формирование перечня инновационных приоритетов в образовании;
- развитие инновационной инфраструктуры, обеспечивающей внедрение и распространение научно-технических достижений вузов и академических институтов;
- формирование организационно-экономического механизма реализации приоритетов инновационного развития образования (федеральные и отраслевые целевые инновационные программы, бюджетные и внебюджетные инновационные фонды, кредитование инновационных проектов и др.).

Основное требование к инновационной системе должно заключаться в обеспечении целостности и непрерывности инновационных процессов в образовании.

2. Организация инновационной деятельности в системе образования

Наука и инновации должны быть органически включены в широкий контекст содержания и структуры профессионального образования с целью повышения уровня обучения профессиональным навыкам, овладения специальными знаниями, приобщения учащегося к культуре в разных ее видах и аспектах. Структура содержания образования включает в себя: опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыт осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыт творческой деятельности – в форме принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентаций. Указанные элементы образуют целостную систему и связаны между собой так,

что каждый предшествующий элемент служит предпосылкой для перехода к последующему.

Образование представляет собой очень сложную и многогранную деятельность, состоящую из ряда взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов. Поэтому при проектировании комплексных инноваций в образовании необходимо обеспечить единство технологических инноваций (новых образовательных технологий), экономических инноваций (новых экономических механизмов), педагогических инноваций (новых методов и приемов преподавания и обучения), организационных инноваций (новых организационных структур и институциональных форм). Рассматривая инновационный цикл как динамический процесс, представляется правомерным учитывать качество профессионального образования и размер средств, направляемых на науку и подготовку кадров, как самостоятельное и определяющее звено этого цикла.

Новые требования к профессионально-квалификационному потенциалу, определяемые массовыми технологическими и структурными изменениями экономики, рельефно отразили разрыв между потребностями производства и социально-культурной сферы в качественно новом уровне производительных сил и сложившимися системами и формами подготовки кадров. Изменение содержания профессионального образования, требований к его качеству, должно коррелировать с темпами НТП. Данное обстоятельство требует переориентации системы профессионального образования на инновационный путь развития. Это, прежде всего, должно выражаться в пересмотре и обновлении программ обучения в сторону стимулирования творческой деятельности студентов, реального их участия в выполнении научноисследовательских работ, интенсивной ломке старых и переходе к новым формам связи науки, профессионального образования и промышленности. Все большее внимание должно уделяться в сфере подготовки кадров таким квалификационным и трудовым навыкам, как умение действовать условиях интенсификации информационного обмена и значительной децентрализации информационного обеспечения, умение использовать информацию для обоснования решений и планирования деятельности.

Интеграция учебной, научной, научно-технической и инновационной деятельности в сфере профессионального образования осуществляется:

а) путем участия преподавателей, учащихся и студентов в научной, научно-технической и инновационной деятельности;

б) через систему стажировок преподавателей в научных и инновационно-активных организациях;

в) путем создания сети учебно-научных центров и учебно-инновационных комплексов на базе образовательных учреждений, научных организаций и научно-производственных объединений;

г) через создание инфраструктуры инновационной деятельности (технопарков, инновационно-технологических центров) при высших учебных заведениях и образовательных учреждениях дополнительного профессионального образования;

д) путем использования и передачи научных знаний в образовательном процессе, издания учебников и учебных пособий на основе новых методик обучения;

е) путем привлечения преподавателей, учащихся и студентов к участию в научных конкурсах и конференциях, инновационных выставках.

Отход от старых научных взглядов и замену их новыми, более прогрессивными, необходимо регулярно и в полном объеме отражать в учебниках и учебных пособиях, систематически обновлять знания у преподавателей образовательных учреждений с целью научного обогащения читаемых ими курсов лекций. Подбор и расстановка профессорскопреподавательского состава образовательных учреждений для чтения лекций и проведения семинаров по установленным учебным планом дисциплинам, должны осуществляться с обязательным учетом научных интересов и научной компетентности преподавателя в данной области знания. Как показал опыт, указанное требование зачастую не соблюдается, что отрицательно сказывается на качестве образования.

Развитие образования подчинено закономерностям цикличной динамики науки, инноваций и экономики, которые позволяют говорить о преемственности и изменчивости технологических способов производства и применения знаний. В смене поколений образовательных технологий, содержания, методов и средств обучения и воспитания на основе внедрения новых результатов НИР и замещения базисных инноваций, находят свое выражение закономерности цикличной динамики профессионального образования. Основными направлениями внедрения результатов НИР в сфере профессионального образования являются их использование для разработки педагогических (образовательных) инноваций, научно-методических и учебнометодических материалов, применяемых в учебной и воспитательной работе со студентами. Использование результатов НИР позволяет переориентировать учебный процесс с передачи учащимся и студентам совокупности знаний на формирование навыков их приобретения, повысить качество профессионального образования.

Важными факторами активизации научно-исследовательской деятельности студентов и повышения их теоретического и практического уровня является переход на многоуровневую систему подготовки кадров, работа по новым учебным планам, перечень учебных дисциплин которых предусматривает основательную научную подготовку студентов. Так, государственный образовательный стандарт подготовки магистров предполагает в качестве обязательного компонента системы профессиональной подготовки научноисследовательскую работу студента-магистранта и подготовку

магистерской диссертации (проекта), которая является обязательным видом итоговой государственной аттестации. Необходимость повышения готовности студента к исследовательской деятельности и владения методами научного исследования в предметной области знаний выражено и в стандартах профессионального образования.

Решение задачи формирования экономики, основанной на знаниях, немыслимо без перехода всей сферы образования на инновационный путь развития. В этой связи следует указать на необходимость формирования на федеральном уровне инновационной системы в сфере образования в качестве неотъемлемой части национальной инновационной системы. Инновационная система в сфере образования должна осуществлять законченный цикл работ «фундаментальные исследования – прикладные исследования – разработки – внедрение научных (научно-технических) результатов». Объектами внедрения научных (научно-технических) результатов в первую очередь должны выступать сами организации сферы образования.

Для формирования инновационной системы в сфере образования необходимо внести поправки в законы «О науке и государственной научнотехнической политике», «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», закрепляющие за научными и образовательными организациями обязательное осуществление инновационной деятельности. В Бюджетный кодекс следует внести поправку, разрешающую бюджетным научным и образовательным учреждениям расходовать часть средств, полученных от предпринимательской и иной приносящей доход деятельности, на создание организаций инновационной инфраструктуры.

Решение задачи повышения качества подготовки специалистов высшей квалификации требует надлежащего и сбалансированного финансового обеспечения научной, инновационной и образовательной деятельности.

При разработке стратегических планов инновационного развития высшей школы необходимо учитывать следующее условие: темпы роста затрат на науку и высшее образование должны превышать темпы роста числа студентов и соискателей ученых степеней кандидата и доктора наук, поскольку процесс получения и усвоения новых знаний на современном этапе научнотехнологического развития становится все более дорогостоящим по причине расширения состава, сложности и масштабности решаемых научных и научнотехнических проблем, неуклонного повышения новизны и научнотехнического уровня ожидаемых научных результатов, использования в больших масштабах уникального и дорогостоящего оборудования и приборов. В процессе планирования подготовки научных кадров высшей квалификации необходимо обеспечить их сбалансированность по отраслям наук, а также обеспечить рациональное соотношение между докторами и кандидатами наук.

В условиях формирования инновационной экономики научно-исследовательская работа и инновационная деятельность в системе образования

становятся наряду с учебной и воспитательной основными видами уставной деятельности. В нормативных актах об образовании за учреждениями профессионального образования закреплено право осуществлять научноисследовательскую и инновационную деятельность. В обязательном порядке это относится к учреждениям высшей школы.

В основном посредством активного участия образовательных учреждений ВПО, СПО и НПО в научно-исследовательской работе и инновационной деятельности можно обеспечить преемственность и непрерывность профессионального образования, повышение его качества.

В последние годы в высшей школе наблюдаются противоречивые тенденции. С одной стороны, наблюдается устойчивый рост числа учреждений ВПО. С другой стороны, происходит сокращение числа вузов, которые проводят НИР. Кроме того, в короткий срок проявилась тенденция концентрации научного потенциала высшей школы в некоторых так называемых «элитарных» регионах и вузах.

По сути дела, такая же ситуация с концентрацией средств наблюдается и в университетах США, что будет показано ниже. Вызванное ухудшением экономической ситуации сокращение числа хоздоговорных работ с предприятиями привело к снижению доли вузовского сектора науки в общем объеме выполненных в стране НИР. Бюджет является основным источником финансирования вузовской науки на фоне ее невостребованности предпринимательским сектором экономики и развала значительной части промышленности. Снижение финансирования вузовской науки негативно сказалось на результативности их научной и научно-технической деятельности, их изобретательской активности.

В среднесрочной перспективе все большая доля образовательных ресурсов будет использоваться для подготовки кадров высокого уровня в целях удовлетворения приоритетных потребностей, как государственных предприятий, так и чисто рыночных хозяйствующих субъектов; выбора и оценки образовательных приоритетов (а вместе с этим и инновационную подготовку будущих специалистов для реализации этих приоритетов), сделав эту задачу чрезвычайно актуальной, превращая ее в важнейший элемент государственной стратегии в целом. Осуществление этих приоритетов требует создания принципиально новых типов учебных заведений ВПО, прежде всего исследовательских университетов и высших инженерно-технологических школ, ориентированных на подготовку высококвалифицированных специалистов для обеспечения и реализации научно-технических и технологических приоритетов, принятых в рамках государственной научно-технологической политики страны.

Активизация инновационной деятельности является необходимым условием для решения задач повышения эффективности использования научнотехнического потенциала, повышения качества профессионального образования. Инновационная политика государства реализуется посредством

формирования отраслевых и межведомственных научно-технических программ и программ научно-инновационного сотрудничества, участие в которых сыграло немаловажную роль в развитии инновационной деятельности главным образом вузов.

Высшая школа нуждается в ориентации вузов на решение задач повышения качества образования с помощью инновационных подходов и методов. С этих позиций важнейшей задачей в системе ВПО является изменение его содержания и структуры. Эти изменения предполагают повышение уровня инженерной подготовки, внедрение в систему образования современных информационнообразовательных технологий, сокращение сроков образования, обучение студентов методологии творчества, принципам инновационной деятельности, методологии охраны и внедрения результатов инновационной деятельности, навыкам управления персоналом, овладение современным менеджментом, маркетингом и принципами постоянного и непрерывного повышения квалификации, самообразования и поддержания высокого интеллектуального потенциала. Это крайне сложная задача, и она может быть успешно решена лишь на базе учебных заведений ВПО, обладающих мощной экспериментальной материально-технической исследовательской базой, первоклассным профессорско-преподавательским составом и имеющих тесные постоянные связи с передовыми предприятиями и наиболее престижными и результативными научно-исследовательскими центрами. Выбор приоритетов в решении этой задачи и оценка связанных с ними рисков – чрезвычайно сложное и важное дело, так как ограниченные бюджетные средства должны быть направлены в учебные заведения, реально способные решать эти задачи.

Активизация инновационных процессов в учреждениях ВПО, внедрение новых информационных и коммуникационных технологий делают актуальной специальную подготовку и повышение квалификации управленческого персонала высшей школы, его обучение основам интеллектуальной собственности. По причине отсутствия соответствующей профессиональной подготовки управленцев, их неграмотных действий, слабо внедряются в практику обучения инновационные методы обучения и воспитания, современные образовательные технологии, часто возникают конфликты между научнопедагогическими работниками и администрацией вузов.

Инновации являются основным средством устойчивого развития высшей школы. В системе ВПО нововведениями затронуты все компоненты совокупной образовательной деятельности: ценностные ориентации, цели, содержание, методы и средства обучения, структура высшего образования, способы его организации и управления. Процесс внедрения новаций идет трудно, особенно в инженерной школе, и часто сопровождается значительными потерями достигнутого вузами научно-методического уровня. Сказанное относится и к таким областям как инновационный менеджмент и основы интеллектуальной собственности.

Источником нового в системе ВПО сегодня являются не только и, возможно, не столько результаты научных исследований в области высшего образования, сколько всякого рода идеи, возникающие в ходе эмпирического опыта, а также заимствования опыта других стран.

Научно-исследовательская и проектная деятельность в области высшего образования во многом ориентирована на научное осмысление и экспертизу этих новаций, нахождение рациональных механизмов их внедрения в образовательную практику. В этом смысле можно говорить о научной поддержке инновационных процессов в системе ВПО и еѐ инновационного развития в целом. То есть инновационные процессы в высшей школе – это постоянный диалог между исследователями высшего образования, организаторами и преподавателями высшей школы.

В основе государственной инновационной политики в системе профессионального образования лежит курс на интеграцию образовательного процесса с фундаментальными и прикладными научными исследованиями. Связь «наука – образование – инновации» реализуется в создании и развитии на базе крупных университетов технологических и научных парков, инкубаторов технологий, инновационно-технологических комплексов, объединенных с вузом, или входящих в его структуру. Благодаря этому обеспечивается активное участие ученых и студентов вузов в программах технологического развития наукоемких отраслей.

Основными направлениями деятельности инновационного комплекса университета являются: разработка новой техники и технологий для внедрения в хозяйственный комплекс региона и страны в целом, в том числе в социально значимых областях – медицина, экология; разработка новых технологий и методов управления социально-экономическими системами; разработка новых образовательных курсов и технологий высшего профессионального образования, переподготовки и повышения квалификации в области технической, организационно-управленческой деятельности, в том числе экономики и управления инновационной деятельностью; создание инфраструктуры поддержки инновационной активности в регионе.

Изучение потребностей предприятий и целевых групп населения региона позволило сформировать стратегический план развития образовательной среды университета, который предусматривает организацию непрерывной подготовки специалистов в области инноватики, в том числе по менеджменту и маркетингу инноваций, управлению инновационными проектами, управлению нематериальными активами, инновационному предпринимательству. Учебнонаучный инновационный комплекс совместно с вузами и академическими институтами станет ядром территории инновационного развития. В университетах и академических институтах реализуется основная часть инновационного цикла: идея, фундаментальные и прикладные исследования, создание опытных образцов научно-технической продукции.

Учебно-научные инновационные комплексы возьмут на себя и другую важную функцию - коммерциализацию результатов НИОКР.

Преобразование ведущих университетов в учебно-научно-инновационные комплексы является важнейшей составляющей стратегии инновационного развития. В этом случае они, с одной стороны, становятся полноправными субъектами рыночной экономики как разработчики и поставщики объектов интеллектуальной собственности, продукции и услуг с новым качеством, востребованным потребителями. С другой стороны, традиционная задача университета – подготовка специалистов для развивающейся экономики, получает поддержку на базе создания многоуровневых образовательных систем, интегрированных в социально-экономическую среду региона и страны в целом.

Одним из новых механизмов государственной инновационной политики является работа с важнейшими научными и инновационными проектами государственного значения. Такие проекты включают в себя полный инновационный цикл и призваны решать задачи захвата различных секторов национального и международного рынков высокотехнологичной продукции. Опираясь на прогнозные оценки мирового научно-технического и инновационно-технологического развития Министерство образования и науки должно регулярно осуществлять работы по формированию и корректировке перечня приоритетных направлений НИР, портфеля инновационных проектов и программ, имеющих важное государственное значение. ***Инновационный потенциал системы образования.***

Возможность перехода системы образования в режим устойчивого инновационного развития определяется способностью научно- образовательного комплекса осуществлять освоение и выпуск принципиально новой образовательной продукции, соответствующей требованиям современного мирового рынка. Способность осуществлять инновационную деятельность высокого порядка определяется инновационным потенциалом, представляющий совокупность различных видов ресурсов, включая интеллектуальные, научно-технические, информационные, материальные, финансовые и иные ресурсы.

Инновационный потенциал системы образования включает в себя две части: обновляющую (научно-технический потенциал научных организаций и высших учебных заведений) и внедренческую (образовательный потенциал учебных заведений).

Научно-технический потенциал включает в себя следующие виды ресурсов: трудовые (численность, структура научных кадров, подготовка научных кадров); финансовые (затраты на проведение НИОКР); материальнотехнические (стоимость основных и оборотных фондов, структура основных фондов, качество научно-исследовательского оборудования и приборов); информационные (полнота информационных фондов, информационные технологии); организационные (организационные структуры управления, формы организационно-экономического взаимодействия по решению

научнотехнических проблем, системы оплаты труда). Причем качество научнотехнического потенциала определяется не только величиной того или иного ресурса, ни и их сбалансированностью, наличием оптимальных пропорций между ними.

Научно-технический потенциал системы образования включает в себя научно-технический потенциал учреждений профессионального образования и отраслевых научных организаций, проводящих НИР в области образования.

Анализ статистических данных свидетельствует о наличии устойчивой тенденции роста численности профессорско-преподавательского состава в вузах. Однако численность профессорско-преподавательского состава сама по себе еще ничего не говорит о качестве его деятельности и современном состоянии и уровне высшей школы. Анализ возрастной структуры профессорскопреподавательского состава высшей школы показал, что с течением времени будет происходить возрастание численности сотрудников от 60 до 69 лет и более 70 лет. То есть число преподавателей высшей школы, возраст которых превышает пенсионный, будет неуклонно увеличиваться.

Результаты проведенных исследований позволили констатировать тот факт, что у группы сотрудников высшей школы с возрастом примерно 35 - 50 лет наблюдается наименьшая научная активность. Эту группу преимущественно составляют сотрудники, имеющие ученые степени кандидатов или докторов наук и занимающие должности доцентов и профессоров, причем среди них большое число докторантов. Максимальную производительность продемонстрировали работники вуза в возрасте от 51 до 60 лет. Вместе с тем мировой опыт свидетельствует о том, что наибольшей научной производительностью обладают молодые ученые, принадлежащие к названной возрастной группе. В своем большинстве профессорскопреподавательский состав высшей школы «допенсионного» возраста зарабатывает на свое существование на стороне, в других организациях, занимаясь своей основной учебно-педагогической и научно-исследовательской деятельностью по «остаточному принципу». Все это приводит к тому, что с каждым годом ухудшается состояние высшей школы (это находит выражение в уменьшении числа публикуемых статей и ухудшении их качества, падении качества преподавания, понижении проработанности учебно-методических разработок), ухудшается уровень подготовки выпускников (и, соответственно, молодых преподавателей высшей школы).

Несомненно, что одной из важнейших причин снижения качества высшего образования в стране является развал научно-технического потенциала вузов. Статистика свидетельствует о сокращении числа вузов, выполняющих исследования и разработки. Одной из основных причин является отсутствие надлежащего финансирования. Профессорско-преподавательский состав вузов в силу «старости», деградации научной базы и отсутствия спроса на

научноисследовательские разработки занят в основном учебно-методической работой.

Переход сферы профессионального образования на инновационный путь развития сдерживается низким качеством материально-технической базы этой сферы.

Несомненно, что имеет место также и концентрация средств на НИР в ведущих вузах, расположенных в различных регионах страны. С точки зрения заказчиков НИОКР наиболее предпочтительным являются вузы, обладающие мощным научно-техническим потенциалом, результаты научных исследований которых получили международное признание.

На фоне относительно благополучной ситуации с кадровым потенциалом учреждений высшего и среднего профессионального образования вызывает тревогу недостаток педагогов высшей квалификации в учреждениях НПО.

Эффективное решение научно-технических проблем зависит от следующих факторов: оптимального размера (численности) научной организации; оптимального размера (численности) научного коллектива, работающего над конкретной темой (проблемой);оптимального соотношения между научными работниками, инженерно-техническими работниками и работниками сферы научного обслуживания (вспомогательным персоналом);структуры фонда рабочего времени научных работников; затрат на НИОКР в расчете на одного научного работника; фондовооруженности одного занятого в науке и научном обслуживании; технической вооруженности одного занятого в науке и научном обслуживании.

Размер научной организации должен определяться в зависимости от состава и сложности решаемых научно-технических проблем, учитывать характер и специфику конкретной области исследования. Международный опыт свидетельствует о том, что эффективное решение задач фундаментального характера под силу научным организациям, насчитывающих не менее 100 работников. Что касается размера первичного научного коллектива, работающего в области прикладных исследований, опыт свидетельствует, что более эффективное решение научно-технических задач достигается в группах численностью 5-7 человек.

Для рациональной организации научно-технических исследований необходимо установить оптимальное соотношение между научными работниками, инженерно-техническими работниками и вспомогательным персоналом. Однозначного рецепта для всех научных организаций не существует в силу указанных ранее причин. Для ряда научно-технических предприятий экологической сферы указанное соотношение выражается пропорцией 5:2:1. В существующих нестабильных условиях приведенное соотношение для указанных предприятий является оптимальным.

Качество научно-технического потенциала организации определяется ее способностью обеспечить поступательное развитие науки заданными темпами.

Оно опосредствуется в качественных характеристиках научно-технической продукции, которые можно количественно измерить с помощью различного рода показателей. Научно-технический уровень (НТУ) разработок в большинстве случаев определяется комплексным методом, который основывается на определении интегрированной оценки – функции от частных индивидуальных оценок (показателей) и весовых коэффициентов, характеризующих важность того или иного индивидуального показателя.

Восприимчивость образовательной организации к нововведениям, вероятность успешного внедрения достижений науки в учебно-воспитательный процесс во многом определяется величиной разрыва между НТУ разработок и уровнем качества ее инновационного потенциала. Освоение разработки высокого НТУ возможно только в образовательной организации, обладающей инновационным потенциалом соответствующего уровня качества. Иными словами каждому классу (типу) разработок должен соответствовать свой класс.

Внедренческая составляющая инновационного потенциала научнообразовательного комплекса включает в себя следующие основные ресурсы: трудовые (численность, структура кадров, подготовка рабочих и инженернотехнических работников), материально-технические (стоимость основных и оборотных фондов, структура основных фондов); финансовые (денежные средства, необходимые на закупку научно-технической продукции, подготовку к освоению новой продукции и т.п.); организационные (организационная структура управления, организационные формы соединения науки и образования, организационно-управленческий потенциал руководителя).

9 МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

9.1 Основные компоненты научно-педагогического исследования

Научные исследования в области теории и практики педагогики высшей военной школы являются разновидностью познавательной деятельности постоянного и переменного состава военно-учебного заведения. Они заключаются в открытии объективных закономерностей (законов) обучения, воспитания, развития личности, целостного педагогического процесса ВУЗа, а также в сознательном и целенаправленном их применении в педагогической практике.

Как и всякое познание, исследования в области педагогики высшей военной школы осуществляются в соответствии с определенной методологией как системой исходных принципов или начал, обобщенных методов организации теоретической и практической деятельности, а также учением об этой системе. В данной главе будут рассмотрены только основные принципы познания как важнейшие требования к содержанию, организации и методике научных

исследований, самой исследовательской деятельности преподавателей и слушателей (курсантов) ВУЗов. Они занимают ключевое место в методологии педагогических исследований и являются одной из методологических основ процесса познания.

При проведении педагогических исследований необходимо учитывать, что методологические принципы познания имеют различную степень общности. По глубине предъявляемых требований, широте осмысления педагогических явлений, степени их влияния на познание и преобразование педагогической теории и практики выделяют три уровня методологических принципов: философский (всеобщий), общенаучный (общий) и конкретно-научный (частный).

Методологические принципы исследования имеют всеобщий уровень в том случае, когда вся система философского знания как теоретического ядра мировоззрения личности посредством своих законов, категорий и понятий формирует у исследователя исходную позицию научного познания, а также понимание того, какими научными способами и средствами можно достичь желаемого результата. В связи с этим следует подчеркнуть, что философское знание имеет важное значение для познания во всех областях научного знания, в том числе и в педагогике высшей военной школы. При этом основные законы и категории философии, будучи универсальными, являются мировоззренческими и гносеологическими (теоретико-познавательными) принципами исследования

проблем педагогики высшей военной школы.

Методологические принципы познания общенаучного уровня включают общие требования к научному исследованию различных явлений вообще, без учета специфики конкретных наук. В этом смысле методологические принципы исследования данного уровня являются важнейшей частью теории научного познания. Они предписывают общую логику и обязательный алгоритм познания истины безотносительно к сфере приложения человеческой деятельности. Методологические принципы общенаучного уровня познания имеют самое непосредственное отношение и к исследованию проблем педагогики высшей военной школы как одной из отраслей гуманитарного знания.

Но для того чтобы получить конкретные результаты в определенной области научного знания, всеобщего и общего уровней методологических принципов исследования недостаточно. Поэтому в теории и практике научного познания выделяется конкретно-научный уровень методологических принципов. Для педагогики высшей военной школы они включают комплекс требований к исследованию педагогических явлений, присущих подготовке квалифицированных военных специалистов.

Все три уровня методологических принципов познания тесно взаимосвязаны и оказывают влияние друг на друга. Их взаимоотношение не следует рассматривать как однонаправленное. С одной стороны, методологические принципы философского уровня предлагают исследователю

тот или иной самый общий путь познания истины, а методологические основы общенаучного и конкретно-научного уровней уточняют содержание и организацию конкретного научного исследования. С другой стороны, принципы частного уровня познания обогащают принципы других уровней познания своими конкретными проявлениями и посредством этого помогают понять их глубже. Методологические принципы исследования всеобщего уровня являются необходимой предпосылкой решения разнообразных конкретных педагогических задач и не подменяют принципы познания других уровней.

Следует отметить, что выделение методологических принципов философского уровня исследования проблем педагогики высшей военной школы представляет определенную сложность. Специфика переживаемого времени состоит в том, что проблема методологии педагогических исследований необычайно обострилась вследствие отказа общества от официально господствовавшей прежде идеологии марксизма-ленинизма, в связи с возникновением определенного методологического вакуума. Это обострение обусловлено и сложностями, связанными с переходом общества на принципиально иные, чем прежде, способы экономического и политического бытия, мировоззренческие установки – рыночные отношения, свободное предпринимательство, политический плюрализм и т.п.

В настоящее время в качестве всеобщей методологии различных человековедческих наук, в том числе и методологических основ научных исследований в области педагогики высшей военной школы, могут рассматриваться такие учения, как философская и педагогическая антропология, экзистенциализм и позитивизм, прагматизм и неотомизм и др. При этом следует подчеркнуть, что обращение к данным философским учениям не означает механического отрицания теории и практики прежней научноисследовательской работы в общей, военной педагогике и педагогике высшей военной школы, всего предшествующего опыта военно-педагогических исследований. Использование данных философских учений предполагает лишь творческую реализацию всего имеющегося знания в области педагогических исследований и переход научного познания в педагогике высшей военной школы на новый качественный уровень.

Вместе с тем важнейшее место в системе философского знания попрежнему занимают диалектика и материализм. Диалектика представляет собой научную теорию о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления, а материализм – научное философское направление, утверждающее первичность материального и вторичность духовного, идеального. Диалектика и материализм являются проверенным временем и научно доказанным философским знанием, они признаются научным сообществом в качестве важного метода познания и преобразования действительности.

Практика показывает, что первостепенное значение для научноисследовательской деятельности постоянного и переменного состава военноучебных заведений имеют основные законы диалектики. Это - переход

количественных изменений в качественные и обратно; единство и борьба противоположностей; закон отрицания отрицания. Первый закон констатирует, что накопление незаметных, постепенных количественных изменений в определенный для каждого процесса момент с необходимостью приводит к существенным, коренным, качественным изменениям, к скачкообразному переходу от старого качества к новому. Суть второго закона заключается в том, что каждый объект заключает в себе противоположности, которые находятся в относительном единстве и в то же время взаимоисключают друг друга. Третий закон отражает преемственность, спиралевидность развития, связь нового со старым, повторяемость прошлого на высшей стадии развития некоторых свойств ряда низших стадий, обосновывает прогрессивный характер развития. Следует подчеркнуть, что эти законы являются фундаментальными философскими принципами познания и преобразования действительности, в том числе и в педагогике высшей военной школы. Основные законы диалектики тесно связаны с еѐ категориями.

В процессе научно-исследовательской работы непреходящее значение имеет система универсальных философских категорий - общих понятий, отражающих наиболее существенные, закономерные связи и отношения реальности, регулирующих процесс мышления. К основным категориям диалектики относятся: «сущность и явление», «единичное и общее», «необходимость и случайность», «возможность и действительность», «содержание и форма», «качество и количество», «система» и др. Для познания педагогической реальности высшей военной школы исследователю необходимо использовать всю систему категорий диалектики как органическое целое.

Анализ различных направлений философской мысли наряду с законами и категориями диалектики позволяет выделить основные методологические принципы всеобщего уровня исследования, в том числе и проблем педагогики высшей военной школы. К ним относятся: принцип развития (предполагает рассматривать явления в состоянии непрерывного изменения); принцип материалистического монизма (материальный мир предметов первичен, а сознание вторично); принцип неограниченности познания (возможности развития и познания объективного мира бесконечны); принцип всесторонности изучения (требование исследовать явления целостно, интегративно, в то же время анализировать все его грани и проявления); принцип детерминизма (явления предметного мира причинно обусловлены, взаимосвязаны и взаимозависимы); принцип историзма, единства логического и исторического (необходимо рассматривать историю возникновения изучаемого явления, присущие ему противоречия, тенденции, прогнозировать дальнейшее развитие); принцип единства теории и практики и др. В зависимости от специфики исследования педагогических явлений каждый из этих принципов наполнятся определенным содержанием и предъявляет к научно-

исследовательской деятельности совокупность требований, проявляющихся в дальнейшем на общенаучном и конкретно-научном уровнях исследования.

Методологические основы общенаучного уровня познания включают, в частности, принцип системного подхода и его разновидности - структурнофункциональный анализ, системно-структурный, системнодинамический подход и др. Кратко рассмотрим сущность и методологическую роль системного подхода в научном познании проблем педагогики высшей

военной школы.

Системный подход ориентирует исследователей на необходимость познания педагогических явлений как сложноорганизованных социальных объектов - целостных и динамично развивающихся систем разных типов, имеющих определенное множества элементов, различных связей и свои законы функционирования. Суть системного подхода заключается в том, что он предоставляет возможность исследовать относительно самостоятельные компоненты изучаемого явления не изолированно, а во взаимосвязи, движении и развитии. Он позволяет выделить в предмете исследования иерархию систем различной степени сложности и организации, выявить в нем интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у каждого из составляющих систему элементов, а также показать совокупность связей, существующих между системами и внутри их, раскрыть их содержание.

Выделение систем разных уровней и связей их взаимодействия помогает представить и рассмотреть изучаемое явление в объемном виде, более предметно проанализировать многочисленные отношения между системами, научно обосновать закономерности, противоречия и принципы функционирования, а также разработать пути и условия дальнейшего совершенствования явления на практике.

В процессе изучения проблем педагогики высшей военной школы методологические принципы всеобщего и общенаучного уровней познания наиболее полно проявляются при реализации такого принципа

конкретнонаучного уровня исследования, как принцип социальноличностнодеятельностного подхода. Он предполагает необходимость признания уникальности каждой личности, еѐ свободы и равноправия; целостного изучения личности в еѐ социальных связях и отношениях в процессе конкретного вида деятельности; учета всей системы факторов становления и развития личности (социальной среды, наследственности, воспитания, деятельности, еѐ внутренней активности и др.); системного использования данных человековедческих наук при изучении личности и проектировании педагогического процесса в ВУЗе (психологии, физиологии, анатомии и др.); изучения исходного состояния личности, а также изменений в процессе еѐ развития; исследования педагогических процессов в логике целостного рассмотрения всех основных компонентов деятельности человека (целей,

мотивов, действий, контроля и анализа достигаемых результатов); создания соответствующих социальнопедагогических условий для развития и саморазвития творческого потенциала личности и др.

Рассмотренные ранее методологические принципы научного исследования различных уровней применительно к педагогике высшей военной школы являются методологической основой познания и преобразования теории и практики подготовки военных кадров. Они являются мировоззренческими и научными ориентирами для исследования актуальных педагогических проблем военно-учебных заведений, позволяют выработать стратегию и тактику их разрешения, получить объективные знания о наиболее значимых педагогических явлениях.

Всю совокупность научных исследований, проводимых в педагогике высшей военной школы, по их целевой направленности можно условно разделить на три основных типа. Прежде всего, это фундаментальные исследования. Они направлены на разработку и развитие педагогических теорий и концепций, методологии педагогики и методологии педагогических исследований. Фундаментальные исследования могут проводиться также в рамках отдельных педагогических теорий, например, общей дидактики, теории воспитания, частных методик и т.д. К исследованиям такого типа относятся докторские и некоторые кандидатские диссертации, монографии, комплексные научно-исследовательские работы. Результаты фундаментальных исследований, как правило, оказывают важное, но опосредованное влияние на педагогическую практику. Их главное предназначение заключается в том, чтобы обогатить методологию и теорию педагогики высшей военной школы новыми научными данными и способствовать развитию имеющегося знания.

Другая группа исследований – прикладные. Они решают преимущественно практические педагогические задачи или теоретические проблемы практической направленности. Обычно прикладные исследования оказывают непосредственное влияние на педагогическую практику, имеют прагматический характер и являются логическим продолжением фундаментальных научных работ. К прикладным исследованиям относятся, как правило, кандидатские диссертации и научные статьи.

Для непосредственного обслуживания педагогической практики высшей военной школы используются разработки. Основными источниками для подготовки разработок являются прикладные исследования и передовой педагогический опыт. Результатами разработок становятся учебные и методические пособия, учебные программы, рекомендации, инструкции и т.п. по вопросам обучения и воспитания курсантов (слушателей), организации педагогического процесса в ВУЗе.

Сложные и многогранные педагогические явления исследуются с помощью специально разработанной методики исследования, представляющей собой совокупность различных методов, средств и приемов изучения фактического

(эмпирического) материала и теоретических источников, порядка их применения на различных этапах научной работы. Методика каждого педагогического исследования всегда конкретна, индивидуальна и уникальна. Она зависит от объекта и предмета изучения, целей и задач научной работы, уровня профессионализма исследователя.

9.2 Классификация методов педагогического исследования

Методы педагогического исследования можно представить в виде двух групп – эмпирические методы и теоретические.

К группе эмпирических методов относятся: педагогическое наблюдение; беседа; интервьюирование; анкетирование; изучение результатов (продуктов) деятельности; обобщение независимых характеристик; изучение педагогического опыта; педагогический эксперимент; тестирование; экспертная оценка и др. Эти методы используются для накопления фактического материала по исследуемой проблеме, фиксации и описания научных фактов, выявления «лежащих на поверхности» связей. Эмпирические методы предполагают изучение предмета исследования на уровне явления и предшествуют его теоретическому анализу. Рассмотрим несколько подробнее некоторые из данных методов.

Исходным и одним из часто используемым в педагогических исследованиях является метод наблюдения. Его назначение – целенаправленная и организованная фиксация разнообразных проявлений изучаемого педагогического явления. Различают несколько видов педагогического наблюдения: непосредственное и опосредованное, индивидуальное и групповое, фронтальное (сплошное) и выборочное, длительное и кратковременное, включенное, самонаблюдение и др. Наблюдение предполагает выполнение нескольких основных требований: четкое определение цели наблюдения; составление плана наблюдения; избрание способов и средств фиксации изменений в процессе наблюдения; детальная регистрация получаемых данных.

Беседа как метод изучения педагогических явлений предполагает получение информации от различных людей о предмете познания в форме диалога. Научная ценность этого метода заключается в возможности установления личного контакта исследователя со специалистами по изучаемой проблеме, с самими испытуемыми, оперативного получения и уточнения данных, относящихся к проводимому исследованию. К основным видам беседы относятся: индивидуальная и коллективная, формализованная и неформализованная, ознакомительная (первичная), тематическая и др. Практика проведения педагогических исследований выработала определенные правила применения метода беседы. А именно: беседовать следует преимущественно по теме исследования; четко и ясно формулировать вопросы, учитывать уровень общего развития и компетентности собеседника; побуждать респондента давать

развернутые и откровенные ответы; избегать некорректных вопросов, учитывать психологическое состояние собеседника; не проводить беседу второпях, в возбужденном состоянии, при явном дефиците времени; специально подбирать место (помещение) для беседы, обеспечивающее спокойную обстановку.

Интервьюирование, в отличие от беседы, предполагает только постановку вопросов исследователем и выслушивание (фиксацию) ответов респондентов. Главная цель использования данного метода заключается в том, чтобы оперативно выяснить точки зрения людей относительно исследуемого явления. Как правило, вопросы для интервью готовятся заранее. Но в процессе опроса могут спонтанно возникнуть и новые вопросы, в том числе уточняющие. При проведении нтервьюирования важное значение имеет использование технических средств: диктофона, магнитофона, телекамеры, фотоаппарата и т.п.

Достаточно часто в педагогических исследованиях применяется метод анкетирования. Он позволяет получить письменную информацию одновременно от значительного числа респондентов. В основе анкетирования – вопросник, разработка которого требует специальной подготовки. Анкета включает несколько смысловых частей: вводную, в которой содержатся цель и мотивированное описание необходимости проведения анкетирования, значимость участия опрашиваемой категории, гарантия анонимности и сохранения тайны ответов, четкое изложение правил заполнения анкеты; основную, состоящую из перечня вопросов для ответов; заключительную, которая призвана выявить значимые данные о служебном, образовательном, научном положении опрашиваемых.

Особое место среди эмпирических методов занимает педагогический эксперимент. Специфика этого метода в том, что он носит комплексный характер, «так как предполагает совместное использование методов наблюдений, бесед, интервью, анкетных опросов, диагностирующих работ, создания специальных ситуаций и др.» Практика научно-исследовательской работы показывает, что педагогический эксперимент позволяет в наибольшей мере обеспечить научную, объективную и доказательную проверку выдвинутой гипотезы исследования, глубже проверить эффективность нововведений в исследуемом явлении, сравнить значимость различных экспериментальных факторов и выбрать наиболее оптимальные из них для соответствующих условий. Эксперимент способствует установлению повторяющихся, устойчивых, необходимых, существенных, внутренних и внешних связей между явлениями (закономерностей), искусственному отделению изучаемого объекта и предмета от других, целенаправленному изменению условий педагогического влияния на испытуемых.

Как правило, в педагогических исследованиях проводится групповой естественный эксперимент с выбранной контрольной и экспериментальной группами в обычных условиях обучения и воспитания военнослужащих, функционирования ВУЗов. Но может осуществляться и лабораторный

эксперимент, когда меры педагогического воздействия касаются не только специально подобранной, но и искусственно выделенной из естественных условий экспериментальной группы людей.

Важное значение для достоверности и научной значимости педагогического исследования имеют такие виды экспериментов, как констатирующий и формирующий. Сущность констатирующего эксперимента заключается в том, что исследуемое педагогическое явление условно выделяется и изучается в определенных ситуациях. При этом имеется в виду изучение практики функционирования предмета исследования. Сутью же формирующего эксперимента является преднамеренное изменение условий существования изучаемого явления, создание и применение специально разработанной системы экспериментальных мер (экспериментальных факторов), на основе которых устанавливаются зависимости между экспериментальными воздействиями и их результатами.

К теоретическим методам педагогического исследования относятся такие общенаучные способы познания, как анализ и синтез, индукция и дедукция, обобщение, типизация, классификация, сравнительно-сопоставительный, терминологический методы, моделирование, абстрагирование, конкретизация, мысленный эксперимент и др. Эти методы, неразрывно связанные с педагогической практикой, предполагают осуществление различных мыслительных операций с добытыми эмпирическими фактами. Они направлены на создание теоретических обобщений, установление и формулирование закономерностей изучаемых явлений, а также позволяют исследователю абстрагироваться и выявлять сущность педагогического явления, представлять его «в чистом виде».

Кроме перечисленных эмпирических и теоретических методов исследования, в педагогических научных работах используются психологические, социологические, исторические, криминалистические, математические, медицинские, кибернетические и другие методы. Вместе с тем исследователи не должны механически переносить методы данных наук в педагогические исследования, подчиняясь модным новациям или желая отличиться оригинальностью. Их применение необходимо рассматривать как дополнение к основным методам познания педагогических явлений на каждом из этапов исследования.

Педагогическое исследование в ВУЗе складывается из нескольких логических этапов. На первом этапе на основе системного изучения военнопедагогической практики и теории осуществляются выбор научной проблемы, обоснование актуальности темы, разработка предварительного замысла и рабочего плана исследования. Под научной проблемой в данном случае понимается противоречивая педагогическая ситуация, требующая своего разрешения средствами науки. Проблема возникает тогда, когда прежнее научное знание не в состоянии объяснить новые явления или его вообще не

существует. Обоснование актуальности темы исследования представляет собой указание на еѐ важность, практическую и теоретическую значимость для деятельности высшей военной школы. Тема не должна дублировать ранее проведенные исследования, быть слишком широкой или неоправданно узкой.

Предварительный замысел и рабочий план включают определение объекта и предмета, цели и задач, гипотезы исследования, формулировку глав и параграфов предстоящей научной работы.

Второй этап связан с углубленным изучением различных научных источников, педагогической практики по избранной теме и разработкой программы исследования. Основными способами изучения литературных источников и фиксации научного знания являются: аннотирование (самое общее и краткое изложение основного смысла источника); тезирование (составление тезисов, зачастую не связанных между собой); реферирование (краткое связное изложение основного содержания изучаемой работы с выражением авторского отношения к ней); цитирование (точное воспроизведение текста источника) и др. Результаты изучения педагогической практики отражаются в дневниках (листах) наблюдений, картах изучения исследуемого явления, отчетах, аналитических материалах и т.п.

Программа исследования - это своеобразный паспорт научноисследовательской работы. Первая еѐ часть – методологическая – включает уточненное представление о научной проблеме, объекте и предмете, цели и задачах исследования, формулировку гипотезы и научной новизны. Вторая часть – процедурная (методическая), она посвящается обоснованию методики и организации исследования.

На третьем этапе педагогического исследования происходит реализация утвержденной программы. Важное место при этом отводится внедрению экспериментальных факторов в процессе формирующего педагогического эксперимента, которые должны привести к позитивным изменениям в исследуемом явлении. Происходит сбор и накопление научных фактов, прослеживается динамика изменений в контрольной и экспериментальной группах, предварительные (промежуточные) результаты сравниваются с прогнозными вариантами, полученный исследовательский материал обобщается и анализируется.

Четвертый этап – апробация результатов исследования, предварительная формулировка теоретических выводов и практических рекомендаций. Апробация может осуществляться по нескольким направлениям: информирование научной и военной общественности о проводимом исследовании и его результатах путем публикаций, выступлений на различных заседаниях, совещаниях, семинарах, педагогических чтениях, научнопрактических и методических конференциях; проведение учебных занятий с переменным и постоянным составом военно-учебного заведения; подготовка учебных программ; разработка предложений, направленных на

совершенствование содержания, организации и методики исследуемого явления; участие в написании учебников и учебно-методических пособий, в выполнении научно-исследовательских работ и т.п.

На пятом этапе осуществляется проверка полученных результатов. Необходимость ее обусловлена тем, что полученные результаты не всегда могут быть объективными и научно доказательными. Поэтому основные элементы программы и исследования должны быть проверены вновь, для этого создаются примерно равнозначные условия. Если и в данном случае результаты найдут подтверждение, то на заключительном этапе исследования необходимо приступать к окончательному оформлению научной работы в виде отчета о научной деятельности, научного доклада, статьи, монографии, диссертации и внедрению в жизнь теоретических выводов и практических рекомендаций.

Таким образом, научные исследования в области педагогики высшей военной школы осуществляются в соответствии с методологическими принципами познания и преобразования педагогической реальности, которые выполняют регулятивную и нормативную функции. Направляя деятельность исследователя, они требуют всестороннего и системного осмысления установленных научных фактов, связей и отношений между педагогическими явлениями и внутри их, доказательности теоретических выводов и практических рекомендаций. Несмотря на то, что научно-исследовательская работа в военноучебном заведении является делом творческим, она имеет определенные этапы и логику развития. На каждом из этапов применяются различные методы, которые в совокупности составляют методику педагогического исследования.

Теоретические методы исследования и их характеристика.

Среди общенаучных логических методов, нашедших широкое применение при проведении теоретических изысканий следует выделить методы ***теоретического*** *анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации, индукции и дедукции, моделирования и* другие. Каждый из названных методов был охарактеризован нами ранее. Поэтому кратко остановимся лишь на особенностях их использования при организации и проведении психологопедагогических исследований.

Огромная роль в обработке, осмыслении получаемого эмпирического материала принадлежит ***методу теоретического анализа и синтеза***. Сильной стороной этого метода является возможность охватить одновременно большое количество данных и проникнуть в их сущность, произвести мысленную реконструкцию изучаемого, схватить и вычленить интересующие его стороны, признаки, свойства, закономерности развития.

Теоретический анализ путем *абстрагирования и сравнения* дает возможность исследователю разложить изучаемое на элементы, вскрыть его структуру и специфику, идти от сложного к простому. Синтез же позволяет воссоздать явление в целом, в системе его наиболее существенных связей, обосновать ту или иную теоретическую концепцию.

Анализ и синтез используется с самого начала процесса исследования: при определении его целей и задач, замысла (основной идеи), гипотезы, предполагаемых результатов.

Наиболее активно этот метод применяется при сборе и обработке фактов, накопленных в ходе исследования: раскрытия связи между ними, изменений людей, их действиях и поведении и т.п. На этом основании исследователь получает возможность сделать научно *обоснованный прогноз,* спроектировать новое, чего еще нет в психолого-педагогической теории и практике.

В исследовании применяются разные виды теоретического анализа. Например, классификационный, каузальный, диалектический, а также анализ отношений.

Наиболее прост *классификационный анализ*, с помощью которого осуществляется первичная, описательная стадия научного исследования с целью упорядочить и систематизировать явления на основе сходства, смежности, повторяемости.

Анализ отношений – более трудный этап познания, преследующий цель углубить понимание сущности исследуемых явлений, изучить процесс их развития путем разложения, изучаемого на отдельные части и исследования отношений между ними, то есть выявления функциональной зависимости.

Однако анализ отношений еще не вскрывает главную определяющую изменений – причинную связь между явлениями. Эту связь вскрывает *каузальный анализ* (лат. causa – причина), ведущий к открытию существенных отношений, являющихся причинами явлений, к познанию научных законов.

При проведении исследования выделяют такие виды анализа как элементарный и анализ по единицам.

Элементарный анализ – это мысленное выделение отдельных частей, связей на основе декомпозиции, расчленения целого. Например, при конструировании педагогического процесса можно для анализа вычленить отдельно его цели, содержание, внешние условия, технологию, организацию, систему взаимоотношений его субъектов, способы совершенствования.

Анализ по единицам предполагает расчленение процесса с сохранением целостности его структурных элементов, каждый из которых удерживает важнейшие признаки целостного процесса. На учебном занятии это может быть постановка и решение познавательной задачи, в деятельности обучающегося – конкретное действие (вид деятельности), в учебном процессе – ситуация педагогического взаимодействия и т.д.

После выполнения аналитической работы возникает необходимость синтеза – композиции и интеграции результатов анализа в общей системе. На основе синтеза предмет анализа воссоздается как система связей и взаимодействий с выделением существенных из них.

В теоретическом осмыслении фактического материала большое значение имеют *абстрагирование и конкретизация*. Эти средства познания тесно связаны с анализом и синтезом, но выполняют свое предназначение. Известно, что *абстрагирование* – это мысленное отвлечение какого-либо признака, свойства предмета от самого предмета с целью более глубокого изучения сути исследуемого.

Так можно создать в качестве идеальных объектов, так сказать в «чистом виде» – «идеального специалиста профессионала», «идеального выпускника учебного заведения», «идеального учебного занятия» и т.д. Это и будет тот ориентир, на достижение которого направляет свои усилия исследователь.

Конкретизация – не что иное, как мысленный процесс воссоздания определенного психолого-педагогического явления на основе ранее сделанных абстракций. К примеру, педагог использует абстракции «обучение», «воспитание», «преподавание», «учение», «восприятие», «осмысление», «запоминание», «практика» и т.п. в отношении к конкретному виду учебного занятия. Это означает, что он применяет в исследовании метод конкретизации, обогащает понятие новыми признаками, достигая единства многообразия, сочетания многих качественных характеристик предмета.

В исследованиях активно применяются *индукция и дедукция.* Используя индуктивный путь, исследователь идет от эмпирического уровня к уровню теоретическому посредством обобщения отдельных фактов, аналогий, статистического описания и выводов, различные формы экстраполяции от известного к неизвестному. Тем самым осуществляется проникновение в сущность явлений, открытие их закономерностей, построение гипотез и теорий.

Применение дедуктивного пути позволяет выводить утверждения из одного или нескольких утверждений на основе законов и правил логики. Индукция и дедукция неразрывно связаны между собой и крайне необходимо пропорциональное развитие обоих методов.

В последние годы все более активно в теоретических исследованиях применяют *метод моделирования.* Сущность его заключается в установлении подобия явлений (аналогии), адекватности одного объекта другому в определенных отношениях и на этой основе превращения более простого по структуре и содержанию объекта в модель более сложного (оригинал). Исследователь получает возможность переноса данных по аналогии от модели к оригиналу. Иначе говоря, модель – вспомогательное средство, которое в процессе познания, исследования дает новую информацию об основном объекте изучения. Она может послужить и конструированию нового, еще неведомого в практике. В таком случае исследователь, выявив характерные черты, свойства, признаки существующих явлений, процессов, начинает поиск нового из компоновки, сочетания, моделирует принципиально новое состояние изучаемого. Так возникают *модели-гипотезы,* носящие предположительный

характер и требующие проверки, *модели-концепции,* превращающиеся в научно обоснованные теории.

Следовательно, *моделирование – это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения. Второй из объектов называют моделью первого*. В наиболее общем виде модель определяют как систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования.

Механизм моделирования состоит обычно из следующих операций: переход от естественного объекта к модели, построение модели; экспериментальное исследование модели; переход от модели к естественному объекту, заключающийся в перенесении результатов, полученных при исследовании, на данный предмет.

В теории выделяется иногда особый вид моделирования – *мысленный эксперимент*. В его содержание вкладывается соотношение теоретических и экспериментальных данных, полученных в исследовании, с динамической моделью, имитирующей те ситуации, которые могли бы возникнуть при реальном экспериментировании. Такая идеальная модель позволяет обнаружить наиболее важные для исследователя связи и отношения в изучаемом объекте, объяснить и конкретизировать уже имеющиеся приемы и правила, главным образом путем абстракции и идеализации.

Такой эксперимент представляет собой *логическое рассуждение* о том, как протекали бы определенные явления или процессы, если бы удалось создать условия, почему-либо не осуществимые в данный момент.

Нередко мысленный эксперимент предшествует реальному. Представляя себе мысленно ход возможного эксперимента, исследователь уточняет всю логику и варианты для проверки, а также определяет предполагаемые, гипотетические результаты, с которыми он впоследствии будет сравнивать результаты действительного эксперимента.

В научном исследовании активно применяются *сравнительноисторические методы.* Одним из них является *генетический метод*, позволяющий вести исследование явлений на основе анализа их развития.

Важно проследить *возникновение* явления, ступени его *развития*, процесс постепенного *формирования*. Эти задачи и решает генетический метод, выявляя специфику, тенденции развития исследуемого явления, новые подходы к решению задач, определяя результативность этих подходов и делая прогноз развития ситуации.

В процессе исследования различных явлений широко используется *метод сравнения,* устанавливающий *сходство или различие* между предметами и явлениями, дающие возможность прийти к синтезированному выводу.

Сравнение используется при применении различных методов (наблюдения, эксперимента и т.д.), в единстве с генетическим методом. Оно важно для

объяснения явлений и тогда, когда собственно разъяснения нет, но на первый план выходит сопоставление явлений.

На основе методологического принципа историзма сформировался и применяется *сравнительно-исторический метод*, обеспечивающий такое изучение явлений, которое прослеживает и сравнивает их в развитии. Например, анализ категории образования в рамках этого метода позволяет объяснить, как это понятие формировалось в прошлом, какие этапы оно прошло в своем развитии; выявить, каким образом возникали те или иные концепции образования, каковы их источники, что в этих теориях нуждается в реконструировании и т. п.

К основным методам научного исследования относится *исторический метод.* Он применяется, прежде всего, при изучении проблем истории психологии и педагогики. Эта отрасль психолого-педагогической науки раскрывает *возникновение, состояние и развитие* учебно-воспитательных учреждений, психологических и педагогических теорий в конкретных исторических условиях.

Таким образом, историзм как метод исследования не может быть сведен лишь к описанию минувших явлений. Он позволяет выявить внутренний механизм изменений в явлениях, причинные связи на конкретных этапах их развития, проследить, каким образом новое состояние явления возникает из старого.

В зависимости от цели исследования, большее значение придается тому или другому методу, но в любом случае следует избегать простого описания и хронологического перечня событий, а необходимо выявлять тенденции, закономерности их развития, различать существенное и несущественное, необходимое и случайное, создавать научную основу интерпретации исторических фактов, вскрывать перспективы развития психологической и педагогической теории и практики.

Эмпирические методы и их характеристика.

В качестве примера ***эмпирических*** методов рассмотрим сравнительный *педагогический эксперимент,* в котором проверке подлежат выдвинутые рабочие гипотезы, например, возможность повышения качества и прочности усвоения учебного материала, усиления мотивации и активности обучающихся при использовании в образовательном процессе новых информационных технологий обучения и др.

Для обеспечения возможности сравнения результатов педагогического эксперимента целесообразно *разделить обучающихся на экспериментальные и контрольные группы*, а также *выявить начальный и итоговый уровень* их обученности, для получения точной картины состояния знаний, навыков и умений до и после эксперимента. С учетом сказанного предлагается следующая *схема проведения сравнительного педагогического эксперимента*.

Первый этап включает в себя выбор и *выравнивание* контрольных и экспериментальных групп на основе проведения входного тестирования, а также определение варьируемых и не варьируемых условий эксперимента.

Тестирование производится с использованием педагогических тестов - системы заданий возрастающей трудности, с целью определения начального уровня обученности. По результатам тестирования производится выбор экспериментальных и контрольных групп.

В качестве *варьируемых условий эксперимента* могут рассматриваться следующие:

- занятия под руководством преподавателя проводятся с контрольной группой в аудитории, а с экспериментальной группой в дисплейном классе;
- в экспериментальной группе средством самостоятельного изучения учебного материала выступает комплект компьютерных средств, а в контрольной группе – традиционный учебник (учебное пособие или другое традиционное средство обучения);
- в экспериментальной группе студенты имеют возможность провести текущий контроль своих знаний, используя специальную компьютерную программу, а в контрольной такая возможность не предусмотрена и т.д.

В качестве *не варьируемых условий проведения* эксперимента можно рассматривать, например:

- изучение одинаковой для контрольной и экспериментальной групп дозы учебной информации;
- постановка одинаковых для обеих групп дидактических задач и др.

Второй этап является наиболее ответственным и включает собственно *проведение педагогического эксперимента*. В его ходе могут проводится: чтение лекции по запланированной теме в контрольной и экспериментальной группах, проведение учебных занятий с использованием методов семинара, практической работы, самостоятельной работы под руководством преподавателя и без его участия, лабораторной работы и т.п. Но, если в экспериментальной группе обучение проводится с использованием, например, информационных технологий обучения, то в контрольной это делается с применением только традиционных методик обучения.

Третий этап включает *выходное тестирование* и может проводится на итоговых занятиях с целью определения достигнутого уровня обученности студентов, который должен соответствовать изначально заданным дидактическим целям. Методом в этом случае выступает, как и на первом этапе, педагогическое *тестирование*.

Четвертый этап (выходное анкетирование) проводится в *экспериментальных группах* с целью выявления субъективной оценки обучающихся качества проведения с ними учебных занятий с использованием информационной технологии обучения. Здесь целесообразно особое внимание

уделить *определению мотивации* обучения с применением комплекта компьютерных средств, а также оценке психологической и психофизиологической нагрузки, испытываемой респондентами в период экспериментального обучения.

На *каждом этапе* сравнительного педагогического эксперимента целесообразно производить *сбор эмпирического материала,* его статистическую обработку и предварительный анализ полученных результатов. На завершающих этапах по разности результатов предварительного и итогового педагогического тестирования, определяется сравнительная эффективность применения новой информационной технологии обучения и традиционной методики обучения.

В этом случае измерение и оценку дидактической эффективности можно с достаточной степенью достоверности производить по количественнокачественным показателям учебного процесса путем обобщения и сравнения одних статистических данных с другими. Такими показателями выступают *выбранные и обоснованные критерии эффективности*, которые можно рассматривать как обобщенные результаты достижения поставленных целей.

Пятый этап (*отсроченное тестирование)* целесообразно проводить, как правило, через месяц или больший интервал с целью определения *остаточных знаний*, навыков и умений, приобретенных студентами за период проведения экспериментального обучения. На данном этапе, как и на третьем, определяется сравнительная эффективность применения информационной технологии обучения и традиционной методики обучения. При этом оценивается наличие у обучающихся остаточных знаний, навыков и умений в рамках изучаемой предметной области.

Статистические методы и их характеристика. «Применение математики к другим наукам имеет смысл только в единении с глубокой теорией конкретного явления. Об этом важно помнить, чтобы не сбиваться на простую игру в формулы, за которой не стоит никакого реального содержания».

Теоретические методы исследования дают возможность раскрыть *качественные* характеристики изучаемых явлений. Эти характеристики будут полнее и глубже, если накопленный эмпирический материал подвергнуть ***количественной*** обработке. Введение в исследование количественных показателей сегодня является необходимым и обязательным компонентом получения объективных данных о результатах педагогического труда.

Исключительно важную роль в анализе многих явлений играют *средние величины*, представляющие собой обобщенную характеристику качественно однородной совокупности по определенному количественному признаку. Нельзя, например, вычислить среднюю специальность или среднюю национальность студентов вуза, так как это качественно разнородные явления. Зато можно и нужно определить в среднем числовую характеристику их

успеваемости (средний балл), эффективности методических систем и приемов и т.д.

В научных исследованиях обычно применяются различные виды средних величин: средняя арифметическая, средняя геометрическая, медиана, мода и другие. Наиболее распространенными являются средняя арифметическая, медиана и мода.

Средняя арифметическая применяется в тех случаях, когда между определяющим свойством и данным признаком имеется прямо пропорциональная зависимость (например, при улучшении показателей работы учебной группы улучшаются показатели работы каждого ее члена).

Математические и статистические методы исследования являются также *средствами получения нового фактического материала*. С этой целью используются *приемы шаблонирования,* повышающие информативную емкость анкетного опроса и *шкалирования,* дающего возможность более точно оценивать действия как исследователя, так и исследуемых.

Шкалы возникли из-за необходимости объективно и точно диагностировать и измерять интенсивность определенных психолого-педагогических явлений. Шкалирование дает возможность *упорядочить явления*, количественно оценить каждое из них, *определить низшую и высшую ступени исследуемого явления.*

Так при исследовании познавательных интересов слушателей можно установить их границы: очень большой интерес – очень слабый интерес. Между этими границами ввести ряд ступеней, создающих шкалу познавательных интересов: очень большой интерес (1); большой интерес (2); средний (3); слабый (4); очень слабый (5).

Такие оценочные шкалы дают каждому пункту *определенное числовое обозначение.*

Оценочные шкалы могут быть изображены *графически*. В этом случае они выражают категории в наглядной форме. При этом каждое деление (ступень) шкалы характеризуется вербально.

Рассматриваемые методы играют большую роль в анализе и обобщении полученных данных. Они позволяют установить различные соотношения, корреляции между фактами, выявить тенденции в развитии психологопедагогических явлений. Все это позволяет избежать произвольных манипуляций с фактами и определить программу их обработки.

Такова краткая характеристика наиболее часто применяемых методов исследования. Следует подчеркнуть, что ни один из рассмотренных методов, взятый сам по себе, не может претендовать на универсальность, на полную гарантию объективности получаемых данных.

Поэтому каждому исследователю следует стремиться, с одной стороны, к совершенствованию техники применения любого конкретного метода, а с другой – к комплексному, взаимоконтролирующему использованию разных методов для изучения одной и той же проблемы. Владение всей системой методов дает

возможность разработать рациональную методику исследования, четко организовать и провести его, получить существенные теоретические и практические результаты.

Педагогический эксперимент как метод педагогического исследования. Его виды и этапы.

Самым продуктивным методом педагогического исследования является педагогический эксперимент (от лат. experiment – проба, опыт). Педагогический эксперимент – исследовательская деятельность, осуществляемая с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях. В рамках педагогического эксперимента используются комплекс методов теоретических и эмпирических.

Различают эксперимент естественный (в условиях обычного образовательного процесса) и лабораторный – создание искусственных условий для проверки, например, того или иного метода обучения, когда отдельные учащиеся изолируются от остальных. Чаще всего используется естественный эксперимент. Он может быть длительным или кратковременным.

В зависимости от особенностей проведения в педагогическом исследовании выделяют разные виды эксперимента. Он может быть констатирующим, устанавливающим только реальное состояние дел в педагогическом процессе, или преобразующим, когда проводится целенаправленная организация эксперимента для определения условий (методов, форм и содержания образования) развития личности школьника или детского коллектива.

Преобразующий эксперимент требует наличия экспериментальных и контрольных групп. В экспериментальных группах учебно-воспитательный процесс организуется в измененных условиях, в контрольных же группах - в обычных, неизменных условиях. Сравнение результатов деятельности учащихся и педагогов в этих группах при прочих равных условиях позволяет, сделает вывод об эффективности или неэффективности проводимого эксперимента.

Контрольный эксперимент организуется для проверки степени достоверности тех результатов, которые получены при проведении констатирующего и преобразующего, а также лабораторного экспериментов. При этом дублируется уже состоявшийся эксперимент (повторный эксперимент) или осуществляется замена экспериментальной группы на контрольную и наоборот (перекрестный эксперимент).

Пилотажный (предварительный) эксперимент имеет целью проверить уровень проработанности и качество методики эксперимента. Для этого эксперимент проводят сначала в сокращенном варианте. После этого, если необходимо, отдельные звенья эксперимента корректируются и он затем проводится в полном объеме.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании».

2Закон Республики Казахстан от 18 февраля 2011 года № 407-IV«О науке».

3Постановление Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования».

4Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности. - М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 400 с.

5Сорокопуд Ю.В. Педагогика высшей школы /– Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 541 с.

6Вдовюк В.И. Педагогика Высшей военной школы. Современные проблемы в структурно-логических схемах и таблицах. М.: ВУ, 1996. – 67с.

7Куламбаева К.К. Жоғары әскери педагогика мектебі қисынды сызбалар мен таблицада оқу құралдары - Астана: НУО имени Первого Президента Республики Казахстан – Лидера Нации, 2015.

8Жексенбинов Б.Н. Педагогика высшей военной школы в схемах и таблицах: учебное пособие. – Изд. 2015 - 46 с.

9Рапацевич Е.С. Психолого-педагогический словарь. - Минск: «Соврем. слово», 2006. – 928 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение …… 3

1 ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЫ: ИСТОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ» ……. 4

1.1 Исторические предпосылки возникновения педагогики высшей военной школы …….. 4

1.2 Проблемы и перспективы современной высшей военной школы …… 5

2 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЫ ……. 7

2.1 Сущность и содержание педагогики

высшей военной школы …… 7

2.2 Педагогический процесс как система ……..
11

3 ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЫ …. 20

3.1 Сущность дидактики высшей военной школы …….
20

3.2 Содержание дидактики высшей военной школы ……. 30

4 ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ И КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ …….. 34

4.1 Особенности дидактических теории и концепции в обучении военнослужащих …… 34

4.2 Основные концепции обучения, применяемые в подготовке военнослужащих …….. 44

5 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЕ …… 61

5.1 Понятие, сущность «воспитание» в условиях высшей военной школы ……... 61

5.2 Актуальные проблемы воспитания в высшей военной школе ……. 75

6 ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ……. 78

6.1 Общее понятие о педагогической деятельности, структура деятельности педагога …… 78

6.2 Профессиональная педагогическая деятельность в военном вузе, ее рациональная организация …… 83

7 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ …….. 89

7.1 Понятие об общей, профессиональной, базовой культуре личности …….. 89

7.2 Анализ структуры и содержания педагогической культуры преподавателя высшей школы …… 92

8 ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ ……. 97

8.1 Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании ……... 97

8.2 Инновационные процессы в современном образовании ……. 101

8.3 Взаимосвязь развития науки, инноваций и образования …… 106

9 МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ……. 121 **9.1 Основные компоненты научно-педагогического исследования** …… 121 **9.2 Классификация методов педагогического исследования** …… 126

Рекомендуемая литература ……... 139

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ВОЕННОЙ ШКОЛЫ

Учебник

Научный редактор Каиров Е.Р. Технический
редактор и дизайн Омарова Г.Х.

Типография службы научно-издательского обеспечения НУО
имени Первого Президента Республики Казахстан – Елбасы
г. Нур-Султан, ул.Туран, 72
Подписано в печать 00.00.2022.
Тираж 100 экз. Формат
Гарнитура «Times New Roman».
Бумага для офисной техники 210х297½.

Бумага типогр. № 1
Усл. п.л. 8.8. Заказ № 275