

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил  
«Военно-воздушная академия имени  
профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)

*На правах рукописи*

ОВОД Владимир Васильевич



**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
ОФИЦЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ  
ВНУТРИВУЗОВСКОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –  
доктор педагогических наук,  
профессор В. Ф. Лазукин

Воронеж 2017

## Содержание

<b>Введение</b> .....	3
<b>Глава 1. Теоретико-методологические предпосылки исследования и формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя военного вуза</b> .....	16
1.1 Проблемы формирования проектировочной компетенции в психолого-педагогической литературе.....	16
1.2 Структурные компоненты и содержательные характеристики проектировочной компетенции офицера-преподавателя.....	39
1.3 Педагогическая модель формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя в процессе внутривузовского повышения квалификации.....	63
<b>Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию проектировочной компетенции офицера-преподавателя в процессе внутривузовского повышения квалификации</b> .....	89
2.1 Организация и содержательно-методическое обеспечение формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя.....	89
2.2 Педагогические условия формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя.....	116
2.3 Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы по формированию проектировочной компетенции офицера-преподавателя.....	139
<b>Заключение</b> .....	158
<b>Список литературы</b> .....	161
<b>Приложения</b> .....	194

## ВВЕДЕНИЕ

Одной из приоритетных задач реформирования российского военного образования, согласно приказу Минобрнауки РФ от 01.07.2013 г. № 499 и приказу Министра обороны РФ от 15.09.2014 г. № 670, выступает задача оптимизации процесса организации и осуществления дополнительного профессионального образования военных преподавателей в виде профессиональной переподготовки (получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности) и повышения квалификации (совершенствование и (или) получение новой компетенции). Следовательно, возрастает уровень требований к разработке новых компетентностно-ориентированных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации военных преподавателей из числа офицеров, приходящих в военные вузы на преподавательские должности из войск и не имеющих педагогической подготовки, испытывающих затруднения в формировании собственных психолого-педагогических компетенций.

Являясь опытными военными специалистами, в преподавательской деятельности офицеры больше ориентированы на профессионализм офицера-практика и не связывают эффективность своей педагогической деятельности, достижение педагогического профессионализма (мастерства) со знанием теории педагогического проектирования и владением практическими умениями, компетенциями перспективного планирования и прогнозирования результатов, развития личности офицеров – будущих преподавателей высшей военной школы.

В связи с этим актуальной становится проблема владения офицером-преподавателем целостным опытом реализации проектировочной компетенции, способностью применять в практической педагогической деятельности знания, умения, навыки, актуализировать качества, обеспечивающие проектирование, прогнозирование образовательной траектории обучающихся и своей собственной, результатов учебно-профессиональной деятельности, ре-

гулирование процесса самореализации ее субъектов на основе научного предвидения и адекватного оценивания.

Согласно «Закону об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ), «обеспечение соответствия квалификации» преподавателя меняющимся условиям профессионально-педагогической деятельности осуществляется посредством повышения квалификации и «не реже одного раза в три года преподаватель имеет право на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности». Однако накопленный в системе повышения квалификации преподавателей военного вуза опыт совершенствования педагогического профессионализма и проектировочной компетенции как его основы недостаточно эффективен и характеризуется лишь отдельными аспектами учебно-методической работы. Исследователи отмечают, что на данный момент система внутривузовского система не в готова в полной мере создать преподавателям необходимые информационные, обучающие, исследовательские условия (А. А. Дудолодов, Д. В. Комков, В. Б. Кочергин, А. Д. Лазукин, В. Ф. Лазукин, Е. П. Пономарев, Ю. Н. Рябенький и др.). Анализ литературы показал, что недостаточно разработаны научно-практические основы обучения офицеров-преподавателей умениям проектировать процесс формирования профессиональных компетенций и их содержания.

Это обуславливает социальную направленность, научно-практическую значимость и перспективность поиска путей решения проблемы оптимизации процесса формирования проектировочной компетенции исследуемой категории преподавателей военного вуза в процессе внутривузовского повышения квалификации.

### **Состояние и степень разработанности проблемы.**

Общим основанием для исследования проблемы формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя явились работы по профессиональной компетентности современного специалиста, в которых рассматривается ее структура, содержание, функции, а компетентность структурно

представлена в виде составляющих ее компетенций, которые могут быть объективно наблюдаемы, с определенной точностью измеряемы и целенаправленно сформированы (А. А. Вербицкий, А. А. Дульзон, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. В. Хуторской и др.).

Значимыми для настоящего исследования явились направления исследований, связанные с разработкой различных компетенций: специальной, социальной, когнитивной, инновационной, коммуникативной, информационной, психологической, профессионально-педагогической и др. (А. А. Деркач, Т. Е. Исаева, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Е. П. Пономарев, Ю. Н. Рябенский, А. В. Хуторской и др.). Интерес представляет так же классификация видов собственно проектировочных компетенций педагога: ключевые, базовые, специальные и частно-профессиональные компетенции (О. М. Бобиенко, Г. А. Демакова, Э. Ф. Зеер, И. А. Зотова, М. Д. Ильязова и др.), раскрывающие практический контекст проектировочной деятельности от высшей степени универсальности до ее конкретизации.

Для определения сущностных характеристик проектировочной компетенции офицера-преподавателя, педагогического проектирования использовались научные разработки Е. С. Заир-Бека, Н. К. Зотовой, Л. Г. Ильина, И. И. Ильясова, И. А. Колесниковой, Н. В. Кузьминой, В. М. Монахова, В. А. Слостенина, Л. А. Филимонюк, Н. О. Яковлевой и др.

Значимыми для исследования структуры, содержательных, функциональных характеристик проектировочной компетенции офицера-преподавателя военного вуза стали работы, связанные с проектированием педагогического процесса (В. П. Беспалько, В. И. Генецинский, Е. С. Заир-Бек, Т. В. Кичигина, П. Хилл и др.); труды, раскрывающие содержание проектировочной деятельности преподавателя (В. С. Безрукова, Р. С. Бондаревская, Н. И. Вьюнова, И. А. Колесникова, Т. С. Просветова и др.); исследования, посвященные вопросам проектирования учебного предмета (И. И. Ильясов, З. А. Гаджимагомедова, Г. А. Демакова и др.); работы, касающиеся проблемы подготовки преподавателей к проектной деятельности

(А. А. Баранов, Е. В. Кетриш, В. М. Монахов, В. Д. Шапиро и др.); исследования, направленные на изучение структуры и содержания проектировочной компетентности, компетенции (И. Ф. Бережная, И. А. Зотова, Ю. Г. Комендровская, Е. В. Кривотулова, Л. Е. Марычева и др.).

В настоящее время имеется достаточное количество работ по различным аспектам становления, развития педагогического труда военного преподавателя военного вуза: педагогический профессионализм (С. П. Желтобрюх); педагогическая культура (В. Б. Кочергин, Ю. М. Кудрявцев); педагогическое мастерство (А. К. Быков, С. Ф. Сердюк); индивидуальный стиль педагогической деятельности (А. И. Войтович); условия совершенствования психолого-педагогической подготовки (В. П. Врачинский); профессионально-педагогическая компетентность (В. Л. Бенин, Е. П. Пономарев); личностно-профессиональная компетентность (А. В. Белошицкий, Д. В. Мещеряков и др.); психолого-педагогические компетенции (Ю. Н. Рябенский) и др.

Отдельные исследования раскрывают возможности повышения квалификации преподавателя вуза (Л. П. Алексеева, Э. Ф. Зеер, С. И. Змеев, Ю. А. Лобейко, А. К. Маркова, В. А. Сластенин и др.), военного преподавателя военного вуза (А. А. Дудолодов, В. Б. Кочергин, В. Ф. Лазукин, В. Е. Черенков и др.).

В то же время проблема формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя в процессе внутривузовского повышения квалификации до настоящего времени не получила должного рассмотрения в научных источниках.

Актуальность ее исследования объясняется потребностью разрешения следующих **противоречий**:

- между объективной потребностью практики высшего военного образования в оптимизации системы повышения квалификации офицеров-преподавателей и ограниченными возможностями обновления и реализации ее научно-практического потенциала;

- между необходимостью офицеров-преподавателей соответствовать требованиям профессионального стандарта преподавателя вуза и их недостаточной готовностью к этому;

- между реальным и должным уровнем реализации офицерами-преподавателями проектировочной компетенции.

Необходимость разрешения выявленных противоречий определила **научную задачу исследования**: разработка теоретических и прикладных положений формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя в процессе внутривузовского повышения квалификации на основе специально разработанного педагогического практикума.

Этим обусловлена актуальность выбранной темы «Формирование проектировочной компетенции офицера-преподавателя в процессе внутривузовского повышения квалификации».

**Объект исследования**: формирование проектировочной компетенции офицера-преподавателя военного вуза.

**Предмет исследования**: формирование проектировочной компетенции офицера-преподавателя в процессе внутривузовского повышения квалификации.

**Цель исследования**: разработать теоретические и научно-методические положения формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя в процессе внутривузовского повышения квалификации.

В соответствии с целью и предметом исследования были сформулированы следующие **задачи**:

1) на основе анализа педагогической и психологической литературы уточнить содержание «проектировочной компетенции офицера-преподавателя»;

2) выявить компоненты проектировочной компетенции офицера-преподавателя, раскрыть их содержательные и уровневые характеристики;

3) разработать и апробировать педагогическую модель формирования

проектировочной компетенции офицера-преподавателя в процессе внутривузовского повышения квалификации;

4) определить совокупность педагогических условий, способствующих повышению уровня развития проектировочной компетенции офицера-преподавателя;

5) разработать содержательно-методическое обеспечение формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя в процессе повышения квалификации.

**Гипотеза исследования.** Формирование проектировочной компетенции офицера-преподавателя в процессе внутривузовского повышения квалификации будет осуществляться успешно, если:

- определено понятие «проектировочная компетенция офицера-преподавателя» и ее структурная организация, что позволит разработать содержательно-методическое сопровождение ее формирования у офицеров-преподавателей;

- разработана педагогическая модель формирования проектировочной компетенции офицеров-преподавателей в процессе внутривузовского повышения квалификации, которая включает: теоретико-методологический, функционально-целевой, содержательно-диагностический, организационно-практический, детерминирующий и оценочно-результативный блоки;

- разработано содержательно-методическое обеспечение формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя в виде специального педагогического практикума «Совершенствование проектировочной компетенции офицера-преподавателя»;

- выявлена и экспериментально проверена совокупность педагогических условий формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя.

**Методологическая основа исследования** включает следующие подходы:

- *системный подход*, позволивший представить проектировочную ком-



петенцию офицера-преподавателя как целостное образование, состоящее из согласованных компонентов, и разработать процесс формирования проектировочной компетенции в единстве и взаимосвязи его составляющих (компонентный состав, структура, этапы) (В. А. Барабанщиков, В. П. Беспалько, Б. Ф. Ломов, В. П. Симонов и др.);

- *субъектный подход*, утверждающий восприятие офицера-преподавателя как способного проявлять активность, инициативу, ответственность в педагогической деятельности, детерминировать и преобразовывать собственную личность и профессионально-педагогическую действительность (С. М. Годник, А. В. Белошицкий, А. С. Огнев, В. А. Петровский, В. А. Слостенин и др.);

- *деятельностный подход*, определивший направленность формирования проектировочной компетенции на организацию целенаправленной деятельности офицера-преподавателя, построенной в логике целостного учета ее основных компонентов – потребностей, мотивов, целей, действий, операций, способов регулирования, контроля и анализа результатов и позволивший реализовать технологию поэтапно-планомерного формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков и др.);

- *компетентностный подход*, раскрывающий практико-ориентированную нацеленность процесса формирования проектировочной компетенции на обеспечение готовности преподавателя самостоятельно решать задачи проектировочной деятельности, владеть соответствующими методами и средствами (А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.).

**Теоретической основой** исследования проектировочной компетенции офицера-преподавателя и процесса ее формирования в условиях внутривузовского повышения квалификации выступили: концепции личностно-профессионального становления военнослужащих (В. А. Барабанщиков, М. И. Дьяченко, В. Г. Михайловский и др.); теории педагогического профес-

сионализма (Л. В. Абдалина, А. К. Быков, С. П. Желтобрюх, А. К. Маркова и др.); теоретические положения сущности и специфики проектировочных умений педагога (О. А. Абдуллина, И. А. Колесникова, Н. В. Кузьмина, В. А. Слостенин и др.); концептуальные положения о сущности образовательных технологий (Н. В. Бордовская, Е. В. Бондаревская, В. М. Монахов, П. Я. Гальперин, Н. Е. Щуркова и др.); теоретические основания военной педагогики и психологии (И. А. Алехин, О. И. Ефремов, В. И. Вдовюк, А. Г. Маклаков, П. А. Корчемный и др.); положения педагогики и психологии обучения взрослых (С. И. Змеев, Н. Ю. Кулюткин, Г. С. Сухобская и др.); теоретико-прикладные исследования процесса повышения квалификации преподавателя (С. П. Желтобрюх, В. Б. Кочергин, А. Д. Лазукин, Ю. А. Лобейко, Л. М. Митина, Э. М. Никитин и др.).

В соответствии с целью, предметом и задачами исследования определены **методы исследования**: теоретические – анализ философской, социологической, психолого-педагогической научной литературы (систематизация, сравнение, обобщение, прогнозирование, моделирование); эмпирические – констатирующий и формирующий эксперименты, анкетирование, тестирование, беседа, опрос, анализ результатов деятельности; методы обработки результатов исследования (количественный и качественный анализ данных, t-критерий Стьюдента). Конкретные методики исследования: «Карта диагностики уровня педагогической культуры» (Н. Ф. Белоусова, Е. В. Бондаревская); опросник «Мотивация достижения и одобрения» (Д. Краун и Д. Марлоу); «Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (Л. С. Подымова, В. А. Слостенин); анкета «Когнитивная мобильность педагога» (Е. А. Поддубская); «Самооценка проектировочной компетенции офицера-преподавателя» (В. Ф. Лазукин, В. В. Овод).

**Научная новизна исследования:**

уточнены определение, содержательные и уровневые характеристики проектировочной компетенции офицера-преподавателя военного вуза;

разработана и экспериментально проверена педагогическая модель формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя в процессе внутривузовского повышения квалификации;

определена совокупность педагогических условий, влияющих на формирование проектировочной компетенции офицера-преподавателя в процессе внутривузовского повышения квалификации.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в том, что полученные результаты вносят вклад в развитие теории дополнительного профессионального образования военных преподавателей: уточнены представления о проектировочной компетенции офицера-преподавателя, выявлены ее структурные компоненты. Теоретическая модель формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя дополняет научные представления о содержании и развивающих возможностях внутривузовского повышения квалификации военных преподавателей.

**Практическая значимость исследования** состоит в возможности использования его содержания и выводов: в практике дополнительной педагогической подготовки и повышения квалификации офицеров-преподавателей в военном вузе; при разработке программ работы с начинающими военными преподавателями; в работе методологических, методических семинаров, школ педагогического мастерства и т.п. Разработанный педагогический практикум может выступать основой для модификации новых образовательных программ повышения квалификации офицеров-преподавателей.

**Эмпирической базой исследования** выступил Военный учебно-научный центр ВВС «Военно-воздушная академия» (г. Воронеж). В исследовании приняли участие 112 офицеров-преподавателей. В констатирующем и формирующем экспериментах принимали участие 42 офицера-преподавателя (ЭГ – 21 офицер-преподаватель и КГ – 21 офицер-преподаватель).

#### **Основные этапы исследования:**

1 этап (2013-2014 г.г.). На данном этапе осуществлялся анализ научной литературы по теме исследования, изучался феномен «проектировочная ком-

петенция офицера преподавателя» и его структура, были определены методологические подходы к исследованию и его теоретические основы.

2 этап (2014-2015 г.г.). Уточнялись гипотеза, задачи и диагностический аппарат исследования; определялись условия и строилась педагогическая модель формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя в процессе внутривузовского повышения квалификации; был проведён констатирующий эксперимент, анализ и интерпретация его результатов; а также разработано организационно-методическое сопровождение посредством педагогического практикума.

3 этап (2015-2017 г.г.). Проведён формирующий эксперимент, в ходе которого было реализовано организационно-методическое сопровождение посредством педагогического практикума совершенствования проектировочной компетенции офицера-преподавателя, анализ и интерпретация его результатов, сформулированы рекомендации субъектам образовательного процесса, сделаны выводы и определены перспективы развития.

#### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Проектировочная компетенция – это составляющая профессионально-педагогической компетентности, интегрирующая профессионально-педагогическую направленность, профессиональную ответственность, и проявляющаяся у офицера-преподавателя в способностях, знаниях, умениях, навыках педагогического прогнозирования, моделирования, проектирования учебно-профессиональной деятельности субъектов военно-образовательного процесса в современных условиях.

2. Структурными компонентами проектировочной компетенции офицера-преподавателя являются: *мотивационно-ценностный* (критерий – направленность на профессионально-педагогическую деятельность; показатели: познавательная активность, ценности проектировочной деятельности, стремление к достижениям в профессии); *когнитивно-операциональный* (критерий – готовность к реализации проектировочной деятельности; показатели: проектировочно-аналитические знания, умения,

навыки (анализировать проблему, диагностично ставить военно-учебные цели, переводить их в конкретные военно-педагогические задачи), проектировочно-моделирующие знания, умения, навыки (моделировать виды военно-учебной деятельности, разрабатывать структуру и содержание военно-учебного занятия, моделировать контекст военно-профессиональной деятельности), проектировочно-организационные знания, умения, навыки (организовывать оптимальное сочетание содержания, форм, методов и средств военно-учебной деятельности, организовывать систему контроля обучения, проектировать и организовывать сотрудничество в воинском коллективе) и *личностно-конативный* (критерий – профессиональная ответственность; показатели: инициативность, способность к самоорганизации, профессиональная мобильность). Уровни их функционирования: репродуктивный, адаптивный, технологический, творческий.

3. Педагогическая модель формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя в процессе внутривузовского повышения квалификации представляет собой целостную систему, в структуре которой выделены взаимосвязанные и взаимодействующие блоки: 1) теоретико-методологический (методологические подходы, принципы); 2) функционально-целевой (цель, задачи, функции); 3) содержательно-диагностический (структурно-уровневые характеристики проектировочной компетенции); 4) организационно-практический (педагогический практикум – информирование и практика, образовательные технологии, формы, методы); 5) детерминирующий (педагогические условия); 6) оценочно-результативный (прогнозируемый уровень проектировочной компетенции) и обеспечивает комплексность и эффективность педагогического взаимодействия, направленного на совершенствование офицерами-преподавателями проектировочной компетенции.

4. Педагогический практикум «Совершенствование проектировочной компетенции офицера-преподавателя», включает теоретический (информи-

рование) и практический (педагогическая практика и тренинг) модули; соответствующее содержательно-методическое обеспечение – формы (лекции, семинары, дискуссии, проектировочная деятельность, ОДИ, презентации, круглый стол и др.), методы (проблемный, контекстный, проектный, кейсы, консультирование, самоанализ и др.) и этапы последовательного развития показателей проектировочной компетенции офицера-преподавателя (мотивационный, информационный, преобразующий, аналитический).

5. Совокупность педагогических условий, способствующих повышению уровня проектировочной компетенции, включает: внешние (средово-управленческие) условия – развивающая профессионально-образовательная среда; конструктивные взаимоотношения в воинском коллективе; эффективность системы повышения квалификации и внутренние (индивидуально-психологические) условия – профессиональное самосознание преподавателя; мотивация непрерывного самосовершенствования; самообразовательная деятельность.

**Достоверность полученных результатов** обеспечивалась: определением фундаментальных методологических позиций; соответствием разработанных положений тенденциям развития современного военного образования; применением комплекса методов, адекватных объекту, предмету, цели и задачам исследования; развернутым качественным анализом экспериментальных данных, подтверждаемых методами математической статистики; внедрением результатов исследования в практику работы Военного учебно-научного центра ВВС «Военно-воздушная академия» (г. Воронеж).

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные положения и выводы диссертационного исследования отражены в научных докладах и получили одобрение на научно-практических конференциях различного уровня:

международных – «Актуальные проблемы профессионального образования: подходы и перспективы» (Воронеж, 2013), «Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности» (Воро-

неж, 2014, 2015, 2016), «Воспитательная деятельность вуза: инновационный подход» (Воронеж, 2014), «Проектировочная деятельность преподавателя высшей школы: от теории к практике» (Воронеж, 2014), «Проблемы гуманитарных и социальных наук в современном мире» (Липецк, 2014, 2016), «Развитие личности как стратегия современной системы образования» (Воронеж, 2016), «Современные тенденции развития науки и технологий» (Белгород, 2016), VII Международного семинара молодых ученых и аспирантов «Психолог и вызов современного мира» (Тамбов, 2016), «Педагогическое образование: вызовы XXI века», посвященной памяти академика В. А. Сластенина (Воронеж, 2016);

межвузовской научно-практической конференции «Наука и образование: актуальные вопросы, тенденции развития. Современные образовательные технологии в системе высшего профессионального образования» (Воронеж, 2014).

Теоретические и экспериментальные материалы исследования обсуждались на заседаниях кафедры морально-психологического обеспечения (боевых действий авиации) ФГКВОУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (Воронеж, 2013-2016 г.г.) и кафедры педагогики и педагогической психологии Воронежского государственного университета (Воронеж, 2016-2017 г.г.). По теме исследования опубликовано 23 работы.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений, иллюстрирована таблицами и рисунками.

## **Глава 1. Теоретико-методологические предпосылки исследования и формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя военного вуза**

### **1.1 Проблема формирования проектировочной компетенции в психолого-педагогической литературе**

Важная роль в преобразовании высшей военной школы принадлежит профессорско-преподавательскому составу, подготовка которого осуществляется по дополнительным профессиональным образовательным программам. Изменения, происходящие в системе высшего образования и дополнительного профессионального образования потребовали разработки новых компетентностно-ориентированных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавателей высшей военной школы, корректирования содержания и методики подготовки преподавателей высшей военной школы, включая преподавателей военно-учебных заведений из числа войсковых офицеров, которые имеют военное образование, но не имеют педагогического образования и опыта педагогической деятельности (Э. Ж. Ахметова, А. В. Барабанщиков, В. Л. Бенин, А. К. Быков, В. П. Врачинский, С. П. Желтобрюх, Д. В. Комков, В. Б. Кочергин, Ю. Н. Рябенский, С. Ф. Сердюк и др.). Это актуализирует проблему целенаправленного развития профессионально-педагогической компетентности и составляющих ее компетенций у данной категории преподавателей военного вуза.

Профессиональная подготовка офицеров-преподавателей в системе повышения квалификации должна реализовываться на основе идей компетентностного подхода, «который открывает широкие возможности для применения в учебном процессе военного вуза инновационных форм и методов обучения (кредитно-модульного принципа построения образовательных программ, их вариативности и возможности для индивидуализации обучения,



использования дистанционных образовательных технологий, балльно-рейтинговой системы оценивания и т. д.), что повлечет за собой качественные изменения в планировании, организации и методике всего образовательного процесса» [239, с. 1-2].

Для этого современный преподаватель высшей военной школы должен обладать компетенциями в научной (военно-научной, научно-педагогической) и образовательной (учебно-воспитательной и методической) деятельности и соответствующих им областях: в организационно-научной, информационно-аналитической, научно-исследовательской, научно-просветительской, научно-технической, научно-педагогической, психолого-педагогической, организационно-планирующей, методико-технологической, информационно-технологической, коммуникативной и профессионального самосовершенствования [там же, с. 5].

Успешность реализации каждой из обозначенных областей деятельности преподавателя военного вуза обеспечивается сформированным интегративным ресурсом его личности – профессионально-педагогической компетентностью (Н. А. Белин, В. Л. Бенин, Л. В. Коломийченко, Е. П. Пономарев, Ю. Н. Рябенький и др.).

Отметим, что единого согласованного понимания сущности компетентности в педагогической науке все еще не существует.

Проводя исследование по теме «Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход» (2011), М. Д. Ильязова констатирует «компетентность – это реализованная в деятельности компетенция; это интегральная, проявленная в деятельности (ситуации) характеристика личности, определяющая успех и ответственность за результаты деятельности» [115, с. 79].

В настоящее время предлагаются разные варианты определения понятия «компетенция». В материалах симпозиума «Ключевые компетенции для Европы» (Берн, 1996), «компетенция» рассматривается как общая способность специалиста адекватно и эффективно мобилизовать свои знания в про-

фессиональной деятельности, а также задействовать соответствующие умения и обобщенные способы выполнения действий [253].

Следует заметить, что в современной педагогической науке термин компетенция не имеет однозначного толкования. Так, например, по мнению М. В. Смородиновой, «... оно либо слишком расширенное, или, напротив, очень узкое, что приводит к не устоявшейся семантике слова в отечественной педагогике» [252, с. 324].

Обратимся к различным исследованиям, характеризующим данное понятие.

Прежде всего, следует развести понятия «компетенция» и компетентность». В современной научной литературе много работ посвящено этой проблеме. Отметим некоторые, где проведен глубокий и системный анализ этих отличий. Это работы И. А. Зимней, Е. Я. Когана, С. В. Кульневича, В. В. Серикова, А. В. Хуторского, А. Н. Щукина и др.

И. А. Зимняя, рассматривая отличия понятий «компетенция» и «компетентность», трактует последнее как основанный на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека [101]. А. В. Хуторской в понятие компетенция вкладывает совокупность связанных друг с другом качеств личности (знаний, умений, навыков, приемов деятельности), задаваемых по отношению к определённой области предметов и процессов и необходимых для того, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним. Компетенция – отчужденное, заранее обозначенное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере [274, 279].

Исследуя феномен «компетенция», А. Н. Щукин отмечает, что это «комплекс знаний, навыков, умений, приобретенных человеком, в том числе в процессе обучения языку, и составляющий содержательный компонент его деятельности» [286, с. 15]. Взаимодействие данных компонентов дает воз-

возможность личности формулировать определенные цели, достигать их и совершенствоваться в конкретной деятельности.

В. А. Болотов и В. В. Сериков выделяют в сущностной характеристике компетенции понимание совокупности конкретных профессиональных или функциональных характеристик [40].

Интересным для нашего исследования является позиция О. М. Бобиенко. Под компетенцией она понимает «общую способность и готовность личности к деятельности, основанную на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность» [37].

Анализируя вышеотмеченные подходы к раскрытию понятия «компетенция» и подходы, обозначенные в работах А. А. Вербицкого, И. А. Зимней, М. В. Смородиновой, В. Д. Шадрикова и мн. др., будем рассматривать компетенцию как «...знание и опыт в определенной области, а также способность личности успешно действовать в нетрадиционных ситуациях», т.е. компетенция это способность индивида решать самые различные задачи при выполнении конкретной деятельности, на основе совокупности знаний, умений и навыков [252, с. 325].

Развитие исследований проблемы компетенций привело к расширению их содержательного компонента и включению в определение совокупности взаимосвязанных качеств субъекта профессиональной деятельности: знаний, умений, навыков, способов осуществления деятельности, которые задаются в данной профессиональной ситуации как необходимые и желаемые по отношению к определенному кругу объектов и организационных процессов, обеспечивают качественное и продуктивное выполнение деятельности (А. В. Хуторской).

Следовательно, продуктивность педагогической деятельности по проектированию во многом определяется структурой компетенции. Смысловое же наполнение структуры компетенций более полно представлено в работах

И. А. Зимней, М. Д. Ильязовой, Ю. Н. Рябенского, А. В. Хуторского, С. А. Ярмакеевой и др.

Анализ научных работ по исследуемой проблеме, позволяет утверждать, что структура компетенции чаще всего рассматривается с позиции личностного или деятельностного подходов. Так, например, С. В. Кульневич придерживается личностного подхода (по К. К. Платонову) и предлагает рассматривать в структуре компетенции когнитивный, деятельностный и личностный компоненты [159].

Содержательно каждый компонент наполняется им следующим образом.

Когнитивный компонент включает совокупность знаний, полученных в процессе обучения, а так же умения предпринимать эффективные практические шаги в их решении. Деятельностный компонент предполагает предметный и надпредметный уровень.

«В предметной деятельности (по областям применения знаний и умений): умения письменного и устного общения, выполнения математических действий, владения информационно-компьютерными технологиями и т.п.; способность принимать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, урегулировать конфликты ненасильственным путем; уважать друг друга; способность к непрерывному образованию и т.п. В надпредметной деятельности: в основе – интеллектуальные, коммуникативные и деловые умения, необходимые для самореализации личности в любой сфере жизнедеятельности: извлекать пользу из опыта; организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их; организовывать свои собственные приемы изучения; решать проблемы; заниматься самообразованием (познавательные компетенции); организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий; критически относиться к тому или иному аспекту развития общества; занимать позицию в дискуссии, иметь и проявлять собственное мнение (мыслительные компетенции); запрашивать разные базы данных; опрашивать окружающих; консультироваться у экспертов; получать информацию; рабо-

тать с документами и классифицировать их (поисковые компетенции); включаться в проект; нести ответственность; войти в группу и внести свой вклад; доказать солидарность; пользоваться вычислительными и моделирующими приборами; организовывать свою работу (деловые компетенции); уметь сотрудничать и работать в группе; принимать решения, переживать разногласия и конфликты; договариваться; разрабатывать и выполнять контракты (компетенции сотрудничества); показать гибкость перед лицом быстрых изменений, стойкость перед трудностями; находить новые решения (адаптационные компетенции)» [159, с. 35].

Личностный компонент по С. В. Кульневичу предусматривает как самореализацию сущностных сил педагога, так и характеристику человека, наделенного проявлениями гражданской, духовно-нравственной и индивидуально-личностной зрелости [там же].

В учебном пособии «Педагогика» Н. Е. Мойсеюк утверждает, что компетенция является интегральным результатом взаимодействия мотивационного, целевого, ориентационного, функционального, контрольного и оценочного компонентов. Эти компоненты в структуре общей компетенции ученика, отмечает она, тесно взаимосвязаны, поэтому каждый компонент может влиять на развитие других компонентов [189]. Н. Е. Мойсеюк раскрывает эти компоненты с позиции деятельностного подхода.

Мотивационный компонент выражает глубокую заинтересованность в данном виде деятельности, наличие личностных смыслов решать конкретную задачу.

Целевой связан с умением определять личные цели, сопоставимые с собственными смыслами; составлением личных проектов и планов; осознанным конструированием конкретных действий, поступков, которые обеспечат достижения желаемого результата деятельности.

Ориентационный предусматривает учет внешних условий деятельности (осознание общей основы деятельности, знание о круге реальных объектов; знания, умения и навыки, касающиеся круга) и внутренних (опыт, имеющие-

ся знания, предметные и межпредметные умения, навыки, способы деятельности, психологические особенности и т.д.).

Функциональный предполагает способность использовать знания, умения, способы деятельности и информационную грамотность как базис для формирования собственных возможных вариантов действия, принятия решений, применение новых форм взаимодействия и т.д.

Контрольный включает наличие четких измерителей процесса и результатов деятельности, закрепление правильных способов деятельности, совершенствования действий в соответствии с определенной и принятой целью.

Оценочный компонент связан со способностью к самоанализу, адекватной самооценкой своей позиции, конкретным знанием, необходимостью или ненужностью для своей деятельности [189].

Таким образом, наиболее общим для всех представленных точек зрения на понимание термина «компетенция» может быть принято определение ее в виде способности индивида решать самые различные задачи, в виде совокупности знаний, умений навыков, обязательных для реализации конкретной деятельности. При этом, по-нашему мнению, важно, чтобы взаимодействовали когнитивные и поведенческие навыки, наряду с мотивационными и эмоциональными аспектами, атак же соответствующими ценностями и установками. Взаимодействие подобного множества аспектов подводит нас к комплексному и целостному пониманию компетенции.

Это: возникающая и эволюционирующая система под влиянием готовности офицера-преподавателя к педагогической деятельности, интегрирующая:

- комплекс знаний по предмету, методике, психодидактике, педагогическому проектированию, необходимый для практических шагов в проектной деятельности;

- совокупность конкретных профессиональных и функциональных характеристик, проявляющихся через специальные умения и навыки;

- личностные качества, которые рассматриваются как готовность к постоянному повышению квалификации и как потребность в самопознании, саморазвитии, самоактуализации (это: готовность к самостоятельной работе, умение управлять своим временем, планировать и организовывать деятельность; готовность к постоянному саморазвитию, умение выстраивать стратегии личного и профессионального развития и дальнейшего обучения, чувство долга, ориентация на профессионально-педагогические ценности, терпимость, гуманность).

Целостное представление о проектировочной компетенции и проблемах ее формирования у офицеров-преподавателей требует обращения к методологическим основаниям психолого-педагогических исследований известных отечественных ученых.

Исследование проектировочной компетенции офицера-преподавателя как проблемы педагогической науки считаем обоснованным представить с позиций следующих научных подходов – *системного* (В. А. Барабанщиков, В. П. Беспалько, Л. Ф. Ломов, В. П. Симонов, Э. Г. Юдин и др.), *субъектного* (С. М. Годник, А. В. Белошицкий, А. С. Огнев, В. А. Петровский, В. А. Слостенин и др.), *деятельностного* (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков и др.), *компетентностного* (А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.).

Сущность понятия «подход» раскрывается как «идти под низ чего-то», т.е. находиться в основе чего-то. Подход характеризуется определенной идеей, концепцией, принципом и центрируется на главных для него одной или двух-трех категориях [266].

Ведущие идеи *системного подхода* раскрывают ряд признаков, по которым мы будем характеризовать проектировочную компетенцию офицера-преподавателя как целостное системное образование:

- совокупность элементов (компонентов, показателей), каждый из которых является минимальной единицей, имеющей предел делимости в рамках конкретной системы. Элемент в структуре системы реализует только ему

свойственную функцию, которая может быть выполнена при наличии его взаимосвязи с другими элементами;

- определенные отношения между элементами (компонентами), характер взаимодействия которых определяет системное построение проектировочной компетенции как образования;

- иерархичность, заключающуюся в том, что каждый элемент (компонент, показатель проектировочной компетенции) системы в одно и то же время может выступать элементом данной системы и сам включать в себя другую систему;

- интегративные качества, т. е. такие, которые отсутствуют у отдельно взятых элементов. Как система проектировочная компетенция офицера-преподавателя не сводится к сумме составляющих ее элементов, когда из какой-либо части невозможно вывести ее свойства как целого;

- взаимосвязь компонентов, показателей проектировочной компетенции со средой, у которой может быть «закрытый» (не меняющий среду и структуру) или «открытый» (преобразующий среду и структуру) характер [34, 110, 171].

Системный подход применяется при исследовании сложных объектов, представляющих собой органичное целое. Исследовать проектировочную компетенцию как педагогический объект с позиции системного подхода означает выявить и рассмотреть все его элементы с учетом их места и функций в нем; проанализировать внутренние и внешние связи и отношения изучаемого объекта.

С учетом обозначенных позиций мы рассматриваем проектировочную компетенцию офицера-преподавателя как системное образование, интегрирующее множество согласованных компонентов/элементов, наделенных собственными характеристиками, определяющими его уровень, как единое целостное основание, включающее как их актуальные, так и потенциальные нереализованные возможности, усовершенствование и преобразование которых многовариантно и продуктивно при действии определенных психолого-



педагогических условий. Естественное состояние, способ функционирования компонентов/элементов проектировочной компетенции – это развитие (прогресс/регресс), движение его оснований; возникновение, становление и преобразование новых показателей; смена детерминант, многообразие источников, движущих сил, способов разрешения противоречий между различными показателями, факторами, уровнями и т.п.

В педагогике, психологии достаточно основательно изучены с системных позиций конструкты профессиональной компетентности педагога и составляющих ее компетенций, что явилось одним из оснований в определении и уточнении конструкта именно проектировочной компетенции офицера-преподавателя военного вуза [103,115, 121, 128, 240, 279].

Для *субъектного подхода* свойственно рассмотрение субъекта как центра организации бытия и субъектности, раскрывающейся в потребности и способности человека бесконечно совершенствоваться, достигать наивысшего оптимального уровня собственного развития, самореализации [26, 86, 204, 212, 245] через активность, в том числе «надситуативную» (В. А. Петровский).

Выступая не только объектом, но и, в первую очередь, субъектом обучения, офицер-преподаватель имеет возможность проявить активность, инициативу, творчество, самодетерминацию, рефлексивность, социальную зрелость и др.

Научный подход к изучению офицера-преподавателя как субъекта дает возможность представлять его как целостную, осознающую себя самую структуру, носителя познающего и деятельностного начала, источника активности, направленной, прежде всего, по отношению к самому себе, к собственной личности. Выступая субъектом обучения, офицер-преподаватель способен преобразовывать собственную личность и деятельность в предмете практического преобразования, развивая тем самым свою человеческую сущность. Субъектные основания активности офицера-преподавателя предстают как стимул его профессионально-личностного развития, самореализа-

ции и самосовершенствования. В рамках субъектной позиции офицер-преподаватель не просто передает знания, умения магистрантам, но и творит, преобразует свою деятельность, самоизменяясь и, порождая самоизменения в курсантах, видит их и строит свою деятельность в соответствии с ними [88, с. 154].

Проблема изучения и формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя носит практико-ориентированный характер, поэтому ее решение требует применения продуктивных идей *деятельностного подхода* (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков и др.).

Придерживаясь деятельностного подхода, мы исходим из того, что любая компетенция приобретается в процессе какой-либо осмысленной деятельности, и, соответственно, формирование проектировочной компетенции будет происходить в рамках основных видов профессионально-педагогической деятельности офицера-преподавателя – в научной, образовательной и, конкретно, в проектировочной деятельности. Поэтому процесс формирования проектировочной компетенции необходимо изучать и строить в логике целостного изучения всех структурных компонентов деятельности: ее потребностей, мотивов, целей, действий, операций, способов регулирования, контроля и анализа достигаемых результатов [47, 75]. Как структурные психологические образования, данные компоненты выступают главными «кирпичиками» деятельности; взятые в динамике – функционировании – они представляют основными регулятивные процессы ее реализации.

Такой подход ориентирован на понимание сути проектировочной деятельности преподавателя, выявление ее структуры, средств осуществления и условий формирования.

Деятельностный подход применительно к процессу формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя в рамках повышения квалификации акцентирует наше внимание: на важности познавательной активности офицера-преподавателя, его заинтересованности в овладении проектировочной компетенцией; на формулировании цели деятельности и ак-

тивности офицера-преподавателя в выполнении необходимых для этого действий и операций; на возможности реализации творческого потенциала; на возможности самостоятельно выбирать способы учебной деятельности для достижения поставленной цели; на необходимости рефлексировать свою деятельность, контролировать и оценивать достигнутые результаты. Все это будет способствовать повышению качества обучения офицеров-преподавателей, их удовлетворенности трудом и более полной самореализации в избранной профессии.

Поскольку конкретный вид деятельности выступает условием формирования соответствующей компетенции, то в ходе реализации офицером-преподавателем действий, операций, способов регулирования проектировочной деятельности будут обогащаться ценности, формироваться проектировочно-аналитические, проектировочно-моделирующие, проектировочно-организационные знания, умения, навыки и необходимые для этого профессионально важные и личностно значимые качества – инновационность, самоорганизация, профессиональная мобильность и др.

Комплексное исследование проектировочной компетенции офицера-преподавателя и проблемы ее формирования могут быть дополнены реализуемым в практике педагогического образования ведущими идеями *компетентностного подхода* (А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Рябенский, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.).

Под компетентностным подходом понимается ориентированность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования у него компетентностей/компетенций с помощью решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе [103, с. 23]. Сущность компетентностного подхода заключается в целенаправленном развитии системы характеристик, позволяющих специалисту эффективно разрешать актуальные и потенциальные профессиональные задачи. Следовательно, акцент делается на освоении профессиональной деятельности в профессионально-значимых ситуациях.

Целью образования в рамках компетентностного подхода, согласно В. Д. Шадрикову, становится «... научить человека что-то делать, приобрести профессиональную квалификацию, дать ему возможность справляться с различными деловыми и жизненными ситуациями и работать в группе» [282, с. 27].

Недостаточность традиционного знаниевого подхода в организации процесса дополнительной профессионально-педагогической подготовки офицеров-преподавателей может быть компенсирована компетентностным подходом, который нацелен в результате не на сумму усвоенных ими знаний, а на умение использовать эти знания в практике, на способности самостоятельно решать сложные проблемы проектировочной деятельности, реально владеть ее методами, средствами, руководствуясь ценностями педагогической деятельности и стремлением к саморазвитию и проявляя при этом профессиональную ответственность.

Основными положениями компетентностного подхода, которые использовались в процессе изучения и формирования проектировочной компетенции офицеров-преподавателей в рамках повышения квалификации, выступили:

- вовлечение офицеров-преподавателей в решение актуальных и потенциальных педагогических задач и ситуаций;
- моделирование процесса обучения на основе моделей реальной и будущей профессионально-педагогической деятельности и профессионально-значимых отношений;
- обеспечение ценностно-результативной направленности обучения офицеров-преподавателей;
- нацеленность обучения на формирование у офицеров-преподавателей на выходе целостного образа проектировочной деятельности;
- разработка системы критериев формирования проектировочной компетенции;

- усиление субъектной позиции, профессиональной ответственности за ход и результат обучения;

- реализация возможностей субъект-субъектного взаимодействия в ходе обучения;

- формирование проектировочной компетентности как единства профессионально-педагогической направленности, готовности к реализации проектировочной деятельности, профессиональной ответственности;

- совершенствование профессионально-педагогической компетентности и педагогического профессионализма офицеров-преподавателей в целом.

Соответственно реализация компетентностного подхода будет усиливать практико-ориентированный аспект и личностную составляющую процесса формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя и потребует разработки соответствующей модели и определения условий, содействующих эффективности данного процесса. В современных условиях введения уровневой системы высшего образования, с введением компетентностно-ориентированных ФГОС ВО, модульных образовательных программ, современных технологий обучения компетентностный подход заставляет по-новому посмотреть и определить суть профессионально-педагогической компетентности преподавателя военного вуза, особенно офицера-преподавателя, которая приобретает все более глубокий смысл.

На основе ведущих идей рассмотренных методологических подходов не только формировалось представление об онтологических, процессуальных, результативных, детерминирующих аспектах проектировочной компетенции, но и определялось содержательно-методическое, технологическое обеспечение процесса обучения офицеров-преподавателей в условиях повышения квалификации.

Как уже отмечалось, в исследовании принята точка зрения известных отечественных ученых о том, что профессионально-педагогическая компетентность преподавателя раскрывается через ряд определяющих ее компетенций и проявляется через них (Н. И. Вьюнова, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер,

Т. Е. Исаева, Л. М. Митина, Е. В. Кривотулова, Е. П. Пономарев, Ю. Н. Рябенький, А. В. Хуторской и др.).

Принципиально отметить, что современная педагогическая теория и практика высшего военного образования и система дополнительного профессионального образования (ДПО) по-прежнему обладают незначительным количеством исследований и только приобретают опыт решения проблем оптимизации содержательно-методического и технологического обеспечения по реализации идей компетентностного подхода. Особенно остро стоит проблема целенаправленного формирования и развития профессионально-педагогических компетенций у офицеров-преподавателей, обладающих большим опытом войсковой деятельности, но не имеющих педагогического образования и опыта педагогической деятельности, однако пытающихся на репродуктивном, адаптивном уровнях реализовывать компетентностный подход в военно-педагогическом процессе подготовки курсантов, магистрантов.

Это указывает на высокую актуальность проблемы формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя, которая рассматривается учеными в качестве одной из определяющих компетенций в структуре профессионально-педагогической компетентности современного преподавателя вуза (В. Л. Бенин, Н. А. Белин, И. Ф. Бережная, Н. И. Вьюнова, И. А. Зотова, Е. В. Кривотулова, С. В. Недбайло, Е. П. Пономарев, Ю. Н. Рябенький и др.).

В самом общем смысле под проектировочной компетенцией офицера-преподавателя стоит понимать один из векторов его общей профессиональной компетентности. Такой комплексный характер понятия проектировочная компетенция подтверждает необходимость более глубокого и обоснованного исследования данного качества.

Особенность профессионально-педагогической деятельности офицера-преподавателя как целенаправленной работы, состоит в необходимости предвидеть, проектировать результаты до ее исполнения, конструировать сам процесс воздействия и взаимодействия с обучающимися. Оптимизация такой

деятельности офицера-преподавателя предполагает наличие проектировочной компетенции.

В контексте данных исследований Ю. Н. Рябенкиным осуществлен концептуальный подход к рассмотрению и обоснованию структуры и примерных содержательных характеристик базовых профессионально-педагогических компетенций. Ученым сформулированы и эмпирически подтверждены следующие профессионально-педагогические компетенции, необходимые современному преподавателю военного вуза:

ППК-1: научная компетенция – готовность и способность использовать свои знания, умения и личный опыт для планирования, организации и ведения научной деятельности в профессионально ориентированной области;

ППК-2: проектировочно-конструктивная компетенция – готовность и способность к проектированию и конструированию образовательной деятельности;

ППК-3: информационно-технологическая компетенция – готовность и способность работать с информационными потоками в профессионально ориентированной области, использовать информационные технологии для образовательной деятельности и научных исследований;

ППК-4: коммуникативно-регуляционная компетенция – готовность и способность к достижению целей образовательного процесса с помощью спроектированной технологии профессионально ориентированного обучения, осуществлять процесс передачи и обмена информацией, как непосредственно путем педагогического общения, так опосредованно с использованием информационно-коммуникативных технологий;

ППК-5: контрольно-оценочная компетенция – готовность и способность организовать эффективную систему контроля образовательного процесса, объективно оценить результаты обучения и внести необходимые корректуры в образовательный процесс;

ППК-6: готовность и способность осуществлять объективный анализ своей деятельности, сильных и слабых сторон собственной личности и на ос-

новании этого осуществлять саморегуляцию, реализовывать программу профессионального самосовершенствования [239, с. 17].

В связи с этим подчеркивается роль формирования проектировочной компетенции как единства взаимодействия профессионально-педагогической направленности, подготовленности к реализации проектировочной деятельности и высокой профессиональной ответственности, что выступает одной из наиболее социально-востребованных задач системы образования, в том числе высшего военного образования.

Мы разделяем точку зрения Ю. Н. Рябенского, что проектировочная компетенция проявляется в способности преподавателя высшей военной школы в конструировании модели предстоящей деятельности преподавателя, в подборе технологии обучения и педагогических средств, обеспечивающих достижение цели военно-образовательного процесса, выявлении конкретных этапов достижения цели, формировании для каждого из них частных задач, определении видов и форм оценки полученных результатов и т.д. [239, с. 10].

Как видно, в структуре профессионально-педагогических компетенций преподавателя военного вуза проектировочная компетенция выполняет важные функции обеспечения готовности офицера-преподавателя к разработке образовательных программ, учебных планов, образовательных технологий, контекста педагогической деятельности.

Проблемное поле педагогической науки и практики в исследовании и формировании проектировочной компетенции офицера-преподавателя определялось на основе теоретического анализа научных работ, выявляющих различные виды и аспекты профессиональной компетентности и составляющих ее компетенций современного преподавателя вуза, педагога образовательного учреждения.

В логике исследования обратимся к имеющемуся в педагогической теории и практике опыту изучения проектировочной компетенции преподавателей вуза. Теоретический анализ позволяет констатировать, что проблема профессиональной компетентности и компетенций наиболее активно изуча-



ется применительно к специалистам педагогического профиля, включая различные аспекты их формирования у будущих педагогов (А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Н. И. Вьюнова, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Е. П. Пономарев, В. А. Сластенин, А. В. Хуторской и др.).

В исследовании проанализированы данные научные работы с целью разрешения и предупреждения проблем в изучении и формировании проектировочной компетенции у офицеров-преподавателей военного вуза.

Нами изучен опыт работы научной педагогической школы Воронежского государственного университета проводится системное исследование феноменов «проектировочная компетентность» и «проектировочная компетенция» преподавателя вуза (И. Ф. Бережная, Н. И. Вьюнова, О. С. Копытина, Е. В. Кривотулова и др.).

Н. И. Вьюнова трактует проектировочную компетентность преподавателя высшей школы как «интегративное, креативно-профессиональное качество, отражающее комплекс умений, научный поиск (интуиция, творчество), обеспечивающее готовность и способность преподавателя осуществлять педагогическое проектирование в условиях современного образовательного процесса» [67, с. 103].

Проектировочная компетентность рассматривается Е. В. Кривотуловой, О. С. Копытиной и др. как условие профессионального саморазвития преподавателя [67]; И. А. Зимней, В. В. Лушиковым рассматривается как одно из направлений общей профессиональной компетентности преподавателя вуза [102, 172].

Согласно И. Ф. Бережной, проектировочная компетенция преподавателя высшей школы – «это сложное профессионально-личностное образование, позволяющее генерировать педагогические инновации на основе профессионально-значимой информации, предполагающее не решение готовых задач, а формулирование и разработку идей, замыслов и проектов в широком социальном и профессиональном контексте» [32, с. 114-115].

Е. В. Кетриш, принимает позицию исследователей по проектировочной компетенции, что это «часть профессиональной компетентности педагогического работника, которая предполагает способность применять в практической деятельности знания, умения, навыки и профессионально-значимые качества личности, обеспечивающие эффективное прогнозирование, моделирование и планирование образовательного процесса» [129, с. 9]. В работе «Формирование проектировочной компетенции у будущих педагогов в процессе непрерывной педагогической практики» ученым определена и обоснована структура проектировочной компетенции педагога; разработана структурно-функциональная модель организации непрерывной педагогической практики, направленной на формирование проектировочной компетенции будущих педагогов по физической культуре; разработана методика формирования проектировочной компетенции будущих педагогов [там же, с. 8].

Как видно автор в своем исследовании предприняла попытку преодолеть несовершенство понятийно-категориального аппарата в определении и оценке проектировочной компетенции педагога.

В исследованиях В. В. Лущикова обоснована проблема организации процесса становления готовности студентов-будущих педагогов к педагогическому проектированию воспитательного процесса; показаны пути ее решения – разработана и успешно апробирована авторская трехэтапная модель данного процесса [172].

В научной публикации Н. Е. Марычевой обозначена проблема специального формирования проектировочной компетентности педагога, которая по мысли автора не является естественным новообразованием и не возникает сама по себе в процессе становления педагога [183]. Ученый рассматривает проектировочную компетентность как важнейший компонент профессионально-педагогической компетентности педагога, выражающийся в способности и готовности к осуществлению проектирования образовательного процесса [там же, с. 38].

В параграфе 1.2 настоящей работы конкретизирована структурная и содержательная организации данных понятий.

Как видно, в самом обобщенном виде проектировочная компетенция – это сложное профессионально-личностное образование, обеспечивающее офицеру-преподавателю успешное прогнозирование, моделирование и планирование образовательного процесса, как собственной профессионально-педагогической деятельности, так и военно-учебной деятельности обучающихся.

Поскольку эффективное решение задач, стоящих перед Вооруженными Силами, во многом определяется качеством подготовки офицерских кадров, проблема обеспечения процесса их обучения профессионально и педагогически компетентными преподавателями становится актуальным направлением педагогических исследований и находит свое отражение в ряде научно-практических работ (Н. А. Белин, В. Л. Бенин, О. Л. Васянина, С. П. Желтобрюх, Л. В. Коломийченко, А. С. Марков, Е. П. Пономарев, Ю. Н. Рябенький и др.).

В исследованиях В. Л. Бенина и Е. П. Пономарева обоснована важная проблема современного высшего военного образования – проблема формирования профессионально-педагогической компетентности офицеров-преподавателей, пришедших на преподавательские должности из войск и длительно и сложно формирующих собственную профессионально-педагогическую компетентность. Авторы описывают успешный опыт решения данной проблемы в рамках программы повышения квалификации в «Школе начинающего преподавателя» Саратовского военного института внутренних войск МВД России [31, с. 77].

Проблема и условия формирования конфликтологической компетентности преподавателя военного вуза в работе с иностранными военнослужащими стала предметом системных исследований О. Л. Васяниной [51].

В научных публикациях Л. В. Коломийченко затронута проблема формирования компетентности преподавателей военного вуза в вопросах воспи-

тания межнациональной толерантности курсантов; раскрыты причины ее актуальности, диктуемые низким уровнем национального самосознания офицеров и курсантов; отсутствием специализированных программ и технологий по подготовке преподавательского состава военных вузов, ориентированных на становление этнотолерантной и психолого-педагогической компетентности офицеров; необходимостью диалогового общения между офицерами и курсантами разных национальностей, обеспечивающих эффективность процесса обучения в вузе [136, с. 74]; обозначены приоритетные пути ее решения.

Н. А. Белин, Е. Г. Плотникова, Е. Н. Цариев в своем исследовании выделили и описали содержание профессиональной компетентности, выявили ключевые компетенции успешной деятельности преподавателя военного вуза. Авторы убедительно обосновали идею о том, что подготовка военных преподавателей в подразделениях дополнительного профессионального образования, адъюнктуре должна быть, прежде всего, направлена на формирование и развитие ключевых компетенций, определяемых компонентами (дидактическим, педагогическим, методическим, проектировочным, научно-исследовательским) профессионально-педагогической деятельности и соответствующим содержанием профессиональной компетентности [30].

Изучение зарубежного опыта свидетельствует о наличии схожих проблем в вопросах подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей военных вузов.

Э. Ж. Мухамедина подчеркивает актуальность и сложность решения проблемы подготовки преподавателей военных вузов к профессионально-педагогической деятельности; предлагает модульный и дифференцированный подходы к искомой проблеме, специфике её организации с учётом требований к содержанию педагогической подготовки, что требует от преподавателей постоянной творческой готовности, овладения методологией профессиональной деятельности, непрерывной самореализации, саморазвития

(Военный институт Национальной гвардии Республики Казахстан) [195, с. 107].

Содержание педагогико-технологической компетентности преподавателя военной академии стало предметом исследования Н. В. Пашкевича. Автором разработан алгоритм и этапы проектирования и реализации педагогической технологии обучения данной категории преподавателей (Военная академия Республики Беларусь) [211, с. 63-64].

Вопросы профессионализма преподавателя военного вуза, как интегративного ресурса личности, все более становятся предметом специальных исследований (С. П. Желтобрюх, Ю. М. Кудрявцев и др.).

Принципиально отметить, что диссертационные исследования, затрагивающие различные аспекты изучения и формирования проектировочной компетенции преподавателя военного вуза и, в частности офицера-преподавателя, в рамках научных педагогических специальностей – общая педагогика, история педагогики и образования и теория и методика профессионального образования, отсутствуют.

В целом в педагогической теории и практике гражданских и особенно военных вузов имеет место недостаточная разработанность феномена «проектировочная компетенция», а так же научно-методических, организационно-методических и содержательно-технологических аспектов процесса ее формирования у преподавателя военного вуза. Особенно остро ощущается дефицит исследований по данной тематике применительно к офицерам-преподавателям, впервые назначаемым на должности профессорско-преподавательского состава непосредственно из войск. Военно-учебные заведения должны организовывать их переподготовку в подразделениях дополнительного профессионального образования; проводить сборы, на которых системно и систематически изучать вопросы психологии, педагогики, проектирования и организации образовательного процесса.

Выполненное нами исследование позволяет утверждать, что в современных условиях усложнения и повышения интенсивности образовательного

процесса, такая дополнительная подготовка и переподготовка, прежде всего, должна быть направлена на формирование и развитие у данной категории преподавателей военных вузов профессионально-педагогических компетенций.

Таким образом, проектировочная компетенция офицера-преподавателя в рассмотренных научно-практических публикациях ориентирует на ее понимание как высокого уровня мотивационной, ценностной, когнитивной, операциональной, поведенческой подготовленности преподавателя к реализации проектировочной деятельности в процессе военно-профессиональной подготовки будущих офицеров. Однако в них не определены основные пути её формирования, не разработан соответствующий понятийно-категориальный аппарат, а сама категория «проектировочная компетенция офицера-преподавателя» не наполнена эмпирическим содержанием.

Проведенный теоретический анализ по проблеме исследования дает основание рассматривать *проектировочную компетенцию* как составляющую профессионально-педагогической компетентности, интегрирующую профессионально-педагогическую направленность, профессиональную ответственность, и проявляющуюся у офицера-преподавателя в способностях, знаниях, умениях, навыках педагогического прогнозирования, моделирования, проектирования учебно-профессиональной деятельности субъектов военно-образовательного процесса в современных условиях.

Следовательно, проблема формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя в процессе внутривузовского повышения квалификации интегрирует важные, требующие учета, аспекты ее исследования:

многогранность и сложность феномена «проектировочная компетенция офицера-преподавателя», который практически не разработан и не представлен в имеющихся научно-прикладных исследованиях и нормативных документах;

военным вузам требуются преподаватели, ориентированные не только на хорошее знание предмета своей специализации, но и владеющие профессионально-педагогическими компетенциями;

компетентностный подход, должен выступать в качестве ведущего, как в профессиональной подготовке обучающихся, так и в системе повышения квалификации преподавателей высшей военной школы, обеспечивая овладение преподавателями опытом эффективного решения профессионально-педагогических задач;

процесс повышения квалификации офицеров-преподавателей военного вуза должен соответствовать целям, не только обновления или «дополучения» теоретических знаний и практических умений или навыков, но и их новой организации, выработке у них способности ориентироваться в условиях динамично меняющихся знаний;

опыт формирования профессионально-педагогической компетентности и составляющих ее компетенций, включая проектировочную компетенцию офицера-преподавателя, недостаточно систематизирован, отсутствуют технологическая обоснованность и содержательно-методическое обеспечение;

неподготовленность офицеров-преподавателей военного вуза к педагогическому проектированию собственной профессионально-педагогической деятельности и образовательной траектории учебной деятельности обучающихся ограничивает возможности их обучения проектированию будущей профессионально-педагогической деятельности; препятствует достижению офицерами-преподавателями образцов профессионального стандарта современного преподавателя военного вуза.

## **1.2 Структурные компоненты и содержательные характеристики проектировочной компетенции офицера-преподавателя**

Преподаватель является ключевой фигурой образовательного процесса высшей школы, ему принадлежит стратегическая роль в развитии личности

будущего офицера в ходе его военной профессиональной подготовки. Следовательно, общественная функция военного образования осуществляется через педагогическую деятельность преподавателя, непосредственной целью которой является организация образовательного процесса, обеспечивающего целенаправленную подготовку будущего офицера к выполнению воинского долга, к жизнедеятельности в современном обществе.

Анализ источников и практической деятельности показывает, что в современных условиях преподаватели военного вуза решают комплекс задач аналитического, исследовательского, проектировочного и управленческого содержания. Поиск инновационных ресурсов повышения качества образования в военном вузе обращает наше внимание на доминирующие виды деятельности офицера-преподавателя, среди которых проектировочная деятельность представляется нам наиболее актуальной, перспективной и личностно-значимой (Н. И. Вьюнова, Е. П. Пономарев, Т. С. Просветова, Ю. Н. Рябенский и др.).

Преподаватель должен обладать высоким уровнем компетентности в области проектировочной деятельности, которая проявляется в подготовленности к участию в проектах различного уровня, умении выполнять проектную деятельность, демонстрации навыков по составлению плана, овладении технологиями целеполагания, проектирования образовательных программ, информационно-образовательных технологий и контекста педагогической деятельности, и т.д. Поэтому одной из характеристик профессионализма военного преподавателя является владение проектировочной деятельностью.

«Развитие данной способности, – пишет Т. С. Просветова, обусловлено методологической культурой преподавателя, предполагающей понимание ориентиров, одними из которых являются закономерности-тенденции развития образования, определяющие методологические подходы» [227, с. 91].

Под проектировочной деятельностью преподавателя высшей военной школы, Т. С. Просветова понимает «представление о развертывании образовательной стратегии высшей военной школы и организации условий лич-



ностно-профессионального развития курсантов (слушателей) в образовательном процессе военного вуза...», а методология проектировочной деятельности преподавателя высшей военной школы, по ее мнению, это, по сути, концептуально-модельное представление педагогического процесса военного вуза» [там же].

Ю. Н. Рябенский, рассматривая структурно-функциональный подход в моделировании деятельности и подготовки преподавателя военной высшей школы, выделяет проектировочно-конструктивную компетенцию, понимая это как готовность и способность к проектированию и конструированию образовательной деятельности [239].

Принимая данную точку зрения за понимание сущности проектировочной деятельности, и факт того, что эта деятельность раскрывается через сформированную проектировочную компетенцию у преподавателя, считаем необходимым выявление и изучение структурно-содержательных характеристик проектировочной компетенции офицера-преподавателя.

Изучение проблемы нашего исследования предполагает анализ различных точек зрения на ключевые понятия *«педагогическое проектирование»* – *«компетенция – компетентность»* – *«проектировочная компетенция»*.

Для начала более подробно рассмотрим значение понятия *«педагогическое проектирование»*.

Вопросы развития представлений о педагогическом проектировании в образовании стали активно разрабатываться в конце 80-х годов XX века. Большое число работ отечественных исследователей В. П. Беспалько, Е. С. Заир-Бек, И. А. Колесниковой, С. И. Краснова, Н. А. Масюковой, В. М. Монахова, А. П. Тряпицыной, Г. П. Щедровицкого посвящены педагогическому проектированию.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что до сих пор в науке нет единой трактовки данного понятия. Опираясь на исследования В. П. Беспалько, Е. С. Заир-Бека, И. А. Колесниковой, Н. А. Масюковой, В. М. Монахова, Н. В. Кузьминой, В. А. Слостенина мож-

но выделить разные подходы к раскрытию сущности этого понятия. Педагогическое проектирование рассматривается, как: методологический принцип, специфический вид деятельности, педагогическая технология, механизм разработки технологии в педагогической теории и практике, функция педагога, компонент профессиональной деятельности педагога [94, 135, 184, 191].

Для нашего исследования интересным являются следующие позиции ученых. *Педагогическое проектирование это:* процесс «выращивания» новейших форм общности педагогов, учащихся, педагогической общественности, обновленного содержания и технологий образования, способов и технологий педагогической деятельности и мышления (В. А. Болотов, Е. И. Исаев и др.).

Согласно Н. В. Борисовой, это деятельность, направленная на разработку и осуществление образовательных проектов - оформленных комплексов инновационных идей в образовании, в социально-педагогическом движении, в образовательных системах и институтах, в педагогических технологиях и деятельности [46].

Как предварительную разработку основных деталей, представляющих деятельность учащихся и педагогов, рассматривает педагогическое проектирование В. С. Безрукова [26, 27].

В. А. Сластенин понимает под педагогическим проектированием содержательное, организационно-методическое, материально-техническое, социально-психологическое оформление замысла реализации целостного решения педагогической задачи, которое может осуществляться на эмпирическом, интуитивном, опытно-логическом и научном уровнях [248].

Ю. Н. Рябенский в статье «Компетентностный подход в подготовке преподавателей Высшей военной школы» характеризует проектирование как важный этап принятия решения. «В зависимости от уровня принимаемого решения данный этап может охватывать проектирование: отдельного учебного занятия (методическая разработка, текст лекции и другой учебно-методический материал на учебное занятие); учебной дисциплины, раздела

или учебного модуля (учебная программа, учебно-методический комплекс, частная методика преподавания); подготовки специалиста (комплект документов образовательной программы)» [239, с. 10].

Заметим, что традиционно под педагогическим проектированием понимается предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности субъектов образовательного процесса, поэтому педагогическое проектирование можно рассматривать как высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в творчестве преподавателя, в постоянном совершенствовании его педагогического мастерства.

Несмотря на разночтения в подходах и определении, общим является цель, направленная на решение актуальной проблемы в образовании.

Под *педагогическим проектированием* нами понимается целенаправленная деятельность офицера-преподавателя по разработке проекта в рамках образовательного процесса. В качестве проекта мы рассматриваем образовательные программы, учебные планы, образовательные технологии, контекст педагогической деятельности (педагогические ситуации).

В педагогической литературе есть различные модификации, терминологически определяющие контекст педагогического проектирования: проектный, проективный, проектировочный. Остановимся более подробно на раскрытии сущности обозначенных понятий.

Опираясь на идеи И. А. Колесниковой, отметим, что проектный является производным от термина «проект», поэтому «использование этого прилагательного служит указанием на то, что определяемый им предмет относится к системе действий, осуществляемых в рамках проекта, или категориально соотносится с контекстом проекта (проектный замысел, проектная документация, проектный подход, проектная культура)» [135, с. 25].

Проективный рассматривается как производное от понятия «проекция», как процедура пространственного, зрительного, психологического переноса свойств одного объекта на другой.

«В рамках проектирования, пишет И. А. Колесникова, – речь может идти о способности человеческого сознания переносить (проецировать) образ (свойства, характеристики) объекта, существующий в качестве мыслеформы, в реальную практику. Проективность выступает в данном случае как личностное свойство, которое может быть актуализировано с помощью определенных методик или процедур. (Проективное сознание, проективная методика, проективный тест)» [там же].

Г. Л. Ильин ввел в научный обиход понятие «проективное образование», что, по его мнению, «усиливает тенденцию личностной ориентации образования», только в условиях проективного образования осуществим «переход от массового к персонифицированному образованию» [113, с. 6]. Проективное образование, по мысли учёного, это воспитание и развитие самоопределяющейся личности, обладающей проективным отношением к миру [там же, с. 15].

В этом контексте основой образовательного процесса выступает разработка и осуществление личностного проекта, наделенного жизненным смыслом для обучающегося и оказывающего устойчивое мотивирующее воздействие на процесс образования. Принципиально отметить, что проективное образование следует рассматривать как форму непрерывного образования.

Г. Л. Ильин подчеркивает, что проективное оно не потому, что применяет проект как ведущий метод обучения, а потому, что оно само выступает средством создания и реализации проектов, заключающих в себе не только учебный, но жизненный смысл [113].

И третья модификация термина проектирование, это проектировочный. «Это слово, отмечает И. А. Колесникова, указывает на принадлежность к проектированию как особому виду деятельности, в рамках которого можно выделить: проектировочный этап, проектировочные умения» [135, с. 25].

Проанализированные выше модификации часто используются в литературе как взаимозаменяемые, однако это представляется не вполне корректным, поэтому мы, вслед за И. А. Колесниковой (2005), Г. А. Демаковой

(2004), Н. И. Вьюновой (2016) разводим эти понятия и вводим термин «проектировочный». В нашем исследовании предполагается рассмотрение проектирования как вида деятельности.

Основными особенностями проектировочной деятельности являются: собственная разработческая деятельность, т.е. создание новых продуктов и одновременно понимание того, что лишь может возникнуть;

«переживание позиции творца, позиции управляющего обстоятельствами человека и развитие способности к рефлексии»;

активная продуктивная мыслительная деятельность, т.е. промысливание того, что должно быть;

самостоятельное решение возникающих проблем, необходимость действовать в условиях выбора различных способов деятельности, ролевого поведения, коллективной творческой деятельности, т.е. «субъектная форма участия в преобразовании окружающего мира и социальном самоуправлении»;

положительная мотивация решения проблемы (личная заинтересованность каждого обучающегося в получении результата), ведет к самосовершенствованию личности» [32, 63, 78, 135].

Итак, вышеперечисленные особенности проектировочной деятельности, позволяют нам, вслед за Н. И. Вьюновой рассматривать проектировочную деятельность преподавателя вуза как «...метадеятельность, направленную на интегративно-дифференцированное решение совокупности задач самопроектирования, проектирования деятельности других и обучения проектированию студентов...» [63, с. 3].

Следует также отметить роль творчества в педагогическом проектировании. В теории педагогического творчества (Г. С. Альтшуллер, В. И. Андреев, Р. С. Вайсман, В. И. Загвязинский, Я. А. Пономарев, В. П. Ушачев, Г. А. Шабанов и др.) подтверждена творческая природа педагогической деятельности, описаны этапы педагогического творчества, его признаки, критерии, условия продуктивного осуществления.

Творчество – это деятельность, порождающая нечто новое (ранее не бывшее) на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов. Следовательно, во время педагогического проектирования могут проявляться следующие виды творчества: моральное, дидактическое, технологическое, организаторское.

Проявление этих видов творчества предполагает наличие у преподавателя вуза совокупности творческих способностей и исследовательских умений, среди которых важное место занимают инициативность и активность, внимание и наблюдательность, нестандартность мышления, воображение и интуиция, исследовательский подход к анализу образовательных ситуаций, решению педагогических задач, самостоятельность суждений и выводов.

Творчество при проектировании – это целеустремленный, упорный, напряженный труд, требующий инновационной активности, интеллектуальных способностей, волевых, эмоциональных черт, энергичности и высокой работоспособности.

Творческая личность, как отмечает В. И. Андреев, – это такой тип личности, для которой характерна стойкость, высокая степень направленности на творчество, мотивационно-творческая активность, которая проявляется в органическом единении с высоким уровнем творческих способностей, позволяющие ей достигнуть прогрессивных, социальных и лично значимых результатов в одной или нескольких видах деятельности [10, с. 98-99].

В научной литературе выделяются типы творческой личности. Так, например, В. И. Андреев предлагает следующие типы: теоретик-логик, теоретик-интуитивист, практик (экспериментатор), организатор, инициатор [там же]. Заметим, что приведенные типы творческой личности могут быть воплощены в проектировочной деятельности офицера-преподавателя и стать основой для педагогического изобретательства.

Н. О. Яковлева в монографии «Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты» (2002 г.) отмечает, что «педагогическое изобретательство является исходным компонентом педагогического проек-

тирования, определяющим и направляющим процесс его дальнейшего развёртывания, при этом само изобретение выступает основой создания педагогического проекта» [294, с. 101].

Поэтому, идея, которую преподаватель взял за основу при проектировании, воплощается в необходимую педагогическую конструкцию (технологию, метод и т.д.). Педагог-проектировщик, ориентируясь на ее особенности, свой наличный опыт и современные представления, «рождает» новый образец данной конструкции, в основе которой находится его оригинальная педагогическая идея, проявляя свои творческие способности.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что педагогическое проектирование – это система, основными компонентами которой являются высокая общая культура, гуманистическая направленность, профессиональные знания и умения, творчество и педагогические способности, технологическая и управленческая компетентность. Одновременно оно является функцией любого преподавателя вуза, включая офицера-преподавателя военного вуза, создаёт предположительные варианты предстоящей его деятельности и прогнозирует результаты.

Далее считаем необходимым уточнить существующие подходы к определению понятия «компетенция», что позволит нам обозначить наиболее существенные характеристики, отражающие содержание понятия «проектировочная компетенция».

Е. А. Потапова раскладывает структуру проектировочной компетенции бакалавра педагогического образования на следующую номенклатуру умений: аналитические, гностические, исследовательские, диагностические, креативные и рефлексивные [220].

По мнению Г. В. Сороковых, П. В. Сысоева и др., структура и содержание практической готовности учителя иностранного языка выражается также во внешних (предметных) умениях, т. е. действиях, которые возможно объективно наблюдать. К ним относятся организаторские и коммуникативные

умения, которые необходимы для формирования проектировочной компетенции учителя [там же].

Ю. Г. Комендровская, исследуя проектировочную компетенцию переводчика-референта, пишет, что она выступает основополагающим компонентом его профессиональной компетентности, отражающаяся в сформированных ключевых (социально и профессионально значимых, применимых в любых жизненных ситуациях), базовых (профессиональных языковых) и специальных (переводческих) компетенциях, характеризующая степень готовности и способности переводчика-референта к прогнозированию, планированию, моделированию, проектированию и эффективному осуществлению своей профессиональной деятельности в области перевода и организации деловых контактов между партнёрами [137].

Ученый обоснованно выделяет следующие ее компоненты: социально-личностный, когнитивный и профессионально-деятельностный.

Е. В. Кетриш в структуре проектировочной компетенции будущих педагогов выделяет шесть компонентов: «мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный, креативный, личностный» [129, с. 9].

Однако ранее в 2012 году Е. В. Кетриш, в совместной работе с С. П. Мироновой и Т. В. Андрюхиной «Компетентностный подход – методологическая основа формирования проектировочной компетенции будущих педагогов», выделяет мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностно-практический компоненты проектировочной компетенции педагога направления подготовки «Физическая культура» [128, с. 66-67].

Мы рассматриваем проектировочную компетенцию как потенциальную активность, готовность и стремление офицера-преподавателя к успешной проектировочной деятельности; как готовность прогнозировать, моделировать, проектировать военную учебно-профессиональную деятельность всех субъектов в условиях современного образовательного процесса военного вуза.



Учитывая метадеятельностный, интегративный характер проектировочной компетенции, её основные характеристики, а так же придерживаясь идей А. Н. Гамаюновой, Е. В. Кетриш, В. В. Лущикова, М. Д. Ильязовой, С. А. Ярмакеевой о компонентах проектировочной компетенции, и идей системного подхода о том, что под «структурой понимается совокупность не всех, а лишь некоторых компонентов, связей, отношений, элементов, определяющих качество этой системы» [69, 114, 129, 172, 299], то мы считаем целесообразным определить *структурную организацию проектировочной компетенции* офицера-преподавателя в виде трех взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов:

мотивационно-ценностный;

когнитивно-операционный;

личностно-конативный (поведенческий).

Представим характеристику компонентов, критериев их оценки и уровней проявления проектировочной компетенции у офицеров-преподавателей.

*Мотивационно-ценностный компонент.*

Анализ психолого-педагогической литературы [6, 15, 104, 120, 167, 168] позволяет утверждать, что в условиях современной образовательной парадигмы формирование целостной личности специалиста требует усиления внимания к формированию ценностей профессиональной деятельности. Под ценностями педагогической деятельности понимаются такие ее особенности, которые дают возможность педагогу удовлетворять свои материальные и духовные потребности и выступают ориентиром его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение общественно значимых гуманистических целей.

Известно, что субъективно ценность есть установка, отношение личности, а объективно она отражает ее направленность. Ряд исследователей, например, Ю. А. Афонькина, Е. М. Никиреев, В. А. Якунин и др. отмечают, что «профессиональная направленность определяется по степени удовлетво-

ренности педагога работой, показателем которой в свою очередь является успешность педагогической деятельности» [16, 199, 298].

В данных исследованиях, было установлено, что ценности проявляются в установках, в профессиональной направленности, в успешности педагога и более всего вероятны у лиц, обладающих высоким уровнем развития интеллекта, большей общительностью и эмоциональностью, развитыми нравственными ценностями, высокой требовательностью к себе и другим, более высоким уровнем самоконтроля и самоорганизации, повышенной социальной и профессиональной активностью.

Современные исследования располагают большим арсеналом профессиональных ценностей педагога. Так, например, И. Ф. Исаев выделяет три группы ценностей:

1. Общественно-профессиональные ценности проявляются в масштабе всего общества и концентрируются в общественном сознании в форме морали, религии, философии.

2. Профессионально-групповые ценности раскрывают совокупность идей, концепций, норм, регулирующих профессионально-педагогическую деятельность определенных групп специалистов.

3. Индивидуально-личностные ценности – это система ценностной ориентации личности, отражающая ее целевую и мотивационную направленность» [120, с. 77].

Специалисты, присваивая общественно-педагогические и профессионально-групповые ценности, выстраивают каждый собственную личностную систему ценностей» [там же], которые ученый классифицирует на пять классификационных групп.

В первую группу вошли ценности цели, определяющие значение и смысл целей профессионально-педагогической деятельности преподавателя.

Во вторую группу – ценности-средства (способы и средства осуществления профессионально-педагогической деятельности).

Третью группу составили ценности-отношения, характеризующие значение и смысл отношений как ведущего механизма функционирования целостной педагогической деятельности.

В четвертую группу вошли ценности-знания, раскрывающие значение и смысл психолого-педагогических знаний в процессе осуществления педагогической деятельности.

В пятую группу вошли ценности, определяющие значение и смысл качеств личности преподавателя: многообразие взаимосвязанных индивидуальных, личностных, коммуникативных, профессиональных качеств личности преподавателя как субъекта профессионально-педагогической деятельности, проявляющихся в специальных способностях: способность к творчеству, способность проектировать свою деятельность и предвидеть ее последствия и др. Т.е. это ценности-качества [120, с. 77-78].

Итак, под профессиональными ценностями понимаются предметы, явления и их свойства, необходимые обществу и личности в качестве средств удовлетворения личных и социальных потребностей. Они формируются в процессе освоения личностью социального опыта и отражаются в ее целях, убеждениях, идеалах и интересах. Они формируют ориентиры, на основе которых педагог выбирает, осваивает и выполняет конкретную деятельность, например, проектировочную.

На основе ценностей-ориентиров у офицеров-преподавателей образуется ценностное сознание, проявляющееся в направленности на профессионально-педагогическую деятельность в виде познавательной активности, ценностей проектировочной деятельности, стремления к достижениям в профессии; направленность является итогом не только его эмоционального отклика на явления жизни и проектировочной деятельности, но и их осмысления, глубокого понимания и личностного принятия офицером-преподавателем.

Это также средства, обеспечивающие личностный социально-значимый результат его проектировочной деятельности, т.е. они, являются стимулом

социальной, профессионально-педагогической и проектировочной активности офицера-преподавателя.

В процессе проектировочной деятельности офицер-преподаватель вступает в социальные отношения, которые опосредуют динамику смысловых жизненных ориентаций через новые связи и стимулируют развитие личности. Именно личностные смыслы, функционирующие на ценностно-смысловом уровне в виде направленности на профессионально-педагогическую деятельность, указывают на отношение офицера-преподавателя к проектировочной деятельности как неотъемлемой части его профессиональной жизни, определяющей его статус в военном вузе.

Ценности проектировочной деятельности пересекаются с ценностями любой деятельности и необходимы для того, чтобы у офицера-преподавателя сложились личностные отношения к реализации проектного процесса на уровне познавательной активности, значимости, важности проектировочной деятельности, потребности в профессиональных достижениях.

Одним из важнейших компонентов проектировочной деятельности является ее мотивация. И. А. Колесникова, в своих исследованиях отмечает, что мотивация к проектной деятельности начинается с проявления неподдельного интереса к проектированию и тесно связана с личностной мотивацией [135, с. 30].

Заметим, что мотивация как внутреннее побуждение, определяет направленность активности человека как в поведении в целом, так и в профессиональном поведении.

Учитывая природу проектировочной деятельности, ее связь с педагогической деятельностью, то в ней выделяются те же мотивационные ориентации, что и в педагогической. Это внешние мотивы, например мотив достижения, и внутренние мотивы, например ориентация на процесс и результат проектировочной деятельности.

Внешние мотивы престижности работы в определенной образовательной организации, мотивы адекватности оплаты труда часто соотносятся с мо-

тивами личностного и профессионального роста, самоактуализации. У каждого человека есть нужда в чем-либо, которая вызывает его готовность к активности, что говорит о потребности его в профессиональном труде, некое психическое состояние, создающее предпосылку не только к педагогической деятельности, но и к проектировочной.

В профессиональной психологии, общеизвестно, что мотивы подготавливают целенаправленность профессионального поведения, хотя и не обеспечивают его. Цель в профессиональной деятельности – это направленность на конечные и промежуточные результаты труда, это осознанный образ результата труда у человека. Чтобы реализовать потребности и мотивы, необходимо поставить и воплотить в жизнь цели.

Постановка и осуществление самим человеком цели обозначает процесс его внутреннего саморазвития. Профессиональные мотивы и цели реализуются в профессиональных планах. Характер цели определяется профессиональными притязаниями человека, которые помогают ему достичь результата определенного уровня профессиональной деятельности.

Следовательно, мотивация понимается:

- как «иерархическая организация всей системы побуждений» [237, с. 239];

- «связанное с мотивом внутреннее побуждение к деятельности, в котором одновременно отражается и предмет потребности, и состояние её носителя» [81, с. 126].

Понятие «мотив» рассматривается как то, что «определяет зону целей» и «побуждает деятельность» [166, с. 440].

Отечественные исследователи (Р. С. Вайсман, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, А. А. Реан, П. М. Якобсон и др.) по-разному определяют состав мотивационной сферы личности, но выделяют в ней две основные группы мотивов: мотивы учения и профессиональные мотивы. Эти группы мотивов могут иметь внутреннюю и внешнюю направленность [49, 165, 168, 293].

Для офицеров-преподавателей в большей степени характерны и актуальны для проектировочной деятельности профессиональные мотивы, которые рассматриваются нами как «осознанные и принятые к реализации побуждения, существующие в форме субъективного образа потенциальной профессиональной деятельности» [255, с. 73]; «мотивы, которые подвигают субъекта к совершенствованию собственной деятельности – её способов, средств, форм, методов и т.п.» [21, с. 46]; к достижениям в избранной профессии [79].

Мотивационная сфера личности офицера-преподавателя является системным, многокомпонентным, многоуровневым, динамическим образованием [21, с. 25]. Как и любая система, она представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов, мотивов, а также сопряжённых с ними ценностей, знаний, убеждений, личностных смыслов, отношений.

Поэтому мотивация к проектировочной деятельности определяется достаточно сложным, постоянно изменяющимся соотношением разнообразных побуждений, составляющих мотивационную сферу личности. Соответственно мотивами могут выступить: профессионализм, постоянный профессиональный рост и повышение качества жизни, самообразование и саморазвитие, творчество, интеллектуальная и эмоциональная гибкость, успешная адаптация к постоянно меняющимся условиям, коммуникабельность, самореализация (Н. И. Вьюнова, А. К. Маркова, Д. А. Леонтьев и др.).

Решение проблемы формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя предполагает ее оценку с помощью совокупности критериев и показателей.

Критерий – это признак, на основании которого следует осуществлять оценку, суждение, определение или классификацию чего-либо; это мера суждения, оценки какого-либо явления. Отметим, что разработка критериев в педагогике составляет определенные трудности, поскольку сам предмет педагогики сложен и многообразен в своих проявлениях [134].

Являясь по сути признаком, на основе которого осуществляется оценка, определение или классификация чего-либо, «мерилом» оценки, критерии обладают более общим характером по сравнению с показателями, которые более тесно связаны с процедурами конкретных измерений. Соответственно критерии используются как некое мерило оценки, а показатели выполняют роль характеристик, дающих возможность судить о происходящих изменениях [1].

*Критерием проявления мотивационно-ценностного компонента* может выступать сформированная направленность офицера-преподавателя на профессиональную военно-педагогическую деятельность. Данный критерий, в свою очередь, может быть оценен по следующим показателям:

- познавательная активность;
- ценности проектировочной деятельности;
- стремление к достижениям в профессии.

*Познавательную активность* мы рассматриваем как стремление офицера-преподавателя к учению, умственному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе овладения знаниями. Познавательная активность побуждается личностной потребностью преподавателя в успешной профессионально-педагогической деятельности, в том числе проектировочной, и отношением к ней – позитивным, либо негативным (В. Н. Мясищев). Она проявляется в инициативе преподавателя, направленной на самореализацию в профессии.

Ценности проектировочной деятельности раскрываются в системе ценностных ориентаций личности преподавателя. Это система когнитивно-эмоционально-волевых компонентов, являющихся внутренним ориентиром преподавателя, который побуждает и направляет его проектировочную деятельность. Речь идет об индивидуальной концепции смысла профессиональной военно-педагогической деятельности; о представлениях о технологиях построения образовательного процесса в академии; о специфике взаимодей-

ствия с курсантами; о представлении о себе как профессионале и т.п. [16, 48, 53, 144].

*Стремление к достижениям в профессии* – это стремление офицера-преподавателя к улучшению ее результатов, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость в достижении целей, стремление добиться успеха в реализации проектировочной деятельности. Проявляется в том, что преподаватель ищет ситуации достижения, уверен в успешности деятельности, готов нести ответственность, проявлять настойчивость, упорство в стремлении к цели, в преодолении препятствий, получает удовольствие от решения интересных педагогических задач, в том числе в сфере проектирования [79, 97, 180].

*Когнитивно-операциональный компонент* проектировочной компетенции офицера-преподавателя интегрирует систему представлений знаний о сущности, характере, структуре как в целом о педагогической деятельности по решению конкретных образовательных задач, так и в частности о проектировочной деятельности, и является базовой основой для профессионального развития в рамках разработки проектов и формирования проектировочной компетенции в целом.

Когнитивный компонент определяет аспекты знания теоретических и практических принципов разработки проектов офицерами-преподавателями вуза и демонстрирует базовые знания проектировочной деятельности, владение специальными знаниями проектировочной деятельности.

Считаем важными и актуальными для нашего исследования и знания, выделенные в монографии «Проектировочная компетентность преподавателя вуза: инвариантное и вариативное развитие» (2015).

Это знания:

- методологические, предполагающие знание сущности проектировочной деятельности и специфики её реализации в современных социокультурных условиях;



- теоретические, включающие знание целей, содержания, методов и форм психолого-педагогического проектирования;

- технологические, основанные на знании современных информационно-образовательных технологий обучения и воспитания в высшей школе [226].

Раскроем необходимость и важность этого компонента. Опираясь на «Краткий словарь по философии. Знание» под редакцией И. В. Блауберга, П. В. Копнина обозначим краткие характеристики термина «знание». Это: «теоретическое овладение объектом и предпосылка практической деятельности человека» [149].

Словарь по педагогике под редакцией Г. М. Коджаспировой трактует «знание» как: «верное отражение действительности в мышлении человека» [134, с. 92].

Г. К. Селевко отмечает, что это «проверенные практикой результаты познания окружающего мира, его верное отражение в мозге человека» [242, с. 5].

Заметим, что именно в педагогике «знание» означает понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов науки, понятий, правил, законов, теорий; а усвоенное знание «становится средством усвоения новых знаний, развития эмоциональной, волевой и интеллектуальной сфер личности» [134, с. 261].

И. Я. Лернер, отмечает, что «знания позволяют уверенно ориентироваться в окружающем мире, выступают предпосылкой понимания и формирования отношения к объектам действительности» [169, с. 10], и как следствие являются основой деятельности человека [12, с. 65-69].

Известный отечественный методолог В. В. Краевский заметил: «Знания становятся для индивида значимыми при условии, что они осознанны и имеют для него так называемый «личностный смысл», ценность: «знание не сводится к истине и включает также ценности. Знать, значит не только иметь понятие о том, что есть, но и о том, что должно быть» [147, с. 243].

Поэтому, применительно к знаниям, особую важность представляют понятия «осознанное» и «личностный смысл». Под категорией «осознанное» мы вслед за Г. М. Коджаспировой понимаем «форму психического отражения, в которой образ действительности и отношение к ней субъекта являются предметами рефлексии на уровне сознания и фиксируются в нём отчётливо, логически оформлено с помощью понятий и категорий» [134, с. 229], а опираясь на работу А. Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность», категория «личностный смысл» рассматривается как «глубинно личностное значение для индивида тех, или иных явлений действительности, отражающее мотивы, порождаемые действительными жизненными отношениями человека» [165, с. 107].

«Личностный смысл не может быть навязан извне, он вырабатывается самостоятельно и определяется мотивами, потребностями, ценностями», — пишет А. А. Бодалев [39, с. 50].

Когнитивно-операциональный компонент проектировочной компетенции офицера-преподавателя характеризуется так же освоением комплекса проектировочных умений, связанных с анализом актуальной образовательной ситуации военного вуза, обеспечивающим прогноз, создание и реализацию проекта в его практической деятельности.

Компонент включает способы умственных действий или мыслительные, логические операции, а также способы проектировочной деятельности: общепедагогические, проектные, технологические.

Ранее нами было отмечено, что педагогическое проектирование носит творческий характер, и каждый офицер-преподаватель создает проект, не похожий на другие, в чем проявляется его творчество, креативность, инновационность. Учитывая тесную взаимосвязь данного компонента с другими, ранее рассмотренными, считаем, что когнитивно-операциональный компонент реализует познавательную, организаторскую, практико-ориентационную, контрольно-оценочную, аналитическую, управленческую и рефлексивную

функции, направленные на приобретение проектировочного опыта, формирующего впоследствии проектировочную компетенцию.

В качестве *критерия сформированности данного компонента* выступает готовность офицера-преподавателя к реализации проектировочной деятельности. Следовательно, основными ее показателями могут являться:

- *проектировочно-аналитические* зоны (анализировать проблему, диагностично ставить военно-учебные цели, переводить их в конкретные военно-педагогические задачи);

- *проектировочно-моделирующие* зоны (моделировать виды военно-учебной деятельности, разрабатывать структуру и содержание военно-учебного занятия, моделировать контекст военно-профессиональной деятельности);

- *проектировочно-организационные* зоны (организовывать оптимальное сочетание содержания, форм, методов и средств военно-учебной деятельности, организовывать систему контроля обучения, проектировать и организовывать сотрудничество в воинском коллективе).

Ранее, мы отметили, что проектировочная компетенция, это эволюционирующая система, поэтому мы принимаем позицию Э. Ф. Зеера, что на различных этапах профессиональной деятельности функциональное развитие компетентности (и составляющих ее компетенций) протекает по-разному: на начальных стадиях профессиогенеза она формируется относительно автономно. Затем она соотносится с профессионально-важными качествами, которые по-разному проявляются на уровнях развития компетентности: обученность, профессиональная подготовленность, профессиональный опыт, профессионализм. Постепенно развивается способность быть компетентным в осуществлении профессиональной деятельности в целом [98].

Данный факт позволяет нам выделить критерии, показатели и определить уровни функционирования проектировочной компетенции.

*Личностно-конативный (поведенческий) компонент* в структуре проектировочной компетенции обеспечивается личностными особенностями

каждого офицера-преподавателя и определяет возможности его самоорганизации, саморегуляции, проявляется в способности офицера-преподавателя принимать решения самостоятельно, управлять своим профессиональным поведением, нести ответственность за свои поступки.

Его *критерием* выступает профессиональная ответственность офицера-преподавателя, которая характеризует отношение и некоторые личностные особенности, определяющие профессиональное поведение преподавателя в военно-педагогической деятельности, включая проектировочную, а также взаимоотношения в воинском коллективе.

Профессиональная ответственность проявляется в таких личностных качествах, как инновационность, способность к самоорганизации и профессиональная мобильность, которые в исследовании рассмотрены в качестве ее показателей.

*Инновационность* мы понимаем как открытость офицера-преподавателя новым формам педагогического опыта; как творчески-преобразующий подход к проведению занятий, использование активных, интерактивных методов обучения. Это способность преподавателя осуществлять реконструкцию и обогащать профессионально-педагогическую, включая проектировочную, новым творческим вкладом [250].

*Способность к самоорганизации* раскрывается в умении офицера-преподавателя регулировать и упорядочивать собственные психические, личностные состояния, качества, свойства, поведение. Это создание преподавателем собственной индивидуально-оптимальной личностной системы проектировочной деятельности [86, 208].

В рамках решаемой в исследовании проблемы, *профессиональная мобильность* может быть определена как интегративная, целостная характеристика офицера-преподавателя как субъекта проектировочной деятельности, обеспечивающая гибкую ориентацию в динамичных внутренних и внешних профессионально-педагогических условиях и ситуациях [244, с. 251].

Профессиональная мобильность офицера-преподавателя проявляется в виде его личностных характеристик и особых форм профессионального поведения – креативности, склонности к постоянному самосовершенствованию и самоактуализации, способности рисковать, проявлять инициативу, предприимчивости и т. д., отражающихся в ситуации смены условий и самой профессионально-педагогической деятельности.

Количественная и качественная оценка уровней сформированности мотивационно-ценностного, когнитивно-операционального и личностно-конативного компонентов может быть определена с помощью выявленных критериев и показателей [1, с. 93].

Степень выраженности критериев и показателей проектировочной компетенции проявляется на четырех уровнях, определенных нами в исследовании – *творческом, технологическом, адаптивном и репродуктивном*.

Творческий уровень развития проектировочной компетенции офицера-преподавателя характеризуется значимостью проектировочной деятельности для преподавателя, творческой познавательной активностью, устойчивой мотивацией достижений и инициативностью. Офицер-преподаватель готов к реализации проектировочной деятельности, у него сформирована система проектировочно-аналитических, проектировочно-моделирующих, проектировочно-организационных знаний, умений, навыков.

Личностные особенности профессионального поведения проявляются в наличии индивидуально-оптимальной личностной системы регуляции проектировочной деятельности. У офицера-преподавателя преобладает интернальный локус контроля, инновационное поведение и профессиональная мобильность.

На технологическом уровне у офицера-преподавателя выражен интерес к проектировочной деятельности, понимание ее важности, необходимости; стремление к учению и успешной военной профессионально-педагогической деятельности. Офицер-преподаватель владеет совокупностью проектировочно-аналитических, проектировочно-моделирующих, проектировочно-

организационных знаний, умений, навыков на эвристическом уровне (знаю и умею).

Он стремится к упорядочиванию, согласованию личностных и профессионально-важных качеств; способен переключаться в различных видах профессиональной, военно-педагогической деятельности.

Адаптивный уровень проявляется в интериоризирующей познавательной активности, в зарождении ценностей проектировочной деятельности и стремление к самовыражению в профессии. Проектировочно-аналитические, проектировочно-моделирующие, проектировочно-организационные знания, умения, навыки воспроизводятся как знания-копия. У офицера-преподавателя идет формирование, совершенствование, перестройка профессионально-личностных качеств, соответствующих новым требованиям проектировочной деятельности; зачастую преобладает экстернальный локус контроля; идет поиск собственной системы самоорганизации.

На репродуктивном уровне офицер-преподаватель демонстрирует воспроизводящую познавательную активность, ценности освоения проектировочной деятельности, с преобладанием мотивация «извне», от коллег и администрации. Совокупность «предстартовых» знаний, умений, навыков проектировочной деятельности отмечается на уровне узнавания и подражания коллегам. Профессиональная ответственность обеспечивается более чувством долга, чем уверенности; отмечается традиционность обучения, низкий уровень инновационности; подражание и поиск возможностей упорядочивания проектировочной деятельности.

### **1.3 Педагогическая модель формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя в процессе внутривузовского повышения квалификации**

Настоящий параграф посвящен выявлению концептуальных оснований моделирования процесса и построения педагогической модели формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя военного вуза в системе внутривузовского повышения квалификации. Это поставило перед нами следующие задачи:

- обоснование целесообразности и преимуществ моделирования процесса формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя с целью его оптимизации;
- проведение сравнительно-сопоставительного анализа опыта моделирования в педагогических исследованиях;
- построение педагогической модели, воспроизводящей существенные свойства процесса внутривузовского повышения квалификации и служащей новым способом его модернизации;
- описание особенностей взаимосвязи и взаимодействия структурных элементов блоков модели.

Предварительно следует рассмотреть и сопоставить значения понятий «моделирование» и «модель»; выявить их развивающие возможности и перспективы реализации в условиях внутривузовского повышения квалификации офицеров-преподавателей [1, 47, 76, 148].

Моделирование как метод познания с философских позиций предстает в виде «...практического или теоретического оперирования объектом, при котором изучаемый предмет замещается каким-либо естественным или искусственным аналогом, через исследование которого мы проникаем в предмет познания» [258, с. 459].

Особенностью моделирования является возможность подвергнуть модель какому-либо испытанию: изменить ее параметры или параметры среды,

в которой она существует, а затем распространить полученный результат на реально существующий объект, определить возможное его поведение в аналогичных условиях (Н. М. Борытко, Ю. С. Мануйлов, В. В. Никандров, Г. П. Щедровицкий, В. А. Ясвин и др.).

Моделирование в образовании ученые-педагоги определяют как «...исследование внутриличностных и межличностных процессов и состояний при помощи их реальных (физических) или идеальных моделей» [47, с. 120].

При этом моделирование является как бы завершающим этапом педагогического исследования, органически объединяющим такое исследование с построением вытекающей из этого исследования авторской научной концепции. Следовательно, по-мнению Н. М. Борытко, метод моделирования следует понимать в качестве одного из необходимых компонентов сложного комплекса всякого исследования, целью которого является создание научной концепции, в которой однозначно доказывается ее научность и практическая значимость, полезность [там же, с. 105-106].

Мы придерживаемся мнения, согласно которому создание моделей в педагогических исследованиях не должно быть самоцелью, но оно с необходимостью должно базироваться на обширной информации, отражающей ход реальных процессов обучения в изучаемой системе. В настоящем исследовании мы обратились к методу моделирования как теоретической основе, на которой в целом должна базироваться научная организация системы повышения квалификации офицеров-преподавателей в военном вузе.

Преимущества моделирования в исследовании процесса формирования проектировочной компетенции офицеров-преподавателей в условиях повышения квалификации очевидны и, согласно ученым, позволяют:

- анализировать структуру учебного процесса повышения квалификации по частям, элементам;
- выявлять внутреннюю сущность и обусловленность фактов и явлений обучения;



- использовать схематизацию и обобщение;
- подсказывать пути поиска и проверки показателей исследования;
- отбирать, обобщать и оценивать данные опыта и эксперимента;
- уточнять содержательно-методическое и технологическое обеспечение процесса повышения квалификации (методы, формы, технологии);
- проверять и уточнять гипотезы и корректировать данные о предмете исследования;
- выражать существо вопроса исследования строгим, точным, однозначным языком;
- добавлять эвристический момент и стимулировать активный поиск исследователя;
- применять моделирование как средство исследования, удобное, доступное и обладающее широтой возможностей изучения учебного процесса [13].

Вслед за Н. М. Борытко, мы считаем, что модель «это мысленно представленная или материально реализованная система, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала в таком отношении замещения и сходства, что исследование ее служит опосредованным способом получения нового знания об оригинале» [47, с. 119].

В настоящем исследовании принятие отношения их частичного подобия позволит использовать педагогическую модель как заместитель процесса формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя и получить искомые результаты.

Целесообразность экспериментирования не с самим процессом повышения квалификации, а с его моделью, потребовало учета ее следующих особенностей:

- модель характеризуется как системное образование, интегрирующее совокупность элементов, каждый из которых характеризует определенный срез процесса, а в единстве взаимодействия представляют его на целостном уровне;

- модель обладает презентативными свойствами;
- модель имитирует процесс, то есть приближает и упрощает его, удерживает характеристики, не искажает их природу;
- дает возможность продуктивно исследовать многие процессы, недоступные непосредственному наблюдению или экспериментальному воспроизведению;
- в ходе познания сама модель претерпевает изменения, в направлении все более адекватного воспроизведения процесса (Л. В. Абдалина, Н. М. Борытко, О. С. Гребенюк, В. Б. Кочергин, В. В. Никандров, В. А. Ясвин и др.) [1, 47, 75, 145, 198, 301].

Проведенный теоретический анализ дал возможность рассматривать в настоящем исследовании модель формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя, как систему, воспроизводящую основные свойства и структуру процесса повышения квалификации офицеров-преподавателей; выступающую опосредованным способом получения новых знаний о проектировочной компетенции, способом установления эффективной взаимосвязи между элементами процесса формирования проектировочной компетенции; и предоставляющую картину будущего состояния моделируемого процесса и его результатов.

Для более целостного представления о функциональных возможностях и перспективах педагогической модели формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя военного вуза, для разработки ее содержательной и структурной организации, в исследовании проанализирован опыт построения и реализации различных педагогических моделей:

- модель развития педагогической культуры военного преподавателя в системе повышения квалификации (В. Б. Кочергин) [145];
- структурно-функциональная модель системы управления подготовкой офицеров-преподавателей в вузе (Д. В. Комков) [138];
- концепция развития педагогического профессионализма преподавателя военного учебного заведения (С. П. Желтобрюх) [90];

- информационная и деятельностная модель формирования проектных умений студентов-педагогических вузов – будущих учителей технологии и предпринимательства (З. А. Гаджимагомедова) [72];

- модель формирования проектировочной компетентности будущих учителей (Г. А. Демакова) [78];

- авторская технология формирования проективных умений профессионального становления курсантов (О. И. Сапходоева) [241];

- система психолого-педагогического процесса формирования профессионально-педагогической компетентности начинающего преподавателя военного вуза (Е. П. Пономарев) и др. [219].

В диссертационной работе В. Б. Кочергина на теоретико-методологическом уровне обоснована необходимость и доказана возможность успешного моделирования процесса развития педагогической культуры военного преподавателя в условиях внутривузовского повышения квалификации. Разработанная автором модель раскрывает с системных позиций структуру, содержание, логику процесса восхождения преподавателя к более высоким уровням педагогической культуры. Особый интерес для настоящего исследования представляет, с одной стороны, высокий уровень обобщения моделируемого процесса, с другой – наполнение конкретным смыслом и содержанием каждого элемента модели [145].

В целях оптимизации управления процессом подготовки офицеров-преподавателей в военном вузе Д. В. Комковым разработана структурно-функциональная модель, содержащая: модель организационной структуры управления; целевую модель управления; модель процесса управления данным процессом. Автором предложена принципиально новая модель организации управления процессом подготовки офицеров-преподавателей в военном вузе [138].

Целостное представление о модели формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя в условиях повышения квалификации в военном вузе, о ее содержании и компонентах формировалось с учетом опы-

та концептуального построения процесса развития педагогического профессионализма преподавателя военного учебного заведения, описанного С. П. Желтобрюхом [90].

Концепция развития педагогического профессионализма преподавателя военного учебного заведения, раскрывает ряд основополагающих конструктивных идей для нашего исследования: идею психологизации профессионально-педагогической подготовки военного преподавателя; идею единства развития и противодействия в ходе профессионализации; идею развития педагогического профессионализма на основе специальных ситуаций, позволяющих преподавателю занять определенную позицию, в которой, наряду с интеллектуальной, мотивационной и предметно-практической сферами, более активно начинает функционировать экзистенциальная, регулятивная и эмоциональная сферы личности преподавателя; идею о смене позиций военного преподавателя (обучаемый – обучающийся – обучающий – наставляющий) в условиях дополнительной профессиональной подготовки. Концепция включает позиционно-ситуативный подход к формированию индивидуальности преподавателя [там же].

В исследовании Г. А. Демаковой на основании системного и деятельностного подходов разработана и внедрена модель, которая характеризуется системностью, вариативностью, модульностью, индивидуализированностью; модель логично включает три взаимосвязанных компонента (диагностический, содержательно-практический, коррекционный) и реализуется с учетом принципов расчлененности педагогической деятельности на отдельные значимые микроситуации, высокой коммуникативности, рефлексии, постоянной сопряженности практических занятий в вузе и школьной практики, научности, гуманистической и профессиональной направленности, интегративности [78, с. 49].

Высокий практический интерес представляет, разработанная и обоснованная О. И. Сапходоевой, авторская технология формирования проектных умений курсантов, логично включающая следующие компоненты: целевой;

содержательный, представленный спецкурсом «Концепции современного естествознания», военно-профессиональными дисциплинами и дисциплинами, предусмотренными ФГОС ВО, переработанными с точки зрения реализации военно-профессиональной направленности; процессуальный, раскрывающий механизм формирования проективных умений в процессе проектного обучения курсантов при повышении военно-профессиональной направленности общенаучных дисциплин, выделении минимально необходимой базовой учебной информации, использовании кумулятивной системы оценки знаний, умений, навыков [241].

Технология, разработанная автором, интегрирует различные виды организации педагогического процесса и доказательно обеспечивает эффективность профессионального становления будущих офицеров тыла. Мы считаем, что данное исследование значительно расширяет возможности теории и практики организации процесса профессионального становления курсантов.

Исследование Е. П. Пономарева вносит весомый научно-практический вклад в оптимизацию процесса формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателей военного вуза. Ученый в проведенном исследовании не только уточняет содержание понятия профессионально-педагогической компетентности начинающего преподавателя военного вуза, но и разрабатывает эффективную систему его психолого-педагогической подготовки, включающую модель и специализированную программу, а так же систему мониторинга сформированности у преподавателей профессионально-педагогической компетентности. Автором выявлен так же комплекс педагогических условий успешного формирования профессионально-педагогической компетентности начинающего преподавателя военных дисциплин [241, с. 7].

Проанализировав представленные модели, можно сделать вывод о том, что педагогическая модель, разрабатываемая в настоящем исследовании, должна представлять собой целостную систему, включающую взаимосвязан-

ные и взаимодействующие блоки (элементы), необходимые и достаточные для достижения результативных изменений в моделируемом объекте.

На основе рассмотренных структур моделей, мы пришли к выводу о том, что обязательными составляющими любой педагогической модели являются: методологические подходы, принципы; цель, задачи и функции; конструкт формируемого объекта; организационные формы, методы, технологии; этапы и результат.

Цель функционирования настоящей модели определила выбор необходимых и достаточных структурных элементов, повлияла на их содержательные характеристики, указала на характер их взаимосвязи и взаимодействия.

Модель позволила также:

- представить конкретные элементы структуры, содержание процесса моделируемого повышения квалификации офицеров-преподавателей;

- структурировать их в целостную систему;

- отразить логику, этапы процесса;

- показать взаимосвязанность, взаимообусловленность составляющих элементов модели;

- представить прогнозируемый результат формирования проектировочной компетенции у офицеров-преподавателей.

Педагогический смысл термина «формирование» заключается в его понимании в виде «процесса целенаправленного педагогического воздействия на обучающегося с целью развития у него определенных качеств личности – мировоззрения, знаний, навыков, внимания, ценностных ориентаций и т. д.». При этом термин «развитие» раскрывается в значении «процесса и результата количественных и качественных изменений личности человека» [цит. по 4].

В настоящем исследовании мы рассматриваем процесс формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя в условиях внутривузовского повышения квалификации и понимаем его как целенаправленно-организованное взаимодействие офицеров-преподавателей с преподавателем

повышения квалификации и между собой, придающее профессионально-педагогической направленности новый смысл и содержание (познавательная активность, ценности проектировочной деятельности, стремление к достижениям в профессии), обеспечивающее повышение уровня готовности офицеров-преподавателей к реализации проектировочной деятельности (проектировочно-аналитические, проектировочно-моделирующие, проектировочно-организационные знания, умения, навыки), развитие профессиональной ответственности.

Процесс формирования проектировочной компетенции офицеров-преподавателей мы рассматриваем как динамическую, целостную систему, приближенную к их профессионально-образовательным потребностям, функционирующую в образовательном пространстве военного вуза, управляемую начальником факультета повышения квалификации.

При построении данного процесса мы руководствовались основными положениями приказа Министра обороны РФ от 15.09.2014 № 670 «Особенности организации и осуществления образовательной, методической и научной (научно-исследовательской) деятельности в области подготовки кадров в интересах обороны государства, а также деятельности федеральных государственных военных профессиональных образовательных организаций и военных образовательных организаций высшего образования Министерства обороны Российской Федерации», который регламентирует требования к обеспечению и организации процесса дополнительного профессионального образования преподавателей за счет реализации дополнительных профессиональных программ – программ повышения квалификации (не менее 16 часов) и программ профессиональной переподготовки (не менее 250 часов) [210].

При разработке модели мы руководствовались сформулированной в исследовании *гипотезой* о том, что формирование проектировочной компетенции офицера-преподавателя может быть более успешным, если:

- определено понятие «проектировочная компетенция офицера-преподавателя» и ее структурная организация, что позволит разработать со-

вокупность технологий, форм, методов её целенаправленного формирования у офицеров-преподавателей;

- разработана педагогическая модель формирования проектировочной компетенции офицеров-преподавателей в процессе внутривузовского повышения квалификации, которая включает: теоретико-методологический, функционально-целевой, содержательно-диагностический, организационно-практический, детерминирующий и оценочно-результативный блоки;

- разработано содержательно-методическое сопровождение формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя в виде специального педагогического практикума «Совершенствование проектировочной компетенции офицера-преподавателя»;

- выявлена и экспериментально проверена совокупность педагогических условий формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя.

Практика подтвердила, что настоящая модель, с одной стороны, отвечает социальному заказу общества, с другой – потребностям личности офицера-преподавателя, опирается на знание законов и новых тенденций развития общества, его вооруженных сил и включает шесть основных блоков (рис. 1):

- 1) теоретико-методологический (методологические подходы, принципы);
- 2) функционально-целевой (цель, задачи, функции);
- 3) содержательно-диагностический (структурно-уровневые характеристики проектировочной компетенции);
- 4) организационно-практический (педагогический практикум – информирование и практика, образовательные технологии, формы, методы);
- 5) детерминирующий (педагогические условия);
- 6) оценочно-результативный (прогнозируемый уровень проектировочной компетенции).



Как видно, каждый элемент разработанной модели выполняет определенную роль в реализации общих функций и замысла по обеспечению их продуктивного взаимодействия, овладения офицером-преподавателем высшим творческим уровнем сформированности проектировочной компетенции.

*Теоретико-методологический блок педагогической модели.*

Основными объяснительными принципами к определению руководящих идей исследования сущности понятия «проектировочная компетенция офицера-преподавателя военного вуза» явились исходные положения следующих методологических подходов: системного (В. А. Барабанщиков, Н. В. Кузьмина, В. П. Симонов и др.), субъектного (А. В. Белошицкий, А. С. Огнев, В. А. Петровский и др.), деятельностного (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков и др.), компетентностного (А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской и др.).

Данные теоретико-методологические основания дали возможность не только глубже раскрыть сущность проектировочной компетенции офицера-преподавателя и ее базовые характеристики, но и позволили определить практический аппарат исследования и обеспечили организационную комплексность моделируемого процесса.

Принципиальное значение имеют положения системного подхода, как теоретико-методологические стратегии настоящего исследования:

- процесс формирования проектировочной компетенции рассмотрен и построен как педагогическая система (компонентный состав, структура, этапы, системообразующий фактор);

- моделируемый процесс является подсистемой дополнительного профессионально-педагогического образования офицера-преподавателя с реализацией общедидактических принципов военной и профессиональной педагогики;

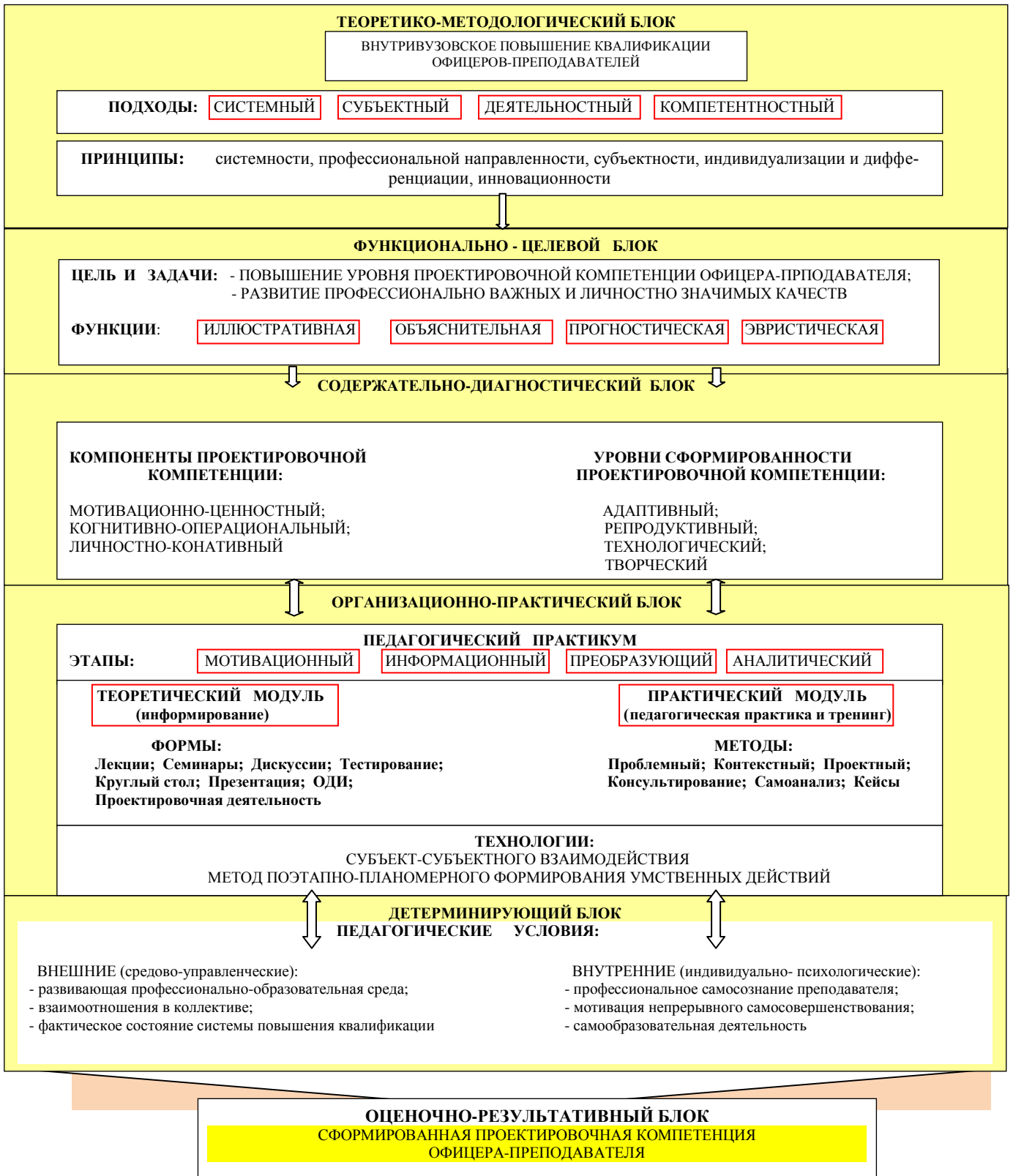


Рис. 1. Педагогическая модель формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя в процессе внутривузовского повышения квалификации

- формирование проектировочной компетенции офицера-преподавателя характеризуется открытым, вероятностным характером, динамичностью, управляемостью; обладает потенциалом совершенствования;

- эффективность процесса формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя обусловлена реализацией системы целенаправленных воздействий по совершенствованию их готовности к проектировочной деятельности и учетом совокупности необходимых психолого-педагогических условий [34, 89, 110, 156, 247].

С позиций субъектного подхода каждого офицера-преподавателя следует рассматривать как потенциально способного превращать свое обучение, собственную профессионально-педагогическую деятельность в предмет практического преобразования. Субъектный подход акцентирует внимание на признании возможности каждого офицера-преподавателя в ходе учебной деятельности проявлять активность, инициативу, творчество, самодетерминацию, ответственность; способен выступать «причиной самого себя» (А. В. Петровский).

Процесс формирования проектировочной компетенции строился с опорой, в том числе, на содержание субъектного опыта офицера-преподавателя, приобретенного им во время войсковой службы на уровне: представлений и понятий; приемов, способов, правил выполнения действий (умственных и практических); эмоциональных кодов в виде личностных смыслов, установок, стереотипов [цит. по 207, с. 64].

Деятельностный подход позволяет глубже раскрыть и целостно представить логику и последовательность взаимодействия основных компонентов деятельности обучающихся и обучающихся по совершенствованию проектировочной компетенции – потребностей, мотивов, целей, действий, операций, способов регулирования, контроля и анализа достигнутых результатов. Организованное взаимодействие указанных компонентов в совместной деятельности обучающего и обучающихся с помощью соответствующего содержательно-методического и технологического обеспечения обусловит продук-

тивность формирования и совершенствования показателей проектировочной компетенции.

В рамках деятельностного подхода учебная деятельность офицера-преподавателя мы рассматриваем как неотъемлемое условие и средство формирования проектировочной компетенции [165, 249, 282].

Реализация компетентного подхода в условиях повышения квалификации офицера-преподавателя была ориентирована на постановку новых целей и оценку его результатов; на обновление главных компонентов процесса обучения – содержания, технологий, средств контроля и оценки.

С этой целью процесс формирования проектировочной компетенции обеспечивался инновационными технологиями обучения офицеров-преподавателей, которые создавали ситуации его включения в разные виды деятельности – решения проблем, общения, дискуссии, проектировочную деятельность, организационно-деятельностные игры и т.п. Формировались, разрабатывались оценочные средства, фиксирующие динамику показателей проектировочной компетенции офицера-преподавателя – разработка проектов, кейсов, тестирование и др.

Основными руководящими идеями моделирования процесса формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя выступили следующие принципы: системности, профессиональной направленности, субъектности, индивидуализации и дифференциации, инновационности (Н. И. Вьюнова, А. А. Деркач, С. И. Змеев, И. Ф. Исаев, Ю. А. Лобейко, В. А. Слостенин и др.).

Принцип системности ориентирован и предопределяет соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания его результатов [105, с. 26].

В соответствии с принципом профессиональной направленности, обучение строится с учетом военно-профессиональной, социальной и др. деятельности офицера-преподавателя и его профессиональных, временных, пространственных, бытовых факторов и условий. Профессиональная направлен-

ность процесса повышения квалификации предполагает учет особенностей личности и деятельности офицера-преподавателя и преподавателя системы повышения квалификации [182, 185].

Последний должен создать условия, чтобы сделать каждого офицера-преподавателя заинтересованным участником процесса (само)развития проектировочной компетенции, т.е. субъектом обучения.

Согласно принципу субъектности, каждый офицер-преподаватель выступает как активная, самореализующаяся личность, детерминирующая и преобразующая собственную жизнедеятельность и окружающую действительность [28, 70, 215].

Принцип индивидуализации и дифференциации. Индивидуализация – необходимый учет индивидуальных особенностей каждого офицера-преподавателя, его индивидуального развития и освоения им сущности проектировочной компетенции. Дифференциацию мы рассматриваем как учет индивидуальных особенностей офицеров-преподавателей – возраста, квалификации, научно-педагогического стажа, профессиональных интересов и т.п. Индивидуализация и дифференциация определяли в нашем исследовании технологии формирования искомой компетенции, отбор содержания Программы курса, организацию соответствующих форм и методов обучения [105, 212].

Реализация данного принципа предполагает высокую степень сформированности педагогического профессионализма у преподавателя повышения квалификации.

Принцип инновационности указывает на необходимость создания в рамках повышения квалификации педагогических новшеств, их освоение и применение на практике. Преподаватель повышения квалификации должен быть способен к теоретическому изучению нового, его практическому освоению и дальнейшему развитию; к разработке нововведений, к опытной проверке и внедрению в практику [92, 150, 202].

*Функционально-целевой блок педагогической модели.* Представлен взаимодействием цели, соответствующих задач и функций, которые выполняет модель.

Цель и задачи модели выступают системообразующим фактором и выражают искомую сущность процесса формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя; определяют его структуру и содержательно-методическое и технологическое обеспечение.

Целью функционирования модели выступило повышение уровня сформированности проектировочной компетенции преподавателя-офицера, а также развитие его профессионально важных и личностно значимых качеств.

Модель в исследовании выполняет следующие функции: иллюстративную, объяснительную, прогностическую и эвристическую [198, с. 13-14].

Иллюстративная функция заключается в том, что модель позволяет наглядно, в упрощенной форме представить изучаемый объект – организацию, структуру, содержание процесса формирования проектировочной компетенции офицеров-преподавателей в условиях внутривузовского повышения квалификации.

Объяснительная функция настоящей модели позволяет за счет структурирования и обобщенного представления процесса формирования проектировочной компетенции, раскрыть механизм его реализации.

Прогностическая функция модели отражает возможности модели предсказывать поведение объекта-прототипа, его будущие свойства и состояния.

Эвристическая функция модели заключается в том, что она предоставляет возможность генерировать новые идеи и гипотезы о формировании проектировочной компетенции и процессе повышения педагогической квалификации офицеров-преподавателей в целом и связанных с ним других объектов педагогической реальности [там же].

*Содержательно-диагностический блок педагогической модели.*

Включает системное описание структурно-содержательных и уровневых характеристик проектировочной компетенции офицера-преподавателя.

Моделированию и развитию подлежали выявленные и обоснованные в исследовании показатели проектировочной компетенции офицера-преподавателя военного вуза – познавательная активность, ценности проектировочной деятельности, стремление к достижениям в профессии (мотивационно-ценностный компонент); проектировочно-аналитические, проектировочно-моделирующие, проектировочно-организационные зоны (когнитивно-операциональный компонент); инновационность, способность к самоорганизации, профессиональная мобильность (личностно-конативный компонент) и уровни ее проявления (адаптивный, репродуктивный, технологический, творческий).

*Организационно-практический блок.*

Организационно-практический блок включает методическое и технологическое обеспечение моделируемого процесса в виде педагогического практикума, который логично включал теоретический (информирование) и практический (педагогическая практика) модули и представлен взаимосвязью и реализацией последовательных этапов – мотивационного, информационного, преобразующего и аналитического.

Мотивационный этап был направлен на повышение интереса, стимулирование офицеров-преподавателей к личностно-профессиональному самосовершенствованию, в том числе, за счет повышения педагогической, дидактической культуры, теоретической и практической готовности к проектировочно-педагогической деятельности; на расширение представлений преподавателей о роли, назначении проектировочной компетенции в организации и управлении процессом обучения военнослужащих.

Информационный этап состоял в формировании у офицеров-преподавателей информационной основы знаний о культуре педагогического проектирования и управлении образовательным процессом; в проведении тематического информирования; формировании системы знаний о сущности управления процессом обучения; о роли и назначении проектировочной компетенции в управлении данным процессом.

Преобразующий этап предполагал непосредственную практико-ориентированную работу, применение целесообразных методических средств и процедур педагогического и психологического влияния на офицеров-преподавателей с целью успешного овладения ими технологическим и творческим уровнем реализации проектировочной компетенции.

На аналитическом этапе осуществлялся сравнительный анализ и оценка процесса и результатов исследования до и после участия преподавателей в педагогическом практикуме; формулировались выводы, разрабатывались предложения по оптимизации процесса повышения квалификации офицеров-преподавателей, не имеющих опыта педагогической деятельности.

Практика подтвердила, что эффективность и продуктивность педагогического практикума обеспечивалось реализацией технологий субъект-субъектного взаимодействия (А. В. Белошицкий, С. М. Годник, А. С. Огнев, В. А. Петровский, В. А. Сластенин, И. В. Сыромятников и др.) [28, 70, 207, 215, 249, 264] и методикой поэтапно-планомерного формирования действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина) [73, 265].

Эффективность работы с офицерами-преподавателями была обусловлена ее построением с опорой на ведущие идеи субъектной педагогики: ориентация на личностную и профессиональную индивидуальность каждого; усиление субъектного потенциала личности; диалогизация процесса обучения; полисубъектность педагогического процесса, предполагающая активность, инициативность и ответственность каждого; (А. В. Белошицкий, А. С. Огнев, А. В. Петровский, В. А. Сластенин, И. В. Сыромятников и др.).

Преимущества субъект-субъектного взаимодействия в ходе повышения квалификации офицеров-преподавателей проявились в следующем: активном сотрудничестве участников образовательного процесса; в открытости и конструктивности взаимодействия; в реализации профессионального и личностного потенциалов; в творчестве в проектировочной деятельности; в рефлексивной саморегуляции; в свободе выбора и ответственности за обучение; в самодетерминации и (само)преобразовании.



В заданном контексте субъектной парадигмы офицер-преподаватель, выступая как субъект деятельности, преобразует, творит предметную действительность, включая самого себя; вступает в активное отношение к своему опыту, потенциальным мотивам, к своему характеру, способностям, продуктам своей деятельности [14, с. 34]. То есть, у офицеров-преподавателей усиливается, формируется более устойчивая инициативная, ответственная позиция, что, в свою очередь, положительно влияет не только на продуктивность его военной профессионально-педагогической деятельности, но и на развитие, обогащение возможностей повышения квалификации.

Это позволило каждому преподавателю: проявить инициативу, самостоятельность; определить собственный субъектный и педагогический опыт; почувствовать уникальность, неповторимость своей личности; испытать ответственность за результаты своей деятельности; проявить активную личностную позицию и др. [1, 28, 88, 215].

Методика поэтапно-планомерного формирования действий выступила организующим началом в построении профессионально-педагогической деятельности офицера-преподавателя и отражает опыт конкретного преподавателя, являясь достоянием и фактом педагогического мастерства, творчества в решении определенного типа проектировочных педагогических задач [45, с. 13].

Концепция поэтапного формирования умственных действий (З. М. Большакова, И. И. Ильясков, А. С. Огнев, Н. Ф. Талызина и др.), позволяет оптимизировать и ускорить процесс обучения, обеспечивая:

- прочность и качество формируемых знаний, умений и навыков выше обычного, и, главное, при этом не требуется никаких дополнительных материальных, финансовых и людских (кадровых) ресурсов;

- получение конечного результата в виде умения обучающихся действовать безошибочно в формируемой деятельности наступает по сравнению с обычными сроками гораздо быстрее;

- указывает условия формирования действий с заранее намеченными свойствами [73, 207, 265].

Опираясь на ориентировочную основу деятельности (ООД), офицеры-преподаватели безошибочно и быстро обучались новым проектировочным умениям: анализировать проблему, диагностично ставить военно-учебные цели, переводить их в конкретные военно-педагогические задачи, компетентно моделировать виды военно-учебной деятельности курсантов, разрабатывать структуру и содержание военно-учебного занятия, моделировать контекст военно-профессиональной деятельности, оптимально сочетать содержание, формы, методы и средства обучения, организовывать контроль обучения, проектировать и осуществлять сотрудничество в воинском коллективе. При этом формирующее воздействие оказывалось, в первую очередь, на когнитивно-операциональный компонент проектировочной компетенции.

Это позволило оптимизировать выбор методов обучения офицеров-преподавателей – задание их последовательности и формы применения [73, 207].

Формы и методы, необходимые для достижения планируемых результатов в процессе формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя в рамках повышения квалификации, составили процессуально-описательный аспект (алгоритм) технологии обучения.

Ведущими методами, которые определили конкретную форму организации деятельности офицера-преподавателя как субъекта образовательного процесса, обучения, выступили методы – проектный, контекстный, проблемный методы, кейс-метод, метод сотрудничества, презентация, самоанализ, консультирование.

#### *Детерминирующий блок.*

Педагогическая модель формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя интегрирует совокупность педагогических детерминант, непосредственно/опосредованно влияющих на эффективность данного процесса. Они выявлены и обоснованы на основе теоретического анализа ак-

туальной научной литературы [24, 25, 43, 62, 90] и проведенных эмпирических исследований, аргументированно представлены совокупностью педагогических условий – внешних и внутренних.

К внешним (средово-управленческим) условиям отнесены:

- развивающая профессионально-образовательная среда (наличие научно-исследовательских лабораторий по проблемам общей и военной педагогики и психологии; методические, методологические семинары, школы мастерства и профессионализма);

- взаимоотношения в коллективе (благоприятный психологический климат, сотрудничество);

- эффективность системы повышения квалификации (профессиональная компетентность преподавателей, мониторинг обучения).

Внутренние (индивидуально-психологические) условия, через которые преломляются внешние условия, включают:

- профессиональное самосознание преподавателя (субъектность и удовлетворенность собой, профессиональной деятельностью);

- мотивацию непрерывного самосовершенствования (профессиональные ценности, стремление к самореализации);

- самообразовательную деятельность (обучение в адъюнктуре, докторантуре, самоменеджмент) (Ю. К. Бабанский, А. А. Бевз, В. П. Врачинский, А. А. Дудоладов, С. П. Желтобрюх, В. Б. Кочергин, Ю. А. Лобейко, И. Ю. Устинов и др.).

Практика подтвердила, что выявленные педагогические условия, носят мотивирующий характер воздействия. Они способствуют не только повышению эффективности моделируемого процесса, но и его управляемости, усилению мотивации достижения офицерами-преподавателями более высокого уровня проектировочной компетенции и педагогического профессионализма в целом.

*Оценочно-результативный блок.*

В качестве прогнозируемого результата реализации педагогической модели выступило повышение уровня сформированности проектировочной компетенции у большинства участников педагогического практикума.

Эффективность разработанной модели обеспечивалась, с одной стороны, высоким уровнем проработанности и обобщения элементов модели, с другой – построением оптимальных связей и отношений между ними: каждый элемент модели, реализуя ведущие функции, влияет на все другие элементы и соответственно сам наделяется новыми ранее не свойственными характеристиками.

Объединяясь, все элементы педагогической модели процесса формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя, образуют единую общность, которая наделена определенными свойствами, признаками и специфическими отношениями с другими образовательными системами. Это свидетельствует о целостности моделируемого процесса (суммативность плюс обусловленность), когда каждый элемент значимо зависит от других, а его изменение влечет за собой прогрессивное/регрессивное изменение всего процесса.

Отношения между элементами модели наделены теми существенными связями, от которых зависит продуктивность решения образовательных задач системы повышения квалификации (закономерности, принципы, факторы): совместимости и несовместимости с другими системами образовательного процесса; стабильности, в виде устойчивости обратной связи; адаптации – приспособлении к профессионально-образовательной среде повышения квалификации, реакции на образовательную среду и ее воздействие; способности к самосовершенствованию и самопреобразованию [33, 55, 59, 176, 301].

Такая структурно-содержательная организация элементов позволила, как доказала практика, в совокупности их взаимодействия достичь искомого результата функционирования разработанной модели – повысить уровень

владения каждым офицером-преподавателем проектировочной компетенцией и тем самым доказать ее действенность и продуктивность.

Предварительный теоретический конструкт педагогической модели целенаправленного формирования у офицеров-преподавателей проектировочной компетенции в системе внутривузовского повышения квалификации военного вуза проверялся далее в опытно-экспериментальной работе и наполнялся конкретным смыслом и содержанием.

## Выводы по первой главе

Формирование проектировочной компетенции офицеров-преподавателей на основе выделенных методологических подходов и теоретических разработок позволило сделать следующие выводы.

В формировании проектировочной компетенции офицеров-преподавателей военного вуза, имеющих военное образование, но не имеющих педагогического образования и опыта педагогической деятельности, важен потенциал системы внутривузовского повышения квалификации.

Существующая система повышения военной профессионально-педагогической подготовки преподавательского состава военных вузов, призванная выполнять информационную, обучающую, исследовательскую и экспертную функции, не имеет специализированных военно-педагогических заведений (образовательных подразделений) и не в готова в полной мере создать им необходимые информационные, обучающие, исследовательские условия. Анализ актуальной и авторитетной научной литературы показал, что подготовка и переподготовка военных кадров в военных вузах ведется сегодня без должного научного планирования, педагогического проектирования и учета особенностей их военно-специальной и педагогической подготовленности.

Многообразие концептуальных подходов и представленных в психолого-педагогической литературе и нормативных источниках компетенций современного педагога, позволило конкретизировать понятие «проектировочная компетенция офицера-преподавателя».

Проектировочная компетенция – это составляющая профессионально-педагогической компетентности, интегрирующая профессионально-педагогическую направленность, профессиональную ответственность, и проявляющаяся у офицера-преподавателя в способностях, знаниях, умениях, навыках педагогического прогнозирования, моделирования, проектирования учебно-профессиональной деятельности субъектов военно-образовательного процесса в современных условиях.

С позиций системного, субъектного, деятельностного, компетентностного подходов выявлена сущность, раскрыто содержание, уточнены структурно-функциональные характеристики проектировочной компетенции офицера-преподавателя, которые представлены целостным взаимодействием мотивационного-ценностного, когнитивно-операционального и личностно-конативного компонентов.

Критериями и показателями сформированности проектировочной компетенции офицера-преподавателя определены: направленность на профессионально-педагогическую деятельность (познавательная активность, ценности проектировочной деятельности, стремление к достижениям в профессии); готовность к реализации проектировочной деятельности (проектировочно-аналитические, проектировочно-моделирующие, проектировочно-организационные зоны), профессиональная ответственность (инициативность, способность к самоорганизации, профессиональная мобильность). Степень их выраженности проявляется на четырех уровнях: репродуктивном, адаптивном, технологическом и творческом.

Разработана педагогическая модель формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя, которая представляет структуру и содержание процесса повышения квалификации офицеров-преподавателей как целостную систему, включающую этапы процесса и раскрывающую логику его развертывания, представляющую прогнозируемый результат.

Модель включает следующие блоки: теоретико-методологический (методологические подходы, принципы); функционально-целевой (цель, задачи, функции); содержательно-диагностический (структурно-уровневые характеристики проектировочной компетенции); организационно-практический (педагогический практикум – информирование и практика, образовательные технологии, формы, методы); детерминирующий (педагогические условия); оценочно-результативный (прогнозируемый уровень проектировочной компетенции).

Предварительный теоретический конструкт педагогической модели формирования проектировочной компетенции офицеров-преподавателей в системе внутривузовского повышения квалификации будет проверен в опытно-экспериментальной работе, по результатам которой уточнен и дополнен новым содержанием.



## **Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию проектировочной компетенции офицера-преподавателя в процессе внутривузовского повышения квалификации**

### **2.1 Организация и содержательно-методическое обеспечение формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя**

Результаты анализа научных подходов к разработке проблемы формирования проектировочной компетенции преподавателя в педагогической науке и практике, уточнение понятия «проектировочная компетенция офицера-преподавателя», обоснование и описание ее структурно-содержательных и уровневых характеристик явились основанием моделирование процесса формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя в опытнo-экспериментальной работе на выборке офицеров, обучающихся по Дополнительной профессиональной программе профессиональной переподготовки (ДПП ПП) военных специалистов для выполнения нового вида профессиональной деятельности в сфере педагогики высшей школы на факультете Переподготовки и повышения квалификации ВУНЦ ВВС «Военно-воздушной академии имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж).

Для подтверждения научной истинности выдвинутых нами теоретических положений проводился педагогический эксперимент, который, согласно Ю. К. Бабанскому, дает возможность:

искусственно выделять изучаемое явление среди других;

целенаправленно преобразовывать условия педагогического воздействия на обучающихся;

повторять отдельные изучаемые педагогические явления в приблизительно схожих условиях [20, с. 100].

Использование педагогического эксперимента дало возможность создания необходимых и достаточных для нашего исследования обстоятельств:

активная позиция исследователя, объективность получения экспериментальных данных и возможность их обобщения и применения для более широкого круга педагогических явлений.

Педагогический эксперимент позволил в специально созданных, контролируемых и управляемых условиях (с учетом параметров естественного хода личностного развития и профессионального становления офицеров-преподавателей) исследовать особенности процесса формирования проективной компетенции у офицеров-преподавателей и представить обоснованный вариант его реализации непосредственно в условиях внутривузовского повышения квалификации.

Педагогический эксперимент, вслед за Н. М. Борытко, мы рассматриваем как «...метод психолого-педагогического исследования, применяемый с целью изучения причинно-следственных связей в образовательных явлениях и процессах, который предполагает: опытное моделирование педагогического явления (процесса) и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явление (процесс); измерение результатов педагогического взаимодействия» [47, с. 163].

Педагогическая практика дает подтверждение тому, что педагогический эксперимент позволяет глубже, чем другие методы, раскрыть характер связей между различными структурными элементами учебного процесса, между факторами, условиями и результатами формирования искомого качества [там же, с. 164].

Главные достоинства эксперимента, по мнению ученых (Н. М. Борытко, О. С. Гребенюк, В. И. Загвязинский, А. Д. Наследов и др.), заключаются в том, что он позволяет искусственно выделить изучаемое явление среди других, целенаправленно менять условия психолого-педагогического воздействия на испытуемых, повторять отдельные изучаемые педагогические явления примерно в аналогичных условиях.

Проводимая нами опытно-экспериментальная работа обеспечивала:

проверку действенности разработанной педагогической модели формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя;

подтверждение эффективности содержательно-методического и технологического обеспечения моделируемого процесса;

подтверждение достаточности выявленных психолого-педагогических условий ее продуктивного функционирования.

Сформулированная цель достигалась в ходе решения следующих задач:

разработать и обосновать методический инструментарий опытно-экспериментальной работы;

провести констатирующий и формирующий этапы педагогического эксперимента;

проанализировать полученные результаты при выполнении Программы курса;

определить влияние педагогических условий, на моделируемый процесс;

на основе результатов анализа данных опытно-экспериментальной работы статистически подтвердить эмпирическую значимость и эффективность разработанной педагогической модели формирования проектировочной компетенции офицеров-преподавателей в условиях внутривузовского повышения квалификации.

Следуя традиционной логике [38, 47, 75, 93], *педагогический эксперимент* его реализацию проводился в два этапа: констатирующий этап и формирующий этап. На каждом этапе решались запланированные в исследовании задачи.

Результаты исследования, полученные в ходе *констатирующего эксперимента*, дали возможность:

уточнить состояние процесса повышения квалификации офицеров-преподавателей в военном вузе, направленного на формирование проектировочной компетенции офицеров-преподавателей;

систематизировать методы диагностики, позволяющие объективно оценить уровни сформированности проектировочной компетенции офицеров-преподавателей;

определить уровни сформированности проектировочной компетенции у офицеров-преподавателей;

осуществить сравнительно-сопоставительный анализ результатов эксперимента с разработанными и представленными в первой главе теоретическими положениями и при необходимости их уточнить;

сформировать представление о содержательно-методическом и технологическом аспектах процесса формирования проектировочной компетенции у участников экспериментальной группы.

В рамках констатирующего эксперимента определялись уровни сформированности проектировочной компетенции офицеров-преподавателей в реальных условиях осуществления профессионально-педагогической деятельности посредством использования конкретных диагностических методик. Также подлежали корректировке и были окончательно сформулированы показатели, уровни оценки сформированности проектировочной компетенции и последующих результатов экспериментальной работы; уточнялись методики, инструктировались участники опытно-экспериментальной работы; обрабатывались и анализировались полученные результаты.

Анализ данных констатирующего эксперимента подтвердил, что офицеры-преподаватели ЭГ и КГ имеют разный и в целом невысокий уровень изучаемой проектировочной компетенции, что подтвердило необходимость разработки и апробации педагогической модели и педагогического практикума «Совершенствование проектировочной компетенции офицера-преподавателя» с целью повышения их педагогического профессионализма и оптимизации деятельности системы внутривузовского повышения квалификации офицеров-преподавателей.

Обобщенные результаты констатирующего этапа эксперимента отражены в таблице 1.

Уровни сформированности проектировочной компетенции офицеров-преподавателей на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Уровень развития проектировочной компетенции	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)
Репродуктивный	42,9	38,1
Адаптивный	47,6	52,4
Технологический	9,5	9,5
Творческий	0	0

Как видно, значительное количество офицеров-преподавателей КГ и ЭГ характеризуются репродуктивным и адаптивным уровнями развития проектировочной компетенции.

То есть, офицеры-преподаватели, обладают преимущественно самыми общими проектировочными знаниями, умениями, навыками и реализуют их как устоявшиеся способы, приемы анализа, моделирования, организации военно-учебного процесса, а также осуществляют поиск оптимальных содержания, форм, методов военно-учебной деятельности магистрантов, курсантов в соответствии с их индивидуально-психологическими особенностями.

Только 9,5% офицеров-преподавателей ЭГ и КГ способны последовательно и четко определять эффективную систему проектировочно-аналитических, моделирующих, организационных действий, способны обеспечить достижение запланированного результата и стремятся повысить эффективность своей военно-педагогической деятельности.

Офицеры-преподаватели, компетентные в системном использовании новых, оригинальных комбинаций в моделировании и организации военно-учебного процесса; активно стремящиеся к совершенствованию проектировочной и др. компетенций и самореализации в военно-преподавательской деятельности, т.е. характеризующиеся творческим уровнем владения проектировочной компетенцией, обнаружены не были.

Это эмпирически подтверждает актуальность оптимизации процесса внутривузовского повышения квалификации офицеров-преподавателей, и апробации модели формирования у них проектировочной компетенции.

На констатирующем этапе потребовалось особое внимание со стороны исследователя, так как от объективности исходных данных зависела достоверность экспериментальных результатов в целом.

Результаты констатирующего этапа эксперимента послужили отправным пунктом для планирования и проведения второго этапа опытно-экспериментальной работы – формирующего эксперимента.

С учетом результатов констатирующего эксперимента *формирующий эксперимент* был нацелен на:

практическую реализацию педагогической модели формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя;

проверку влияния выявленных педагогических условий на продуктивность модели формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя.

Поскольку проектировочная компетенция у офицеров-преподавателей не предстает естественным новообразованием (это подтверждается и проведенными исследованиями и нашими эмпирическими данными) и соответственно требует специальных усилий по ее формированию, мы пришли к выводу, что в нашем эксперименте все офицеры-преподаватели должны обучаться с использованием построенной нами педагогической модели: тот факт, что компетенция формируется, если ее целенаправленно формировать – объективен и не требует специальной экспериментальной проверки.

В ходе проведения формирующего эксперимента была апробирована заранее сконструированная модель изучаемого процесса; определены технологии и методики развития и управления формированием искомым показателей проектировочной компетенции; реализованы необходимые в экспериментальных целях обучающие и развивающие ситуации, а так же педагогические условия.

Содержательно-методическое обеспечение процесса формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя включало: планирование, разработку и создание оптимальной совокупности учебно-методической документации, средств обучения и условий, необходимых для эффективной организации образовательного процесса в рамках времени и содержания, определенных разработанной программой курса «Совершенствование проектировочной компетенции офицера-преподавателя».

Конкретно содержательно-методическое обеспечение включало:

разработку программы курса, теоретических, практических и оценочных материалов и их адаптацию к уровню обучающихся;

формирование контрольной и экспериментальной групп, организацию образовательного процесса, консультирование обучающихся по организационным вопросам;

регулирование и управление коммуникативной деятельностью, взаимодействием обучающихся;

изучение процесса и результатов образовательного процесса, разработку рекомендаций по обновлению подходов к преподаванию в системе повышения квалификации офицеров-преподавателей.

В ходе формирующего эксперимента проводилась обработка получаемых результатов; подводились итоги эксперимента, формулировались выводы.

Объектом исследования явились офицеры, обучающиеся по Дополнительной профессиональной программе профессиональной переподготовки (ДПП ПП) военных специалистов для выполнения нового вида профессиональной деятельности в сфере педагогики высшей школы на факультете Переподготовки и повышения квалификации ВУНЦ ВВС «Военно-воздушной академии имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж). Общий объем выборки составил 42 человека (по 21 человеку в экспериментальной группе и контрольной группе). Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в естественных условиях в про-

цессе повышения квалификации офицеров-преподавателей непосредственно в вузе.

Комплектование ЭГ и КГ осуществлялось офицерами-преподавателями с относительно равным уровнем сформированности проектировочной компетенции. Занятия с офицерами-преподавателями КГ проводились по существу на факультете повышения квалификации традиционной образовательной программе. Преподаватели в ЭГ обучались по специально разработанному Учебно-тематическому плану повышения квалификации: «Совершенствование проектировочной компетенции офицера-преподавателя». Занятия в группах проводили одни и те же преподаватели, количество часов по программе было одинаковое (72 ч.). Учебно-тематическое планирование и основное содержание программы данного курса представлено в Приложении 1.

Формирующий эксперимент проводился под нашим непосредственным руководством и участием в течение 2015-2016 г.г.

В целом педагогический эксперимент был направлен на то, чтобы:

- более глубоко и обоснованно определить связи между составляющими модели, между условиями и результатами целенаправленно организованного взаимодействия обучаемых и обучающихся;
- проверить эффективность реализованных педагогических решений;
- уточнить психолого-педагогические условия, выявить наиболее значимые из них для решения задач;
- представить особенности процесса формирования проектировочной компетенции офицеров-преподавателей в обновленных, нестандартных условиях и т.п. [47, 93].

Математическая обработка результатов исследования проводилась с помощью компьютерных программ – Программное обеспечение SPSS 17 для Windows «Статистика» и t-критерий Стьюдента [238, 246, 261].

Анализ комплексных исследований профессионализма военного преподавателя, теорий профессиональной деятельности, теорий обучения, кон-



цепций готовности преподавателя к профессиональной деятельности, теории педагогического проектирования позволили нам для оценки уровня сформированности показателей проектировочной компетенции офицеров-преподавателей систематизировать и использовать следующий состав диагностических методик:

«Карта диагностики уровня педагогической культуры»  
(Е. В. Бондаревская);

Опросник «Мотивация достижения и одобрения» (Д. Краун и Д. Марлоу);

«Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (Л. С. Подымова, В. А. Сластенин);

Анкета «Когнитивная мобильность педагога» (Е. А. Поддубская);

«Самооценка проектировочной компетенции офицера-преподавателя»  
(В. Ф. Лазукин, В. В. Овод) [158, 208, 217, 250].

Нами был разработан критериальный аппарат оценивания сформированности проектировочной компетенции офицеров-преподавателей (таблица 2).

Формирующий эксперимент был проведен в форме *педагогического практикума* «Совершенствование проектировочной компетенции офицера-преподавателя», который обеспечивал содержательный и технологический аспекты реализации разработанной в исследовании педагогической модели.

В основу построения педагогического практикума положены принципы его проектирования, которые отразили общие регулятивы, нормирующие данный процесс [35, 50, 143, 177, 187, 230]. Рассмотрим их подробнее.

Принцип перспективности отражает идею опережения с ориентацией на желаемый уровень проектировочной компетенции офицера-преподавателя.

Критериальный аппарат оценивания сформированности проектировочной компетенции  
офицеров-преподавателей

Компо- -ненты	Критерии, показатели	Методики диагностики	Уровни	Характеристика
1	2	3	4	5
Мотивационно-ценностный	Направленность на профессиональную военно-педагогическую деятельность: - познавательная активность; - ценности проектировочной деятельности; - стремление к достижениям в профессии;	«Карта диагностики уровня педагогической культуры» (Т. Ф. Белоусова, Е. В. Бондаревская) Анкета «Самооценка проектировочной компетенции офицера-преподавателя» (В. Ф. Лазукин, В. В. Овод) Мотивация достижения и одобрения (Д. Краун и Д. Марлоу)	Творческий	Значимость проектировочной деятельности, творческая познавательная активность, устойчивая мотивация достижений и инициативность
			Технологический	Интерес к проектировочной деятельности; понимание ее важности, необходимости; стремление к учению и успешной военной профессионально-педагогической деятельности
			Адаптивный	Интериоризирующая познавательная активность; осознание ценностей проектировочной деятельности; стремление к самовыражению в профессии
			Репродуктивный	Воспроизводящая познавательная активность; ценности освоения проектировочной деятельности; мотивация «извне», коллег, администрации
	Готовность к реализации проектной деятельности: - проектировочно-аналитические зоны; - проектировочно-моделирующие зоны; - проектировочно-организационные зоны;	«Карта диагностики уровня педагогической культуры» (Т. Ф. Белоусова, Е. В. Бондаревская) Анкета «Самооценка проектировочной компетенции офицера-преподавателя» (В. Ф. Лазукин, В. В. Овод)	Творческий	Готовность к реализации проектировочной деятельности; система проектировочно-аналитических, проектировочно-моделирующих, проектировочно-организационных знаний, умений, навыков

Когнитивно-операциональный			Технологический	Владение совокупностью проектировочно-аналитических, проектировочно-моделирующих, проектировочно-организационных знаний, умений, навыков на эвристическом уровне (знаю и умею)
			Адаптивный	Проектировочно-аналитические, проектировочно-моделирующие, проектировочно-организационные знания, умения, навыки проявляются на уровне приспособления к учебной ситуации
			Репродуктивный	Совокупность докомпетентных знаний, умений, навыков проектировочной деятельности на уровне узнавания и подражания коллегам
Личностно-конативный	Профессиональная ответственность: - инновационность; - способность к самоорганизации; - профессиональная мобильность	«Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (Л. С. Подымова, В. А. Сластенин) Анкета «Когнитивная мобильность педагога» (Е. А. Поддубская)	Творческий	Индивидуально-оптимальная личностная система регуляции проектировочной деятельности; преобладающий интернальный локус контроля; активное поведение, профессиональная мобильность
			Технологический	Стремление к упорядочиванию, согласованию личностных и профессионально-важных качеств; способность переключаться
			Адаптивный	Формирование, совершенствование, развитие профессионально-личностных качеств, соответствующих новым требованиям проектировочной деятельности; экстернальный локус контроля; поиск собственной системы самоорганизации
			Репродуктивный	Профессиональная ответственность обеспечивается чувством долга; традиционность, низкий уровень инновационности; подражание и поиск возможностей упорядочивания проектировочной деятельности

Принцип пошаговости, указывающий на постепенное, поэтапное достижение запланированного результата – творческого уровня сформированности проектировочной компетенции, когда каждое последующее действие офицера-преподавателя по педагогическому проектированию основывается на результатах предыдущего.

Принцип обратной связи – получение от офицера-преподавателя информации о результативности усвоенного и корректировка действий (если это необходимо).

Принцип продуктивности утверждает обязательность направленности деятельности по усвоению ценностей, зунов, качеств, требуемых офицеру-преподавателю для проектировочной деятельности, на получение конкретного результата.

Исходными концептуальными положениями организации и реализации процесса формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя являются:

показатели проектировочной компетенции офицера-преподавателя упражняемы, т.е. могут быть предметом целенаправленного формирования; компенсируемы за счет других сохранных личностных образований;

искомые профессионально-личностные образования сначала возникают в форме новых образований, затем закрепляются в условных (модельных) ситуациях психолого-педагогического проектирования и далее переносятся в реальные военно-педагогические ситуации проектировочной деятельности;

приоритетная роль всегда принадлежит совершенствованию личности офицера-преподавателя, его профессиональных мотивов и ценностей проектировочной деятельности, профессионального мышления, сознания и поведения [182, с. 238]. Личностное пространство шире профессионального и существенно влияет на него (А. К. Маркова) [там же, с. 252].

С учетом исходной концептуальной позиции относительно преобразуемого предмета – формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя, осуществлялось проектирование этапов, структуры и содер-

жания, технологии процесса их совершенствования в рамках педагогического практикума и в условиях внутривузовского повышения квалификации в целом. Их взаимосвязь и взаимообусловленность нашли отражение в построенной в исследовании педагогической модели (параграф 1.3).

Главной целью и прогнозируемым результатом педагогического практикума стало повышение уровня владения офицерами-преподавателями проектировочной компетенцией, эмпирическое подтверждение эффективности разработанной в исследовании педагогической модели.

В ходе практикума решались следующие задачи:

сформировать систему профессиональных педагогических, психологических знаний, требуемых офицеру-преподавателю для повышения качества военно-профессиональной подготовки магистрантов и курсантов;

повысить мотивацию личного и профессионального роста достижений в военно-педагогической деятельности;

сформировать целостное представление о назначении, особенностях, проектировочной компетенции в профессиональной военно-педагогической деятельности офицера-преподавателя;

повысить уровень проектировочной компетенции офицеров-преподавателей до технологического и творческого;

повысить готовность офицеров-преподавателей к реализации проектировочной деятельности;

развивать профессионально – важные и личностно – значимые качества офицеров-преподавателей;

изучить и проанализировать исходный и достигнутый уровни сформированности проектировочной компетенции у участников опытно-экспериментальной работы.

Педагогический практикум разработан согласно современным требованиям к Профессиональному стандарту преподавателя высшей школы [228], с учетом положений: Программы подготовки начинающих преподавателей, Программы дополнительного профессионального образования по професси-

ональной переподготовке и повышению квалификации военных специалистов, учебных программ дополнительной профессиональной образовательной программы, профессиональной подготовки военных специалистов для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» (ВУНЦ ВВС «ВВА», Воронеж) [224, 225, 272].

В практикуме нашли отражение особенности, структурная организация, принципы его построения, раскрывающие целостное представление о нем.

Цели и задачи педагогического практикума образуют открытую систему и сформулированы в виде требований к конечному уровню сформированности проектировочной компетенции, что допускает проверку степени их достижения. Цели определили содержание практикума, которое структурировано с учетом реальной профессиональной военно-педагогической деятельности офицера-преподавателя в военном вузе.

Тематика занятий, технологии, формы и методы проведения практикума выбраны в соответствии с его целями и задачами. В практикуме заранее предусмотрены средства диагностики, оценки исходного и конечного уровня сформированности проектировочной компетенции у офицеров-преподавателей.

В ходе реализации педагогического практикума соблюдались следующие принципы работы с участниками экспериментальной группы: принцип активности, принцип творческой позиции участников, принцип объективизации поведения, принцип активизации познавательных процессов в условиях общения, принцип партнерского общения (Л. Ф. Анн, Н. Р. Битянова, И. В. Вачков, Н. М. Гаджиева, А. К. Маркова, Н. Н. Никитина) [11, 35, 50, 71, 182, 201].

Практика подтвердила их действенность в вопросах конструктивного взаимодействия и сотрудничества участников ЭГ для решения поставленных в практикуме задач.

Педагогический практикум логично включает два основных модуля – *теоретический модуль* (в виде блока информирования) и *практический модуль* (педагогическая практика и тренинг).

В теоретическом модуле отражены мотивационный и информационный этапы процесса формирования проектировочной компетенции офицеров-преподавателей. Они способствовали не только овладению офицерами-преподавателями представлениями, знаниями и первоначальными умениями педагогического проектирования, но и формированию у них внутренней установки, устремления к самосовершенствованию в профессии и достижениям в профессиональной военно-педагогической деятельности в целом.

*Теоретический модуль* каждого занятия в целом был нацелен на:

формирование устойчивой мотивации достижений и полноценной самореализации в военно-педагогической деятельности;

на обогащение профессионального сознания офицеров-преподавателей ценностями проектировочной деятельности;

формирование знаний о сущности проектировочной деятельности и специфике ее реализации;

формирование целостного представления, знаний теоретических и практических принципов разработки проектов и знаний современных информационно-образовательных технологий обучения и воспитания в высшей военной школе.

Данная система методологических и теоретических знаний – это предпосылка более успешной практической проектировочной деятельности офицера-преподавателя.

Содержание информационного этапа обучения раскрывало офицерам-преподавателям представления и знания: о сути проектирования содержания и дидактических целей военно-профессионального занятия; об особенностях проектирования структуры занятия и выбора средств обучения; о проектировании содержания своей деятельности и обучающихся; о проектировании

развивающих возможностей конструктивного взаимодействия в воинском коллективе.

Тематика включала следующие теоретические занятия: «Сущностная характеристика и особенности проектировочной деятельности офицера-преподавателя», «Проектировочная компетенция: структурно-содержательные и уровневые характеристики», «Теоретические основы педагогического проектирования», «Проектирование целей занятия», «Отбор и моделирование структуры занятия», «Проектирование инновационных технологий обучения, воспитания» и др. [26, 27, 44, 61, 66, 67, 106, 108, 109, 135, 154, 163, 184, 191, 294, 295].

Теоретический модуль включал также активную самостоятельную (домашнюю) работу офицеров-преподавателей для более углубленного изучения и усвоения теоретических основ психолого-педагогического проектирования.

Теоретический материал о сути проектировочной деятельности, о ее мотивационно-ценностных основаниях, о когнитивно-операциональных показателях и личностно-конативных характеристиках офицера-преподавателя преподавался «не впрок», а для решения конкретных задач проектировочной деятельности, для совершенствования военно-педагогической деятельности в целом и задач профессионально-личностного развития офицеров-преподавателей в избранной профессии.

Основными *формами организации* обучения офицеров-преподавателей явились: лекции, семинары (проблемные, презентации) дискуссии, презентации, круглый стол.

Продуктивными *методами освоения* теоретико-методологических основ проектировочной деятельности выступили – проблемный, контекстный, проектный, консультирование, самоанализ.

Проектировочные знания, умения, навыки формировались и фиксировались по уровням усвоения знаний, согласно таксономии В. П. Беспалько:



1 уровень – узнавание (идентификация новой информации, имеющейся в памяти: распознавание объектов по внешним признакам; выделение объекта из предложенного ряда; соотнесение объектов и их классификация по заданному основанию) (знание-узнавание);

2 уровень – воспроизводство (воспроизведение информации: описание объекта с опорой на воспроизведение ранее усвоенного; объяснение фактов, явлений, процессов; преобразование информации, объяснение символов, формул, таблиц и т.п.; повторение действия по алгоритму) (знание-копия);

3 уровень – эвристический (объяснение явления на основе воссоздания (в сознании и практическом действии) его образа, в котором зафиксированы важнейшие свойства, связи и отношения; самостоятельная адаптация ситуации с неполнотой условий и применение ранее усвоенной информации для ее решения; создание нового (трансформация старого) алгоритма решения задачи на основе заданной цели и пути решения) (знание-умение);

4 уровень – творческий (преобразование предметов, явлений в соответствии с задачами деятельности, с развитием ранее сформированных знаний; воссоздание целого по частичным данным в новой ситуации; оценка факта, явления, объекта по самостоятельно определенной основе; самостоятельное определение пути и алгоритма решения новой задачи, оценка результата решения) (знание-трансформация) [34].

*В практическом модуле* отражены преобразующий и аналитический этапы процесса формирования проектировочной компетенции офицеров-преподавателей. Они способствовали формированию у офицеров-преподавателей готовности к реализации проектировочной деятельности; овладению ими проектировочно-аналитическими, проектировочно-моделирующими и проектировочно-организационными умениями и навыками. Содействовали актуализации и совершенствованию инновационного потенциала каждого офицера-преподавателя, развитию способности к самоорганизации и профессиональной мобильности.

На данных этапах проектирования собственно проектировочная компетенция офицеров-преподавателей становилась более целостным, устойчивым образованием и, в свою очередь, способствовала ее дальнейшему развитию.

В ходе реализации *практического модуля* решались следующие задачи:

- направлять познавательную активность на достижение офицерами-преподавателями параметров успешного педагогического проектирования;
- научить офицеров-преподавателей анализировать проблему, диагностично ставить военно-учебные цели, переводить их в конкретные военно-педагогические задачи;
- моделировать виды военно-учебной деятельности курсантов, разрабатывать структуру и содержание военно-учебного занятия, моделировать контекст военно-профессиональной деятельности;
- организовывать оптимальное сочетание содержания, форм, методов и средств военно-учебной деятельности обучающихся, организовывать систему контроля обучения, проектировать и организовывать сотрудничество в воинском коллективе;
- развивать открытость новым видам, формам педагогического опыта;
- формировать опыт использования интерактивных методов обучения;
- формировать собственную оптимальную личностную систему проектировочной деятельности;
- развивать инициативность, креативность, склонность к самосовершенствованию и самореализации в профессии.

Тематика практических занятий включала: «Диагностика уровня развития проектировочной компетенции офицеров-преподавателей», «Проектирование обобщенной модели проектировочной деятельности офицера-преподавателя», «Формирование проектировочно-аналитических умений в структуре проектировочной компетенции», «Проектирование действий обучающихся в соответствии с видами учебной деятельности и уровнями усвоения», «Формирование проектировочно-моделирующих умений», «Составление алгоритма проектирования средств обучения и контроля», «Проектиро-

вание образца технологии обучения» и др. [24, 64, 65, 78, 129, 143, 151, 194, 275, 283, 297].

Ведущими *формами обучения* определены: проектировочная деятельность, организационно-деятельностные игры, презентация, тестирование и др. [5, 50, 66, 72, 95, 274].

Продуктивными *методами обучения* офицеров-преподавателей выступили – проектный, контекстный, проблемный, кейсы, самоанализ, практические упражнения и процедуры, консультирование, презентация [11, 35, 50, 52, 190, 275]. Структурно-содержательные характеристики практических занятий представлены в Приложениях 2-8.

Эффективность тренинговых занятий обеспечивалась реализацией шагов, характерных для любого процесса формирования:

- разминочный – подготовка и «разогрев» офицеров-преподавателей, т.е. обеспечение его открытости, снижение напряжения, преодоление личного сопротивления изменениям;

- основной – лабилизация, т.е. осознание каждым офицером-преподавателем недостаточной готовности к реализации проектировочной деятельности, создание положительной мотивации формирования технологического и творческого уровней проектировочной компетенции; отработка умений, навыков, технологий реализации проектировочной деятельности; «замораживание» – закрепление нового;

- заключительный – подведение итогов занятия (высказывание участников о своем актуальном состоянии, осмысление проделанной работы, пожелания и предложения ведущему); резюме ведущего и прощание [182, с. 239-240].

По итогам каждого занятия подводились промежуточные итоги обучения:

- функциональные (в виде композиции учебно-воспитательной информации, создаваемой обучающим и создаваемых им новых форм, методов

психолого-педагогического воздействия, предлагаемых видов деятельности, рассчитанных на получение искомого результата у обучающихся);

- когнитивно-операциональные (новообразований в личности обучающихся как субъектах деятельности, возникающих под влиянием психолого-педагогического воздействия обучающего и самих участников, адекватных искомому результату – мотивы, направленность, компетентность, поведение, система отношений в структуре и процессе реализации проектировочной компетенции офицера-преподавателя);

- сопутствующие (в виде результатов, заранее не предусмотренных обучающим и обучающимися, не планируемых, в какой-то мере неожиданных) (Н. В. Кузьмина) [156, с. 38].

Так, в ходе педагогической практики и тренинга офицеры-преподаватели не только овладевали ценностями и способами решения задач психолого-педагогического проектирования, новыми приемами самовыражения в проектировочной деятельности во взаимодействии с другими субъектами образования, но и преодолевали негативные установки и тормозящее влияние прошлого опыта войсковой деятельности.

Целостность представления о процессе обучения офицеров-преподавателей, целеположенность и обеспечение достижения поставленных в нашем исследовании целей явились ориентирами в определении технологий их обучения.

Технологии обучения офицеров-преподавателей определены в рамках теории обучения взрослых – андрагогики с учетом особенностей взрослого обучающегося и андрагогических принципов обучения: приоритет самостоятельного обучения; принцип совместной деятельности; принцип опоры на опыт обучающихся; индивидуализация обучения; системность обучения; контекстность обучения (термин А. А. Вербицкого); принцип актуализации результатов обучения; принцип элективности обучения; принцип развития образовательных потребностей; принцип осознанности обучения [105, с. 26-27].

Под *технологией обучения* мы понимаем систему научно-обоснованных действий всех субъектов процесса обучения, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения [там же, с. 16].

В качестве продуктивных технологий обучения офицеров-преподавателей определены – технология субъект-субъектного взаимодействия (Г. И. Аксенова, А. В. Белошицкий, С. М. Годник, А. С. Огнев, В. А. Слостенин, И. В. Сыромятников и др.), технология – метод поэтапно-планомерного формирования умственных действий П. Я. Гальперина.

Разработанный А. С. Огневым субъектогенетический подход в обучении, послужил основой построения в педагогическом практикуме субъект-субъектного взаимодействия [207].

Основой организации обучения послужили гуманистически ориентированные технологии развития личности (Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, К. Роджерс и др.), что дало возможность формировать у офицеров-преподавателей большую инициативу и ответственность в обучении; ориентацию на конструктивное разрешение актуальных противоречий в профессиональной военно-педагогической деятельности; повышать удовлетворенность собственным профессиональным выбором; совершенствовать саморегуляцию [43, 86, 97].

В качестве мотивационной основы обучения использовалось объективное стремление офицера-преподавателя выступить причиной самого себя, детерминирующим началом, субъектом с ним происходящего и им совершаемого обучения, что переживалось им как реальное владение самой величайшей ценностью – собственной жизнью.

Каждый офицер-преподаватель рассматривался и выступал как виртуальный субъект квалифицированного использования получаемых знаний и формируемых проектировочных умений, навыков, необходимых ему для разрешения актуальных противоречий в сфере профессиональной военно-педагогической деятельности.

В ходе практикума каждый офицер-преподаватель побуждался к самоценным видам активности, направленным на совершенствование знаний, умений, навыков проектировочной компетенции.

Эффективным алгоритмом организации и оптимизации процесса формирования проектировочной компетенции выступило прохождение офицерами-преподавателями основных стадий субъектогенеза: принятия офицерами-преподавателями ответственности, антиципации ими результата, актуализации и реализации открывающихся перед ними возможностей, решения о нейтрализации (прекращении) активности, оценки офицерами-преподавателями лично значимых преобразований (А. С. Огнев, Л. В. Абдалина, А. В. Белошицкий и др.).

Обязательным условием оптимизации процесса формирования проектировочной компетенции офицеров-преподавателей было обеспечение возможностей для творческого, профессионального самовыражения и личностного роста, их продуктивная репрезентация друг в друге и ответственность за ее исход.

Принятие офицером-преподавателем ответственности за уровень своей специальной, социальной и личностной компетентности и качество их квалифицированного использования выступило основным фактором повышения эффективности их обучения [207, с. 101-102].

Методические материалы для педагогического практикума разрабатывались с учетом основных требований к построению дидактического обеспечения субъекто-ориентированного образовательного процесса:

- способность учебного материала выявлять содержание субъектного воинского опыта офицеров-преподавателей;
- направленность занятий теоретического и практического модулей на положительное преобразование субъектного опыта офицера-преподавателя;
- обязательность согласования профессионально и социально заданных норм с субъектным опытом преподавателей;

- стимулирование офицеров-преподавателей к самоценной образовательной деятельности;

- предоставление офицерам-преподавателям реальной возможности выбирать содержание, вид и форму занятий;

- обеспечение контроля и оценки, как результата, так и самого процесса учения, тех трансформаций, которые выполняет офицер-преподаватель, усваивая предлагаемый материал;

- наличие возможности для рефлексии, оценки офицером-преподавателем учения как субъектной деятельности (Л. В. Абдалина, А. В. Белошицкий, С. И. Змеев, Ю. Н. Кулюткин, А. С. Огнев, В. А. Слостенин и др.).

Технология становления преподавателя как субъекта профессиональной деятельности и общения строилась и обеспечивалась реализацией в ходе педагогического практикума основных положений субъектной педагогики (С. М. Годник, А. В. Белошицкий, С. В. Кульневич, В. А. Слостенин и др.) и психологии (Л. В. Абдалина, М. В. Ермолаева, А. С. Огнев, А. В. Петровский и др.):

- предоставление возможности офицеру-преподавателю проявлять активность, самостоятельность;

- использование дифференцированного и индивидуально-творческого подхода в ходе обучения;

- учет и позитивное отношение к индивидуальным особенностям офицеров-преподавателей;

- построение взаимодействия на основе открытого диалога [1, 28, 88, 207, 215].

Реализация методики П. Я. Гальперина позволила:

- представить структурную организацию взаимодействия основных элементов образовательного процесса на всех этапах;

- определить основные операции при организации и реализации процесса обучения офицеров-преподавателей;

- детерминировать действия и функции участников процесса обучения;
- гарантировать с высокой степенью достоверности достижение поставленных целей педагогического практикума [105, с. 18].

Основу технологии формирования проектировочной компетенции офицеров-преподавателей составила общая идея теории поэтапно-планомерного формирования умственных действий П. Я. Гальперина на основе третьего типа ориентировочной основы деятельности [73].

Опираясь на технологию П. Я. Гальперина, мы обеспечили прохождение каждым офицером-преподавателем этапов, необходимых для успешного формирования проектировочных умений, навыков:

- формирования мотивационной основы действия (знакомство офицеров-преподавателей с целью обучения, создание «внутренней» мотивации);
- составления схемы ориентировочной основы действия (офицеры-преподаватели разбирались в содержании усваиваемого действия, в составе и порядке исполнительных операций);
- формирование действий в материализованной форме (офицеры-преподаватели выполняли действие по проектированию как внешнее, практическое);
- внешне речевую сопровождающую деятельность (офицеры-преподаватели анализировали материал в форме сообщения, обращенного к другим участникам);
- формирование действия во «внешней речи про себя» (офицеры-преподаватели на уровне пооперационного контроля со стороны обучающего выполняли требуемые для усвоения действия, операции);
- формирование действия во внутренней речи (офицеры-преподаватели самостоятельно выполняют действия, операции и сообщают только конечный результат) [73].

Условием успешного формирования проектировочно-аналитических, проектировочно-моделирующих и проектировочно-организационных уме-



ний, навыков явилась опора в обучении офицеров-преподавателей на ориентировочную основу действия (ООД).

Ориентировочная основа действия представляет собой систему условий, на которую следует опираться человек при выполнении действия [там же]. Для офицеров-преподавателей ООД выступила системой ориентиров и указаний, сведений обо всех компонентах действия (предмет, продукт, средства, состав и порядок выполнения операций).

Нами применялся третий тип ООД – он имеет полный состав формируемого действия, ориентиры действия были представлены в обобщенном виде, характерном и для целого класса других явлений. Офицеры-преподаватели составляли ООД самостоятельно с помощью предоставленного общего метода и под руководством обучающего. Практика подтвердила не только безошибочность и быстроту процесса формирования требуемых умений, навыков, но и большую устойчивость и широту переноса.

В соответствии с данной технологией, обучение офицеров-преподавателей рассматривалось нами как деятельность, формирующая у них вполне осознанные, искомые действия, по успешному проектированию содержания, дидактических целей, структуры занятия, методов обучения, средств обучения и контроля.

Практика подтвердила, что реализация технологии поэтапно-планомерного формирования умственных действий обеспечила овладение офицерами-преподавателями основными этапами проектирования занятия: успешно проектировать содержание занятия, дидактические цели; практически безошибочно проектировать структуру занятия, выбирать и обосновывать методы обучения; проектировать содержание своей деятельности и обучающихся; систематизировать знания, умения, навыки по проектированию средств обучения и контроля (таблица 3).

На завершающем этапе офицеры-преподаватели по выбору проектировали либо военно-учебное занятие, либо средства обучения, либо средства контроля усвоенного обучаемыми материала. При этом офицеры-

преподаватели демонстрировали достижение нового уровня проектировочной компетенции – направленность на проектировочную деятельность, готовность к ее реализации, профессиональную ответственность.

Таблица 3

Содержание этапов формирования показателей когнитивно-операционального компонента проектировочной компетенции

<b>Этапы проектирования занятия</b>	<b>Усваиваемые проектировочно-аналитические, проектировочно-моделирующие, проектировочно-организационные умения, навыки</b>	<b>Исполнительные операции</b>
1 этап Проектирование содержания и целей занятия	<ul style="list-style-type: none"> <li>- анализировать проблему,</li> <li>- диагностично ставить военно-учебные цели,</li> <li>- переводить их в конкретные военно-педагогические задачи</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- изучение и анализ учебной, методической литературы;</li> <li>- построение логической структуры учебного материала;</li> <li>- четкое выделение подлежащих усвоению дидактических единиц;</li> <li>- определение информационно-смысловых элементов содержания;</li> <li>- проектирование цели, как модели конечного результата (полнота, диагностичность, инструментальность);</li> <li>- формулирование конкретных педагогических задач (соотнесение условий задачи и путей достижения поставленных целей)</li> </ul>
2 этап Проектирование структуры занятия	<ul style="list-style-type: none"> <li>- моделировать виды военно-учебной деятельности обучающихся,</li> <li>- разрабатывать структуру и содержание учебного занятия,</li> <li>- моделировать контекст военно-профессиональной деятельности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- на основе цели и содержания занятия определение вида деятельности курсантов, магистрантов (репродуктивный, исследовательский) и далее типа и структуры, комплекса методов и средств обучения;</li> <li>- моделирование структуры и содержания будущей профессиональной деятельности активными методами обучения</li> </ul>

3 этап Проектирование методов, приемов, средств обучения и контроля	- организовывать оптимальное сочетание содержания, форм, методов и средств учебной деятельности обучающихся, - организовывать систему контроля обучения	- определение, проектирование и сочетание эффективных методов активизации и разнообразия учебно-познавательной деятельности обучающихся для решения конкретных дидактических целей; - комбинирование и рациональное применение словесных, наглядных, практических, проблемно-поисковых, инновационных, интерактивных и др. методов с целью достижения поставленной цели; - выбор средств обучения в соответствии с методами обучения, содержанием и дидактическими целями занятия (по субъектам обучения, по циклу управления, по содержанию, по форме); - определение и разработывание различных методов контроля, места и времени их применения и в соответствии с целями и требованиями
4 этап Проектирование содержания деятельности и взаимодействия обучающихся	проектировать и организовывать сотрудничество в воинском коллективе	- определение содержания деятельности офицеров-преподавателей и обучающихся и соответствующих действий и приемов учения; - моделирование деятельности и характера взаимодействия офицеров-преподавателей и обучающихся в соответствии с дидактической целью, принципами и видами занятия

Обучение заканчивалось подготовкой целостного проекта занятия – выпускной работы, тема которой определялась преподавателями (контролирующий материал), и являлась средством диагностики сформированности у офицеров-преподавателей ведущих показателей проектировочной компетенции.

За время реализации педагогического практикума «Совершенствование проектировочной компетенции офицера-преподавателя» (в ЭГ) объемом 72 часа, как содержательно-методического базиса опытно-экспериментальной работы, невозможно было сформировать либо усовершенствовать уровень владения офицерами-преподавателями проектировочной компетенцией до творческого.

При этом результаты эмпирического исследования с высокой степенью достоверности подтверждают прогрессивную динамику формирования необходимых ценностей, знаний, умений, навыков проектировочной компетенции

и качеств для этого необходимых у большинства офицеров-преподавателей из ЭГ.

Таким образом, разработанная система методических средств и процедур эмпирической части исследования способна, на наш взгляд, обеспечить продуктивное решение задач исследования, связанных с проведением опытно-экспериментальной работы и получить результаты, релевантные выдвинутой гипотезе.

## **2.2 Педагогические условия формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя**

Формирование проектировочной компетенции офицера-преподавателя в условиях внутривузовского повышения квалификации представляет собой целенаправленный процесс диагностики, организации, практической реализации и мониторинга их подготовленности к практическим и теоретическим профессионально-педагогическим действиям на основе системного использования ресурсов личности и профессионально-образовательной среды военного вуза. Следовательно, эффективная реализация процесса формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя достигается согласованными действиями всех субъектов образовательного процесса.

Учитывая, что проектировочная компетенция офицера-преподавателя раскрывается как способность выполнять практические действия на основе планирования и организации взаимодействия основных элементов процесса обучения военнослужащих, обнаружение и обоснование педагогических условий ее успешного формирования в рамках повышения квалификации представляет собой научно – обоснованное решение.

Адекватный выбор таких условий обеспечит не только устойчивые показатели искомых педагогических результатов и стабильное улучшение качества повышения квалификации офицеров-преподавателей.

Подтверждение этому мы находим в высказываниях педагогов, психологов, согласно которым «качественное изменение», проявляющееся в новообразованиях, в новых механизмах, процессах, структуре всегда детерминировано различного рода факторами, условиями, обстоятельствами, в которых оно происходит (А. В. Барабанщиков, А. В. Белошицкий, Н. И. Вьюнова, А. А. Деркач, С. П. Желтобрюх, Н. В. Ипполитова, Н. В. Кузьмина, А. А. Лобейко, А. К. Маркова, А. А. Реан, В. А. Сластенин, Н. Ю. Устинов и др.).

Принципиально отметить, что в силу многофакторности исследуемого педагогического явления, определить все те условия, которые способны повлиять на результативность его функционирования, объективно сложно, поэтому мы выявим те условия, которые оказывают существенное влияние на рост эффективности формирования проектировочной компетенции офицеров-преподавателей.

Наиболее часто в теоретико-прикладных педагогических исследованиях рассматриваются организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические условия [118].

Под организационно-педагогическими условиями Н. В. Ипполитова обоснованно понимает всю совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса (как совокупность мер воздействия), которые лежат в основе управления функционированием и развитием процессуального аспекта педагогической системы (целостного педагогического процесса).

Психолого-педагогические условия, согласно ученому, представляют собой совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды (мер воздействия), которые направлены на развитие личностного аспекта педагогической системы (преобразование конкретных характеристик личности) [там же].

Дидактические условия трактуются как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей [там же].

Целостно исследовать детерминанты процесса формирования проективной компетенции офицера-преподавателя позволяет понимание тех противоречий, которые в данном случае мы рассматриваем в качестве движущих сил его профессионального самосовершенствования [212]. Структурно-содержательные характеристики психолого-педагогических условий должны соответствовать и содействовать разрешению выявленных противоречий.

Ученые выделяют три основных группы противоречий профессионального становления и личностного развития современного педагога: социокультурные, общепедагогические и личностно-творческие (Э. Ф. Зеер, С. П. Желтобрюх, И. Ф. Исаев, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Слостенин и др.).

В рамках настоящего исследования обоснованно можно выделить самые общие, наряду с уже обозначенными ранее конкретными противоречиями в объекте и предмете исследования, противоречия педагогического труда, как взаимоисключающие тенденции, которые в то же время предполагают друг друга и существуют во взаимной связи и единстве [258, с. 296].

Это противоречия:

- между объективной потребностью практики высшего военного образования в оптимизации системы повышения квалификации офицеров-преподавателей и ограниченными возможностями обновления и реализации ее научно-практического потенциала;

- между необходимостью офицеров-преподавателей соответствовать требованиям профессионального стандарта преподавателя вуза и их недостаточной готовностью к этому;

- между реальным и должным уровнем реализации офицерами-преподавателями проектировочной компетенции.

Перечень противоречий личностного и профессионального развития офицера-преподавателя, в принципе, неограничен, спектр направлений их изучения широк и многоаспектен. Мы считаем, что выявленные противоречия позволят более обоснованно и аргументированно представить конкретные детерминанты (внешние и внутренние условия), от которых зависит эффективность процесса повышения квалификации офицера-преподавателя, направленного на формирование у него проектировочной компетенции.

В педагогике понятие «условия» рассматривается:

- как значимые обстоятельства, при которых происходит функционирование и развитие какой-либо структуры, процесса;

- как совокупность возможностей содержания образования, методов, организационных форм и др., обеспечивающих успешность достижения поставленной задачи;

- как реальные обстоятельства, установленные правила [214, с. 729], при которых в условиях внутривузовского повышения квалификации может быть успешно сформирована проектировочная компетенция офицера-преподавателя.

В педагогике условия не трактуются как собственно причина событий, но в тоже время они, по мысли ученых, способны усилить или ослабить действие причины. В данном понимании условия следует рассматривать как факторы, обстоятельства, от которых может зависеть продуктивность функционирования педагогической системы. Современная дидактика рассматривает условия как совокупность факторов, компонентов учебного процесса, в достаточной степени детерминирующих успешность обучения (Н. М. Борытко, В. И. Вдовюк, О. И. Ефремов, Н. В. Ипполитова, Г. М. Коджаспирова, Ю. А. Лобейко, В. А. Сластенин и др.).

С точки зрения исследуемого процесса формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя нам представляется правомерным

рассматривать условия не только как обстоятельства, обстановку, совокупность объектов, так как формирование проектировочной компетенции является процессом, представляющим собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления, возможного и должного. По этой причине условие, как подчеркивает Ю. А. Лобейко, это не только то, что влияет на предмет, но и то, без чего не может быть предмета как такового, что служит предпосылкой, основанием его возникновения [170, с. 216].

Поэтому под условиями следует понимать нечто самостоятельно существующее, в деятельности трансформирующееся в предмет, являющееся совокупностью всех субъективно-значимых реализованных обстоятельств.

Методология системного, субъектного, деятельностного, компетентного подходов позволила определить собственный подход к выделению и обоснованию педагогических условий формирования проектировочной компетенции у офицера-преподавателя в условиях повышения квалификации, базирующийся на следующих положениях:

- детерминация развития;
- функции личности (активность, субъектность);
- роль, назначение среды [3, 33, 166, 176, 232, 237, 301].

Профессиональное развитие личности офицера-преподавателя в психологическом аспекте объясняется всеобщим *принципом детерминизма*, то есть преломлением внешнего через внутреннее (С. Л. Рубинштейн). Внутренняя детерминация заключается в акцентировании внимания на внутреннем моменте самоопределения, верности себе, на не односторонности подчинения внешнему. Только лишь внешняя детерминация может привести к обретению внутренней пустоты, снижению сопротивляемости и избирательности по отношению к внешним воздействиям или просто приспособление к ним [237]. Важно отметить, что внутреннее под воздействием внешнего изменяется, приобретает новые качества.

Как отмечает А. Н. Леонтьев, развитие личности определяется процессом, в котором преломляются внутренние и внешние условия, влияющие на



ее формирование. Преломляясь, они выступают уже не в качестве внешних факторов, внешних сил, движущих процессом развития личности, но в качестве внутреннего, заключенного в самом процессе развития личности, соотношения [166].

Основным внутренним условием, определяющим эффективность процесса профессионального развития офицера-преподавателя в целом и процесса формирования его проектировочной компетенции в частности, выступает личность самого офицера-преподавателя, уровень его профессионального *самосознания* и активности

Согласно Н. А. Берштейну, именно «активность является важнейшей чертой всех живых систем, самой главной и определяющей» [33, с. 455].

Исследования показывают, что не все преподаватели могут эффективно использовать свои актуальные и потенциальные возможности, способности, ресурсы. Очевидно, что это требует определенного уровня развития профессионального самосознания офицера-преподавателя, его способности, готовности актуализировать и развивать духовно-нравственный, интеллектуальный, эмоциональный, волевой, творческий и другие потенциалы.

Самосознание – это динамическая система представлений человека о самом себе, осознание им своих физических, интеллектуальных и других качеств, самооценка этих качеств, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов (Л. М. Митина, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сластенин и др.).

Мы рассматриваем профессиональное самосознание офицера-преподавателя как центральный элемент его педагогического профессионализма. Оно осуществляет регулирующую функцию в деятельности и общении преподавателя на основе знаний о себе, своих личных и профессиональных качествах, самооценки, складывающихся межличностных отношениях.

Выступая фундаментальным условием профессионального развития (А. К. Маркова, Л. М. Митина), профессиональное самосознание проявляется: в «осознании учителем норм, правил, модели своей профессии (требова-

ний к педагогической деятельности и общению, к личности) как эталонов осознания своих качеств; в осознании «наличия этих качеств у других людей, сравнение себя с неким профессионалом средней квалификации как абстрактным, так и в образе своего коллеги по профессии»; в учете «оценки своего профессионализма со стороны других ... ожиданий со стороны других»; в «самооценивании учителем отдельных сторон своего труда»; в «положительном оценивании самого себя в целом, определение своих положительных качеств, перспектив, создание позитивной «Я-концепции» [187, с. 115].

М. В. Ермолаева считает, что «личность, овладевшая самосознанием, признается компетентной, способной самостоятельно принимать решения, строить свою судьбу, определять направления своего развития. Человек является субъектом своего самоизменения постольку, поскольку он является субъектом своего самосознания» [88, с. 45].

Становясь *субъектом*, личность, согласно собственной воле, самостоятельно избирает активную позицию преодоления препятствий, реализацию необходимого и даже выхода за его рамки. Только в данной ситуации она способна мобилизовать все свои внутренние, жизненные ресурсы и сама определить масштаб и контур своей активности, беря ответственность за результаты. Самореализация офицера-преподавателя как субъекта должна осуществляться в контексте самой профессиональной военно-педагогической деятельности во всей ее сложности, противоречивости, изменчивости [там же].

Индивидуализация применения разработанных содержательно-методических и технологических средств обеспечивала возможность каждому офицеру-преподавателю выступать субъектом профессионального совершенствования, формирования желаемых показателей проектировочной компетенции:

- быть способным разрешать возникающие в обучении противоречия, достигая своей личностной и социальной зрелости;

- владеть внешними и внутренними условиями обучения и самообразования, строить оптимально развивающие саму личность и коллег как субъектов отношений, взаимодействия;

- стремиться к достижению и постигать гармонию между потребностями, мотивами, притязаниями, способностями, возможностями, ресурсами, мировоззрением, характером (К. А. Абульханова, А. В. Белошицкий, В. А. Брушлинский, А. А. Деркач, А. С. Огнев, А. В. Петровский, В. А. Сластенин, И. В. Сыромятников и др.).

Субъектность офицера-преподавателя соотносится с профессиональным самосознанием и рассматривается нами как активный план и необходимое условие профессионального развития личности.

Удовлетворенность офицера-преподавателя профессиональной военно-педагогической деятельностью, самим собой – это эмоциональное состояние, возникающее на основе соответствия его намерений, установок, надежд, потребностей с последствиями и результатами деятельности, взаимодействия с социальным, профессиональным окружением. Устремленность преподавателя касается, прежде всего, наиболее значимых для личности сфер ее жизнедеятельности – труда, взаимоотношений, общения.

При отсутствии удовлетворенности у офицера-преподавателя может возникать напряженность, фрустрация, негативизм, апатия, быстрая утомляемость. То есть удовлетворенность офицера-преподавателя следует рассматривать в качестве важного условия его продуктивной работы над самим собой, своим профессиональным ростом [71, 177].

Практическая реализация данного условия – расширения, развития профессионального самосознания офицера-преподавателя потребовала разработки и использования специальных процедур, формирующих умственную активность, инициативность и самостоятельность офицера-преподавателя в обучении; порождающих усиление его субъектной позиции; побуждающих к согласованию образовательных потребностей и результатов обучения, овладения творческим уровнем проектировочной компетенции.

Этому способствовала реализация технологии субъект-субъектного взаимодействия офицеров-преподавателей в ходе их участия в педагогическом практикуме.

Важным внутренним условием успешности формирования проектировочной компетенции выступает не только профессиональное самосознание и субъектность преподавателя, но и устойчивая положительная *мотивация* на непрерывное личностно-профессиональное самосовершенствование, стремление к самореализации в профессии, к достижению истинного акме. В их основе лежит высокий интерес к профессиональной военно-педагогической деятельности, наличие у офицера-преподавателя педагогического идеала [237].

Как отмечает Д. В. Комков, одним из путей формирования такого устойчивого интереса является пропаганда профессионального педагогического мастерства, профессионализма лучших педагогов [138, с. 11].

С этой целью в Программе курса «Совершенствование проектировочной компетенции офицера-преподавателя» предусмотрено использование процедур изучения и обобщения инновационного опыта педагогического мастерства, разработки новых учебных проектов, образовательных программ, технологий.

Актуализация непосредственной мотивации, интереса к военно-педагогической деятельности достигалась также путем обогащения новым смыслом идеи общественной и личностной ценности педагогического труда преподавателя военного вуза; ориентации на удовлетворение образовательных потребностей обучающихся и собственной потребности в самореализации в профессии.

Важным условием для содержания и результата успешного профессионального самосовершенствования выступают сформированные у офицера-преподавателя истинные профессиональные ценности – значимые для него духовные, нравственные, культурные, гражданские и др. явления жизнедеятельности.

тельности, которые служат для него ориентирами прогрессивных достижений в профессии [1].

Именно профессиональные ценности в виде совокупности идей, концепций, норм, придают смысл и регулируют процесс профессионального совершенствования офицера-преподавателя, формирования желаемого уровня проектировочной компетенции и регламентируют взаимоотношения в воинском коллективе [120, с. 75-76].

Мы считаем, что содержание и результат педагогического проектирования в полной мере определяются ценностями офицера-преподавателя-проектировщика.

Ценности офицера-преподавателя выступают фактором и предстают основанием для осознанной, позитивной самореализации.

Самореализацию мы рассматриваем нами как важное условие демонстрации сущностных сил офицера-преподавателя и его способность к ней выступает важным элементом педагогического профессионализма [1].

Потребность в самореализации в профессии – это стремление офицера-преподавателя реализовать себя в военно-педагогической деятельности, это поиск и утверждение своего особого пути в профессии и жизнедеятельности, своих профессиональных ценностей.

Акты самореализации офицера-преподавателя проявлялись в сбалансированной и гармоничной актуализации различных аспектов личности – духовных, нравственных, интеллектуальных, эмоциональных, волевых, творческих и др. путем приложения адекватных усилий (Л. В. Абдалина, И. Ф. Исаев, Л. А. Коростылева, Н. В. Кузьмина и др.).

В ходе настоящего педагогического практикума это обеспечивалось за счет использования адекватных технологий (субъект-субъектного взаимодействия, поэтапно-планомерного формирования умственных действий), форм (лекции, семинары, круглый стол, проектная деятельность, ОДИ, тестирование, тренинг) и методов (проектный, проблемный, контекстный, са-

моанализ, презентации, консультирование) обучения офицеров-преподавателей.

В теории педагогического профессионализма (С. П. Желтобрюх, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, Ю. А. Лобейко, А. К. Маркова, В. А. Слостенин и др.), одним из значимых внутренних условий выступает *самообразовательная деятельность* личности.

Последняя понимается нами как форма демонстрации активности личности, социальной мобилизации, побуждаемых потребностями, и ориентированная на познание и преобразование не только профессиональной сферы, но и всей жизнедеятельности в целом, на самопознание и самопреобразование.

Именно в самообразовательной деятельности, по мнению Ю. А. Лобейко, преподаватель осваивает предметный мир, постигает диалектику его развития: «наследует» опыт прошлого, «достраивает» его, обогащает общественную жизнь, обретает себя, выступая как активный носитель социальной сущности, творец, деятель [170].

Успешному формированию проектировочной компетенции в значительной степени способствовали учет и опора на развивающие возможности самообразовательной деятельности офицера-преподавателя: инициативность, целенаправленность, ее осознанный и преобразующий характер, проявляющийся в прогнозировании и проектировании военной профессионально-педагогической деятельности, в перспективных устремлениях офицера-преподавателя.

Для поддержания и усиления мотивации офицеров-преподавателей на самообразование и самосовершенствование мы принимали во внимание и активно использовали психологические особенности обучения взрослых, а именно:

- самостоятельность и самоуправляемость в обучении;
- наличие богатого жизненного, профессионального и социального опыта, как источника их обучения;

- стремление к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств;
- высокий уровень активности и ответственности [105, с. 25].

С этой целью использовались адекватные процедуры, формирующие потребность у офицеров-преподавателей в актуализации, воплощении и развитии собственного потенциала, самоанализе своей деятельности; в применении в практике военно-педагогической деятельности вновь приобретенных знаний, опыта, в том числе проектирования, в продуктивной самореализации и достижениях в профессии.

Самообразование офицера-преподавателя предполагает самостоятельное проектирование своего образовательного пространства и самоуправление своей образовательной деятельностью, в том числе в условиях повышения квалификации и целенаправленного формирования искомых показателей проектировочной компетенции [212].

Результатами самообразовательной деятельности офицера-преподавателя ЭГ выступала – разработка авторских проектов, презентаций, авторских программ и т.п.

При этом важно отметить, что существующая система повышения профессионально-педагогической подготовки преподавательского состава военных вузов характеризуется рядом особенностей, которые отличают ее как от отечественной системы профессиональной подготовки педагогических кадров для гражданского образования, так и от системы подготовки преподавателей вузов армий развитых зарубежных стран.

А. А. Дудолодов обоснованно отмечает, что ее главная особенность состоит в том, что в этой системе отсутствуют специализированные военно-педагогические заведения (образовательные подразделения), предназначенные как для профессионального обучения руководителей системы подготовки педагогических кадров, так и для преподавателей высшей квалификации. Следствием этого выступают серьезные упущения, в том числе в военно-профессиональной подготовке преподавательского состава в адъюнктуре, а

также в подразделениях переподготовки и повышения квалификации [84, с. 66].

Поэтому важным обстоятельством, способствующим повышению педагогического профессионализма офицера-преподавателя и совершенствованию его проектировочной компетенции является его обучение в адъюнктуре, на факультетах (курсах) переподготовки и повышения квалификации, занятия в группах начинающих преподавателей, стажировки на смежных кафедрах гражданских и военных вузов. Так, адъюнкты по окончании обучения получают диплом «Исследователь. Преподаватель-исследователь» (А. А. Дудолодав, С. П. Желтобрюх, В. Д. Комков, А. Д. Лазукин и др.).

В ходе разработки и реализации программы нашего курса мы руководствовались пониманием того, что сегодня система повышения квалификации преподавательского состава военных вузов должна выполнять следующие функции:

- информационную (удовлетворение потребностей офицеров-преподавателей в получении знаний о достижениях в военной науке, о передовом отечественном и зарубежном военно-педагогическом опыте);

- обучающую (организация и осуществление образовательного процесса в учреждениях повышения квалификации, оказание консультативной помощи начинающим и опытным офицером-преподавателям военного вуза);

- исследовательскую (организация научных исследований и экспериментов в рамках послевузовского военно-педагогического образования, мониторинга качества военно-профессионального обучения, изучения тенденций изменения и совершенствования системы военно-профессионального образования);

- экспертную (научная экспертиза программ, проектов, рекомендаций, других документов и материалов, мониторинг и оценка необходимости и обоснованности экспериментальной работы, проводимой военными вузами) [84, 127, 162, 164, 170].



Далее в логике исследования следует обратиться к объективным, внешним условиям – детерминантам, влияющим на профессиональное совершенствование офицера-преподавателя и конкретно на целенаправленное формирование знаний, умений, навыков проектировать образовательный процесс.

Вопросы оптимизации процесса повышения квалификации офицеров-преподавателей связаны также с учебной перегрузкой преподавателей; привлечение их к другим видам работ, условиями труда и отдыха, нехваткой рабочего времени и т.п. При этом существенное значение для продуктивного профессионального совершенствования имеет *самоменеджмент* офицера-преподавателя, то есть экономичный способ самоорганизации личности и деятельности, способы предупреждения возможных, но нежелательных состояний, искажений в структуре личности и деятельности; способы сохранения ресурсов, поддержания здорового образа жизни и т.п. [233, с. 565].

Поэтому в рамках реализации Программы курса «Совершенствование проектировочной компетенции офицера-преподавателя» преподаватели овладевали приемами самоорганизации, способами профилактики профессиональных деструкций, приемами саморегуляции эмоциональных состояний и т.п.

Мы разделяем точку зрения А. К. Марковой, в соответствии с которой важнейшим внешним условием, обеспечивающим достижения в личностном и профессиональном развитии специалиста, в достаточной степени выступает благоприятная *профессионально-образовательная среда*, стимулирующая человека к актуализации его подлинных профессиональных возможностей, а также наличие акме-событий, могущих стать толчком к «пику», кульминациям в профессиональном развитии и карьерном росте [182].

В философии среда трактуется как важный фактор дифференциации целостных систем (Б. М. Кедров). «Под воздействием среды происходит та или иная перестройка целого. Если условия среды благоприятны, происходит рост существующих частей целого, их обновление или приобретение целым

новых частей. Неблагоприятные условия нередко вызывают потерю целым некоторыми частями, причем, прежде всего тех, которые менее прочно связаны с другими частями или не играют большой роли в функционировании целого» [цит. по 1, с. 40-41].

Поскольку в научной литературе отсутствует общепринятое толкование профессионально-образовательной среды, мы будем придерживаться ее понимания В. А. Ясвиным, как «...системы влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [301, с. 14].

Профессионально-образовательную среду военного вуза следует понимать в расширенном плане:

- становление офицера-преподавателя, проявление всех его личностных качеств происходит в диалоге со средой;
- это условие деятельности, взаимодействий офицера-преподавателя;
- это стимул, носитель форм, определяющих параметры социального, профессионального развития офицера-преподавателя;
- среда не пассивная, а активная субстанция, обладающая свойствами самоорганизации (И. Р. Пригожин);
- среда селективно преобразуется самим действующим офицером-преподавателем, коллективом, руководством военного вуза (Т. Н. Вишнякова, Ю. Н. Кулюткин, Ю. С. Мануйлов, Э. Ж. Мухамедина, С. Ф. Сергеев, С. Н. Фортыгина, В. А. Ясвин и др.) [176, 195, 243, 276, 301].

Среда как стимул, во многом определяет активность офицера-преподавателя как субъекта профессионально-личностных достижений, в том числе в рамках реализации проектировочной компетенции. Мы учитывали и активизировали данные стимулы адекватными средствами в рамках педагогического практикума:

- стратификационные – конкурентоспособность, социальная защита, повышение заработной платы;

- психологические – побуждения, основанные на самосознании своих способностей, характера, призвания, связанные с осуществлением профессиональной деятельности – внутренней потребностью работать в данной области или же потребностью работать с молодежью (воспитывать ее, обучать);

- организационно-педагогические – содержание труда, потребность общественной практики, изменение парадигмы образования в сторону его демократизации и гуманизации, профессиональный уровень коллег, уровень интеллектуального развития обучающихся, динамика собственных результатов труда, оценка результатов, качества труда коллегами, обучающимися [182].

Офицер-преподаватель как субъект профессиональной деятельности и общения в определенном смысле формирует профессионально-образовательную среду военного вуза, при этом сам является ее элементом, продуктом и неотделимой частью.

При этом сравнительно-сопоставительный анализ уровня развития умений качественной и количественной оценки собственного профессионально-педагогического труда у начинающих офицеров-преподавателей говорит о наличии существенных трудностей. Это может предполагать сложность для преподавателей такой оценки и недостаточность их теоретической, методической и дидактической подготовленности.

Другие причины затруднений в оценивании собственной педагогической деятельности могут состоять в слабой теоретической разработанности критериев и методов оценки эффективности труда преподавателей высшей военной школы, а так же в неумении правильно соотносить оценку и самооценку, в неготовности преподавателя к получению обратной связи и т.д.

Анализируя возможности профессионально-образовательной среды, как условия успешного формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя, мы учитывали специфику военного вуза, как особого вида учебного заведения, связанную с такими обстоятельствами, как: особый понятийно-терминологический аппарат военно-профессионального общения;

уставная дисциплина и армейский уклад жизни всех военнослужащих; режим секретности; приоритет национальных интересов и безопасности при разработке содержания учебных планов, программ; приоритет дидактических и воспитательных целей в образовательном процессе над развивающими; расхождение педагогического коллектива на военнослужащих и обучаемых; противоречие между реализацией психолого-педагогических принципов и закономерностей в образовательном процессе, ориентированных на гуманистические ценности, и необходимостью подготовки не просто военного специалиста, а человека, готового выполнять боевые задачи [55, с. 148].

Поэтому необходимым условием профессионально-личностного роста, развития офицеров-преподавателей, качественной подготовки обучающихся выступает сама профессионально-образовательная среда военного вуза, в которой функционируют и развиваются субъекты педагогического взаимодействия.

Мы разделяем точку зрения Ю. А. Лобейко на то, что профессионально-образовательная среда в вузе, в структуре повышения квалификации преподавателей должна быть гибкой и управляемой, гетерогенной и сложной, индивидуализированной и аутентичной, отношения в которой должны строиться на основе взаимопонимания, преобладающего созидательного настроения, авторитетности ее руководителей, участия всех субъектов в управлении образовательным процессом, сплоченности и сознательности, продуктивности взаимодействия в обучающем компоненте образовательного процесса [170].

При этом качество содержания повышения квалификации офицера-преподавателя может быть обусловлено, с одной стороны, наличием такой развивающей среды, с другой – его способностью к оптимальному использованию ее развивающих возможностей. Очевидно, что чем более зрелыми, самостоятельными, творческими будут участники образовательного процесса, тем больший развивающий потенциал будет формироваться у среды, создаваемой ими. Следует принимать во внимание своеобразную цикличность процесса развития: уровень развития среды детерминирует паттерны, техно-

логии развития субъектов образования; профессиональные и личностные свойства преподавателей оказывают влияние на уровень развития образовательной среды, сохраняя как ее традиции, так и поддерживая инновации (Л. В. Абдалина, Т. Н. Вишнякова, С. П. Желтобрюх, А. К. Маркова, Д. В. Комков, В. Б. Кочергин, В. А. Ясвин и др.).

В исследовании А. А. Дудолодова обоснованно утверждается, что ведущим противоречием процесса военно-профессиональной подготовки преподавательского состава по-прежнему выступает противоречие между ростом требований к уровню их профессионально-педагогической подготовленности и снижением научно-педагогического потенциала вузов. Ученый обоснованно подчеркивает, что развитие нежелательных диспропорций в возрастной структуре преподавательского состава военного вуза угрожает сохранению, развитию сложившихся и возникновению инновационно-ориентированных научно-педагогических школ; ведет к отрыву научных исследований от решения актуальных проблем развития теории и практики военно-профессиональной подготовки преподавателей.

Поэтому необходимо увеличение емкости (научно-обоснованной) военно-педагогических учебных заведений (подразделений), а также продления сроков службы преподавателям кандидатам и докторам наук [84, с. 72].

Ученые отмечают востребованность и действенность различной тематической направленности педагогических объединений – школ педагогического мастерства, школ начинающих преподавателей, школ передового педагогического опыта; методических и кафедральных семинаров; конкурсов педагогического мастерства, мастер-классов; творческих микрогрупп и т.п. (С. П. Желтобрюх, Д. В. Комков, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Н. Н. Никитина, Л. С. Подымова, М. М. Поташник, В. Е. Черенков, Н. Е. Щуркова и др.).

Значительным потенциалом в решении исследуемой проблемы обладает эффективно действующая «Школа начинающих преподавателей» на базе

Военного учебно-научного центра – «Военно-воздушная академия им. профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» [145].

Интересен также опыт работы, подробно описанный в исследовании Д. В. Комкова, – постоянно действующего семинара «Школа педагогического мастерства» на базе Балтийского Военного Морского института [138].

К внешним условиям, усиливающим стремление преподавателей к личностным и профессиональным достижениям, мы относим *взаимоотношения*, которые складываются в военно-педагогическом коллективе, в отношениях с обучающимися.

Складывающиеся в коллективе преподавателей военного вуза субъективные связи и отношения основываются на определенных побуждениях преподавателей и проявляются в их поведении, эмоциях, познании, воле.

Следовательно, на эффективность обучения офицера-преподавателя в условиях внутривузовского повышения квалификации в значительной степени оказывают влияние сложившиеся между преподавателями взаимодействия, взаимоотношения. Как аргументированно отмечает Л. В. Абдалина, только доброжелательные, конструктивные взаимоотношения обеспечат положительный эмоциональный настрой на обучение, мобилизацию ресурсов преподавателя на преодоление возникающих трудностей, продуктивную совместную деятельность [1].

Соответственно важно целенаправленно повышать уровень организации совместной, коллективной деятельности, демонстрировать личный пример руководителя, учитывать психологическую совместимость, развивать культуру общения, соблюдать требования морали и дисциплины.

Практика подтвердила, что наличие благоприятного психологического климата в экспериментальной группе способствовало более заинтересованному и продуктивному обучению офицеров-преподавателей за счет позитивного настроения, взаимопонимания, сплоченности, чувства психологической безопасности, безусловной поддержки.

Поэтому ведущей идеей совершенствования военно-педагогического образования в системе внутривузовского повышения квалификации офицеров-преподавателей должна стать идея гуманизации, ориентации на максимально полноценное профессионально-творческое развитие офицеров-преподавателей.

Это может быть успешно реализовано на основе *сотрудничества* – важного условия личностного и профессионального роста офицеров-преподавателей, их самореализации в профессиональной деятельности. Это единственная форма, интегрирующая конструктивное, творческое, прогрессивное, комфортное, продуктивное и безопасное взаимодействие всех участников образовательного процесса. Формы такого профессионального сотрудничества очень разнообразны: изучение, анализ, обобщение и распространение собственного инновационного опыта работы и опыта коллег; создание авторских научно-методических разработок, проектов, программ; участие в мастер-классах, конкурсах профессионально-педагогического мастерства, творческих акмеологических лабораториях, смотрах профессионального мастерства, конкурсах по профессии и т.п.

Практика показывает, что именно таким образом происходит реальная профессиональная поддержка опытными офицерами-преподавателями, находящимися на технологическом уровне владения проектировочной компетенцией, молодых коллег, находящихся на начальном этапе обучения и владеющих адаптивным или репродуктивным уровнями осуществления проектировочной деятельности [1, с. 159].

Активизация и качество обучения офицеров-преподавателей определяются также стилем *управления их* профессионально-педагогической подготовкой.

Управление предполагает планомерное воздействие на содержание, структуру и предпосылки эффективности с целью повышения педагогического профессионализма офицеров-преподавателей, отвечающего современным требованиям. Управление предполагает также рациональную организа-

цию обучения офицеров-преподавателей, создание положительного морально-психологического климата, реализацию образовательных программ, разработку методов достижения планируемых результатов, мониторинг [141, 221, 233, 247, 268, 270].

Эффективность управления процессом повышения квалификации находится в прямой зависимости от демократического мировоззрения, идейной и профессиональной направленности личности руководителя, его ответственности, творческого мышления.

По мнению Д. В. Комкова, одним из важных направлений работы военного вуза выступает оптимальное управление профессионально-педагогической подготовкой преподавателей, которое, в свою очередь, во многом обусловлено направленностью и характером деятельности руководства военного вуза [138].

В исследованиях, посвященных педагогическим проблемам преподавателей военных вузов, отмечается негативная тенденция в руководстве процессом подготовки и повышения квалификации преподавателей вуза, в том числе преподавателей из числа офицеров, имеющих военно-профессиональное образование, но не имеющих педагогического образования и опыта педагогической деятельности (А. А. Бевз, А. И. Войтович, В. П. Врачинский, А. А. Дудолодов, С. П. Желтобрюх, В. Д. Комков, В. Б. Кочергин, В. Ф. Лазукин, С. Ф. Сердюк и др.).

Анализируя опыт повышения квалификации военных-преподавателей В. Д. Комков, обоснованно отмечает: «Иногда руководящий состав военных вузов не принимает должного участия в учебной и научной работе, хотя статус этих руководителей предусматривает наличие у них ученых степеней и званий. Поэтому научно-педагогическая квалификация руководящего состава вуза, является одним из организационно-педагогических условий, способствующих повышению качества подготовки преподавателей и курсантов» [там же, с. 128].



Автор обоснованно полагает, что современные руководящие кадры военного вуза должны отвечать трем обязательным требованиям:

быть лидером, способным воплощать идеи в конкретные действия;

владеть наукой управления (управленческой культурой);

обладать новой информационной технологией управления [там же].

В ходе реализации Программы курса «Совершенствование проектной компетенции офицера-преподавателя» заложены основы мониторинга первоначально направленные на выявление того, насколько моделируемый процесс будет соответствовать прогнозируемому результату.

*Мониторинг* представляет собой систему долгосрочных наблюдений, оценку и прогноз изменения параметров процесса обучения офицеров-преподавателей в условиях дополнительной профессионально-педагогической подготовки [247]. Мониторинг является необходимым условием успешного управления процессом повышения квалификации, так как помогает оценить, проконтролировать и скорректировать данный процесс, повышая его эффективность.

Систематизация и конкретизация рассмотренных педагогических условий обеспечивались представленным в работах А. К. Марковой глубоким и всесторонним анализом психологических закономерностей становления педагога-профессионала [182, с. 252-254]. Ученый обосновывает и показывает, что этот динамический процесс объективно зависит от совокупности, во-первых внешних условий. К ним автор аргументированно относит следующие условия. В течение жизнедеятельности человека претерпевает изменения сама профессия, меняются требования общества к ней, изменяется характер соотношения данной профессии с другими профессиями; возможно преобразование мотивационной сферы профессиональной деятельности и ее менталитета, духовно-нравственных ценностей; перестраивается операционная сфера с появлением новых технологий, «ноу-хау»; структурные элементы профессиональной деятельности и профессионального общения (средства, условия, результаты) могут взаимообмениваться – то, что было услови-

ем, становится результатом, то, что было средством, позднее может выступить условием и др.

Во-вторых, успешность данного процесса обусловлена и внутренними условиями: изменяется характер представлений человека о профессии, обновляются критерии оценки человеком самой профессии, критериев профессионализма, а также критериев оценки профессионала в себе [там же, с. 253-254].

Проведенный теоретический анализ и данные экспериментальной работы дают основание выделить в структуре педагогических условий процесса формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя две группы: внешние – средово-управленческие условия и внутренние – индивидуально-психологические условия.

Внутренние (индивидуально-психологические) условия, через которые преломляются внешние условия, включают:

- профессиональное самосознание преподавателя (субъектность и удовлетворенность собой, военно-педагогической деятельностью);
- мотивация непрерывного самосовершенствования (профессиональные ценности, стремление к самореализации);
- самообразовательная деятельность (обучение в аспирантуре, докторантуре, самоменеджмент).

Внешние (средово-управленческие) условия, под влиянием которых преподаватель актуализирует свои профессионально-личностные возможности, составляют:

- развивающая профессионально-образовательная среда (научный военно-педагогический потенциал вуза; наличие научно-исследовательских лабораторий по проблемам общей и военной педагогики и психологии; методические, методологические семинары, школы мастерства, профессионализма);
- взаимоотношения в коллективе (благоприятный психологический климат, сотрудничество);

- фактическое состояние системы повышения квалификации (профессиональная компетентность преподавателей, мониторинг обучения).

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили, что выявленные педагогические условия, способствуют повышению эффективности моделируемого процесса, управляемости процессом внутривузовского повышения квалификации, мотивации достижения офицерами-преподавателями педагогического профессионализма.

### **2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию проектировочной компетенции офицера-преподавателя**

Опытно-экспериментальная работа по формированию проектировочной компетенции проводилась на базе Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж) в течение 2015-2016 г.г. с офицерами, обучающиеся по Дополнительной профессиональной программе профессиональной переподготовки военных специалистов для выполнения нового вида профессиональной деятельности в сфере педагогики высшей школы на факультете Переподготовки и повышения квалификации.

*Цель* опытно-экспериментальной работы заключалась в проверке гипотезы исследования о необходимости и успешности формирования проектировочной компетенции у офицеров-преподавателей в условиях внутривузовского повышения квалификации.

В ходе опытно-экспериментальной работы решались следующие *задачи*:

- реализовать разработанную модель формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя;

- выявить уровни сформированности проектировочной компетенции у офицеров-преподавателей экспериментальной и контрольной групп (ЭГ и КГ) до и после эксперимента;

- проанализировать и обобщить полученные результаты.

В опытно-экспериментальной работе участвовали реально существующие группы преподавателей, поэтому перед проведением эксперимента была проведена проверка эквивалентности экспериментальной и контрольной групп. С этой целью были изучены социометрические данные структурных и статусных составляющих (образование, должность, стаж военной профессионально-педагогической деятельности, возраст) респондентов.

Проверка показала, что офицеры-преподаватели принадлежат одной генеральной совокупности, то есть различия стартовых показателей не являются системными, обусловлены только случайными причинами. То есть участники КГ и ЭГ обладают практически идентичными исходными данными, что отвечает условиям проведения достоверного эксперимента.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в рамках констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента [47, 75, 93, 245].

В ходе констатирующего эксперимента определялись исходные данные – начальный уровень сформированности проектировочной компетенции офицеров-преподавателей и выявлялись причины такого исходного состояния.

Формирующий эксперимент предполагал целенаправленное формирование проектировочной компетенции у офицеров-преподавателей ЭГ за счет внедрения и воздействия на данный процесс нового фактора – педагогического практикума в рамках реализации разработанной модели и определение эффективности применения практикума.

Основной целью экспериментальной части диссертационного исследования являлась проверка *предположения* о том, что оценочные характеристики проектировочной компетенции офицеров-преподавателей ЭГ изменятся количественно и качественно, а КГ останутся постоянными или изменятся незначительно в течение проводимого эксперимента.

В результате формирующего эксперимента были сопоставлены сравнительные характеристики ЭГ и КГ. Выводы о причинах и результатах выявленных изменений структурно-содержательных и уровневых характеристик проектировочной компетенции офицеров-преподавателей обобщались.

Оценка сформированности проектировочной компетенции офицеров-преподавателей на констатирующем и формирующем этапах эксперимента проводилась по выявленным в исследовании ее критериям (направленность на профессиональную военно-педагогическую деятельность, готовность к реализации проектировочной деятельности, профессиональная ответственность) и показателям (познавательная активность, ценности проектировочной деятельности, стремление к достижениям в профессии; проектировочно-аналитические, проектировочно-моделирующие, проектировочно-организационные зуны; инновационность, способность к самоорганизации, профессиональная мобильность).

В результате определялись уровни сформированности проектировочной компетенции офицеров-преподавателей – репродуктивный, адаптивный, технологический и творческий.

В исследовании применялся разработанный диагностический инструментарий, в который вошли следующие методики:

«Карта диагностики уровня педагогической культуры» (Т. Ф. Белоусова, Е. В. Бондаревская);

Тест «Мотивация достижения и одобрения» (Д. Краун и Д. Марлоу);

«Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (Л. С. Подымова, В. А. Сластенин);

Анкета «Когнитивная мобильность педагога» (Е. А. Поддубская);

Анкета «Самооценка проектировочной компетенции офицера-преподавателя» (В. Ф. Лазукин, В. В. Овод) (Приложение 9) [158, 208, 217, 250].

Эффективность разработанной педагогической модели оценивалась по результатам и динамике изменения компонентов, показателей и уровней

сформированности проектировочной компетенции офицеров-преподавателей ЭГ и КГ с помощью указанного диагностического инструментария и по двум контрольным срезам: входному и итоговому.

Входной контроль проводился во время констатирующего эксперимента до начала апробации разработанной модели формирования проектировочной компетенции офицеров-преподавателей с целью выявления у них исходного уровня проектировочной компетенции. Итоговый контроль был проведен в конце формирующего эксперимента в ЭГ и КГ в одинаковой форме, что обеспечило группам равные условия.

Для подтверждения достоверности результатов динамики формирования проектировочной компетенции в ЭГ и КГ по каждому из 3 критериев полученные данные обрабатывались с помощью метода проверки статистической гипотезы сравнения средних по *t*-критерию Стьюдента [246, 261].

Это позволило дать объективную интерпретацию результатов измерений в ходе обработки эмпирического материала и подтвердить эффективность применения разработанной модели формирования проектировочной компетенции офицеров-преподавателей в условиях внутривузовского повышения квалификации.

Данные средних значений по результатам проведенных эмпирических исследований в ЭГ и КГ (до и после эксперимента) представлены в Приложениях 10-12.

В основе применения *t*-критерия Стьюдента лежит сравнение основных выборочных параметров – выборочное среднее, дисперсия, асимметрия, эксцесс. Анализ их показателей, полученных в результате проведения эксперимента показал, что генеральная совокупность, представленная выборками полученных данных, распределена по закону, близкому к нормальному.

По таблице обратного распределения Стьюдента было найдено критическое значение статистики  $t_{kr} = t_{1-\alpha}(n+m-2)$  и определено следующим значением  $t_{кр.} = 1,71$  [259].

Далее в исследовании сравнивалось  $t_{cm}$  с областью допустимых значений  $t_{кр}$ .

Представим возможные варианты соотношения показателей  $t_{кр}$  и  $t_{cm}$  для подтверждения достоверности и значимости полученных измерений [196, 259].

*При  $t_{cm} \leq t_{кр}$ , можно констатировать*, что средние значения показателей для выборок не различаются и применительно к нашему эксперименту это может означать, что воздействие на офицеров-преподавателей и участие их в специально организованном педагогическом практикуме значимо не изменяет показатели и уровни формируемой проектировочной компетенции.

Следовательно, обоснованно можно утверждать, что построенная в исследовании модель их совершенствования является малоэффективной.

Если  $t_{cm} \geq t_{кр}$ , то средние значения показателей для выборок значимо различаются – можно с уверенностью утверждать о положительном влиянии педагогического практикума на рост формируемых у офицеров-преподавателей показателей проектировочной компетенции и эффективности апробируемой модели совершенствования профессионально - личностных качеств.

Дополнительно мы использовали иной подход для подтверждения достоверности количественных показателей проектировочной компетенции: по рассчитанному значению статистики  $t$ -критерия Стьюдента найден соответствующий ему критический уровень значимости  $\alpha_{кр}$  и сопоставлен с заданным в исследовании уровнем значимости  $\alpha$  – в нашем исследовании,  $\alpha = 0,05$ . Мы руководствовались положением о том, что если  $\alpha_{кр} < \alpha_{cm}$ , то зафиксированное различие изучаемого показателя проектировочной компетенции значимо и психолого-педагогическое воздействие на офицеров-преподавателей, на их обучение в моделируемом процессе продуктивно и влияет на рост развиваемых качеств.

Соответственно при  $\alpha_{кр.} \geq \alpha_{ст.}$  различие исследуемых показателей рассмотрено как малозначимое, что может свидетельствовать о неэффективности процесса повышения квалификации офицеров-преподавателей в ЭГ.

На основании двух параметров значений  $t_{кр.}$  и  $\alpha_{кр.}$  определялись и подтверждалась достоверность полученных в эксперименте результатов [246, 259].

В логике исследования далее было необходимо, следуя параметрическому критерию Стьюдента сравнения средних значений, проверить гипотезу по каждому показателю измеряемых качеств в ЭГ и КГ.

Основная гипотеза  $H_0$ : среднее значение исследуемых показателей в группе значимо и достоверно не изменилось. При альтернативной гипотезе  $H_1$ : изменение средних значений показателей в группе значимо и достоверно. Уровень значимости в исследовании определен в рамках  $\alpha = 0,05$ . Критическое значение t-статистики Стьюдента равно  $t_{кр.} = 1,71$ .

Результаты полученных расчетов статистических данных по показателям мотивационно-ценностного компонента проектировочной компетенции офицеров-преподавателей в соотнесении с методиками их измерения по ЭГ и КГ представлены в таблице 4.

Гистограмма наглядно показывает положительную динамику показателей мотивационно-ценностного компонента проектировочной компетенции офицеров-преподавателей экспериментальной и контрольной групп (критерий – направленность на профессиональную военно-педагогическую деятельность) (рис. 2).

Однако изменения показателей мотивационно-ценностного компонента в КГ незначимы –  $t_{ст.}$  находится не в области значимости:  $t_{ст.} \leq t_{кр.} = 1,71$  и критический уровень значимости  $\alpha_{кр.} \geq \alpha_{ст.} = 0,05$ . То есть, разница между распределениями не достоверна и принимается гипотеза  $H_0$ .



Выборочные статистические показатели результатов эксперимента  
(мотивационно-ценностный компонент в структуре проектировочной компетенции)

Методика	Мотивационно – ценностный компонент					
	«Карта диагностики уровня педагогической культуры» (познавательная активность)		«Самооценка проектировочной компетенции офицера-преподавателя» (ценности проектировочной деятельности)		«Мотивация достижения и одобрения» (стремление к достижениям в профессии)	
Группа	<i>Экспериментальная группа</i>					
Статистический показатель	До	После	До	После	До	После
Среднее	3,10	3,74	3,41	4,19	11,95	16,90
Дисперсия	0,34	0,55	0,57	0,35	3,65	5,19
Асимметрия	-0,43	-0,75	0,11	-0,60	-0,40	0,19
Экцесс	-1,10	-0,05	-0,48	-0,48	-1,49	-0,82
t-статистика Стьюдента	3,962		4,175		8,494	
Критический уровень значимости $\alpha_{кр}$	0,001		0,001		Менее 0,001	
	Мотивационно – ценностный компонент					
Методика	«Карта диагностики уровня педагогической культуры» (познавательная активность)		«Самооценка проектировочной компетенции офицера-преподавателя» (ценности проектировочной деятельности)		«Мотивация достижения и одобрения» (стремление к достижениям в профессии)	
Группа	<i>Контрольная группа</i>					
Статистический показатель	До	После	До	После	До	После
Среднее	3,09	3,14	3,54	3,58	12,38	12,62
Дисперсия	0,29	0,54	0,29	0,40	3,65	2,75
Асимметрия	0,27	0,59	0,63	0,70	-0,32	-1,14
Экцесс	-1,17	0,30	0,35	1,36	-0,94	0,34
t-статистика Стьюдента	0,382		0,230		0,480	
Критический уровень значимости $\alpha_{кр}$	0,367		0,419		0,334	

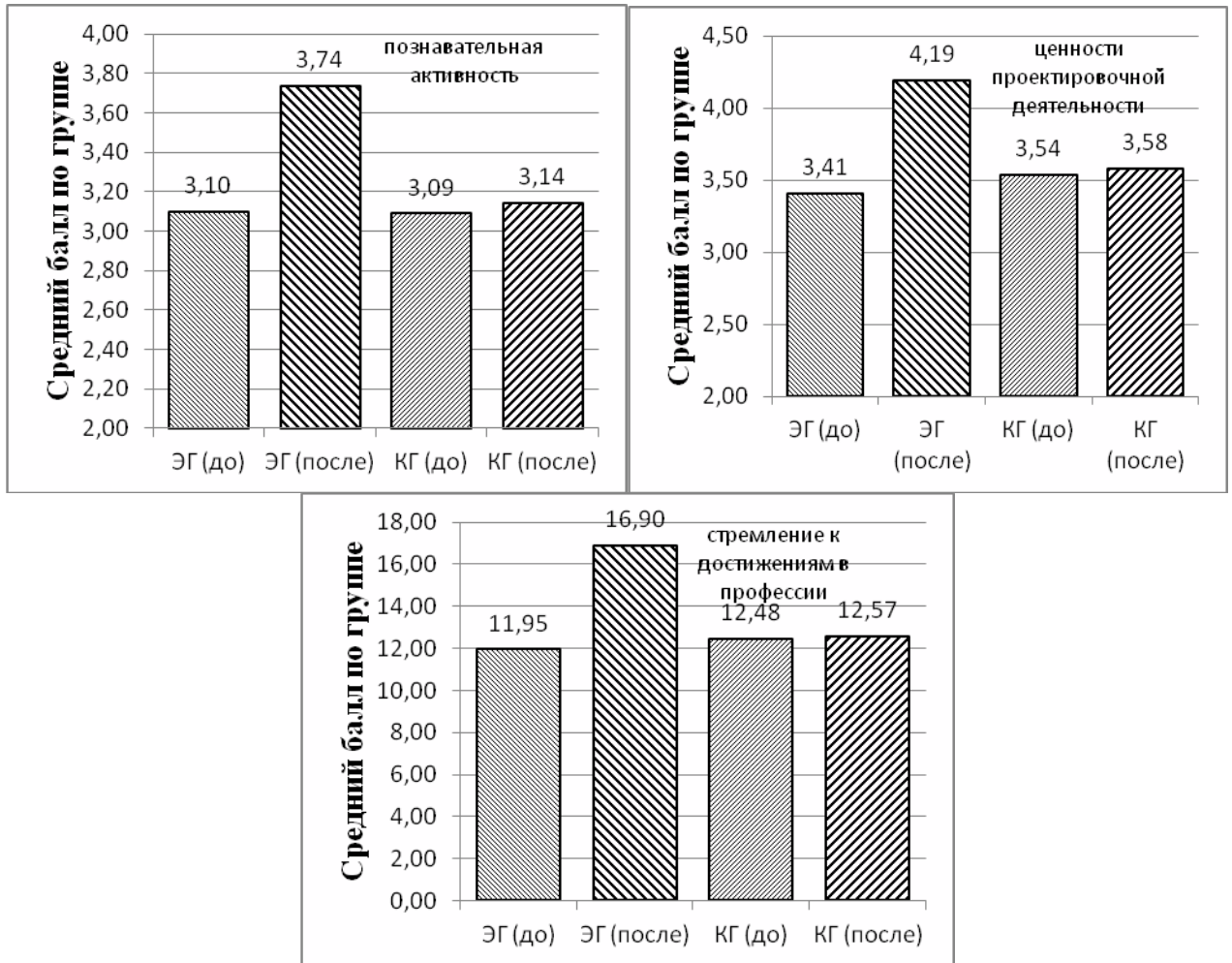


Рис. 2. Динамика показателей мотивационно–ценностного компонента участников ЭГ и КГ до и после эксперимента

Динамика показателей мотивационно-ценностного компонента в экспериментальной группе имеет не только положительную, но и интенсивную направленность. Изменения средних значений показателей проективной компетенции, согласно  $t_{ст.} \geq t_{кр.} = 1,71$ , и при  $\alpha_{кр} < \alpha_{ст.} = 0,05$ , находятся в области значимости, что позволяет говорить об изменениях полученных значений, как существенных. Соответственно принимается гипотеза  $H_1$  – разница между распределениями средних значений показателей мотивационно-ценностного компонента статически достоверна.

Произошедшие существенные количественные изменения показателей мотивационно-ценностного компонента у участников ЭГ свидетельствуют, что у офицеров-преподавателей повысилась инициативность, усилилась ак-

тивность и стала более устойчивой мотивация учения и самообразования; у многих обогатились, наполнились новым смыслом и содержанием ценности педагогической и конкретно проектировочной деятельности.

Наиболее прогрессивная динамика отмечена в показателе «стремление к достижениям в профессии», что свидетельствует о более глубоком осознании и понимании офицерами-преподавателями важности и необходимости добиваться успеха в профессии, испытывать удовлетворенность и проявлять в этом настойчивость и упорство.

Наименьший прирост отмечен у показателя «познавательная активность», что может быть объяснено недостаточной педагогической компетентностью офицеров-преподавателей в проектировочной деятельности и требует дальнейшей целенаправленной и более углубленной самообразовательной деятельности.

В целом, можно констатировать, что у участников ЭГ направленность на профессиональную военно-педагогическую деятельность, включая ее проектировочную функцию, стала более мотивированной, осознанной, содержательной и устойчивой. Тем самым подтвержден положительный эффект участия офицеров-преподавателей экспериментальной группы в педагогическом практикуме.

Анализ динамики показателей когнитивно-операционального компонента (критерий – готовность к реализации проектировочной деятельности) участников экспериментальной и контрольной групп позволил так же отметить их положительный рост (таблица 5).

На рисунке 3 представлены результаты сравнения динамики показателей когнитивно-операционального компонента.

Выборочные статистические показатели результатов эксперимента (когнитивно-операционный компонент в структуре проектировочной компетенции)

Методика	Когнитивно-операционный компонент							
	Показатели: зуну – проектировочно-аналитические, проектировочно-моделирующие и проектировочно-организационные							
	«Карта диагностики уровня педагогической культуры»		«Самооценка проектировочной компетенции офицера-преподавателя»		«Карта диагностики уровня педагогической культуры»		«Самооценка проектировочной компетенции офицера-преподавателя»	
Группа	<i>Экспериментальная</i>				<i>Контрольная</i>			
Статистический показатель	До	После	До	После	До	После	До	После
Среднее	3,01	3,74	60,4	76,24	2,95	2,99	60,48	61,24
Дисперсия	0,57	0,45	8,95	66,73	0,65	0,78	12,65	11,99
Асимметрия	-0,13	-0,32	-1,09	1,29	0,24	0,48	-0,94	-0,25
Экссесс	-1,37	-1,20	0,46	0,73	-1,25	-1,12	0,69	0,90
t-статистика Стьюдента	3,702		6,451		0,065		0,881	
Критический уровень значимости $\alpha_{кр}$	0,001		Менее 0,001		0,477		0,217	

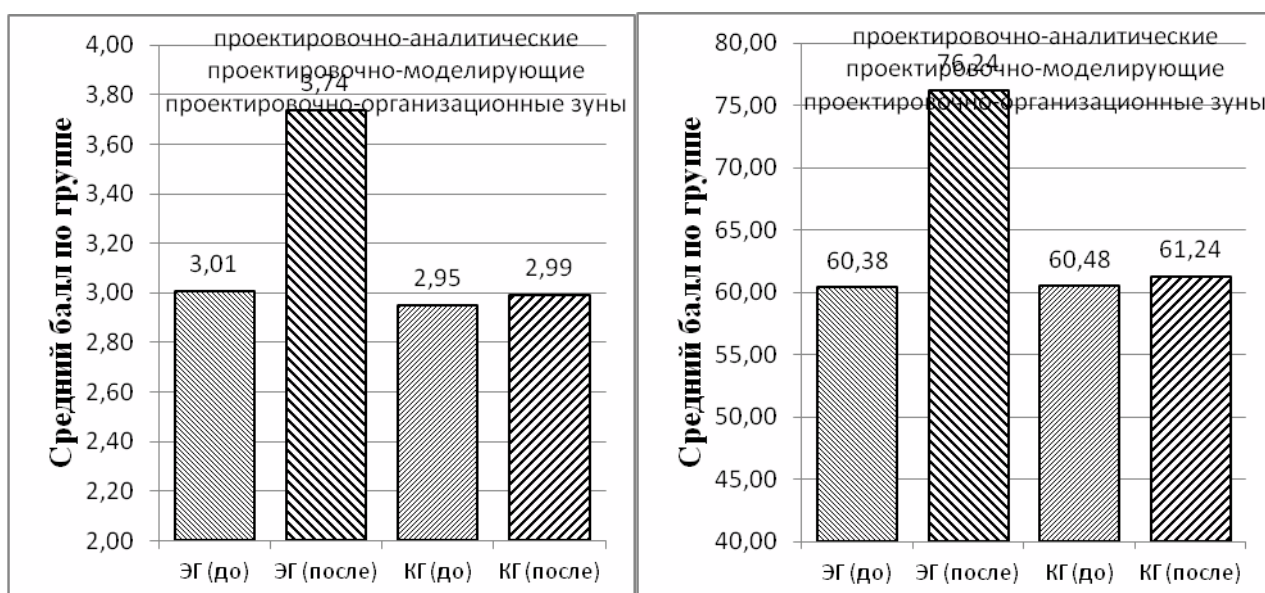


Рис. 3. Динамика изменения показателей когнитивно-операционного компонента участников ЭГ и КГ до и после эксперимента

Как видно, в ЭГ произошли значительные изменения: выросли средние значения всех показателей – проектировочно-аналитические, проектировочно-моделирующие и проектировочно-организационные знания, умения, навыки – с 3,01 до 3,74 баллов.

Дополнительное подтверждение интенсивного роста измеряемых показателей проявилось в динамике средних значений по анкете «Самооценка проектировочной компетенции офицера-преподавателя». Так, средний показатель проектировочно-аналитических, проектировочно-моделирующих и проектировочно-организационных зунов повысился с 60,38 до 76,24 баллов.

С помощью *t*-критерия Стьюдента были установлены и подтверждены достоверные изменения в средних значениях всех показателей когнитивно-операционального компонента проектировочной компетенции: в ЭГ  $t_{см.} = 3,702$  и  $t_{см.} = 6,541 \geq t_{кр.} = 1,71$  и  $\alpha_{кр.} = 0,05$  и  $\alpha_{кр.} = 0,001 < \alpha_{ст.} = 0,05$ . Следовательно принимается гипотеза  $H_1$  – разница в распределении средних значений показателей когнитивно-операционального компонента статистически достоверна.

Достоверность количественных различий подтверждает, что положительные изменения произошли во всех показателях когнитивно-операционального компонента и проявились в следующем: у большинства офицеров-преподавателей сформировалась система представлений, знаний о сущности проектировочной деятельности и проектировочной компетенции; теоретическое знание о целях, содержании, методах и формах психолого-педагогического проектирования. Многие офицеры-преподаватели овладели знаниями о современных информационно-образовательных технологиях в высшей военной школе.

В ходе выполнения дифференцированных заданий офицеры-преподаватели повысили собственные аналитические способности в проектировании учебного процесса – научились анализировать проблему, диагностично ставить военно-учебные цели, переводить их в конкретные военно-педагогические задачи. Большинство офицеров-преподавателей научились

более компетентно моделировать военно-учебную деятельность курсантов, разрабатывать структуру и содержание учебных занятий, моделировать контекст военно-профессиональной деятельности.

Готовность офицеров-преподавателей к проектировочной деятельности на уровне проектировочно-организационных звеньев проявилась в сформированности способностей организовывать оптимальное сочетание содержания, форм, методов и средств учебной деятельности курсантов, а также организовывать систему контроля обучения, проектировать и организовывать сотрудничество в воинском коллективе.

Как видно из таблицы 5 и рисунка 3, изменения в контрольной группе фиксируемых показателей у офицеров-преподавателей так же положительны, однако статистически не значимы.

Соответственно применима гипотеза  $H_0$  о том, что разница в распределении средних значений показателей когнитивно-операционального компонента статистически недостоверна, т.е. измеряемые показатели не претерпели существенных изменений.

По итогам опытно-экспериментальной работы были выявлены существенные различия между ЭГ и КГ в структуре личностно-когнитивного компонента по критерию «профессиональная ответственность» (таблица 6). Как видно по результатам полученных расчетов статистических данных, при сравнении показателей основных выборочных параметров, значения  $t_{cm}$  и  $\alpha_{кр.}$  в соотношении  $s \geq t_{кр.} = 1,71$  и  $\alpha_{кр.} = 0,05$  в ЭГ значимы и достоверны.

В КГ офицеров-преподавателей средние значения измеряемых показателей значимо не изменилось, так как  $t_{cm} \leq t_{кр.} = 1,71$  и критический уровень значимости  $\alpha_{кр.} \geq \alpha_{ст.} = 0,05$ , то есть они находятся не в области значимости [246, 259].

Динамика средних значений фиксируемых показателей – инновационности, способности к самоорганизации и профессиональной ответственности офицеров-преподавателей в экспериментальной и контрольной группах представлена на рис. 4.

Выборочные статистические показатели результатов эксперимента (личностно-конативный компонент в структуре проектировочной компетенции)

Методика	Личностно-конативный компонент					
	«Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (инновационность)		«Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (способность к самоорганизации)		«Когнитивная мобильность педагога» (профессиональная мобильность)	
Группа	<i>Экспериментальная группа</i>					
Статистический показатель	До	После	До	После	До	После
Среднее	18,43	28,67	10,57	21,57	73,86	81,33
Дисперсия	2,46	24,23	3,36	40,56	3,93	11,93
Асимметрия	-1,06	-0,24	-0,21	0,49	-0,76	-0,41
Эксцесс	0,44	-0,74	-0,96	-1,21	0,15	-0,58
t-статистика Стьюдента	10,105		8,020		9,572	
Критический уровень значимости $\alpha_{кр}$	Менее 0,001		Менее 0,001		Менее 0,001	
Методика	Личностно-конативный компонент					
	«Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (инновационность)		«Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (способность к самоорганизации)		«Когнитивная мобильность педагога» (профессиональная мобильность)	
Группа	<i>Контрольная группа</i>					
Статистический показатель	До	После	До	После	До	После
Среднее	18,81	18,90	10,24	10,57	72,43	72,76
Дисперсия	4,36	8,19	1,99	3,86	5,06	13,29
Асимметрия	-0,59	-0,43	0,01	-0,73	0,05	-0,11
Эксцесс	-0,97	-0,89	-0,59	0,50	-0,53	0,51
t-статистика Стьюдента	0,137		0,703		0,397	
Критический уровень значимости $\alpha_{кр}$	0,451		2,266		0,362	

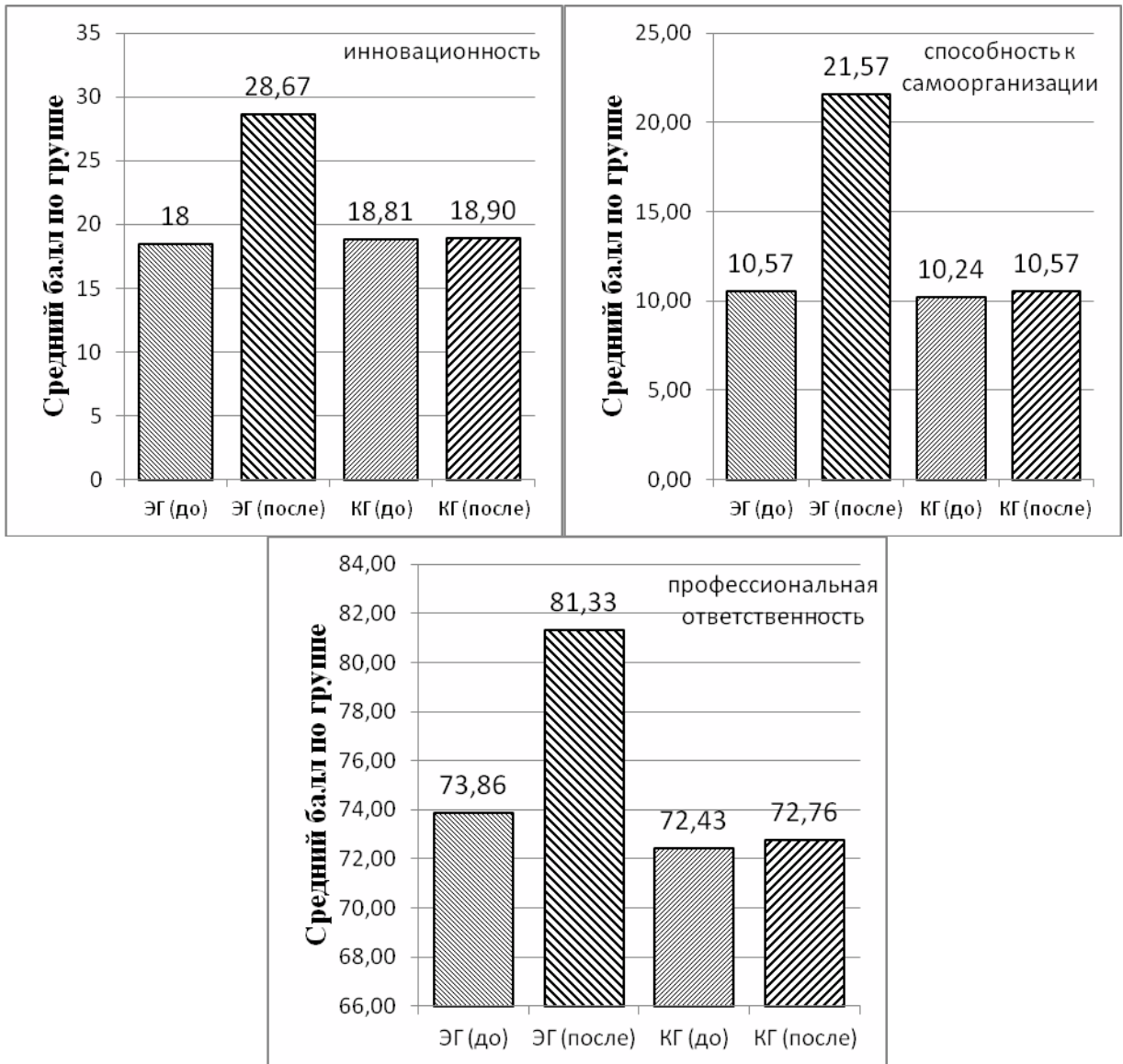


Рис. 4. Динамика показателей изменения личностно-конативного компонента участников ЭГ и КГ до и после эксперимента

Полученные результаты подтверждают, что в ЭГ после проведения опытно-экспериментальной работы наибольшие позитивные изменения произошли по показателю «способность к самоорганизации» на уровне значимости  $\alpha_{кр.} < 0,001$ . Это свидетельствует о росте профессиональной ответственности офицеров-преподавателей в отношении военно-педагогической деятельности, во взаимоотношениях в воинском коллективе.

Подтверждена положительная динамика профессионально-личностных качеств: офицеры-преподаватели стали более открыты новым видам и фор-



мам педагогического опыта; осуществляют творческий подход к проектированию военно-учебных занятий; чаще используют активные, интерактивные методы обучения.

У большинства офицеров-преподавателей произошли заметные изменения в самоорганизации – стали более продуктивно упорядочивать собственную активность и разрабатывать свою индивидуально-оптимальную систему реализации проектировочной деятельности.

С опорой на уже сформированные в ходе педагогического практикума познавательную активность, ценности проектировочной деятельности, за счет усиления стремления к достижениям в профессии, а также овладения проектировочно-аналитическими, проектировочно-моделирующими, проектировочно-организационными знаниями, умениями, навыками у офицеров-преподавателей развивалась профессиональная мобильность.

Многие стали проявлять такие формы профессионального поведения, как креативность, склонность к саморазвитию, инициативность, предприимчивость, учитывая при этом ситуации смены условий и самой проектировочной деятельности.

Полученные результаты позволяют утверждать, что в ЭГ по итогам участия в эксперименте произошли фиксируемые количественно-качественные изменения во всех показателях проектировочной компетенции на уровне статистической значимости  $t_{кр.} = 1,71$  и  $\alpha_{кр.} = 0,05$  [238, 246, 259].

Усиление и фиксируемая устойчивость направленности офицеров-преподавателей на профессиональную военно-педагогическую деятельность, рост готовности к реализации проектировочной деятельности и профессиональной ответственности обеспечивают им высокую теоретическую и практическую подготовленность к проектировочной деятельности, и развивает у них технологический и формирует творческий уровни проектировочной компетенции.

Заключительным этапом аналитической работы было определение уровня сформированности проектировочной компетенции офицеров-

преподавателей ЭГ и КГ до и после проведения формирующего эксперимента.

На основе систематизации и обобщения количественных и качественных показателей проектировочной компетенции у офицеров-преподавателей были выделены группы, различные по уровню ее сформированности у участников ЭГ и КГ. Принципиально отметить фиксируемый творческий уровень проектировочной компетенции у участников ЭГ – 9,5% (2 человека).

По результатам измерения состояния изученных уровней у офицеров-преподавателей составлена таблица их значений (таблица 7).

Таблица 7

Уровни сформированности проектировочной компетенции у офицеров-преподавателей на констатирующем и формирующем этапах опытно-экспериментальной работы

Уровни развития проектировочной компетенции	Экспериментальная группа (%)		Контрольная группа (%)	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Репродуктивный	42,9	28,2	38,1	47,6
Адаптивный	47,6	28	52,4	47,6
Технологический	9,5	34,3	9,5	14,4
Творческий	0	9,5	0	0

Обобщенные результаты эксперимента показывают зависимость изменения количественно-качественных значений показателей и уровней проектировочной компетенции офицеров-преподавателей от использования экспериментальных условий и факторов психолого-педагогического воздействия на участников ЭГ при целенаправленном формировании у них проектировочной компетенции.

Эффективность полученных в исследовании результатов достигнута субъект-субъектным взаимодействием, организованными продуктивными инновационными формами образовательного процесса, оптимальным сочетанием индивидуальной и групповой форм работы, созидательной активностью офицеров-преподавателей.

Таким образом, можно утверждать, что разработанная и апробированная педагогическая модель формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя эффективна и может быть рекомендована для внедрения в практику внутривузовского повышения квалификации офицеров-преподавателей.

Проведенное исследование в целом подтвердило первоначально выдвинутую гипотезу, правильность постановки задач и положения, выносимые на защиту.

Теоретические выводы и прикладные результаты исследования доказали наличие значимой потребности у офицеров-преподавателей военного вуза в формировании компетенции проектировать процесс военно-профессиональной подготовки будущих офицеров-преподавателей; подтвердили эффективность разработанного варианта ее решения, и вместе с тем, обозначили направления дальнейшего научного поиска: изучение функции проектировочной компетенции в структуре профессионализма военного преподавателя; исследование развивающих возможностей системы повышения квалификации для совершенствования профессионально-педагогических компетенций офицеров-преподавателей.

### **Выводы по второй главе**

Для подтверждения сформулированной в исследовании гипотезы проводилась опытно-экспериментальная работа, которая включала констатирующий и формирующий этапы педагогического эксперимента а также обеспечила достижение следующих целей: проверку действенности разработанной педагогической модели формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя; подтверждение эффективности содержательно-методического, технологического обеспечения моделируемого процесса и подтверждение достаточности выявленных педагогических условий ее продуктивного функционирования.

Констатирующий эксперимент дал возможность: определить состояние системы повышения квалификации офицеров-преподавателей в военном вузе, в части формирования проектировочной компетенции офицеров-преподавателей; определить методы диагностики, позволяющие объективно оценить сформированность проектировочной компетенции офицеров-преподавателей; выявить уровни сформированности проектировочной компетенции у офицеров-преподавателей; представить сравнительно-сопоставительный анализ результатов диагностики.

Формирующий эксперимент был направлен на практическую реализацию педагогической модели формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя и проверку влияния выявленных педагогических условий на эффективность функционирования модели.

Формирующий эксперимент проводился в рамках педагогического практикума «Совершенствование проектировочной компетенции офицера-преподавателя», который обеспечивал содержательный и технологический аспекты апробации разработанной в исследовании педагогической модели.

Педагогический практикум был успешно реализован двумя модулями – теоретическим (в виде блока информирования) и практическим (педагогическая практика и тренинг).

Эффективность педагогической модели формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя обеспечивалась следующими педагогическими условиями:

- внутренними (индивидуально-психологическими) – профессиональное самосознание преподавателя (субъектность и удовлетворенность собой, военно-педагогической деятельностью); мотивация непрерывного самосовершенствования (профессиональные ценности, стремление к самореализации); самообразовательная деятельность (обучение в аспирантуре, докторантуре, самоменеджмент);

- внешними (средово-управленческими) – развивающая профессионально-образовательная среда (научный военно-педагогический потенциал

вуза; наличие научно-исследовательских лабораторий по проблемам общей и военной педагогики и психологии; методические, методологические семинары, школы мастерства, профессионализма); взаимоотношения в коллективе (благоприятный психологический климат, сотрудничество); состояние системы повышения квалификации (профессиональная компетентность преподавателей, мониторинг обучения).

Результативность опытно-экспериментальной работы подтвердила, что выявленные педагогические условия, позволили не только обеспечить эффективность моделируемого процесса, но и повысить управляемость процессом внутривузовского повышения квалификации, усилить мотивацию достижения офицерами-преподавателями педагогического профессионализма.

На основе количественного и качественного анализа результатов проведенного диссертационного исследования, достоверно подтвержденных методами математической статистики, можно утверждать, что разработанная педагогическая модель формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя и выявленные педагогические условия способствуют повышению эффективности формирования проектировочной компетенции офицеров-преподавателей в системе внутривузовского повышения квалификации.

## Заключение

Разработанные теоретические положения и результаты опытно-экспериментальной работы явились основанием следующих выводов.

Система дополнительной профессионально-педагогической подготовки преподавателей военно-учебных заведений из числа офицеров, имеющих военное образование, но не имеющих опыта педагогического образования и опыта педагогической деятельности, не в готовности в полной мере создать им необходимые информационные, обучающие, исследовательские условия.

Под проектировочной компетенцией понимается составляющая профессионально-педагогической компетентности, интегрирующая профессионально-педагогическую направленность, профессиональную ответственность, и проявляющаяся у офицера-преподавателя в способностях, знаниях, умениях, навыках педагогического прогнозирования, моделирования, проектирования учебно-профессиональной деятельности субъектов военно-образовательного процесса в современных условиях.

Структурными компонентами проектировочной компетенции офицера-преподавателя являются: мотивационно-ценностный по критерию – направленность на военную профессионально-педагогическую деятельность (познавательная активность, ценности проектировочной деятельности, стремление к достижениям в профессии); когнитивно-операциональный по критерию – готовность к реализации проектировочной деятельности (проектировочно-аналитические, проектировочно-моделирующие, проектировочно-организационные зоны) и личностно-конативный по критерию профессиональная ответственность (инициативность, способность к самоорганизации, профессиональная мобильность).

Уровнями проявления показателей проектировочной компетенции определены: репродуктивный, адаптивный, технологический, творческий.

Разработанная педагогическая модель формирования проектировочной компетенции офицера-преподавателя представлена взаимосвязанными блоками: теоретико-методологическим (методологические подходы, принципы);

функционально-целевым (цель, задачи, функции); содержательно-диагностическим (структурно-уровневые характеристики проектировочной компетенции); организационно-практическим (педагогический практикум – информирование и практика, образовательные технологии, формы, методы); детерминирующим (педагогические условия) и оценочно-результативным (прогнозируемый уровень проектировочной компетенции).

Содержательные и технологические аспекты апробации разработанной педагогической модели обеспечивались реализацией педагогического практикума «Совершенствование проектировочной компетенции офицера-преподавателя», включающего теоретический и практический модули.

Для эффективного формирования проектировочной компетенции в системе внутривузовского повышения квалификации офицеров-преподавателей учитывались и создавались следующие педагогические условия: внутренние (индивидуально-психологические) условия – профессиональное самосознание преподавателя; мотивация непрерывного самосовершенствования; самообразовательная деятельность; внешние (средово-управленческие) условия – развивающая профессионально-образовательная среда; конструктивные взаимоотношения в воинском коллективе; состояние системы повышения квалификации.

Результаты экспериментальных исследований, подкрепленные статистической обработкой полученных данных, свидетельствуют о позитивной динамике роста и прогрессивного преобразования всех показателей проектировочной компетенции, в совокупности составивших «прирост» ее технологического и появление творческого уровней, подтвердив эффективность разработанной модели и выявленных условий, их существенный вклад в развитие системы внутривузовского повышения квалификации офицеров-преподавателей военного вуза.

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу, правильность постановки задач, адекватность методов исследования и положения, выносимые на защиту.

*Перспективы исследования.* Дальнейшая разработка проблемы исследования может включать: изучение функции проектировочной компетенции в структуре профессионализма военного преподавателя; исследование развивающих возможностей системы повышения квалификации для совершенствования профессионально-педагогических компетенций офицеров-преподавателей.



**Список литературы:**

1. Абдалина Л. В. Профессионализм педагога: психолого-акмеологическая модель развития в системе повышения квалификации : учебное пособие / Л. В. Абдалина. – Воронеж : ЦНТИ, 2010. – 208 с.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для педагогических специальностей высших учебных заведений / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1990. – 141 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : МГУ, 1980. – 113 с.
4. Акулов О. Ю. Формирование профессиональной мобильности курсанта в образовательном процессе военного вуза : дис. ... канд. пед. наук / О. Ю. Акулов. – Воронеж, 2016. – 197 с.
5. Алексеев А. Н. Педагогические основы проектирования личностно ориентированного обучения : дис. ... д-ра пед. наук / А. Н. Алексеев. – Тюмень, 1987. – 310 с.
6. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – № 5. – С. 63–70.
7. Алексеева Л. П. Повышение квалификации преподавателей вузов России в условиях реформирования высшей школы НИИВО / Л. П. Алексеева. – Москва, 2002. – 48 с.
8. Алехин И. А. Развитие теории и практики военного образования в России XVIII – начала XX века : дис. ... д-ра пед. наук / И. А. Алехин. – Москва, 2004. – 636 с.
9. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. Теория решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – Москва : Советское радио, 1979. – 176 с.

10. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 3-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.

11. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 271 с.

12. Артищева Е. К. Коррекция знаний студентов: некоторые аспекты методологии / Е. К. Артищева // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 3 (19). – С. 65–69.

13. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – Москва : Высшая школа, 1980. – 368 с.

14. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – Москва ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 768 с.

15. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 8–13.

16. Афонькина Ю. А. Становление профессиональной направленности в развитии человека. / Ю. А. Афонькина. – Мурманск : МГПИ, 2001. – 180 с.

17. Ахметова Э. Ж. Особенности профессионального становления преподавателя военного вуза на современном этапе развития военного образования / Э. Ж. Ахметова. – URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/en/pedagogy-psychology-and-sociology-311/theory-and-methods-of-studying-education-and-training-311/7532-features-of-formation-of-professional-military-high-school-teacher-at-the-present-stage-of-develop> (дата обращения: 09.05.2017).

18. Ахметова Э. Ж. Особенности становления системы профессиональной подготовки военных преподавателей на современном этапе / Э. Ж. Ахметова. – URL: <http://sp-journal.ru/article/1953> (дата обращения: 09.05.2017).

19. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1977. – 256 с.

20. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1982. – 192 с.
21. Бакшаева Б. А. Психология мотивации студентов : учебное пособие / Б. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – Москва : Логос, 2006. – 184 с.
22. Барабанщиков А. В. Основы военной психологии и педагогики : учебное пособие для студентов педагогических институтов / А. В. Барабанщиков и др. – Москва : Просвещение, 1988. – 271 с.
23. Барабанщиков А. В. Педагогическая культура преподавателя высшей военной школы / А. В. Барабанщиков, С. С. Муцынов. – Москва : ВПА, 1985. – 174 с.
24. Баранов А. А. Дидактические условия формирования проективной компетенции у будущего педагога / А. А. Баранов, Р. Н. Шарифутдинов // Электронный научный журнал. – 2012. – № 3. – URL: <http://science-education.ru/pdf/2012/3/311.pdf> (дата обращения: 09.05.2017).
25. Бевз А. А. Психологические условия преодоления трудностей в педагогической деятельности преподавателем высшего военного учебного заведения : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. А. Бевз. – Хмельницкий, 2005. – 21 с.
26. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учебное пособие / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 107 с.
27. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 334 с.
28. Белошицкий А. В. Становление субъектности будущих офицеров в военном вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. В. Белошицкий. – Воронеж, 2009. – 42 с.
29. Белошицкий А. В. Личностно-профессиональная компетентность преподавателя военного вуза в системе непрерывного образования /

А. В. Белошицкий, Е. В. Ильинов, Д. В. Мещеряков // Вестник академии военных наук. – № 1 (54). – 2016. – С. 86–92.

30. Белин Н. А. Содержание профессиональной компетентности и ключевые компетенции успешной деятельности преподавателя военного вуза / Н. А. Белин, Е. Г. Плотникова, Е. А. Цариев // Современные проблемы науки и образования. – № 1. – 2017. – С. 116–124.

31. Бенин В. Л. Проблема формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателя военного вуза / В. Л. Бенин, Е. П. Пономарев // Педагогический журнал Башкортостана. – № 1 (44). – 2013. – С. 77–85.

32. Бережная И. Ф. Проектировочная деятельность преподавателя высшей школы : к вопросу о содержании и структуре понятия / И. Ф. Бережная // Воспитательная деятельность вуза : инновационный подход : материалы Международной научно-практической конференции / [под ред. И. Ф. Бережной, С. В. Поповой]. – Воронеж, 2014. – Ч. 1. – С. 112–116.

33. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активности / Н. А. Бернштейн. – Москва : Наука, 1990. – 496 с.

34. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Издательство Воронежского университета, 1977. – 204 с.

35. Битянова Н. Р. Психология личностного роста : практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / Н. Р. Битянова. – Москва : Международная педагогическая академия, 1995. – 64 с.

36. Блинов В. И. Методика преподавания в высшей школе : учебно-практическое пособие / В. И. Блинов, В. Г. Виненко, И. С. Сергеев. – Москва : Юрайт, 2013. – 315 с.

37. Бобиенко О. М. Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций / О. М. Бобиенко. // Вестник ТИСБИ. – URL:

<http://old.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue2/cult3.html> (дата обращения: 04.11.2016).

38. Богословский В. А. Принципы проектирования оценочных средств для реализации образовательных программ высшего профессионального образования при подходе, основанном на компетенциях / В. А. Богословский, Е. В. Караваева, А. А. Шехонин // Высшее образование в России. – 2007. – № 10. – С. 3–9.

39. Бодалёв А. А. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? / А. А. Бодалёв, Н. В. Васина. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 224 с.

40. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – 9 с.

41. Большакова З. М. Ориентировочная основа действия как условие успешного формирования профессионально-педагогического умения / З. М. Большакова // Проблемы повышения академического уровня высших учебных заведений и региональных систем : тезисы докладов Российской научно-практической конференции по инновациям в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : в 2 ч. – Екатеринбург : Издательство Уральского государственного профессионально-педагогического университета, 1996. – Ч. 2. – С. 25–27.

42. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред.: Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.

43. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич ; под общ. ред. Е. В. Бондаревской. – Москва ; Ростов-на-Дону : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

44. Бондаревская Р. С. Становление проектной деятельности педагога на основе акмеологического подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р. С. Бондаревская. – Санкт-Петербург, 2011. – 24 с.

45. Бордовская Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 304 с.

46. Борисова Н. В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора : учебное пособие / Н. В. Борисова. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 146 с.

47. Борытко Н. М. Методология психолого-педагогических исследований : учебник для магистрантов и студ. пед. вузов / Н. М. Борытко и др. – Волгоград : Издательство ВГИПК РО, 2006. – 284 с.

48. Быков А. К. Теория и практика развития педагогического мастерства преподавателей высшей военной школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. К. Быков. – Москва, 2000. – 51 с.

49. Вайсман Р. С. Психология мотивов творчества / Р. С. Вайсман. – Москва : Наука, 2003. – 302 с.

50. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. – Москва : Эксмо, 2007. – 416 с.

51. Васянина О. Л. Об условиях формирования конфликтологической компетентности преподавателей военного вуза при работе с иностранными военнослужащими / О. Л. Васянина // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 4 (46). – С. 66–69.

52. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.

53. Вдовюк В. И. Профессионально-педагогическая этика преподавателя высшей военной школы / В. И. Вдовюк // Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей военной школы. – Москва : ВПА, 1980. – С. 223–241.

54. Вдовюк В. И. Педагогика высшей военной школы: современные проблемы в структурно-логических схемах и таблицах : учебное пособие / В. И. Вдовюк, Г. А. Шабанов. – Москва : ВУ, 1988. – 66 с.

55. Вишнякова Т. Н. Особенности образовательной среды военного вуза / Т. Н. Вишнякова, М. В. Скобликова, Б. Ш. Алимбаева // Наука и военная безопасность. – 2016. – № 2 (5). – С. 147–151.

56. Военная педагогика : учебник для вузов. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 640 с.

57. Военная психология и педагогика / под ред. П. А. Корчемного, Л. Г. Лаптева, В. Г. Михайловского. – Москва : Совершенство, 1998. – 384 с.

58. Военная профессиология : учебник / под общ. ред.: А. Г. Караяни, Ю. Г. Сулимова. – Москва : ВУ, 2004. – 276 с.

59. Войтович А. И. Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя высшего военного учебного заведения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. И. Войтович. – Хмельницкий, 2007. – 21 с.

60. Волков И. П. Цель одна – дорог много: проектирование процессов обучения / И. П. Волков. – Москва : Просвещение, 1990. – 159 с.

61. Волков С. В. Начинающие преподаватели вузов в условиях реформирования военного образования в России / С. В. Волков, А. Н. Дегтярев и др. // Актуальные проблемы в гуманитарных и социально-экономических наук. – 2013. – № 7-4-1. – С. 35–36.

62. Врачинский В. П. Педагогические условия совершенствования психолого-педагогической подготовки начинающих преподавателей военного вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. П. Врачинский. – Калининград, 2007. – 22 с.

63. Вьюнова Н. И. От проектировочной деятельности – к проектировочной компетентности преподавателя вуза / Н. И. Вьюнова // Преподаватель высшей школы : от проектировочной деятельности – к проектировочной компетентности : сборник научных статей по материалам Международной заочной научно-практической конференции «Проектировочная деятельность

преподавателя высшей школы : от теории к практике» (Воронеж, 14 июня 2014 г.). – Воронеж, 2014. – С. 3–7.

64. Вьюнова Н. И. Оценочные средства результатов развития проектировочной компетентности преподавателя вуза / Н. И. Вьюнова, Е. В. Кривотулова // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности : материалы 2-й Международной научно-практической конференции (Воронеж, 27–28 февраля 2015 г.) : в 2 ч. – Воронеж : Научная книга, 2015. – Ч. 1. – С. 26–29.

65. Вьюнова Н. И. Программа развития проектировочной компетентности преподавателя высшей школы: теоретические и технологические основания / Н. И. Вьюнова, И. Ф. Бережная, Е. В. Кривотулова // Педагогика и психология высшей школы: современное состояние и перспективы развития : материалы Международной научной конференции [под ред. В. А. Ситарова]. – Москва : Московский гуманитарный университет, 2014. – С. 112–118.

66. Вьюнова Н. И. Проектировочная деятельность молодых преподавателей вуза в контексте профессионального саморазвития / Н. И. Вьюнова, О. С. Копытина, Е. В. Кривотулова // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности : материалы 3-й Международной научно-практической конференции (Воронеж, май, 2015 г.) – Воронеж : Научная книга, 2015. – С. 14–16.

67. Вьюнова Н. И. Проектировочная компетентность как условие профессионального саморазвития преподавателя вуза / Н. И. Вьюнова, Е. В. Кривотулова, О. С. Копытина // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Проблемы высшего образования. – № 2. – 2015. – С. 102–107.

68. Вьюнова Н. И. Самооценка проектировочной компетентности начинающих преподавателей вуза / Н. И. Вьюнова, О. С. Копытина, Е. В. Кривотулова // Ученые записки. Вестник Академии. – Хайфа : Израильская независимая академия развития науки (ИНАРН). – 2015. – Т. 7, № 1. – С. 99–103.



69. Гамаюнова А. Н. Структура профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования / А. Н. Гамаюнова // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 4. – С. 43–47.

70. Годник С. М. Развитие субъектного потенциала личности – реальный гуманизм педагогической деятельности / С. М. Годник // Факторы и условия становления школьника и студента в качестве субъекта образовательного процесса : сборник статей / под ред. С. М. Годника, В. И. Хлоповских. – Воронеж : ВГУ, ВГИ МОСУ, 1999. – С. 4–12.

71. Гаджиева Н. М. Основы самосовершенствования : тренинг самосознания / Н. М. Гаджиева, Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – Екатеринбург : ПРИМА, 1998. – 144 с.

72. Гаджимагомедова З. А. Формирование проектных умений будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук / З. А. Гаджимагомедова. – Махачкала, 2005. – 191 с.

73. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка / П. Я. Гальперин. – Москва : Издательство Московского университета, 1985. – 45 с.

74. Генецинский В. И. Знание как категория педагогики / В. И. Генецинский. – Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1988. – 144 с.

75. Гребенюк О. С. Общие основы педагогики : учебник для студентов высших учебных заведений / О. С. Гребенюк, М. И. Рожков. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.

76. Гусев В. В. Управление качеством подготовки военного специалиста : опыт системного моделирования / В. В. Гусев. – Орел : ВИПС, 1997. – 238 с.

77. Давыденко Т. М. Рефлексивное управление школой. Теория и практика / Т. М. Давыденко. – Москва ; Белгород : БГПУ, 1995. – 250 с.

78. Демакова Г. А. Формирование проектировочной компетентности будущих учителей : дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Демакова. – Челябинск, 2004. – 173 с.

79. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО МОДЕК, 2004. – 752 с.

80. Деятельность : теории, методология, проблемы. – Москва : Политиздат, 1990. – 366 с.

81. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.

82. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студента / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82–85.

83. Дульзон А. А. Модель компетенций преподавателя вуза / А. А. Дульзон, О. М. Васильева // Университетское управление : практика и анализ. – 2009. – № 2. – С. 29–37.

84. Дулодадов А. А. К вопросу о военно-профессиональной подготовке педагогических кадров для высших военно-учебных заведений / А. А. Дулодадов // Армия и общество. – № 1 (9). – 2007. – С. 66–75.

85. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2006. – 416 с.

86. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: Самоорганизация / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Хэлтон, 1998. – 399 с.

87. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Издательство БГУ, 1976. – 176 с.

88. Ермолаева М. В. Субъектный подход в психологии развития взрослого человека (вопросы и ответы) : учебное пособие / М. В. Ермолаева. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 200 с.

89. Ефремов О. И. Военная педагогика / О. И. Ефремов. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 640 с.

90. Желтобрюх С. П. Развитие педагогического профессионализма преподавателя военного учебного заведения : дис. ... д-ра пед. наук / С. П. Желтобрюх. – Ярославль, 2002. – 381 с.

91. Желтобрюх С. П. Профессионально-педагогическая подготовка преподавателей военно-учебного заведения / С. П. Желтобрюх. – URL: <http://www.km.ru/referats/82959D83A9804E33A3086AF1BA3D5A18>. (дата обращения: 09.05.2017).

92. Загашев И. О. Психологические аспекты внедрения педагогических инноваций / И. О. Загашев // Развитие критического мышления в высшей школе: технологии и подходы : сборник статей. – Москва : ЦГЛ, 2007. – С. 98–100.

93. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Академия, 2001. – 208 с.

94. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования : учебное пособие для студентов бакалавриата, педагогов-практиков / Е. С. Заир-Бек. – Санкт-Петербург : Просвещение, 1995. – 234 с.

95. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : дис. ... д-ра пед. наук / Е. С. Заир-Бек. – Санкт-Петербург, 1995. – 364 с.

96. Захаров В. П. Применение математических методов в социально-психологических исследованиях / В. П. Захаров. – Ленинград : ЛГУ, 1985. – 63 с.

97. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 240 с.

98. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Москва : МПСИ, 2005. – 216 с.

99. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

100. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–44.

101. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Эйдос : Интернет-журнал. – 2006. – URL: <http://eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 09.05.2017).

102. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2005. – № 11. – С. 14–22.

103. Зимняя И. А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.

104. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования / В. П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–18.

105. Змеев С. И. Технология обучения взрослых : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / С. И. Змеев. – Москва : Академия, 2002. – 128 с.

106. Зотова И. А. Проектировочная компетентность в структуре профессиональной компетентности / И. А. Зотова // Проблемы современной науки : сборник научных трудов. – Ставрополь : Логос, 2012. – Вып. 3. – С. 78–86.

107. Зотова Н. К. Становление проектной парадигмы в сфере образования / Н. К. Зотова // Модернизация образования: проблемы и перспективы : материалы научно-практической конференции – Оренбург : Издательство ОГПУ, 2002. – Ч. 4. – С. 23–32.

108. Зотова Н. К. Сущность педагогического проектирования / Н. К. Зотова // Вестник ОГУ. Гуманитарные науки. – 2005. – № 2. – С. 23–28.

109. Иванова Л. Проектирование в обучении: дидактические принципы / Л. Иванова // Учитель : педагогический журнал. – 2004. – № 6. – URL: <http://ychitel.com/arh/jornal/6-noyabr-dekabr-2004> (дата обращения: 09.05.2017).

110. Идея системности в современной психологии / под ред. В. А. Барабанщикова. – Москва : Институт психологии РАН, 2005. – 496 с.

111. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 576 с.

112. Ильин Л. Г. Теоретические основы проектирования образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. Г. Ильин. – Казань, 1995. – 38 с.

113. Ильин Г. Л. Образование и культура: поиски взаимного соответствия / Г. Л. Ильин. – Москва : Исследовательский центр ПКПС, 1992. – 78 с.

114. Ильязова М. Д. Разработка структуры компетентности субъекта деятельности в психолого-педагогических исследованиях : анализ проблемы и пути решения / М. Д. Ильязова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2009. – № 3. – С. 64–83.

115. Ильязова М. Д. Инварианты профессиональной компетентности: сущность и структура / М. Д. Ильязова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Сер. Педагогика и психология. – 2011. – № 1. – С. 78–80.

116. Ильязова М. Д. Компетенция как потенциальная активность личности / М. Д. Ильязова // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2005. – № 5 (28). – С. 165–171.

117. Ильясов И. И. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине / И. И. Ильясов и др. – Москва : Логос, 1994. – 208 с.
118. Ипполитова Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // *General and Professional Education*. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
119. Исаев Е. И. Основы проектирования психологического образования педагога / Е. И. Исаев // *Вопросы психологии*. – 1997. – № 6. – С. 48–57.
120. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебное пособие / И. Ф. Исаев. – Москва : Академия, 2002. – 208 с.
121. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т. Е. Исаева // *Педагогика*. 2006. – № 9. – С. 55–60.
122. Каган М. С. Человеческая деятельность : опыт системного анализа / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1974. – 328 с.
123. Калекин А. А. Компетенция и компетентность: смыслообразующие понятия в образовании / А. А. Калекин // *Ученые записки Орловского государственного университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки*. – 2009. – № 3. – С. 245–250.
124. Капустин А. Н. Культура общения преподавателя высшего военного учебного заведения : дис. ... канд. пед. наук / А. Н. Капустин. – Москва, 1985. – 258 с.
125. Караяни А. Г. Прикладная военная психология / А. Г. Караяни. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 480 с.
126. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления / М. М. Кашапов. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. – 463 с.
127. Квалификационные требования к минимуму содержания дополнительной профессиональной образовательной программы и уровню подготовки военных специалистов для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». – Москва, 2012. – 15 с.

128. Кетриш Е. В. Компетентностный подход – методологическая основа формирования проектировочной компетенции будущих педагогов / Е. В. Кетриш, С. П. Миронова, Т. В. Андрюхина // Педагогический журнал Башкортостана. – № 2 (39). – 2012. – С. 62–68.

129. Кетриш Е. В. Формирование проектировочной компетенции будущих педагогов в процессе непрерывной педагогической практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Кетриш. – Екатеринбург, 2013. – 24 с.

130. Кичигина Т. В. Педагогическое проектирование как ресурс развития образования / Т. В. Кичигина // Педагогическое обозрение. – Новосибирск, 2004. – № 41. – С. 18–20.

131. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Москва : Народное образование, 1998. – 77 с.

132. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – Москва : МОДЭК, 1996. – 400 с.

133. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2000. – 176 с.

134. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : МарТ ; Ростов-на-Дону : МарТ, 2005. – 448 с.

135. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. – Москва : Академия, 2005. – 288 с.

136. Коломийченко Л. В. Формирование компетентности преподавателей военного вуза в вопросах воспитания межнациональной толерантности курсантов / Л. В. Коломийченко, О. Б. Суханов // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 9. – С. 73–76.

137. Комендровская Ю. Г. Формирование проектировочной компетенции переводчика-референта в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. Г. Комендровская. – Иркутск. – 2010. – 27 с.

138. Комков Д. В. Организационно-педагогические условия эффективного управления процессом подготовки офицеров-преподавателей в военном вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д. В. Комков. – Санкт-Петербург, 2005. – 24 с.

139. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / науч. ред. проф. И. А. Зимняя // Материалы 16-й научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 130 с.

140. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – 392 с.

141. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – Москва : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.

142. Кондаков М. И. Теоретические основы школоведения / М. И. Кондаков. – Москва : Педагогика, 1982. – 191 с.

143. Корнеева Л. Б. Научно-методическое сопровождение развития проектных умений педагогов в условиях общеобразовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук / Л. Б. Корнеева. – Киров, 2007. – 187 с.

144. Коротаева Е. В. Профессиональные ценности профессии педагога: понятия и классификации. / Е. В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-tsennosti-professii-pedagoga-ponyatiya-i-klassifikatsii> (дата обращения: 21.01.2017).



145. Кочергин В. Б. Развитие педагогической культуры военного преподавателя в условиях внутривузовского повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук / В. Б. Кочергин. – Воронеж, 2010. – 259 с.

146. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения : Методологический анализ / В. В. Краевский. – Москва : Педагогика, 1977. – 54 с.

147. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – Москва : Академия, 2006. – 400 с.

148. Красинская Л. Ф. Повышение квалификации преподавателей: моделирование на основе компетентностного подхода / Л. Ф. Красинская // Высшее образование в России. – 2011. – № 7. – С. 75–80.

149. Краткий словарь по философии. Знание / под ред. И. В. Блауберга, П. В. Копнина. – Москва : Политиздат, 1970. – 398 с.

150. Краснов С. И. Подходы к проектированию образовательных систем / С. И. Краснов // Инновации в образовании : от идеи до воплощения. – 1995. – Вып. 1. – 86 с.

151. Кривотулова Е. В. Анализ отечественного опыта подготовки, переподготовки и развития проектировочной компетенции преподавателя вуза / Е. В. Кривотулова // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – № 3.2, т. 10. – С. 131–134.

152. Кривотулова Е. В. Проектировочная компетентность в контексте научно-педагогической деятельности преподавателя вуза / Е. В. Кривотулова // Воспитательная деятельность вуза : инновационный подход : материалы Международной научно-практической конференции / [под ред. И. Ф. Бережной, С. В. Поповой]. – Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2014. – Ч. 1. – С. 141–148.

153. Кривотулова Е. В. Проектировочная компетентность преподавателя вуза : сущность, структура, типология / Е. В. Кривотулова, Н. И. Вьюнова // Проектировочная компетентность преподавателя вуза : инвариантное и ва-

риативное развитие / [под общ. ред. Н. И. Вьюновой]. – Воронеж : ЦНТИ, 2015. – С. 24–42.

154. Кривотулова Е. В. Факторы и условия развития проектировочной компетенции преподавателя вуза / Е. В. Кривотулова // Педагогическое образование : вызовы XXI века : материалы 5-й Международной научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога В. А. Слостенина (Смоленск, 18–19 сент. 2014 г.) : в 2 т. – Смоленск, 2014. – Т. 1. – С. 132–136.

155. Кудрявцев Ю. М. Развитие педагогической культуры входе профессиональной психолого-педагогической подготовки преподавателя военного вуза / Ю. М. Кудрявцев, В. Е. Уткин, У. А. Казакова // Мир образования – образование в мире. – 2015. – № 1. – С. 56–63.

156. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1989. – 167 с.

157. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Речь ; Рыбинск : Дело, 1993. – 134 с.

158. Кукушин В. С. Введение в педагогическую деятельность : учебное пособие / В. С. Кукушин. – Ростов-на-Дону : МарТ. – 2002. – 224 с.

159. Кульневич С. В. Структура компетенций / С. В. Кульневич, В. И. Гончарова, Т. П. Лакоценина // Сообщества : методический журнал клубных сообществ Центра внешкольной работы. – Екатеринбург, 2010. – № 14. – С. 20–22.

160. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – Москва : Просвещение, 1985. – 128 с.

161. Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара : СамГПУ, 2002. – 400 с.

162. Лазукин А. Д. Совершенствование профессиональной подготовки преподавателей высших военно-учебных заведений в условиях непрерывного образования / А. Д. Лазукин, Р. К. Юскаев. – Москва : ВАФ, 1992. – 75 с.

163. Лазукин В. Ф. Теоретические основы и прикладные аспекты образовательного процесса военного инженерного вуза / В. Ф. Лазукин. – Воронеж : Издательство Воронежского ВВАИУ, 2006. – 282 с.

164. Лазукин В. Ф. Система непрерывной профессиональной подготовки офицерских кадров / В. Ф. Лазукин // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Проблемы высшего образования. – 2016. – № 1. – С. 78–82.

165. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.

166. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2001. – 511 с.

167. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 5. – С. 15–26.

168. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1999. – 148 с.

169. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся : какими они должны быть? / И. Я. Лернер. – Москва : Знание, 1978. – 48 с.

170. Лобейко Ю. А. Научные основы творческого развития педагога в системе послевузовского образования / Ю. А. Лобейко. – Москва : АПК и ПРО Минобразования РФ, 2000. – 271 с.

171. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1984. – 444 с.

172. Лушиков В. В. Содержание проектировочной компетенции педагога / В. В. Лушиков // Вестник ЮургУ. – № 26. – 2012. – С. 82–86.

173. Макаренко А. С. Педагогические сочинения / А. С. Макаренко. – Москва : Педагогика, 1958. – 512 с.

174. Макаров Д. В. Актуальные изменения в требованиях к преподавателю военного вуза / Д. В. Макаров, Ю. Н. Фоломеев и др. // Национальная ассоциация ученых (НАУ). – 2015. – № 4 (9). – С. 106–107.

175. Маклаков А. Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург, 1996. – 52 с.

176. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю. С. Мануйлов. – Москва, 1998. – 54 с.

177. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / В. Г. Маралов. – Москва : Академия. – 2002. – 256 с.

178. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука. Логико-методологический анализ / Э. С. Маркарян. – Москва : Мысль, 1983. – 284 с.

179. Марков А. П. Основы социокультурного проектирования : учебное пособие / А. П. Марков, Г. М. Бирженюк. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 1997. – 262 с.

180. Марков А. С. Личностно-профессиональное развитие преподавателя высшей военной школы / А. С. Марков // Человек и образование. – 2012. – № 3 (32). – С. 71–75.

181. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.

182. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Знание, 1996. – 308 с.

183. Марычева Л. Е. Теоретические основы проектировочной компетентности будущих учителей. Инновации в образовании / Л. Е. Марычева // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2008. – № 6. – С. 36–38.

184. Масюкова Н. А. Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.

185. Медведев В. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В. Медведев, Ю. Татур // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 57–61.

186. Мижериков В. А. Введение в педагогическую профессию : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – Москва : Педагогическое общество России, 1999. – 288 с.

187. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л. М. Митина. – Москва : Академия, 2004. – 320 с.

188. Моделирование педагогических ситуаций : проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Москва : Наука, 1981. – 120 с.

189. Мойсеюк Н. Е. Педагогика / Н. Е. Мойсеюк. – URL: [http://uchebnikonline.com/pedagogika/pedagogika\\_moyseyuk\\_nye/pedagogika\\_moyseyuk\\_nye.htm](http://uchebnikonline.com/pedagogika/pedagogika_moyseyuk_nye/pedagogika_moyseyuk_nye.htm) (дата обращения: 20.11.2016).

190. Монахов В. М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения / В. М. Монахов // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 17–23.

191. Монахов В. М. Педагогическое проектирование – современный инструментальный дидактических исследований / В. М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75–100.

192. Морева Н. А. Технологии профессионального образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. А. Морева. – Москва : Академия, 2005. – 432 с.

193. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : учебное пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Академический Проект, 2004. – 560 с.

194. Муравьева Г. Е. Дидактическое проектирование / Г. Е. Муравьева. – Шуя : ШГПУ, 2000. – 84 с.

195. Мухамедина Э. Ж. Подготовка преподавателей военных вузов к профессиональной деятельности : условия, модель, обеспечение и подходы / Э. Ж. Мухамедина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 1 (23). – С. 107–112.

196. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учебное пособие / А. Д. Наследов. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 392 с.

197. Несипбаев С. К. Компетентностный подход в решении педагогических задач в военном вузе / С. К. Несипбаев, И. И. Бакиров // Обучение и воспитание : методики и практика. – 2016. – № 25. – С. 53–60.

198. Никандров В. В. Метод моделирования в психологии : учебное пособие / В. В. Никандров. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 55 с.

199. Никиреев Е. М. Направленность личности и методы её исследования / Е. М. Никиреев : учебное пособие / Е. М. Никиреев. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 192 с.

200. Никитин Э. М. Теоретические и организационно-педагогические основы формирования и развития федеральной системы дополнительного педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Э. М. Никитин. – Санкт-Петербург, 1999. – 47 с.

201. Никитина Н. Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – Москва : Академия, 1999. – 284 с.

202. Новикова Т. Г. Проектирование в инновационной деятельности / Т. Г. Новикова // Предпринимательство и занятость юных. – 2000. – № 8/9. – С. 22–29.

203. Оберемок С. М. Теоретические основы педагогического проектирования / С. М. Оберемок // Педагогическое обозрение. – Новосибирск, 2004. – № 41. – С. 6–8.

204. «О введении в действие Положения о подготовке научно-педагогических и научных кадров МО СССР». Приказ МО СССР от 1989 г. № 80. – URL: <http://zakonbase.ru> (дата обращения: 09.09.2017).

205. «О введении в действие Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы»». Приказ Минобразования от 24.01.2002 года № 180. – URL: <http://zakonbase.ru> (дата обращения: 09.09.2017).

206. Об образовании в Российской Федерации. – URL: <http://Минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 09.08.2017).

207. Огнев А. С. Субъектогенетический подход в образовании : учебное пособие / А. С. Огнев. – Воронеж : Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации. – 1997. – 121 с.

208. Огнев А. С. Рабочая книга организационного психолога : учебное пособие / А. С. Огнев, Ю. Н. Гончаров. – Воронеж : Центр духовного возрождения Черноземного края, 2000. – 299 с.

209. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – Москва : Просвещение, 1999. – 643 с.

210. Особенности организации и осуществления образовательной, методической и научной (научно-исследовательской) деятельности в области подготовки кадров в интересах обороны государства, а также деятельности федеральных государственных военных профессиональных образовательных организаций и военных образовательных организаций высшего образования Министерства обороны Российской Федерации. Приказ Министерства обороны РФ от 15.09.2014 г. № 670. Приложение № 2. – URL: <http://zakonbase.ru> (дата обращения: 09.09.2017).

211. Пашкевич Н. В. Содержание педагогико-технологической компетентности преподавателя военной академии республики Беларусь /

Н. В. Пашкевич // Экономика и управление в 21 веке : наука и практика. – № 1. – 2014. – С. 63–71.

212. Педагогика профессионального образования : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др. ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2007. – 368 с.

213. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под. ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.

214. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бимбад ; ред. кол: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

215. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.

216. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – Москва : Наука, 1986. – 254 с.

217. Поддубская Е. А. Анкета «Когнитивная мобильность педагога» как инструмент педагогической диагностики / Е. А. Поддубская // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – № 3. – С. 75–80. – URL: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/17183/1/Поддубская%20Е.А.%206.pdf> (дата обращения: 20.11.2016).

218. Пономарев А. Я. Психология творчества / А. Я. Пономарев. – Москва : Наука, 1976. – 304 с.

219. Пономарев Е. П. Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателей военного вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. П. Пономарев. – Уфа, 2013. – 24 с.

220. Потапова Е. А. Структура проектировочной компетенции бакалавра педагогического образования, профиль «Иностранный язык» / Е. А. Потапова // Социально-экономические явления и процессы. 2014. – № 11. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/struktura-proektirovochnoy->



kompetentsii-bakalavra-pedagogicheskogo-obrazovaniya-profil-inostranny-yazyk

(дата обращения: 20.11.2016).

221. Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах) / М. М. Поташник. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.

222. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности : учебное пособие / под ред. С. Д. Резника. – Москва : ИНФРА-М, 2013. – 361 с.

223. Прикот О. Г. Педагогическое проектирование как рабочий инструмент методической службы школы / О. Г. Прикот // Методист. – 2002. – № 2. – С. 44–47.

224. Программа подготовки начинающих преподавателей: Военный учебно-научный Центр ВВС «ВВА» (г. Воронеж). – 2013–2014. – Воронеж : Военный учебно-научный Центр ВВС «ВВА», 2014. – 10 с.

225. Программы дополнительного профессионального образования по профессиональной переподготовке и повышению квалификации военных специалистов: Военный учебно-научный Центр ВВС «ВВА» (г. Воронеж) – 2015–2016. – Воронеж : Военный учебно-научный Центр ВВС «ВВА», 2016. – 9 с.

226. Проектировочная компетентность преподавателя вуза : инвариантное и вариативное развитие / [под общ. ред. Н. И. Вьюновой]. – Воронеж : ЦНТИ, 2015. – 237 с.

227. Просветова Т. С. Методология проектировочной деятельности преподавателя высшей военной школы / Т. С. Просветова // Преподаватель высшей школы: от проектировочной деятельности – к проектировочной компетентности : сборник научных статей по материалам Международной заочной научно-практической конференции «Проектировочная деятельность преподавателя высшей школы: от теории к практике» (Воронеж, 14 июня 2014 г.) / под общ. ред. Н. И. Вьюновой, Е. В. Кривотуловой. – Воронеж : ЦНТИ, 2014. – С. 90–95.

228. Профессиональный стандарт. Преподаватель (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании). – URL: <https://phys.tsu.ru/ru/prepod/prepod.pdf> (дата обращения: 10.05.2017).

229. Профессиональная компетентность. Диагностика уровня человековедческой компетентности педагога : методические рекомендации / отв. ред. Л. Я. Олиференко. – Москва : ИПК и ПРНО М.О., 2002. – Вып. 18. – 23 с.

230. Психолого-педагогический практикум : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л. С. Подымова [и др.] ; под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Академия, 2005. – 224 с.

231. Психология и педагогика высшей военной школы : учебное пособие / В. И. Варваров, В. И. Вдовюк, В. П. Давыдов и др. / под ред. А. В. Барабанщикова. – Москва : Воениздат, 1989. – 366 с.

232. Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / под ред. А. А. Реана. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 384 с.

233. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности : теория и практика / под ред. проф. Г. С. Никифорова. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 816 с.

234. Развитие преподавателя вуза : рефлексивно-акмеологическая стратегия / [под ред. Н. И. Вьюновой]. – Воронеж : ЦНТИ, 2012. – 179 с.

235. Ровенских О. А. Педагогическая технология процесса адаптации военнослужащих к условиям профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. А. Ровенских. – Калининград, 2011. – 24 с.

236. Розов Н. Х. Преподаватель – профессия на все времена / Н. Х. Розов // Высшее образование в России. – 2014. – № 12. – С. 26–34.

237. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.

238. Рубцова Н. Е. Статистические методы в психологии. / Н. Е. Рубцова, С. Л. Леньков. – Москва : Психология, 2005. – 384 с.
239. Рябенский Ю. Н. Компетентный подход в подготовке преподавателей высшей военной школы / Ю. Н. Рябенский. – URL: <http://twirpx.com/file/971955> (дата обращения: 10.05.2017).
240. Рябенский Ю. Н. Профессиональная компетентность преподавателя в условиях глобальной информатизации / Ю. Н. Рябенский // Сборник рефератов депонированных рукописей. Сер. Б. – Москва : ЦВНИ МО РФ, 2005. – Вып. 70. – 14 с.
241. Сапходоева О. И. Проективные умения в профессиональном становлении будущих офицеров тыла : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. И. Сапходоева. – Саратов, 2007. – 24 с.
242. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.
243. Сергеев С. Ф. Обучающие и профессиональные иммерсионные среды / С. Ф. Сергеев. – Москва : Народное образование, 2009. – 432 с.
244. Сергеева Т. Б. Профессиональная мобильность преподавателя высшей школы : проблемы исследования / Т. Б. Сергеева // Вестник ТОГУ. – 2013. – № 1 (28). – С. 243–252.
245. Сердюк С. Ф. Теоретико-прикладные основы совершенствования профессионального мастерства преподавателей вузов МВД России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С. Ф. Сердюк. – Воронеж, 2002. – 45 с.
246. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 350 с.
247. Симонов В. П. Педагогический менеджмент. 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами : учебное пособие / В. П. Симонов. – Москва : Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
248. Сластенин В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев,

Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия. – 2002. – 576 с.

249. Сластенин В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В. А. Сластенин. – Москва : Магистр-Пресс, 2000. – 288 с.

250. Сластенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – Москва : Академия, 1997. – 224 с.

251. Смирнов С. Д. Педагогика. Педагогические теории, системы технологий / С. Д. Смирнов, С. А. Смирнов. – Москва : Академия, 2000. – 512 с.

252. Смородинова М. В. К вопросу о семантике понятий «компетенция» и «компетентность» в педагогической науке / М. В. Смородинова // Молодой ученый. – 2010. – № 6. – С. 324–326.

253. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: док. DECS /SC/ Sec. (96) 43. – Берн, 1996.

254. Современные образовательные технологии : учебное пособие / под ред. Н. В. Бордовской. – Москва : КНОРУС, 2011. – 432 с.

255. Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл. – 2002. – 343 с.

256. Спириин Л. Ф. Общепедагогические умения и их роль в профессиональной самореализации современного специалиста / Л. Ф. Спириин, В. В. Сохранов. – Пенза, 1999. – 76 с.

257. Спириин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Л. Ф. Спириин. – Москва : Российское педагогическое агентство, 1997. – 174 с.

258. Спиркин А. Г. Философия : учебник / А. Г. Спиркин. – Москва : Гардарики, 2008. – 736 с.

259. Справочник по прикладной статистике : в 2 т. – Москва : Финансы и статистика, 1990. – Т. 2. – 526 с.

260. Султанова Т. А. Формирование проективных умений студентов педагогического колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Султанова. – Оренбург, 2007. – 22 с.

261. Суходольский Г. В. Основы математической статистики для психологов / Г. В. Суходольский. – Ленинград : ЛГУ, 1972. – 428 с.

262. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – Ижевск : Удмуртия, 1981. – 286 с.

263. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – 2-е изд. – Москва : Политиздат, 1975. – 236 с.

264. Сыромятников И. В. Психология профессиональной субъектности офицеров Вооруженных сил Российской Федерации : дис. ... д-ра психол. наук / И. В. Сыромятников. Москва, 2007. – 405 с.

265. Талызина Н. Ф. Пути использования теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий в практике образования / Н. Ф. Талызина // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1992. – № 4. – С. 18–26.

266. Даль В. И. Толковый словарь / В. И. Даль. – URL: <http://slovardalja.net> (дата обращения: 10.05.2017).

267. Третьяков П. И. Управление общеобразовательной школой в крупном городе / П. И. Третьяков. – Москва : Педагогика. 1994. – 148 с.

268. Третьяков П. И. Практика управления современной школой (опыт педагогического менеджмента) / П. И. Третьяков. – Москва : Новая школа, 1995. – 204 с.

269. Тряпицына А. П. Логика отбора содержания дисциплины «педагогика» / А. П. Тряпицына. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2009/1343.htm> (дата обращения: 09.05.2017).

270. Управление образовательными системами : учебное пособие / Т. И. Шамова и др. – Москва ; Ростов-на-Дону : MapT, 2003. – 464 с.

271. Устинов И. Ю. Психолого-педагогические условия формирования готовности военных специалистов к разрешению конфликтных ситуаций : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Ю. Устинов. – Воронеж, 2005. – 22 с.

272. Учебные программы дополнительной профессиональной образовательной программы, профессиональной подготовки военных специалистов для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». 2013–2014. – Воронеж : Военный учебно-научный Центр ВВС «ВВА», 2014. – 8 с.

273. Ушачев В. П. Творчество в системе образования / В. П. Ушачев. – Москва : Прометей, 1995. – 217 с.

274. Фетискин Н. Л. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Издательство Института психотерапии, 2005. – 490 с.

275. Филимонюк Л. А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед. наук / Л. А. Филимонюк. – Ставрополь, 2008. – 425 с.

276. Фортыгина С. Н. Педагогические условия эффективного функционирования модели информационно-образовательной среды как средство формирования проектировочной компетенции будущих учителей начальных классов / С. Н. Фортыгина // Вестник СурГУ. – 2015. – Вып. 1 (7). – С. 8–12.

277. Хациева И. А. Содержание и структура деятельности преподавателя военного вуза в военно-педагогическом процессе / И. А. Хациева, А. В. Шестеряков // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2015. – № 9-5-12. – С. 72–75.

278. Хилл П. Наука и искусство проектирования: методы проектирования, научное обоснование решений / П. Хилл. – Москва : Мир, 1973. – 264 с.

279. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Эйдос : Интернет-журнал. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 20.05.2016).

280. Черенков В. Е. Методика организации системы повышения квалификации преподавателей к использованию средств информационных технологий в профессиональной деятельности в условиях высшей военной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Е. Черенков. – Тамбов, 1999. – 24 с.

281. Чернобытов В. И. Роль проектной культуры в профессиональном становлении педагога / В. И. Чернобытов. – Москва : МПГУ, 2002. – 49 с.

282. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

283. Шабанов Г. А. Развитие педагогического творчества преподавателей военно-учебных заведений : дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Шабанов. – Москва : 1991. – 218 с.

284. Шапиро В. Д. Управление проектами / В. Д. Шапиро. – Санкт-Петербург : ДваТри, 1996. – 308 с.

285. Шарипов Ф. В. Образовательные технологии: проектирование и функционирование / Ф. В. Шарипов. – Уфа : Издательство БГПУ, 2011. – 375 с.

286. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика / А. Н. Щукин. – Москва : Филоматис, 2006. – 478 с.

287. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

288. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии. / Н. Е. Щуркова. – Москва : Педагогическое общество России, 1998. – 250 с.

289. Энциклопедический словарь / изд.: Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон ; [под ред. К. К. Арсеньева, Ф. Ф. Петрушевского]. – Санкт-Петербург : Типография Акционерного общества Брокгауз-Ефрон. – 1896. – Т. 17 (33). – 482 с.

290. Энциклопедический словарь / ред. А. М. Прохоров. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 1995. – 892 с.

291. Юдин В. В. Система педагогических средств формирования творческого мышления учащихся : тезисы научно-практической конференции / В. В. Юдин. – Киров, 1991.
292. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. / Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1978. – 366 с.
293. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации / П. М. Якобсон. – Воронеж : МОДЭК ; Москва : Институт практической психологии, 1998. – 304 с.
294. Яковлева Н. О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты / Н. О. Яковлева. – Москва : Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 194 с.
295. Яковлева Н. О. Проектирование как педагогический феномен / Н. О. Яковлева // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 8–14.
296. Яковлева Н. О. Проектирование как условие повышения качества образования / Н. О. Яковлева // Модернизация образования : проблемы и перспективы : материалы научно-практической конференции – Оренбург : Издательство ОГПУ, 2002. – Ч. 1. – С. 382–384.
297. Яковлева Н. О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем / Н. О. Яковлева. – Челябинск : Издательство Челябинского гуманитарного института, 2008. – 279 с.
298. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов : учебное пособие / В. А. Якунин. – Москва : Логос, 1994. – 160 с.
299. Ярмакеева С. А. Структура и содержание проектировочной компетентности педагога дополнительного образования детей / С. А. Ярмакеева // Образование и саморазвитие. – 2009. – № 15 (5). – С. 126–131.
300. Ятаева Е. В. Характеристика учебно-познавательной компетенции в структуре профессиональной компетенции преподавателя-лингвиста / Е. В. Ятаева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2006. – № 7. – С. 134–138.



301. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.
302. America 2000: an Education Strategy. V.S. Government printing office, 1991 – 66 p.
303. Dewey J. Individual Psychology and Education / J. Dewey // The Philosopher. – 2000. – Vol. LXXXVIII. – № 1. – P. 14–16.
304. Engestrom Y. Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research / Y. Engestrom. – Helsinki, 1987.
305. Whitford B. L. Some structural constraints affecting action research / B. L. Whitford. – The high school journal. – 1984. – Vol. 68. – № 1. – P. 18–24.
306. Webster's New World Dictionary, Third College Edition. Copyright. – by Symonand Schuster, Inc., 1998 – P. 199.

## Приложения

Приложение 1

### Учебно-тематический план педагогического практикума «Совершенствование проектировочной компетенции офицера-преподавателя» (72 часа.)

№ п/п	Содержание занятий	Формы организации	Методы, приемы организации	Кол-во часов	Всего часов
1	«Сущностная характеристика и особенности проектировочной деятельности офицера-преподавателя»	Проблемная лекция	Проблемное обучение	1	6
	«Интеллектуальная разминка»	Практическое упражнение	Контекстное обучение	1	
	«Правила для офицера-преподавателя, занимающегося проектировочной деятельностью»	Проектная деятельность	Тренинговая работа	2	
	Диагностика уровня развития проектировочной компетенции офицеров-преподавателей (анализ, обсуждение)	Тестирование	Самоанализ	2	
	Домашнее задание. Подведение итогов занятия	Составление тезауруса по основам проектирования дидактических процессов			
2	«Проектировочная компетенция: структурно-содержательные и уровневые характеристики»	Проблемный семинар	Проблемное обучение. Самоанализ	2	6
	«Ранжирование ценностей проектировочной деятельности»	Практическое упражнение	Тренинговая работа	2	
	«Проектирование обобщенной модели проектировочной деятельности офицера-преподавателя»	Проектная деятельность	Проектирование	2	
	Домашнее задание. Подведение итогов занятия	Рефлексия полученного опыта	Консультирование		

3	«Теоретические основы педагогического проектирования»	Проблемная лекция	Проблемное обучение	2	6
	«Выделение существенных признаков и характеристика понятия «педагогическое проектирование»»	Практическое упражнение	Тренинговая работа	2	
	«Компоненты педагогического проектирования»	Самостоятельная индивидуальная работа с кейсом	Кейс-метод	2	
	Домашнее задание. Подведение итогов занятия				
4	4. «Проектирование целей занятия»	Проблемный семинар	Проблемное обучение	2	6
	«Шаги к цели» (Л. Ф. Анн)	Психологическое упражнение	Тренинговая работа	2	
	«Формирование проективно-аналитических умений в структуре проективной компетенции»	Организационно-деятельностная игра	Контекстное обучение	2	
	Домашнее задание. Подведение итогов занятия				
5	«Проектирование содержания занятия»	Проблемный семинар	Проблемное обучение	2	6
	«Выявление ведущих и вспомогательных ДЕ в содержании учебного материала занятия: аргументированное эссе»	Самостоятельная аудиторная работа	Самоанализ. Контекстное обучение	2	
	«Проектирование действий обучающихся в соответствии с видами учебной деятельности и уровнями усвоения»	Проектная деятельность	Проектирование	2	
	Домашнее задание. Подведение итогов занятия				
6	«Отбор и моделирование структуры занятия»	Проблемная лекция	Проблемное обучение	2	6
	«Формирование проективно-моделирующих умений»	Организационно-деятельностная игра	Самоанализ. Проектирование	2	

	«Самоорганизация офицера-преподавателя при решении актуальной педагогической проблемы»	Проектная деятельность	Контекстное обучение	2	
	Домашнее задание. Подведение итогов занятия				
7	«Проектирование и моделирование методов и приемов обучения»	Проблемная лекция	Проблемное обучение	2	6
	«Содержание и соответствующие методы и формы обучения»	Педагогический практикум	Контекстное обучение	2	
	«Продуктивное применение методов обучения»	Групповая аудиторная работа	Проектная деятельность	2	
	Домашнее задание. Подведение итогов занятия				
8	«Проектирование средств обучения и контроля»	Проблемный семинар	Проблемное обучение	2	6
	«Алгоритм проектирования средств обучения и контроля»	Проектная деятельность	Контекстное обучение	2	
	«Классификация средств обучения»	Педагогический практикум	Проектирование. Самоанализ	2	
	Домашнее задание. Подведение итогов занятия				
9	«Проектирование содержания деятельности и взаимодействия преподавателя и обучающихся»	Лекция-дискуссия	Проблемное обучение	2	6
	«Проектирование действий офицера-преподавателя и обучающихся»	Проектная деятельность	Контекстное обучение	2	
	«Коммуникативные и организаторские склонности»	Психодиагностика	Проектирование. Самоанализ	2	
	Домашнее задание. Подведение итогов занятия				
10	«Проектирование инновационных технологий обучения, воспитания»	Проблемная лекция	Тренинговая работа	2	6

	«Педагогическая оценка и самооценка способностей учителя к инновационной деятельности» (Л. С. Подымова, В. А. Сластенин)	Диагностика	Самоанализ. Консультирование. Проектирование	2	
	«Проектирование образца технологии обучения»	Проектная деятельность		2	
	Домашнее задание. Подведение итогов занятия				
11	«Разработка и оформление проекта занятия»	Лекция-презентация	Контекстное обучение	2	6
	«Защита фантастических проектов»	Практическое упражнение	Консультирование	1	
	«Проект: алгоритм самоорганизации в решении актуальной педагогической проблемы»	Проектная деятельность	Тренинговая работа	2	
	«Схема представления проекта. Требования к проекту»	Презентация	Проектирование	1	
	Домашнее задание. Подведение итогов занятия				
12	«Творчество в педагогическом проектировании»	Круглый стол	Проблемное обучение	2	6
	Повторное изучение уровня развития проектировочной компетенции офицера-преподавателя	Диагностика	Контекстное обучение	2	
	«Саморазвитие в проектировочной деятельности» «Чемодан»	Практическое упражнение	Тренинговая работа. Проектирование. Самоанализ	2	
	Подведение итогов занятия				
	<b>ИТОГО:</b>				<b>72 часа</b>

## **Основное содержание программы педагогического практикума**

### **Занятие I.**

1. «Сущностная характеристика и особенности проектировочной деятельности офицера-преподавателя» (проблемная лекция). Педагогическая сущность проектирования. Принципы и функции проектировочной деятельности. Характеристика педагогического проекта. Проективная культура офицера-преподавателя. Уровни педагогического проектирования – концептуальный, содержательный, технологический, процессуальный. Офицер-преподаватель как субъект проектировочной деятельности.

2. «Интеллектуальная разминка» (практическое упражнение). Участники практикума, перебрасывая мяч друг другу, отвечают на вопросы: «что такое проект?», «как понимаете проектирование?», «каково назначение проектировочной деятельности?», «что такое моделирование?», «охарактеризуйте проектировочную компетенцию» и т.п.

3. «Правила для офицера-преподавателя, занимающегося проектировочной деятельностью» (проектная деятельность офицеров-преподавателей по разработке мини-проекта; обсуждение проектов, анализ, определение наиболее продуктивных проектов).

4. Диагностика уровня развития проектировочной компетенции офицеров-преподавателей (тестирование; анализ, обсуждение полученных результатов).

### **Занятие II.**

1. «Проектировочная компетенция: структурно-содержательные и уровневые характеристики» (проблемный семинар). Тематика выступлений участников:

- «Проектировочная компетенция в структуре профессиональной компетентности офицера-преподавателя. Проектирование – проектировочная деятельность – проектировочная компетенция»;

- «Системный подход к представлению проектировочной компетенции: компоненты, критерии, показатели и уровни проявления»;
- «Роль мотивационно-ценностного компонента в структуре проектировочной компетенции, его критерий и характеристика показателей»;
- «Особенности когнитивно-операционального компонента – критерий функционирования и показатели проявления»;
- «Специфика личностно-когнитивного компонента, критерия и показателей его проявления в проектировочной деятельности»;
- «Уровни развития проектировочной компетенции офицера-преподавателя – репродуктивный, адаптивный, технологический и творческий».

2. «Ранжирование ценностей проектировочной деятельности» (практическое упражнение). Участники выбирают из предложенного перечня (добавляют сами) ценности проектировочной деятельности (профессионально-личностные достижения, самореализация, выполнение функциональных обязанностей, повышение качества обучения, инновационное изменение образовательного процесса и др.); анализируют, обобщают.

3. «Проектирование обобщенной модели занятия» (основные компоненты, действия офицера-преподавателя, этапы проектирования дидактического процесса) (проектировочная деятельность). Приложение № 2.

### **Занятие III.**

1. «Теоретические основы педагогического проектирования» (проблемная лекция).

Основные понятия педагогического проектирования. Дидактический процесс как объект проектирования. Педагогическое проектирование как процесс создания и реализации педагогического проекта; как способ развития личности; как технология обучения. Объект, предмет педагогического проектирования. Этапы педагогического проектирования – предпроектный, стартовый, этап реализации проекта, рефлексивный этап, послепроектный этап.

2. «Выделение существенных признаков и характеристика понятия «педагогическое проектирование»» (практическое упражнение).

3. «Компоненты педагогического проектирования» (самостоятельная индивидуальная работа по составлению кейса).

#### **Занятие IV.**

1. «Проектирование целей занятия» (проблемный семинар). Тематика выступлений участников:

- «Роль значение цели в проектировании занятия»;

- «Требования к дидактическим целям и показателям усвоения на различных уровнях»;

- «Способы постановки цели»;

- «Диагностика цели занятия (В. П. Беспалько)»;

- «Таксономия целей (Б. Блум)»;

- «Алгоритм проектирования дидактических целей и основных направлений деятельности по реализации целей занятия».

2. «Шаги к цели» (практическое упражнение) (А. Ф. Анн).

3. «Формирование проектировочно-аналитических умений в структуре ПК» (Организационно-деятельностная игра). Приложение № 3.

#### **Занятие V.**

1. «Проектирование содержания занятия» (проблемная лекция). Содержание образования и обучения. Логическая структура содержания учебной мотивации. Требования, предъявляемые к содержанию. Критерии отбора содержания учебного материала (ДЕ). Алгоритмы проектирования содержания учебной информации занятия.

2. «Выявление ведущих и вспомогательных ДЕ в содержании учебного материала занятия: аргументированное эссе» (самостоятельная работа).

3. «Проектирование действий обучающихся в соответствии с видами учебной деятельности и уровнями усвоения» (проектировочная деятельность).



## **Занятие VI.**

1. «Отбор и моделирование структуры занятия» (лекция). Сущность структуры и форм организации занятия. Признаки занятия по типами видам обучения магистрантов (объяснительно-репродуктивный, проблемный, исследовательский и др.). Система учебных действий в соответствии с этапами занятий. Моделирование типа занятия для реализации дидактических целей и содержания учебного материала. Факторы, влияющие на повышение эффективности занятия.

2. «Формирование проектировочно-моделирующих умений» (Организационно-деятельностная игра).

3. «Самоорганизация офицера-преподавателя при решении актуальной педагогической проблемы» (А. С. Огнев, Л. В. Абдалина). Приложение № 4.

## **Занятие VII.**

1. «Проектирование и моделирование методов и приемов обучения» (проблемный семинар). Тематика выступлений участников:

- «Требования к методам обучения, задачам, которые решают методы обучения»;
- «Классификация методов обучения и условия рационального выбора»;
- «Содержание и назначение методов обучения»;
- «Типы занятий и их структура»;
- «Проектирование приемов обучения для каждого структурного компонента занятия».

2. «Содержание и соответствующие методы и формы обучения» (педагогический практикум). Участники работают с карточками, обозначающими различные формы и методы обучения в высшей школе и содержание учебного материала; соотносят их, обосновывают и доказывают логику их объединения для решения целей занятия.

3. «Продуктивное применение методов обучения» (групповая аудиторная работа). Приложение № 5.

### **Занятие VIII.**

1. «Проектирование средств обучения и контроля» (проблемная лекция). Сущность и функции средств обучения. Классификация средств обучения и их основания. Способы организации обратной связи в процессе обучения. Сущность, функции, виды, формы и методы дидактического контроля. Требования к средствам контроля и общие методы контроля. Алгоритм проектирования средств контроля.

2. «Алгоритм проектирования средств обучения и контроля» (проектировочная деятельность). Участники разрабатывают алгоритм выбора средств обучения и контроля:

- осуществление выбора средств обучения, необходимых для достижения поставленных целей и в соответствии с методами обучения;
- проектирование системы средств обучения для занятия в соответствии с его содержанием и дидактическими целями;
- подбор и разработка различных видов контрольного инструментария в соответствии с целями и требованиями;
- определение оптимального способа организации обратной связи на занятии;
- определение места и времени применения контрольных средств на занятии;
- разработка средств контроля в соответствии с требованиями, предъявляемыми к ним;
- проверка и редактирование средств контроля;
- разработка системы оценки результатов;
- разработка сценария применения контрольных средств и включения в проект.

3. «Классификация средств обучения» (педагогический практикум).

## **Занятие IX.**

1. «Проектирование содержания деятельности и взаимодействия преподавателя и магистрантов» (проблемный семинар). Тематика выступлений участников:

- «Учебно-профессиональный процесс как основной вид деятельности обучающихся»;
- «Виды учебной деятельности и уровни усвоения учебного материала»;
- «Факторы, влияющие на повышение деятельности магистрантов»;
- «Активные и интерактивные методы обучения»;
- «Технологии субъект-субъектного взаимодействия».

2. «Проектирование действий офицера-преподавателя и обучающихся» (проектная деятельность). Участники в группах по 3-4 человека проектируют действия офицера-преподавателя и обучающихся в соответствии с видами их учебной деятельности (репродуктивный, частично-поисковый, эвристический, имитационно-моделирующий) и обеспечиваемого уровня усвоения (первый-четвертый):

- понимание учения как основной деятельности обучающихся;
- анализ видов учебной деятельности и уровня усвоения учебного материала;
- представление эффективной системы действий в соответствии с видами учебной деятельности;
- определение содержания собственной деятельности и деятельности обучающихся, в соответствии с дидактическими целями занятия;
- разработка содержания их деятельности;
- определение действий, соответствующих видам учебной деятельности;
- разработка модели их деятельности в соответствии с целью, принципами, содержанием и типом занятия.

3. «Коммуникативные и организаторские склонности» (диагностика).

### **Занятие X.**

1. «Проектирование инновационных технологий обучения» (проблемная лекция). Концепции педагогического проектирования инновационных образовательных систем. Стратегии появления новых образовательных технологий. Традиционные и инновационные технологии. Готовность офицера-преподавателя к инновациям. Смысл проектирования новой образовательной технологии. «Технология проектирования технологий» (В. М. Монахов). Эталонная модель новой образовательной технологии. Технологии проблемного и контекстного обучения. Принцип самореализации личности офицера-преподавателя в проектировочной деятельности.

2. «Педагогическая оценка и самооценка способностей учителя к инновационной деятельности» (Л. С. Подымова, В. А. Сластенин) (диагностика).

3. «Проектирование образца технологии обучения» (проектировочная деятельность) (О. Н. Яковлева). Приложение № 6.

### **Занятие XI.**

1. «Разработка и оформление проекта» (лекция-презентация). Требования к проекту занятия. Виды педагогических проектов. Целостный проект как средство диагностики сформированности проектировочной компетенции. Профессионально-важные качества современного офицера-преподавателя (инновационность, профессиональная мобильность, способность к самоорганизации).

2. «Защита фантастических проектов» (практическое упражнение) (Л. С. Подымова).

3. «Схема представления проекта. Требования к проекту» (презентация). Приложение № 7.

### **Занятие XII.**

1. «Творчество в педагогическом проектировании» (круглый стол). Вопросы для обсуждения:

- «Специфика творческой деятельности офицера-преподавателя военного вуза»;

- «Моральное, дидактическое, технологическое, организаторское творчество в педагогическом проектировании».

2. Повторная диагностика уровня развития проектировочной компетенции офицера-преподавателя.

3. «Чемодан» (практическое упражнение) (Н. Р. Битянова). «Педагогический проект: саморазвитие в проектировочной деятельности». Приложение № 8.

**«Проект обобщенной модели проектировочной деятельности  
офицера-преподавателя»**

*Цель* проекта: формирование целостного представления о проектировочной деятельности офицера-преподавателя.

*Задачи* проекта:

- раскрыть содержание проекта обобщенной модели проектировочной деятельности офицера-преподавателя;
- выявить основные компоненты проектировочной деятельности;
- обозначить этапы проектирования занятия.

*Содержание* проекта обобщенной модели проектировочной деятельности офицера-преподавателя:

1. Действия офицера-преподавателя при проектировании различных этапов занятия:

- предъявление учебной проблемы;
- управление умственным поиском (анализ ситуации, проверка предположений, выдвижение и доказательство гипотезы);
- организация и ведение учебной дискуссии;
- донесение учебной информации в выразительной, убедительной форме (рассказ, объяснение);
- организация самостоятельного добывания знаний из различных источников;
- демонстрация приемов работы (комментарии);
- создание новых практических условий для проверки полученного знания, способа действия;
- подведение итогов.

2. Основные компоненты проектировочной деятельности: содержание, цель, дидактический процесс (деятельность офицера-преподавателя и обучающихся), формы обучения, методы обучения, средства обучения.

3. Этапы проектирования занятия: проектирование содержания учебной информации занятия, проектирование диагностической цели; проектирование структуры занятия; отбор и обоснование методов обучения; проектирование содержания деятельности офицера-преподавателя и обучающихся; проектирование средств обучения; проектирование средств контроля; оформление проекта.

Реализация проекта потребовала осуществления ряда работ в соответствии со следующими направлениями:

- изучение научно-методических, научно-исследовательских, технологических и др. возможностей системы повышения квалификации Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж);
- учет образовательных потребностей офицеров-преподавателей.

### **Программа организационно-деятельностной игры**

«Формирование проектировочно-аналитических умений в структуре проектировочной компетенции»

**Цель игры:** совершенствование проектировочной компетенции офицера-преподавателя – проектирование дидактических целей занятия.

**Задачи игры:**

1. Сформировать проектировочно-аналитические умения (анализировать проблему, диагностично ставить цель, переводить их в концепцию занятия).
2. Развивать инициативность, стимулировать творчество.
3. Формировать готовность к реализации проектировочной деятельности.

**Методические особенности игры:**

1. Игра проводится в форме интенсивной работы всех участников, направленной на достижение ее цели. Продолжительность игры – 6 часов, что позволяет участникам глубже «погрузиться» в проблему и максимально использовать свои знания и творческий потенциал.

2. Обучающий эффект игры строится на принципе «выращивания» новых знаний и овладения новыми умениями с опорой на реально достигнутый уровень проектировочной компетенции и субъектный и войсковой опыт офицера-преподавателя.

3. Игровой процесс осуществляется на основе индивидуальной и групповой работы и рефлексии, конструктивного взаимодействия и коллективной мыследеятельности.

4. Важное место в игре занимают инновационные методы, ориентированные на обобщение, классификацию знаний и способов деятельности, на разработку категориальных понятий, выдвижение проблем, новых идей и способов их решения.



### **Организационная структура игры:**

Все участники разбиваются на следующие группы:

1. Руководитель (преподаватель) – 1 человек.
2. Рабочие группы (участники педагогического практикума) – 4 группы по 4-5 человек.
3. Жюри (участники педагогического практикума) – 2 человека.

### **Ход игры.**

Каждая группа на основе темы № 1 занятия 1 дисциплины «Тактика авиации» совершенствуют и отрабатывают умения

- отбирать из учебной темы дидактические единицы (учебные элементы), необходимые для усвоения обучающимися на данном занятии;
- определять уровень и скорость усвоения обучающимися каждого учебного элемента;
- формулировать дидактические цели через определенные термины действий магистрантов;
- осуществлять корректировку сформулированных целей занятия в соответствии с целями вышестоящих дидактических систем и требованиями, предъявляемыми к ним;
- формулировать основные направления деятельности преподавателя для реализации спроектированных целей занятия.

Группы так же разрабатывают предупреждения и рекомендации как не следует проектировать цели:

- определять цели только через изучаемое содержание (например, «изучить устройство того-то....»), т.к. это является минимальным содержанием конструктивной информации для проектирования учебного процесса;
- определять цели только на основе педагогической деятельности офицера-преподавателя (например, «ознакомить магистрантов со способом.....»). При подобном способе постановки цели все внимание концентрируется на деятельности офицера-преподавателя, ограничивая возможности отследить реальные результаты обучения;

- проектировать цели только опираясь на внутренние процессы интеллектуального, волевого, эмоционального, личностного и т.п. развития магистрантов (например, «развивать познавательную активность ...»). Это дает возможность узнать обобщенные цели лишь на уровне самого учебно-научного центра;

- проектировать цели только через учебную деятельность магистрантов (например, «решение задач на нахождение такого-то способа ...»). Такое проектирование дидактических целей определяет этапы проведения занятия и их содержание, но не конкретный искомый результат обучения, т.е. затруднительно точно оценить какой «прирост» в профессионально-личностном развитии обучающегося произошел, нашло ли это должное отражение в его той или иной деятельности.

**Рекомендации.** Конструктивным способом проектирования целей является способ, когда цель формулируется через результаты обучения, выраженные в действиях обучающегося, которые возможно фиксировать, опознавать для диагностики и контроля. Для этого важно соблюдать следующие условия:

- построение четкой системы дидактических целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни – система педагогической таксономии Б. Блума;

- создание четкого, ясного и конкретного языка для описания целей обучения магистрантов.

Цель занятия должна характеризоваться: диагностичностью (конкретность, четкость) постановки; реальностью, целесообразностью, достижимостью; наличием механизма диагностики цели.

### **Презентация работ.**

Подведение итогов работы каждой группы. Анализ, обсуждение. Оценка жюри. Рефлексия полученного опыта.

**«Проект: самоорганизация офицера-преподавателя при решении  
актуальной педагогической проблемы»**

*Кейс-метод*

ЭТАПЫ, НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЙСТВИЙ ОФИЦЕРА- ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	КОНКРЕТИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ И РЕЗУЛЬТАТОВ ДЕЙСТВИЙ ОФИЦЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
1. Что хочу изменить?	В ответе необходимо дать такое описание проблемы, которое настроит преподавателя на поиск конструктивного разрешения противоречий между тем, в чем он испытывает потребность и тем, что имеет в настоящий момент для ее удовлетворения
2. Зачем, для чего хочу этих изменений?	В ответе следует отразить степень личной значимости, смысл разрешения намеченной проблемы)
3. Что конкретно хочу получить и как я об этом узнаю	Обозначить цель и ключевые ориентиры для контроля
4. Что готов для этого сделать, какие готов и могу нести затраты	В ответе предполагается реалистичное описание имеющихся ресурсов; это создаст основу для логичной постановки задач и позволит уточнить смысл намечаемых преобразований
5. Какие возможны помехи, препятствия: (с моей стороны; со стороны окружения)	Ответ послужит профилактикой фрустрации, которая может возникнуть в виде следствия неожиданного столкновения с препятствиями
6. Как помехи можно нейтрализовать?	Ответ должен содействовать формированию готовности к коррекции своих действий с целью получения намеченного результата
7. Когда и какие результаты я ожидаю?	Оптимальным вариантом ответа на этот вопрос явится составленный преподавателем график работы, который должен включать не менее 3-5 пунктов с диагностично поставленными целями и операционально сформулированными задачами

**«Применение методов обучения:  
целесообразность и рациональность»**

<b>Методы</b>	<b>Специфика педагогических задач</b>	<b>Содержание учебного материала</b>	<b>Потенциал обучаемых</b>	<b>Потенциал офицеров-преподавателей</b>
Словесные	Формирование теоретических, фактических знаний, решение других задач обучения	Теоретико-информационный характер содержания усваиваемого материала	Готовность к усвоению информации словесным методом обучения (рассказ, лекция, беседа, семинар)	Успешное владение конкретными словесными методами
Наглядные	Развитие наблюдательности, повышение интереса, внимания к изучаемым вопросам	Возможность представления учебного материала в наглядном виде	Доступность к наглядным методам обучения	Наличие и владение методическими пособиями, в т. ч. авторскими
Практические	Развитие, совершенствование практических умений, навыков, компетенций	Практические упражнения, выполнение трудовых заданий, проведение экспериментов	Готовность (теоретическая, практическая, психологическая) выполнять практические задания	Обеспеченность пособиями, дидактическими материалами для организации практических занятий
Репродуктивные	Формирование знаний, умений, навыков	Слишком сложное или совсем простое содержание	Не готовность к проблемному изучению темы занятия	Ограниченность во времени
Проблемно-поисковые	Развитие самостоятельного мышления, исследовательских умений, творческого подхода к делу	Средний уровень сложности содержания темы	Готовность к проблемному обучению	Владение поисковыми методами обучения
Индуктивные	Формирование умения обобщать, осуществлять умозаключения (от частного к общему)	Содержание темы представлено в учебнике индуктивно	Подготовленность к индуктивным рассуждениям и затруднения в дедуктивных способах	Компетентнее в применении индуктивных методов обучения
Дедуктивные	Совершенствование умений осуществлять дедуктивные умозаключения (от общего к частному), анализировать явления	Дедуктивное изложение содержания материала в учебнике	Подготовленность к дедуктивным рассуждениям	Владение дедуктивными методами изложения учебного материала
Методы самостоятельной работы	Развитие самостоятельности в учебной деятельности, формирование навыков учебного труда	Доступность материала для самостоятельного изучения	Готовность к самостоятельному изучению конкретной темы	Обеспечение учебного процесса дидактическим материалом для самостоятельной работы

**«Проектирование образца технологии обучения»**  
(по материалам исследования О. Н. Яковлевой)

Этапы и содержание проектирования:

1. Актуализация знаний о педагогических технологиях вообще и технологиях обучения в частности: ведущие понятия, обобщенная структура, признаки, виды популярных технологий и т.п.
2. Разработка структурных компонентов технологии обучения, выявление ее признаков.

*Структурные компоненты:*

*Признаки:*

- |  |   |
|--|---|
| 1. Целеполагание                                 | Диагностичность, целеобразование                            |
| результативность, проектируемость<br>целостность |   |
| 2. Работа с учебным<br>материалом                | Экономичность, алгоритмируемость,<br>визуализация, гибкость |
| 3. Оценка и коррекция                            | Управляемость, корректируемость                             |
| 4. Моделирование технологии обучения             |   |

Содержание блоков технологии обучения	Варианты реализации содержания блоков технологии обучения
<i>Блок целеполагания</i>	
Формирование дерева целей-эталонов учебных достижений, обеспечиваемых технологией	a1 — таксономия Б. Блума; a2 — декомпозиция целей Ю. А. Конаржевского
<i>Блок работы с учебным материалом</i>	
Мотивация учебной деятельности	a1 — обучающим; a2 — обучаемым самостоятельно; a3 — совместно
Диагностика готовности обучающихся к учебной деятельности	b1 — тестирование; b2 — опрос
Содержание учебного материала: какие разделы, в каком объеме изучаются и с какой помощью обучающего	c1 — первый вариант представления содержания учебного материала; c2 — второй вариант
Самостоятельная работа обучающихся	d1 — письменные работы; d2 — рефераты; d3 — тесты;

	d4 — контрольные работы; d5 — устные упражнения; d6 — выполнение практических заданий; d7 — лабораторные работы
Методы и приемы	e1 — объяснение; e2 — беседа; e3 — работа с книгой; e4 — работа по карточкам
Формы работы	f1 — индивидуальная работа; f2 — групповая работа; f3 — фронтальная работа
Средства	g1 — компьютерные средства обучения; g2 — наглядные материалы, макеты; g3 — документы, карты
Хронометраж времени: сколько времени отводится на тот или иной фрагмент учебного процесса	h1 — первый вариант распределения времени; h2 — второй вариант
Самостоятельная работа: изучение теоретического материала, выполнение практических заданий	i1 — первый вариант самостоятельной работы; i2 — второй вариант
<i>Блок оценки и коррекции</i>	
Время осуществления	a1 — во время самостоятельной подготовки; a2 — на учебном занятии
Формы коррекционной работы	b1 — индивидуальная; b2 — групповая
Методы и приемы	c1 — рекомендации, инструктаж, консультации преподавателя; c2 — помощь успешных обучающихся в обучении других
Содержание учебного материала исходя из возможных затруднений и типичных ошибок	d1 — первый вариант; d2 — второй вариант
Система оценивания уровня обученности	e1 — рейтинг; e2 — зачетная система; e3 — результаты контролируемых мероприятий; e4 — учет всех видов выполняемых работ

5. Анализ и выбор варианта содержания технологии обучения. Результатом выбора содержания технологии обучения может стать определенный набор рассмотренных выше вариантов реализации данного содержания. Блок целеполагания может быть обеспечиваться вариантом a1; блок работы с учебным материалом (мотивация учебной деятельности) – a2; блок оценки (методы и приемы) – c1 и т.п.

6. Педагогический эксперимент по апробации разработанного образца технологии обучения (традиционные констатирующий и формирующий этапы, анализ, оценка эффективности разработанной технологии обучения).

7. Этап оформления и создания конечного педагогического проекта – авторской технологии обучения.

**«Схема представления проекта технологии обучения»  
(презентация)**

**I. Вводная часть**

1. Наименование технологии.
2. Автор, авторский коллектив.
3. Область применения технологии (учебный предмет, тип образовательного учреждения, возраст обучающихся, особенности учебных программ и т.д.).

**II. Общие положения**

1. Актуальность решаемой средствами технологии проблемы и ее назначение.
2. Цели и задачи технологии.
3. Ожидаемые результаты реализации технологии.
4. Принципы и теоретико-методологические основания проекта.
5. Особенности работы в рамках технологии.
6. Этапы реализации.

**III. Содержание проекта**

1. Общая схема технологии, отражающая ее этапы и связи между ними.
2. Характеристика содержания каждого этапа и особенностей организации учебных занятий.
3. Описание методов, форм и средств работы в рамках технологии.
4. Представление содержания учебного материала и его распределения в урочное и внеурочное время.
5. Представление самостоятельной работы обучающихся с указанием ее назначения и обязательных промежуточных результатов-достижений.
6. Представление наглядного материала, макеты, модели и т.д.



**«Педагогический проект: саморазвитие в проектировочной деятельности»**

*Цели:*

- овладение офицером-преподавателем приемами и способами самовоздействия, самовоспитания;
- предупреждение профессиональной стагнации;
- обеспечение условий достижения каждым офицером-преподавателем наиболее полноценной реализации собственного потенциала в проектировочной деятельности.

*Задачи:*

- активизировать самопознание и саморазвитие;
- прояснить причины неготовности к профессиональному и личностному росту;
- развивать инициативность, профессиональную мобильность;
- выявить, проанализировать индивидуальные стратегии самосовершенствования в проектировочной деятельности;
- повысить степень ответственности за самообразование.

*Программа самопознания и саморазвития*

ЦЕЛЬ, ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ	ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ	ФОРМЫ, МЕХАНИЗМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
Самопознание и самопонимание. Конструктивность преодоления кризисов	Объективно определить свои реальные и потенциальные возможности. Саморегуляция в кризисных ситуациях	Самоанализ, самовоздействие, усиление позитивного «Я-образа», коррекция негативных установок; самонаблюдение, сравнение, идентификация, рефлексия
Адекватная самооценка, осознание «путей» самореализации	Реалистично определять свои возможности и достижения самореализации в профессиональной деятельности	Самоанализ, самопринятие поведенческий тренинг; самоотчеты, идентификация, рефлексия
«Я-образ» профессионала. Ответственность за успешность профессиональной деятельности, общения	Адекватное самоопределение целей и способов достижения в совершенствовании «Я-образа» профессионала	Самоанализ, самоосознание, самопринятие, поведенческий тренинг; сравнение, идентификация, рефлексия
Сотрудничество и толерантность в отношениях с коллегами, обучающимися	Развитие готовности к сотрудничеству, принятию другого, способность не испытывать негативные переживания из-за несоответствия другого собственным ожиданиям	Самоанализ, самоконтроль, саморегуляция, коррекция; идентификация, рефлексия

Ожидаемый *результат*:

- осознание своих жизненных и профессиональных приоритетов и стратегий их достижения;
- выявление потенциала самореализации в проектировочной деятельности;
- определение уровня сформированности приемов, способов самовоздействия, самовоспитания;
- сформированная профессиональная ответственность.

**АНКЕТА****«Самооценка проектировочной компетенции  
офицера-преподавателя»**

**Инструкция:** Оцените степень сформированности у вас знаний, умений и качеств, необходимых для успешной проектировочной деятельности, в баллах от 1 до 5.

1 балл – «не сформировано»

2 балла – «не достаточно сформировано»

3 балла – «в общем сформировано»

4 балла – «сформировано»

5 баллов – «полностью сформировано»

№ п/п	Проектировочная компетенция	БАЛЛЫ				
		1	2	3	4	5
1.	Положительное отношение к процессу учения					
2.	Познавательные интересы в сфере проектировочной деятельности					
3.	Осознание ценностей проектировочной деятельности					
4.	Представление о цели и задачах проектировочной деятельности					
5.	Понимание сущности технологии проектировочной деятельности					
6.	Умение переводить цели и содержание обучения в конкретные педагогические задачи занятия					
7.	Способность диагностично ставить военно-учебные цели					
8.	Умение определять тип занятия, его главные и починенные задачи					
9.	Знания и умения отбирать содержание учебного материала, разрабатывать содержание занятия					
10.	Умение проектировать конечный результат учебно-воспитательной работы на семестр, учебный год					
11.	Знания и умения моделировать и выбирать целесообразные виды военно-учебной деятельности субъектов образовательного процесса (обучения, воспитания, развития)					

12.	Умение выбирать вид обучения, исходя из темы и цели занятия					
13.	Знания и умения прогнозировать зону ближайшего интеллектуального, гражданского, профессионального, культурного развития обучающегося					
14.	Умение моделировать и разрабатывать алгоритм деятельности обучающихся					
15.	Способность моделировать и определять основные условия достижения целей, предусматривать возможные затруднения					
16.	Умение составлять проект занятия и организовывать оптимальное сочетание содержания, форм, методов и средств обучения					
17.	Способность организовывать индивидуальную и коллективную творческую работу с обучающимися					
18.	Умение организовывать систему контроля обучения					
19.	Умение проектировать и организовывать сотрудничество всех субъектов образовательного процесса					
20.	Знания и умения организовывать и обеспечивать процесс развития образовательной среды военного вуза					
21.	Эвристические умения в нестандартных условиях проектирования военно-педагогической деятельности					
22.	Креативность и ее проявления					
23.	Способность к самоорганизации					
24.	Профессиональная мобильность					
25.	Способность к самоанализу и рефлексии					
26.	Стремление к профессиональным достижениям					

**СПАСИБО!**

**Результаты сравнения средних значений показателей мотивационно-ценностного компонента проектировочной компетенции офицера-преподавателя**

№	Экспериментальная группа						Контрольная группа					
	Методика 1		Методика 2		Методика 3		Методика 1		Методика 2		Методика 3	
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
1	2,9	4,0	3,9	4,0	13	18	3,6	3,5	3,7	4,2	10	9
2	3,7	4,3	4,0	4,7	14	18	4,0	4,1	2,9	2,5	13	14
3	3,8	4,3	4,1	4,8	10	17	2,8	2,7	3,3	3,3	14	14
4	2,7	3,5	3,9	4,7	14	21	4,0	4,0	3,6	3,6	12	12
5	3,6	4,2	2,5	3,9	14	15	3,8	3,8	3,9	4,0	11	12
6	2,5	2,8	5,1	4,8	14	19	3,4	3,3	2,9	3,0	11	9
7	2,8	3,3	3,7	4,6	9	15	2,9	3,0	4,9	4,1	14	13
8	3,6	4,3	4,0	4,7	12	16	3,4	3,4	2,9	2,9	12	14
9	3,8	4,2	2,5	3,7	13	19	2,5	2,8	3,9	4,0	9	10
10	2,1	2,5	2,4	3,1	11	14	2,3	2,7	3,2	2,8	14	13
11	2,2	2,7	2,3	2,9	12	17	2,6	2,7	3,0	3,4	15	14
12	2,5	2,8	2,9	4,0	10	16	2,4	2,5	4,1	5,3	15	14
13	3,6	3,8	3,0	3,8	9	18	3,2	3,3	3,2	3,5	9	12
14	3,8	4,3	3,8	5,0	13	19	3,4	3,5	3,9	4,1	13	14
15	3,1	3,9	3,2	3,6	13	15	2,6	2,8	4,0	4,0	14	14
16	3,5	3,9	4,1	4,6	9	19	3,7	3,8	4,1	3,9	15	13
17	3,4	4,0	3,1	3,7	10	13	2,5	2,5	3,8	3,8	13	14
18	3,2	3,9	4,0	4,7	10	16	2,6	2,3	3,0	2,9	13	14
19	3,1	3,8	3,2	4,0	13	14	3,2	3,3	3,7	3,7	12	12
20	3,0	4,2	3,6	4,6	14	15	2,8	2,8	3,4	3,3	11	13
21	2,1	3,8	2,3	4,0	14	21	3,1	3,2	2,9	3,1	10	11

Методика 1. «Карта диагностики уровня педагогической культуры» (Т. Ф. Белоусова, Е. В. Бондаревская).

Методика 2. Анкета «Самооценка проектировочной компетенции офицера-преподавателя» (В. Ф. Лазукин, В. В. Овод).

Методика 3. Мотивация достижения и одобрения (Д. Краун и Д. Марлоу).

**Результаты сравнения средних значений показателей когнитивно-операционального компонента проектировочной компетенции офицера-преподавателя**

№	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Методика 1		Методика 2		Методика 1		Методика 2	
	До	После	До	После	До	После	До	После
1	2,4	2,9	55	84	3,7	3,9	57	57
2	3,5	4,0	59	93	3,5	3,7	51	53
3	4,1	4,3	62	75	2,9	2,8	58	58
4	3,2	4,2	64	95	3,1	3,0	56	60
5	1,9	2,6	58	65	3,2	2,7	64	64
6	4,0	4,2	62	68	4,2	4,1	61	64
7	1,9	3,2	61	81	4,1	4,1	59	59
8	1,9	2,9	62	76	3,8	4,1	63	62
9	2,4	2,7	64	73	2,1	2,2	56	57
10	3,2	3,9	61	91	1,8	1,8	62	59
11	3,2	4,1	54	69	2,6	2,4	64	63
12	3,5	4,8	60	74	2,7	2,8	63	69
13	3,3	4,3	63	76	2,2	2,4	65	64
14	3,6	4,7	61	72	2,5	2,4	60	61
15	2,6	3,9	60	74	4,3	4,7	59	61
16	2,1	3,0	62	66	2,0	1,9	57	59
17	4,1	4,3	63	66	3,2	2,6	64	64
18	2,6	3,5	63	71	2,2	2,3	63	62
19	2,3	2,9	54	59	4,2	4,2	61	63
20	3,4	3,9	59	63	2,1	2,0	62	63
21	3,9	4,1	61	68	2,6	2,7	63	64

Методика 1. Карта диагностики уровня педагогической культуры (Т. Ф. Белоусова, Е. В. Бондаревская).

Методика 2. Анкета «Самооценка проектировочной компетенции офицера-преподавателя» (В. Ф. Лазукин, В. В. Овод).

**Результаты сравнения средних значений показателей личностно-когнитивного компонента проектировочной компетенции офицера-преподавателя**

№	Экспериментальная группа						Контрольная группа					
	Методика 1		Методика 1		Методика 2		Методика 1		Методика 1		Методика 2	
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
1	19	31	13	19	74	80	16	16	10	10	73	75
2	18	27	10	34	69	74	19	18	8	11	69	67
3	15	19	10	17	76	83	21	22	11	12	74	75
4	20	31	12	23	76	84	20	23	12	11	72	71
5	19	27	10	16	76	83	21	20	11	10	74	75
6	16	35	8	28	75	80	17	15	10	13	69	72
7	20	26	7	12	73	82	18	21	8	8	71	74
8	19	24	9	15	74	83	19	18	10	11	70	69
9	20	36	13	30	75	87	15	16	11	12	72	72
10	19	33	9	17	74	83	20	21	10	7	76	74
11	15	22	12	30	75	77	21	22	8	7	69	65
12	18	27	10	15	76	78	21	19	12	11	74	81
13	18	29	9	16	73	85	20	19	11	12	71	75
14	18	24	11	14	72	78	18	13	11	9	70	73
15	20	34	10	19	76	80	15	15	10	12	73	69
16	19	32	13	28	71	81	21	22	13	13	74	75
17	17	28	13	19	76	85	16	22	12	13	72	69
18	20	36	8	19	73	79	20	20	10	7	77	77
19	19	21	12	32	73	76	17	18	9	10	74	76
20	20	28	11	21	71	85	21	21	9	11	73	72
21	18	32	12	29	73	85	19	16	9	12	74	72

Методика 1. «Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» (Л. С. Подымова, В. А. Сластенин).

Методика 2. Анкета «Когнитивная мобильность педагога» (Е. А. Поддубская).