

**В. П. Завойстый**

**Профессиональное становление преподавателей высшего военно-учебного заведения**

Кардинальное реформирование Вооруженных Сил, их резкое сокращение, конверсия военно-промышленного комплекса и многие другие вопросы армейской жизни ставят перед военными преподавателями новые задачи. Сегодня они должны готовить не просто специалиста определенного профиля: Вооруженным Силам необходимы выпускники вузов, способные творчески преобразовывать действительность, решать новый тип практических и познавательных задач, осознавать и «присваивать» культуру, выработанную обществом.

Добиться этого может лишь преподаватель, имеющий не только знания о преподаваемом предмете, но и способный на практике использовать психолого-педагогические закономерности для их усвоения.

К преподавательской деятельности в высших военно-учебных заведениях обычно привлекаются квалифицированные специалисты, знающие предмет своей специальности по базовому образованию, но не имеющие педагогических и психологических знаний для квалифицированного его преподавания. В обследованных нами вузах только один преподаватель из четверых имел базовое педагогическое образование. По свидетельству А.И.Каменева, среди военных преподавателей по стране 80 процентов не имеют такого образования

(6). Среди этой части преподавателей широко распространено мнение, что для преподавательской деятельности достаточно хорошо знать предмет своей специальности (ту или иную область финансово-экономической деятельности, тактику или определенную систему военной техники). Учебный же процесс в своих целях, объективных психологических закономерностях и дидактических принципах его организации как собственный предмет преподавательской деятельности не выступает. Он не раскрывается в таком виде и с накоплением педагогического опыта. Становление преподавателей связано преимущественно с работой над содержанием преподаваемого предмета (пополнение своих знаний о нем, их включение в лекционный курс и т.п.), но не с приобретением теоретических знаний о самом процессе преподавания. Становление преподавателя осуществляется, как правило, на основе своего собственного, личного опыта обучения в прошлом по формуле: «Учу так, как учили меня». Воспроизводится модель репродуктивно-сообщающего обучения, в основе которого лежит сообщение курсантам готового «знания» вне организации деятельности, его производящей. Сообщаемую информацию курсант должен воспринимать, затем запомнить, а потом в вербальной форме воспроизвести. Результаты такого обучения хорошо известны. Указанные обстоятельства с негативной установкой к обладанию теорией обучения отрицательно влияют на процесс профессионального становления преподавателя и качество преподавания. Процесс профессионального становления преподавателей вузов предполагает изменение мышления и прежде всего педагогического. А это невозможно без изменения форм, методов и средств подготовки самого преподавателя вуза.

«Становление — (согласно словарю русского языка. — Авт.) возникновение, образование чего-то в процессе развития» (8). С этих позиций становление можно рассматривать как развернутый во времени процесс овладения профессией.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить в процессе становления преподавателя военного училища концептуальные позиции, суть которых сводится к следующему.

Во-первых, становление преподавателя как профессионала тесно связано с его развитием как личности. Личное пространство шире профессионального и существенно влияет на него. Личность человека обычно оказывает позитивное влияние на выбор профессии, на ход профессиональной адаптации, поддерживает профессиональное мастер-

ство. Личность может и препятствовать становлению профессионала в преподавателе (отсутствие трудолюбия, неразвитость общечеловеческих способностей, мотивов и др.). Вместе с тем профессиональные качества преподавателя по мере становления начинают оказывать обратное (позитивное или негативное) влияние на личность; успехи в профессии стимулируют личность, а несостоявшийся профессионал — это нередко угасающая личность.

Во-вторых, становление преподавателя осуществляется не изолированно, а всегда под ведущим воздействием макросферы (социально-экономических условий, политики, идеологии, морали общества) и микросферы (конкретного педагогического коллектива), эффективность которого в значительной мере повышается при условии активности самого преподавателя. При наличии объективных фактов активная позиция преподавателя имеет решающее значение в процессе его становления, овладения педагогическим опытом.

В-третьих, становление преподавателя возможно только в педагогической деятельности.

В-четвертых, становление его — это сложный и противоречивый процесс, требующий большого интеллектуального и эмоционально-волевого напряжения, но это и управляемый процесс.

В-пятых, наиболее способствуют становлению преподавателя такие черты личности, как следование профессиональной этике, индивидуальная социальная ответственность, внутренний локус контроля (стремление видеть причины событий своей жизни в себе, а не во внешних обстоятельствах), помехоустойчивость, смыслотворчество (способность находить новые позитивные смыслы в своей жизни и работе), внутренняя диалогичность личности, адекватная самооценка и готовность к дифференцированной оценке уровня своего профессионализма.

В-шестых, психологическое становление преподавателя-профессионала означает появление новых качеств в психике офицера, которые раньше отсутствовали или имелись, но в другом виде (например, ряд профессиональных способностей вырастает из общечеловеческих качеств), а также возникновение у офицера новых видов профессиональной деятельности и профессионального общения, не существующих ранее. Значит, становление профессионала есть «приращение» к психике человека, ее обогащение.

В-седьмых, психологическое становление преподавателя вуза является динамичным процессом. Этот процесс зависит от внешних условий: изме-

няется сама профессия, требования общества к ней, меняется соотношение данной профессии к другим профессиям; может преобразовываться мотивационная сфера преподавательской деятельности и ее менталитет, духовные ценности: перестраивается операциональная сфера при проявлении новых технологий; структурные компоненты профессиональной деятельности и профессионального общения (средства, условия, результаты) могут меняться местами — то, что было условием, становится результатом.

Становление преподавателя зависит и от внутренних условий: изменяются представления офицера о профессии, критерии оценки офицером самой профессии преподавателя, профессионализма в ней, а также критерии оценки профессионализма в себе. Неучет этих динамичных процессов опасен для преподавателя. Проигрывают в жизни те из них, которые пытаются упрямо применять в своей профессиональной деятельности каноны, усвоенные ими в учебных заведениях десятилетия назад, не учитывая изменения запросов общества к их профессии, духа времени.

В-восьмых, это многоэтапный процесс постепенного наращивания творческого потенциала преподавателя от отдельных элементов до системы, в ходе которого осуществляется большей частью развитие у преподавателя профессиональных свойств и качеств, умений и способностей.

Становление личности преподавателя осуществляется на базе тех установок, психических функций и свойств, качеств и образований, которые сложились у офицера в предшествующий период жизни.

В-девятых, профессионалом можно считать преподавателя, который овладел нормами профессиональной деятельности, педагогического общения и осуществляет их на высоком уровне, добиваясь профессионального мастерства, соблюдая профессиональную этику; который изменяет и развивает свою личность и индивидуальность средствами профессии; который стремится и умеет вызвать интерес к результатам своей профессиональной деятельности, гибко учитывает новые запросы общества к профессии.

Становление преподавателя не заканчивается полным и окончательным формированием личности педагога-мастера, а является лишь его важнейшим промежуточным этапом, хотя конкретно выраженной границы между становлением и зрелостью не существует, можно говорить лишь о различных степенях знаний, опытности. Однажды и

на всю жизнь овладеть педагогической профессией нельзя.

В ходе изучения сущности процесса становления были получены разнообразные мнения преподавателей. Их результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1

| № п/п | Понимание сущности процесса становления начинающего преподавателя | Кол-во начин. преподавателей (78 чел.) в % | Кол-во преподавателей со стажем свыше 5 лет (184 чел.) в % |
|-------|---|--|--|
| 1     | Овладеть знанием предмета   | 57   | 39   |
| 2     | Овладеть методикой преподавания предмета                          | 20   | 31   |
| 3     | Овладеть педагогическим мастерством                               | 6  | 10   |
| 4     | Осуществлять профессиональное саморазвитие своей личности         | 2  | 3  |
| 5     | Выявить и сформировать свой индивидуальный стиль                  | 1  | 4  |
| 6     | Проводить научные исследования                                    | 2  | 2  |
| 7     | Признание авторитета у курсантов                                  | 2  | 3  |
| 8     | Признание авторитета у преподавателей                             | -  | 2  |
| 9     | Затрудняюсь ответить  | 10   | 6  |

Результаты опроса показывают, что большинство начинающих преподавателей считают основным в их становлении овладение предметом, хотя многие из них имеют достаточные профессиональные знания. Более опытные их коллеги также отдают приоритет профессиональным знаниям, но таковых на 18% меньше. В то же время они превосходят на 11% начинающих преподавателей в понимании необходимости освоения методики преподавания. Незначительная часть преподавателей (как начинающих — 6%, так и зрелых — 10%) связывает этот процесс с овладением педагогическим мастерством. Педагогическая практика убедительно показывает, что рост мастерства возможен лишь после успешного становления преподавателя.

Тенденции развития образовательной системы обуславливают поиск новых путей и средств профессиональной подготовки начинающих преподавателей, способных работать в условиях перехода вузов на гуманистическую основу. Никогда ранее становление начинающего преподавателя не имело столь важного значения, как сегодня. Это обусловлено тем обстоятельством, что переход к новой образовательной парадигме не может быть осуществлен только путем передачи начинающему преподавателю некоторой совокупности знаний, умений и навыков работы, которые соответствовали бы личностно-ориентированной педагогике. Тре-

буется перестройка сложившихся профессиональных установок, смена ценностно-смысловых ориентиров, определение особенностей педагогического мышления, взаимопонимание и взаимодействие с курсантами.

Необходимость выхода к основополагающим уровням личностной организации начинающего преподавателя и составляет, с нашей точки зрения, гуманизацию педагогического образования. «Можно согласиться с тем, что гуманистическая парадигма подготовки учителя предполагает разработку личностно-ориентированных технологий, основанных на диалогическом подходе, определяющем субъект-субъектные взаимодействия, увеличение меры свободы участников педагогического процесса, самоактуализацию и самопрезентацию личности учителя» (11).

Формально всем этим критериям отвечает социально-психологический тренинг (СПТ). Это форма группового взаимодействия, основанная на диалоге, предоставляющая определенную степень свободы участникам СПТ и направленная на развитие способностей в общении, понимании других и раскрывающая потребность в творческой самореализации у участников тренинга. Не случайно СПТ достаточно часто используется на разных стадиях подготовки педагогов (5, 7, 12, 13).

СПТ изначально не является дидактическим средством: для эффективного использования в качестве такового он должен быть осмыслен в системе форм, методов и приемов послевузовского образования. Это означает, что СПТ должен быть осмыслен как психолого-педагогический тренинг (ППТ), то есть как предназначенное непосредственно для подготовки педагогов целенаправленное средство.

Выдвижение в качестве одного из основных организационно-педагогических условий становления начинающих преподавателей их групповое обучение обусловлено ослаблением объективных предпосылок организации в масштабе высшего военно-учебного заведения эффективной системы повышения профессионально-педагогической квалификации военных педагогов, в том числе и в рассматриваемой области. Резкое сокращение количества подготовленных преподавателей по причине их увольнения в запас и значительный рост прослойки пришедших на их место вновь назначенных офицеров без соответствующей профессионально-педагогической подготовки делают маловероятным качественное становление последних за счет индивидуальной работы с ними.

Традиционно СПТ делится на следующие этапы (2, 4, 9, 10):

1. Подбор группы.
2. Вступительная лекция.
3. Этап ориентации:
  - 3.1. Знакомство.
  - 3.2. Высказывание ожиданий, сомнений, опасений.
  - 3.3. Обсуждение формы обращения.
  - 3.4. Дополнительные мероприятия.
4. Обучающий этап:
  - 4.1. Цели.
  - 4.2. Установление контакта.
  - 4.3. Действия члена группы.
  - 4.4. Сообщение о переживаемом.
  - 4.5. Обсуждение увиденных действий.
5. Целостное действие.

Рассматривая ППТ как квазипрофессиональную деятельность, моделирующую педагогические ситуации, мы постарались спланировать свою работу так, чтобы эти ситуации были разнообразны, то есть отражали бы многообразие видов педагогического взаимодействия и активизировали не только ситуативное, но и теоретическое мышление.

Для этого нами были использованы методические приемы трех видов:

1. Дискуссионные формы по проблемам педагогического взаимодействия.
2. Ролевые игры, моделирующие педагогические ситуации, предлагаемые ведущим тренинга.
3. Разыгрывание педагогических ситуаций, предлагаемых начинающими преподавателями.

Необходимо отметить, что на всех этапах тренинга нами применялась видеозапись. Применение видеозаписи является обязательным элементом профессионального становления начинающего преподавателя.

В педагогике и психологии сформировалось и развивается особое направление, связанное с разработкой специальных методов сенсорно-перцептивного обучения, которое ориентировано не только на абстрактно мыслящего, но и на чувственного человека (1, 3, 9). Представители этого направления доказали своими исследованиями, что «непрестанное обогащение чувственного опыта, формируемого в процессах восприятия реальности, необходимое условие умственного развития человека»(13).

В этом контексте нельзя не упомянуть о специальных исследованиях, установивших, что обучаемые усваивают информацию на 15%, если воспринимают ее на слух, на 25% — зрительно, на 65% — если на слух и визуально (3).

Примером первой группы методических приемов может служить групповая дискуссия «Эффективность педагогического общения», которая проводится нами на начальных этапах тренинга и направлена на становление различных представлений педагогов о характере взаимодействия преподавателя и курсанта, иначе говоря, на становление различных ценностных ориентаций участников группы. Кроме этого, дискуссия направлена на решение следующих задач:

- активизацию профессиональной позиции педагога в работе с курсантами.
- выработку общегруппового представления о сущности педагогического мастерства общения, критериях его эффективности и условиях его реализации;
- концептуализацию представлений о педагогическом общении.

Процедура проводится в три этапа:

- I. Обсуждение проблемы в микрогруппах.
- II. Защита своей работы в групповой дискуссии.
- III. Анализ снятых на видеомagneитофон материалов.

Ко второму виду методических приемов, активизирующих мыслительную деятельность педагогов, мы отнесли ролевые игры, моделирующие профессиональную деятельность преподавателей (как правило, это анализ одного или нескольких фрагментов занятий — вступительной части, создания проблемных ситуаций, представления литературы, заключения занятия, активизирующих методов, проведения занятия и т.д.). Участникам игры предлагается оценить степень удовлетворенности ее результатами, отметить сильные и слабые стороны в деятельности своих коллег, определить, что они считают ценным с точки зрения перспектив совершенствования педагогического мастерства, высказать свои предложения о перспективах дальнейшего развития подобных форм работы в педагогическом коллективе.

В качестве третьего вида методических приемов активизации мыслительной деятельности в условиях ППТ мы использовали моделирование педагогических ситуаций самими участниками группы. В разыгрывании ролевых ситуаций при-

нимает участие небольшое количество членов группы, остальные участники — наблюдатели — делились на две группы: одна из них обращала внимание на содержательную сторону разыгрываемой ситуации, другая — наблюдала за невербальными проявлениями партнеров по общению. В результате при обсуждении создавалась более полная картина взаимодействия.

Таким образом, для ППТ характерно, что распространенной формой взаимодействия в нем является групповая дискуссия, направленная на обсуждение профессионально-педагогических проблем, а также ролевые игры с моделированием педагогических ситуаций, способствующих активизации мыслительной деятельности начинающих преподавателей.

Особое внимание уделяется обратной связи, которая в тренинге, направленном на трансформацию индивидуально-профессиональных установок, приобретает важный характер. Доминирующей в ППТ является обратная связь через видеозапись ситуаций, моделируемых на тренинге (дискуссий, ролевых игр). Для участников группы этот вид обратной связи является наиболее эффективным.

В высшей военной школе все более широкое признание находит положение о том, что военный преподаватель — профессия, учить владеть которой нужно профессионально.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Белухин Д.А. Обучение будущих учителей основам актерско-сценических умений как составной части педагогической техники: Дис. канд. пед. наук. М., 1990. 159 с.
2. Большаков В.Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения. СПб.: Светоч, 1994. 313 с.
3. Винник Р.Н., Мешкунов В.С. Учебное телевидение в вузе. Киев: Вища школа, 1989. 126 с.
4. Востроилова Е.В. Формирование основ педагогической техники будущего учителя в структуре его педагогического мастерства. М.: МГПУ, 1994. 20 с.
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 204 с.
6. Каменев А.И. Современная высшая военная школа: состояние, проблемы и перспективы развития. Новосибирск, 1991. 127 с.

7. Красило А.И. Рекомендации по организации активного обучения // Хрестоматия по педагогической психологии. М., 1995. С. 342-379.
8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Язь, 1994.
9. Протченков А.С. Тренинг личностного роста. М.: Педагогика, 1993. 59 с.
10. Сарган Г.Н. Психотренинг по общению для учителей и старшеклассников. М.: Педагогика, 1993. 98 с.
11. Слостенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. 1991. № 10. С. 79.
12. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Пособие для преподавателей. Перевод с польского. М.: Высшая школа, 1986. 113 с.
13. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. Киев, 1987. 96 с.

**И. А. Лихачев**

## Об определении понятия «правовая психология»

Правовая психология как феномен общественного сознания до сих пор остается на периферии научного внимания философов и социологов. Большинство ученых рассматривают ее лишь в контексте изучения правосознания как особого вида социального отражения. Поэтому самостоятельным объектом изучения данный феномен не выступает практически ни в одной работе. Такая недооценка самостоятельного значения правовой психологии как объекта научного исследования имеет в своей основе, по-видимому, более общую тенденцию, доминировавшую некоторое время в советской общественной науке, когда проблемам социальной психологии уделялось неоправданно мало внимания.

Интенсивное изучение советской общественной наукой проблем правового сознания и правовой психологии началось в первой половине 60-х годов. Одной из первых работ, в которой достаточно глубоко анализируется феномен правовой психологии, стала монография Д.А.Потопейко «Правосознание как особое общественное явление»<sup>1</sup>.