

Челябинское высшее военное автомобильное  
командно-инженерное училище  
имени Главного маршала бронетанковых войск  
П.А. Ротмистрова

В.Г. Ульянова

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ  
ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ  
КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Монография

Челябинск 2010

УДК 355.232:37.0

ББК 68.4(2)39

У 51

Научный редактор

Власова Г.В., заведующая кафедрой иностранных языков ЧВВАКИУ  
канд. педагогических наук, доцент

Рецензенты

Кузьмин А.М., заведующий кафедрой психологии ЧГУФК  
д-р педагогических наук, профессор;  
Еганов А.В., д-р педагогических наук, профессор ЧВВАКИУ

**Ульянова, В.Г.** Управление процессом формирования гуманистических ценностей курсантов военных вузов [Текст]: монография / В.Г. Ульянова; ЧВВАКИУ. – Челябинск, 2010. – 199 с.

В монографии раскрываются основные понятия гуманизма, представлена модель формирования гуманистических ценностей курсантов в образовательном процессе военных вузов. Также приводятся методические рекомендации по управлению данным процессом.

Монографическое исследование предназначено для преподавателей иностранных языков, преподавателей-офицеров и курсантов высших военных учебных заведений. Может быть использовано в педагогической деятельности преподавателей гуманитарного цикла, аспирантов и соискателей, в воспитательной работе командиров курсантских подразделений.

©Ульянова В.Г., 2010

© ЧВВАКИУ, 2010

ISBN 978-5-903122-28-8

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>ГЛАВА 1.</b> Теоретические аспекты проблемы формирования гуманистических ценностей будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.....	21
<b>1.1.</b> Анализ разработанности проблемы в научно-педагогических изысканиях.....	21
<b>1.2.</b> Педагогические возможности дисциплины «иностранный язык» в формировании гуманистической направленности личности будущих офицеров.....	44
<b>1.3.</b> Педагогические условия формирования гуманистических ценностей курсантов военного вуза.....	69
<b>Выводы по первой главе</b> .....	98
<b>ГЛАВА 2.</b> Опытнo-экспериментальная работа по апробации педагогических условий формирования гуманистических ценностей будущих офицеров.....	101
<b>2.1.</b> Технология проведения опытнo-экспериментальной работы.....	101
<b>2.2.</b> Реализация комплекса педагогических условий в образовательном процессе военного вуза.....	126
<b>2.3.</b> Анализ и интерпретация результатов педагогического эксперимента.....	154
<b>Выводы по второй главе</b> .....	166
<b>Заключение</b> .....	169
<b>Библиографический список</b> .....	174

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В условиях кардинальных для нашей страны социально-экономических, политических и культурных перемен резко обостряется проблема значимости каждого элемента социальной структуры общества. Происходит пересмотр ценностей и качества деятельности различных социально-профессиональных групп. Приоритетом остается задача сохранить и приумножить духовный потенциал России, в том числе ее Вооруженных Сил. В период реформирования Российской армии одной из главных целей является разностороннее развитие духовно-нравственных качеств военнослужащих и доведение этих качеств до уровня лучших образцов российских воинских и гражданских доблестей.

Основной целью формирования и реализации военно-образовательной политики является обеспечение качественного преобразования военно-образовательной деятельности во всей многоуровневой системе российского образования. Это необходимо для создания кадровых и мобилизационных резервов военной организации страны, гармонического развития и духовного совершенствования учащейся молодежи [66, с. 26]. В настоящее время Правительством России и Министерством обороны РФ определены задачи развития Вооруженных Сил страны, выполнение которых требует постоянного совершенствования профессиональных знаний и мастерства офицерского корпуса.

Их планируется осуществить в процессе реализации Федеральной программы «Реформирование системы военного образования в Российской Федерации на период до 2010 года», утвержденной постановлением Правительства РФ от 27 мая 2002 г.

В октябре 2003 г. по вопросам реформы военным ведомством была представлена программа «Актуальные задачи развития Вооруженных Сил Российской Федерации», в которой изложены основные взгляды руководства Министерства обороны на особенности строительства Вооруженных Сил РФ в обозримом будущем. В ней, в частности, говорится, что «на первый план в глобальной системе военно-политических отношений выходит противодействие новым вызовам, стимулированным процессами глобализации. В числе этих вызовов: распространение оружия массового поражения и средств его доставки, международный терроризм, этническая нестабильность, деятельность религиозных сообществ и группировок, наркоторговля, организованная преступность. Характер этих вызовов таков, что с ними невозможно эффективно бороться в рамках отдельных государств. В связи с этим резко повышается важность международного сотрудничества силовых структур, включая спецслужбы и Вооруженные Силы» [2, с. 5].

В разделе V «Задачи Вооруженных Сил РФ» подчеркивается, что изменившаяся внешнеполитическая ситуация последних лет, новые приоритеты обеспечения национальной безопасности поставили перед Вооруженными Силами РФ совершенно иные задачи, рассматриваемые по четырем направлениям:

1. Сдерживание военных и военно-политических угроз безопасности или интересам Российской Федерации.

2. Обеспечение экономических и политических интересов Российской Федерации.

3. Осуществление силовых операций мирного времени.

4. Применение военной силы.

Особенности развития военно-политической обстановки в мире обуславливают возможность перерастания выполнения одной задачи в другую, поскольку наиболее проблемные с точки зрения безопасности РФ военно-политические ситуации носят комплексный и многоплановый характер [Там же, с. 11].

Главными целями системы подготовки военных кадров были и остаются следующие:

– обеспечение устойчивого комплектования войск квалифицированными офицерами (постоянное повышение уровня их профессионализма и общей культуры);

– формирование у выпускников вузов высоких морально-нравственных качеств гражданина и защитника Отечества [66, с. 26].

Армия всегда имела огромное значение для российского общества. Российские офицеры являются не только субъектами профессиональной военной деятельности, но и активными участниками социально-политических и культурных событий. В связи с этим закономерно повышенное внимание к ценностным, мировоззренческим и нормативным основаниям, обеспечивающим духовно-нравственные стороны профессиональной деятельности офицеров.

Морально-нравственные качества теснейшим образом связаны с уровнем профессионального мастерства офицеров. *Ценностное отношение к воинской службе является мощным фактором, определяющим выработку ориентиров, принципов поведения и деятельности военного специалиста.*

Высококвалифицированный военный специалист должен владеть не только профессиональными знаниями, умениями и навыками. Он, прежде всего, человек, профессиональная деятельность которого является для него особой ценностью.

Актуальность исследования определяется тем, что российское общество переживает сложный этап социально-экономического реформирования. Создавшаяся социальная напряженность определяет новые условия, к которым приходится адаптироваться выпускнику вуза. Поэтому в современном обществе возникла необходимость формирования личности, обладающей адаптационной и профессиональной мобильностью. В условиях современного международного военного сотрудничества, перед лицом угроз международного терроризма и необходимости предотвращения локальных вооруженных конфликтов, будущие офицеры должны достойно реализовывать свои профессиональные функции в иноязычной среде. Для высших военных училищ (военных вузов) социальным заказом современного общества следует считать подготовку офицеров с достаточным для службы в составе международных сил уровнем коммуникативной компетентности.

Будущий офицер должен быть адаптивен к среде оперативного иноязычного общения, поэтому в настоящее время необходимо использовать «ресурсы» обеспечения этой готовности, опорой которых являются ценностно-долженствующие основания.

На *научно-теоретическом уровне* актуальность исследования проблемы определяется слабой разработанностью подходов к организации процесса формирования гуманистических ценностей будущих офицеров в условиях военного вуза.

На *научно-методическом уровне* актуальность исследования связана с выявлением педагогических условий и технологий, необходимых для формирования гуманистических ценностей будущих офицеров в процессе преподавания иностранного языка.

Ценностные ориентации – это одно из важнейших центральных психических образований высшего диспозиционного уровня саморегуляции личности, несущих в себе определенный мотивационно-побудительный потенциал [6, с. 38].

Военная служба – это особая профессия, в структуре деятельности которой важное место занимает долг. Долг – мощное мотивационное средство, поэтому важно задействовать его для разработки педагогических технологий в иноязычной подготовке будущих офицеров.

В обучении иностранному языку практически не используется мощный потенциал аксиологического (ценностно-долженствующего) аспекта подготовки, крайне важного для будущих военных специалистов.



Поиск путей повышения эффективности и качества профессионального военного образования выводит на проблему усиления ценностного и долженствующего компонентов в обучении курсантов.

В ходе исследования выявились следующие противоречия:

- между объективной потребностью современного общества в офицерах, ориентированных на реализацию гуманистических ценностных аспектов в процессе профессиональных отношений, и недостаточной разработанностью данной проблемы в педагогической науке;

- между необходимостью формирования гуманистических ценностей, взглядов, убеждений и идеалов – с целью профилактики и преодоления неуставных отношений и межличностных конфликтов – и недостаточным использованием педагогических возможностей гуманистической образовательной среды военного вуза;

- между необходимостью научно-методического обеспечения формирования гуманистических ценностей будущих офицеров в процессе изучения иностранного языка и слабой разработанностью комплекса педагогических средств данного процесса.

В исследование введено *ограничение*. Процесс формирования гуманистических ценностей курсантов исследовался на основе преподавания иностранного языка в военном вузе.

Поиск возможных путей разрешения названных противоречий и определил выбор темы нашего исследования: **Управление процессом формирования гуманистических ценностей курсантов военных вузов.**

Цель исследования состоит в разработке, обосновании и экспериментальной проверке комплекса педагогических условий по управлению процессом формирования гуманистических ценностей курсантов военных вузов.

Объектом исследования выступает образовательный процесс в военном вузе.

Предметом исследования стали педагогические условия формирования гуманистических ценностей будущих офицеров.

Мы считаем, что процесс формирования гуманистических ценностей курсанта военного вуза будет эффективным при реализации в образовательном процессе следующего комплекса педагогических условий:

- внедрение модели процесса формирования гуманистических ценностей будущих офицеров, обуславливающих развитие собственной стратегии гуманно ориентированного поведения курсантов, профилактику и разрешение неуставных конфликтных ситуаций, становление гуманных уставных отношений в образовательный процесс военных вузов;

- реализация педагогических возможностей средств иностранного языка, позволяющих обогатить мотивационно-ценностные личностные характеристики курсантов;

- внедрение на занятиях по иностранному языку системы педагогических средств, включающих свободный диалог, полилог, ролевые игры, анализ текста, анализ проблемных и коммуникативных ситуаций, что способствует рефлексивному осмыслению гуманистической сущности иноязычного материала курсантами.

В задачи нашего исследования входят:

1. Уточнение понятия «гуманистические ценности будущих офицеров».
2. Разработка и экспериментальная проверка модели формирования гуманистических ценностей будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.
3. Выявление возможности дисциплины «иностранный язык» в повышении эффективности исследуемого процесса.
4. Разработка научно-методического сопровождения процесса формирования гуманистических ценностей будущих офицеров.

Теоретико-методологической основой исследования являются:

- философские идеи и положения, раскрывающие аксиологический аспект деятельности личности (Л.А. Волович, С.Г. Каган, Л.Г. Смирнов, В.Г. Тугаринов, Б.Г. Чагин и др.);
- социологические исследования, посвященные теории идеала, ценностным ориентациям, классификации ценностей, роли ценностей в социализации и самоактуализации личности (А.К. Абишева, Э.В. Беляев, А.А. Бодалев, А.А. Брудный, В.Е. Давидович, А.В. Кирьякова, А.Г. Маслоу и др.);
- психологические исследования, посвященные деятельности, мотивации и развитию личности (Б.Г. Ананьев, Е.С. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Якобсон и др.), а также работы ученых-педагогов, связанные с теорией и практикой подготовки специалистов, их профессиональным становлением, с управлением педагогическим процессом в вузе (В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, В.А. Беликов, А.В.

Мудрик, А.Я. Найн и др.), с созданием образовательной среды (И.В. Богданов, В.В. Давыдов, Г.В. Ковалев, В.А. Ясвин и др.);

- педагогические исследования, посвященные коммуникативной компетентности (М.Б. Бергельсон, В.В. Кабакчи, С.Г. Терминасова, Е.И. Пассов, В.П. Фурманова и др.);

Различные аспекты формирования лингвистической компетенции для готовности обучаемых к диалоговому общению представлены в работах Н.В. Барышникова, И.Л. Бим, Е.Е. Боровковой, О.И. Бурковой, Н.Д. Гальсковой, Г.Г. Девятовой, Г.В. Елизаровой, А.А. Миролубова, Л.В. Николаевой, Е.С. Полат, Е.Н. Солововой и др.;

- теоретические исследования в области педагогической аксиологии (Б.М. Бим-Бад, А.М. Булынин, М.В. Богуславский, В.И. Гинецианский, И.А. Зимняя, А.В. Кирьякова и др.), а также идеи организации педагогического процесса в высшей школе с позиции следующих подходов: лично ориентированного (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенко, В.А. Петровский, В.Ф. Шаталов и др.), деятельностного (В.А. Беликов, Э.Ф. Зеер, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин и др.), компетентностного (А.Л. Андреев, А.С. Белкин, А.В. Хуторской и др.).

Исследование состояло из трех этапов.

Первый этап – **поисково-констатирующий**. На данном этапе были сформулированы исходные позиции настоящей работы, разработан понятийный аппарат, выдвинута гипотеза и составлена программа исследования, проведен констатирующий этап опытно-поисковой работы, целью которого явилось определение исходного уровня коммуникативной компетентности курсантов.

На данном этапе применялись следующие методы: анализ нормативно-правовых документов об образовании и, в частности, о военном образовании; сравнительно-исторический анализ (при выявлении прогрессивных тенденций в истории иноязычного образования); системный анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по исследуемой проблеме (для формулирования исходных позиций исследования); наблюдение, собеседование, изучение и обобщение педагогического опыта.

На втором этапе – **опытно-поисковом** – нами разрабатывалась модель формирования гуманистических ценностей будущих офицеров в современной иноязычной подготовке курсантов военных училищ, и обеспечивался комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования. Этап включал в себя анализ и корректировку уже созданных методик; создание и проверку в ходе опытно-поисковой работы научно-методических рекомендаций; анализ результативности и совершенствование исследования.

Основными методами этого этапа явились: обобщение, систематизация, моделирование, а также наблюдение, тестирование, анкетирование и интервьюирование.

На третьем этапе – **контрольно-обобщающем** – были уточнены сформулированные теоретические выводы, проведена опытно-экспериментальная работа и систематизированы ее результаты.

На заключительном этапе применялись такие методы, как: анализ теоретических и практических результатов исследования; прогнозирование изменений требований к субъектам образовательного процесса военного вуза; статистический метод обработки эксперимен-

тального материала; анализ, обобщение и интерпретация полученных результатов.

Исследование проводилось в Челябинском высшем военном командном училище, в Челябинском высшем военном автомобильном командно-инженерном училище и в Военном институте г. Оренбурга. Участниками исследования были курсанты 1–2 годов обучения и преподаватели иностранных языков вышеназванных учебных заведений.

Рецензентами данного монографического исследования подчеркивается **научная новизна** исследования, которая выражается в том, что:

1. Уточнено понятие «гуманистические ценности будущих офицеров», под которым мы понимаем: интегративное качество личности как основу профессиональной направленности личности будущего командира, ориентирующее его на эмоциональную отзывчивость, эмпатию, толерантность, оказание действенной морально-психологической помощи подчиненным, которая определяет активную нравственную позицию в процессе профессиональных отношений военнослужащих.

2. Разработана и экспериментально проверена модель формирования гуманистических ценностей будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.

3. Выявлен и обоснован комплекс педагогических условий формирования гуманистических ценностей будущих офицеров.

4. Определены педагогические возможности средств иностранного языка, предполагающие:

а) интеграцию ценностных смыслов иностранного языка и гуманистической направленности профессионального воспитания будущих офицеров;

б) использование системы педагогических средств, направленных на развитие эмпатии, толерантности, умения распознавать эмоциональные состояния и чувства другого человека, понимать и принимать позиции подчиненных, определять эмпатийные способы межличностного общения, которые обеспечивают готовность к оказанию педагогической помощи и поддержки в случае необходимости;

в) обогащение образовательного процесса ценностным содержанием спецкурса «Гуманизация профессиональных отношений военнослужащих»;

г) реализацию принципов гуманизации межличностных отношений военнослужащих (эмоциональной открытости, доверия друг к другу; взаимопомощи и поддержки; равенства партнеров по общению);

д) целенаправленную ориентацию педагогических технологий и методик на субъективно-позитивное преобразование личности курсанта при учете его индивидуально-возрастных особенностей и социально-психологических характеристик воинского коллектива.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в следующем:

1. Полученные на основе анализа результаты исследуемой проблемы обогащают сущность понятия «гуманистические ценности будущих офицеров» как интегративного личностного образования, уточняют содержание его компонентов.

2. Обоснованная педагогическая целесообразность формирования «гуманистических ценностей будущих офицеров» у курсантов военного вуза, в соответствии с признаками гуманно ориентированного образования, является элементом приращения научного знания в теории педагогики.

3. Разработанное критериально-диагностическое обеспечение (критерии, показатели и уровневые характеристики) сформированности гуманистических ценностей будущих офицеров позволяет поэтапно отслеживать его характеристики с целью коррекции и совершенствования данного процесса.

**Практическая значимость** заключается в том, что:

1. Разработано учебно-методическое пособие «Гуманизация профессиональных отношений военнослужащих», содержательно и технологически способствующее повышению эффективности процесса формирования гуманистических ценностей будущих офицеров.

2. Разработанное научно-методическое обеспечение исследуемого процесса может использоваться преподавателями, офицерами высших военно-учебных заведений с целью профилактики и разрешения актуальной проблемы неуставных отношений в воинских коллективах.

**Ключевыми вопросами** монографического исследования являются нижеследующие:

1. Гуманистические ценности будущего офицера рассматриваются нами как интегративное личностное качество (основы профессио-



нальной направленности будущего командира), ориентирующее его на эмоциональную отзывчивость, эмпатию, толерантность, оказание действенной морально-психологической помощи подчиненным, которая определяет активную нравственную позицию в процессе профессиональных отношений военнослужащих.

2. Педагогическими условиями повышения эффективности процесса формирования гуманистических ценностей будущих офицеров выступают:

а) внедрение модели формирования гуманистических ценностей, обуславливающих развитие собственной стратегии гуманно ориентированного поведения курсантов, профилактику и разрешение неуставных конфликтных ситуаций, становление гуманных уставных отношений в образовательный процесс военного вуза;

б) реализация педагогических возможностей средств иностранного языка, что позволяет обогатить мотивационно-ценностные личностные характеристики будущих офицеров;

в) внедрение на занятиях по иностранному языку комплекса педагогических средств, включающих свободный диалог, полилог, ролевые игры, анализ текста, анализ проблемных и коммуникативных ситуаций, что способствует рефлексивному осмыслению гуманистической сущности иноязычного материала будущими офицерами.

3. Реализация модели формирования гуманистических ценностей будущих офицеров обеспечивает:

а) целостность, направленность исследуемого процесса (социальный заказ, цель, задачи, содержание, результат);

б) интеграцию наполнения поля образовательной среды и логики развертывания гуманистического процесса военного вуза (от фронтального восприятия эмоциональных проявлений до активного взаимодействия и содействия на основе активизации рефлексивных процессов);

в) динамику данного процесса (по этапам: информационно-мотивационному, рефлексивно-деятельностному, проектировочному).

**Личный вклад автора** определяется:

а) проведенным научно-теоретическим анализом проблемы формирования гуманистических ценностей будущих офицеров;

б) разработкой ведущих положений исследования, общей идеи, технологии проведения педагогического эксперимента;

в) получением эмпирических данных, теоретическим обобщением и интерпретацией результатов исследования.

**Обоснованность и достоверность** полученных результатов обеспечиваются проведением исследования с опорой на современные достижения философской, психологической, педагогической и лингвистической наук; применением совокупности методов, адекватных предмету и задачам исследования; репрезентативностью выборки обследованных курсантов; повторяемостью результатов на разных этапах эксперимента и подтверждением гипотезы исследования; количественным и качественным анализом экспериментальных данных; внедрением результатов исследования в практику профессиональной подготовки курсантов военного вуза.

**Апробация и внедрение** результатов исследования осуществлялись посредством 18 публикаций в журналах и научных сборниках; работы в качестве преподавателя иностранного языка ЧВВКУ–ЧВВАКИУ с 1986 г. по настоящее время; выступлений на научно-практических конференциях различного уровня:

- международного [«Наука и образование» (г. Белово, 2004 г.); «Актуальные проблемы лингвистического образования: теоретический и методологический аспекты» (г. Самара, 2006 г.)];

- всероссийского [«Психолого-педагогические исследования в системе образования» (Москва – Челябинск, 2008 г.)];

- городского (на ежегодных научно-практических конференциях в ЧГПУ, ЧЮИ, на заседаниях кафедр иностранных языков Урал-ГУФК и ЧВВАКИУ).

**Архитектоника монографии** соответствует логике исследования и включает введение, основную часть, заключение и библиографический список (используемой и цитируемой литературы), содержащий 223 источника, из них 20 – на иностранном языке. В работе приведены схемы, диаграммы, таблицы.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА

## **1.1. Анализ разработанности проблемы в научно-педагогических изысканиях**

В данном параграфе представлен анализ разработанности исследуемой проблемы, проанализирована ее сущность, раскрыто содержание ключевых понятий изыскания, таких как «гуманизм», «гуманизация», «ценность», «ценностные ориентации», «гуманистические ценности» и др. Также выявлена степень разработанности проблемы формирования гуманистических ценностей будущих офицеров в педагогической теории.

Гуманистические идеалы добра, красоты, истины, справедливости, честности, патриотизма, уважения к человеческой личности – неперенные атрибуты человеческой культуры. Они становились целевыми ориентирами в деятельности педагогов разного времени. Гуманистические ценности служат фундаментальной основой, определяющей не только качество образования, но и новый стиль человеческой деятельности.

Гуманизм – это явление сложное и многоплановое. В научной литературе понятие «гуманизм» употребляется в узком и широком значениях этого слова. В узком – это, прежде всего, культурное движение эпохи Возрождения.

В широком смысле – исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности – желаемой нормой отношений между людьми [195, с. 130].

В условиях переориентации общества на гуманистические ценности, когда становится реальным переход от абстрактного гуманизма к реальному, от абстрактного человеколюбия к признанию самоценности личности, повышению значения деятельности каждого человека, а значит, признанию его свободы и ответственности, гуманистический подход к образованию, обучению и воспитанию имеет чрезвычайно важное значение.

Обращение к проблеме гуманизма – это важное направление анализа изменений в образовании, происходящих в современных условиях. Понимание того, что гуманистический идеал не совпадает с реальностью, не исключает осознания того, что в образовании такой идеал необходим, что к нему нужно стремиться. По мнению С.И. Гессена, этот идеал есть цель – задание, т. е. задача высшего порядка, неисчерпаемая по своему существу и открывающая для стремящегося к ней человечества путь бесконечного развития [55, с. 33].

Этимологический анализ понятия «гуманизм» показывает, что оно означает «человеческий», «человечный». Уже в самом определении человек признан высшей ценностью. Следовательно, гуманизм относится к миру моральных ценностей.

Наряду с рассмотрением гуманизма как явления социальной жизни, бытия (онтологический аспект), для нашего исследования важно философское осмысление ценности человеческого бытия, отношений между людьми (аксиологический аспект).

Анализ понятия «гуманизм» с аксиологической точки зрения, т. е. как ценности, позволяет раскрыть ту систему отношений, которую он фиксирует, а качества и свойства человека – это результат этих отношений.

По мнению В.П. Бездухова, «гуманизм», как характеристика конструктивных отношений выражает отношение человека к человеку, отношение между людьми, человеком и обществом, обществом и человеком.

Специфика гуманизма как ценности проявляется в субъект-субъектных отношениях, в которых он реализуется [25, с. 46].

Человечность, как свойство человека, есть результат гуманистических отношений между людьми как субъектами деятельности и общения. Человечность (отзывчивость, гуманность, доброта и т. д.) реализуется только в гуманистических отношениях, которые представляют собой такой их вид, как субъект-субъектные.

Гуманизм – это исторически изменяющаяся система мировоззрений, познающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей; считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности – желаемой нормой отношений между людьми.

Понятие «гуманизм» развивается в процессе человеческой истории вместе с самим понятием «человек», от которого оно является производным. Как отмечает В.Л. Бенин, «...при определении гуманизма, очевидно, следует исходить из сущности человека. Также очевидно, что сущность человека можно определить, выделив его основные черты. С другой стороны, существенность тех или иных черт некоего явления зависит от того, с какой позиции это явление рассматривается» [28, с. 24].

Современная гуманистическая философия направлена на понимание человеческой субъективности, индивидуального человеческого бытия. Происходит осмысление односторонне-рациональных представлений о человеке, отказ от трактовки его как агента социальных сил и социальных отношений.

Гуманизм находит свое отражение в социологии, политологии, педагогике. Гуманистическая психология определила главные направления развития личности: устремленность к будущему, свободная реализация своих потенций (Г. Олпорт), реализация творческих потенций, самоактуализация (А. Маслоу), укрепление веры в себя и возможность достижения идеального «Я» (К. Роджерс).

Понятие «гуманизация», производное от понятия «гуманизм», подразумевает деятельность отдельных людей и человеческих сообществ по реализации гуманизма как системы мировоззрения [196, с. 22]. Гуманизм аккумулирует в себе идеи гуманизации образования.

«Если образование, – подчеркивает Ю.Н. Кулюткин, – понимать в качестве основного условия, содействующего развитию готовности личности к переменам и ее способности участвовать в них, такое понимание образования требует переосмысление его “парадигмы”» [115, с. 11]. В качестве основной в современных условиях выступает «гуманистическая парадигма», призванная оптимизировать взаимодействие ученика и социума, развивать у него отношение к изменяющемуся миру, к противоречиям, возникающим в системах «человек – природа», «человек – общество», «человек – человек».

Анализ содержания понятия «гуманизм» свидетельствует, что право на свободу, счастье, развитие, проявление способностей, равенство и справедливость, человечность должны стать нормой взаимоотношений, деятельности и поведения.

По мнению В.П. Бездухова и Ю.А. Кулюткина, «гуманизм педагога – это принцип педагогической морали, который раскрывает сущность его профессиональной деятельности, ориентированной на развитие воспитанника, и нравственная норма, предписывающая ему реализацию гуманистического потенциала морали в педагогической действительности» [25, с. 54].

Проведенный нами семантический анализ значения понятия «гуманистический» показывает, что гуманистический – это человеколюбивый, свободомыслящий, просвещенный. С этих позиций, воспитатель (учитель, преподаватель, офицер) является не только объектом нравственного требования со стороны общества, но и субъектом морали, нормативного общечеловеческого поведения.



Он является субъектом морали на том основании, что реализует ее потенциал в профессиональной деятельности и общении. Потенциал морали заключен в том, что педагог должен быть гуманным, т. е. отзывчивым, культурным, внимательным, заботливым и человечным.

В основе гуманизма, как принципа педагогической морали, лежит, на наш взгляд, признание воспитанника (ученика, студента, солдата) высшей ценностью. Такое отношение к нему дает возможность отвлечься от абстрактной трактовки его личности, позволяет увидеть в образовательном процессе конкретного воспитуемого с его сильными и слабыми сторонами.

Осмысление педагогом, воспитателем понятия «гуманизм» должно привести его к признанию за своим учеником права на собственное достоинство, самостоятельность, вызвать уважение его неповторимости и уникальности. Несмотря на то, что каждый воспитанник может отличаться от других по своим способностям, по уровню образованности, его не следует отделять от них по такой ценностной характеристике, как человеческое достоинство. Педагог должен уважать личность молодого человека, предполагая равенство возможностей в самоопределении, самореализации и проявлении себя как личности, что ведет к признанию за воспитанником соответствующих прав.

К сожалению, в реальной практике военного воспитания, когда офицер-воспитатель воздействует на солдата-воспитанника, наблюдается острый дефицит человечности и уважения личности последнего.

Во многом, на наш взгляд, это следствие отрицания в военной педагогике гуманно ориентированного подхода в решении проблем взаимоотношения начальника и подчиненного. Данный факт доказывает высокую актуальность выбранной нами проблемы исследования гуманистических ценностей будущего офицера.

Осуществление такого стиля взаимоотношений в армейской среде, в процессе воспитания офицером солдата произойдет тогда, когда командир не только примет основные ценности гуманизма, но они станут определять направленность его деятельности и общения, что также сделает их моральной гуманистической ценностью.

Сегодня для военного вуза крайне актуальной, на наш взгляд, является своеобразная триада, позволяющая говорить о реальном совершенствовании армейского воспитания: гуманитаризация, гуманизация образовательного процесса, гуманизация личности будущего офицера.

Тот факт, что образовательный процесс в высшей военной школе должен сегодня происходить в пространстве общей культуры, вряд ли нуждается в доказательстве. Несомненно также то, что выпускник военного вуза в современных условиях должен быть образован все-сторонне, поскольку нулевые знания в областях, близких к его роду занятия, не позволяют ему стать настоящим защитником Отечества.

Гуманизация общественной жизни предопределяет необходимость формирования у курсанта военного вуза потребности не только в профессиональном образовании, но и в альтруизме и гуманизме, как жизненно необходимых ориентирах.

Проведенный анализ научно-педагогической литературы [35; 37; 39; 40; 62; 97] показывает, что под гуманизацией образования понимают приобщение студенчества к выработанной обществом системе ценностей, прежде всего так называемых общечеловеческих (интерсоциальных) ценностей, имеющих решающее значение для человека, его выживания и развития. Результат этого процесса – приобщение к здоровым моральным устоям; к этике, складывающейся в конкретных условиях, в пределах современного социума; к экологической культуре, здоровому образу жизни и т. д.

По нашему мнению, частью процесса гуманизации военного образования является переход от авторитарной системы отношений к системе нравственных гуманистических отношений.

В основе авторитарных отношений в армии находится авторитет командира как духовное подавление подчиненного, базирующееся на неравенстве его статуса и системы ценностей. Альтернативой такого положения вещей должна, на наш взгляд, стать «гуманистическая власть» командира над солдатом. В основе такой власти находится гуманизм, созидание и реализация которого порождает систему человеческих (в подлинном смысле) отношений.

Система воинского воспитания базируется на развитии у подчиненного чувства патриотизма, и готовности к выполнению долга перед Отечеством. Должное – это то, что необходимо осуществить. Нам представляется, что в современной системе армейского воспитания для офицера-воспитателя, кроме всего прочего, должным является человеческое, гуманное отношение к подчиненным.

Это долженствование выражает одну из приоритетных (а скорее – главную) задач его «профессиональной деятельности». Из истории хорошо известно, что боеспособность армии определяется не только степенью вооруженности, но и моральным состоянием, духом солдат. Если воин воспитан на унижении, лицемерии и несправедливости, ни о каком подлинно боевом духе не может быть и речи.

Гуманизация всего военного образования, по нашему мнению, является не только педагогической, но и социальной проблемой. Военный педагог, осмысливший и осознавший необходимость осуществления данного процесса в современной армейской действительности, преобразовывает ее на гуманистической основе. Это значит, что с реализацией целей и задач молодых военнослужащих он должен передавать им не только армейский, но и нравственный опыт, опыт гуманных взаимоотношений между людьми и т. д.

Перейдем к более глубокому анализу понятия «гуманистические ценности будущих офицеров», начав исследование с категории «ценность».

Теория ценности как особая отрасль философского знания возникла во второй половине прошлого века в трудах неокантианцев (В. Виндельбанд, Р.Г. Летце, Г. Риккерт и др.), получила развитие в сочинениях представителей немецкой феноменологии (Н. Гартман, М. Шеллер и др.), а в середине прошлого века и в настоящее время – в трудах немецких, английских, американских философов (Н. Грейам, Р. Лаутман, О. Краус, В. Крафт, С.К. Пеппер, Р.Б. Перри, К. Стивенсон, М. Стокнер, Р. Рейнингер, Г. Штоффер, Р. Этфилд и др.).

Отечественные психологи двадцатого века (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.) выдвинули в качестве объекта исследования человеческую деятельность. Ученые сосредоточили внимание на факте «опосредования познания деятельности людей, на изучении активной роли субъекта и побудительных мотивов его действий: потребностей, интересов, установок» [12; 50; 122; 176].

Но следует подчеркнуть, что проблемы общей теории ценностей стали объектом исследования отечественной философии сравнительно недавно, – начиная примерно с 60-х гг. прошлого века, поскольку ранее усилия философов были сосредоточены на разработке проблем диалектического и исторического материализма. Так, сильное ограничение предмета философии выступило одной из причин отсутствия исследований по многим аспектам философской мысли, в том числе и по общей теории ценностей, которую невозможно вместить в рамки только философии и гносеологии.

В связи с этим такие специфические аксиологические понятия, как значение, ценность, оценка, ценностные отношения, иерархия ценностей и т. п., долгое время отсутствовали в нашей философии, этике, эстетике, теории культуры.

Сравнительно недавно эти категории стали рассматриваться в отечественной философии (С.Ф. Анисимов, Л.П. Буюева, В.А. Василенко, О.Г. Дробницкий, А.Г. Здравомыслов, В.Н. Сагатовский, В.П. Тугаринов, Д.Н. Узнадзе) и в социально-педагогических исследованиях (Т.К. Ахаян, З.И. Васильева, М.Г. Казакина, А.В. Кирьякова, Т.Н. Мальковская, Н.С. Розов и др.).

Философы, говоря о «ценности», уточняют ее содержательный аспект: «ценность – это не всякая значимость, а лишь та, которая играет положительную роль в развитии общества: она, в конечном счете, связана с социальным прогрессом» [72, с. 64].

По мнению О.Г. Дробницкого и А.М. Коршунова, функция предметов – служить деятельности людей, их общественная значимость составляет ценность, а отношение к ним – ценностное отношение. Предметы, их свойства, мысли, идеи, цели, убеждения становятся ценностью в зависимости от удовлетворения потребностей общества или личности [Там же, с. 71].

М.Г. Макаров рассматривает ценность как продукт культуры, в выработке и движении ценностей автор наблюдает некую преемственность, «передачу от поколения к поколению, сохранение и приумножение их». Определяя ценности в их, еще более узком, смысле, М.Г. Макаров отмечает, что «ценности суть регуляторы духовной жизни, нравственного, художественного, социально-политического, религиозного сознания». Автор указывает, что в ценностях фиксируется социальный опыт, который, выступая в качестве внутренних ориентиров и импульсов личности, служит устойчивости общественной системы [128, с. 56].

А.Г. Здравомыслов считает, что категория «ценность» связана с духовным содержанием жизни людей: «ценности» – это обособившиеся в ходе развития самой истории, благодаря разделению труда в сфере духовного производства, интересы. Но объектами этих обособившихся интересов, предметами стремлений человека, в данном случае выступает некое духовное содержание, состоящее в особой концентрации

чувств и мыслей, воплотившееся в образцах прекрасного, истинного, доброго, благородного. В сопоставлении с этими нормами, получившими общественное признание, человек, занятый в сфере духовного творчества или действующий на поприще гражданских интересов, стремится утвердить свою индивидуальность [83, с. 166].

Н.С. Розов утверждает, что «ценностное сознание – максимально широкое, плюралистическое в сферах религиозных, идеологических, социальных, культурных, экономических, национальных и пр.» твердо стоит на страже общезначимых ценностей – витальных и гражданских прав человека, а также всех необходимых условий (политико-правовых, экологических, социально-экономических) для обеспечения этими правами современного и всех будущих поколений людей. Это и позволяет говорить о ценностном сознании как глобальной этике новой исторической эпохи. *«Именно на ценности должно опираться современное образование – мост, переводящий людей в новую эпоху»* [174, с. 59].

Категория «ценность», подобная «истине», «разуму», «человеку», «культуре», по-видимому, никогда не будет определена исчерпывающим образом. Мы согласны с позицией Н.С. Розова, который предлагает понимать под ценностью «предельное нормативное основание актов сознания и поведения людей» [171, с. 64].

Ученый считает, что понятие «ценность» существует только при наличии объекта, значимого для бытия человека с его потребностями и возможностью их практического взаимодействия. В ценности он видит момент единства объекта, наделенного определенными свойствами, и субъекта, обладающего потребностями, причем первый приобретает

ценность для последнего только в практическом взаимодействии [173, с. 65].

Анализ научной литературы показывает, что ценность правомерно рассматривать и как отношение. Следуя взглядам А.Н. Леонтьева относительно личностного смысла, такое отношение выделяется для субъекта как его отношение и осознается им, а смысл есть отношение, которое создается в жизни и деятельности субъекта [122, с. 105].

В нашей работе мы разделяем точку зрения М.С. Кагана в том, что ценность является значением [94, с. 68]; она фиксирует систему субъект-объектных отношений [Там же, с. 51]; ценностное отношение – это отношение к .., а не отношение между... [Там же, с. 69].

Подход к ценности как значению (значение объекта существует независимо от сознания человека) показывает, что ценности объективны. Они находятся в объективной ценностной системе, а следовательно, могут быть присвоены человеком в деятельности [24, с. 121].

Присвоить ценности – то есть наделить смыслом значение объекта, в качестве которого выступает другой человек (ученик, студент, военнослужащий и т. д.).

«Смыслом, – подчеркивает М.С. Каган, – становится значение объекта для меня как субъекта, и вне моей субъективности он не существует. Осмыслить – значит наделить смыслом, значение же познается как нечто внешнее по отношению ко мне как субъекту и от меня независимое» [94, с. 53].



Такой подход к значению и смыслу означает, что значение может иметь широкий спектр смыслов, поскольку мир субъективности людей различен. Это находит свое отражение в различных позициях людей относительно социальных процессов в обществе.

Так, педагогически интерпретированное с этих позиций явление гуманизма в деятельности учителя, преподавателя означает, что воспитатель должен принимать своего подчиненного таким, каков он есть, видеть в нем все человеческое содержание независимо от того, каких взглядов воспитанник придерживается, какова его жизненная философия (естественно, в моральных и правовых нормах).

Такое понимание гуманизма в педагогике имеет большое значение для исследуемой нами проблемы воспитания гуманистических ценностей будущих офицеров.

Анализируя явление ценности в контексте ценностных отношений, В.П. Выжлецов выделяет следующие основные свойства ценностей:

- ценностные отношения включают в себя не только должное, но и желаемое, связанное с добровольным, свободным выбором, стремлением;

- ценности выражают такие отношения, которые связывают людей, а не разъединяют их;

- ценностные отношения являются для людей не внешними и принудительными, а внутренними и ненасильственными;

- подлинные ценности нельзя отобрать;

- ценности, т. е. наличие или отсутствие отношений ценностного уровня, логически или научно доказать невозможно [52, с. 61].

Таким образом, анализируя все вышеизложенные подходы, можно констатировать следующее: в понятии «ценность» объективны его свойства, они не зависят от человека, а становятся ценностью в момент познания и оценки самим человеком.

Нельзя рассматривать ценность вне человека, поэтому понятие «ценность» всегда включает понятие об объекте, отношении к объекту, его оценку, что является субъективным отражением объективного мира.

Ценности – это обобщенные цели и средства их достижения, воплощающие роль фундаментальных норм. Они обеспечивают интеграцию общества, помогая индивидам осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в жизненно важных, равно как и профессионально значимых, ситуациях.

Система ценностей образует внутренний стержень культуры, духовную quintessence потребностей и интересов индивидов и социальных общностей. Она, в свою очередь, оказывает обратное влияние на социальные интересы и потребности, выступая одним из важнейших мотиваторов социального действия, поведения индивидов. Таким образом, каждая ценность из системы ценностей имеет двуединое основание: в индивиде как самоценном субъекте и в обществе как социокультурной системе.

Одной из важных проблем аксиологии является вопрос типологии ценностей. По предметному содержанию различают социальные, культурные, экономические, политические, духовные, педагогические ценности и т. д. Специалисты насчитывают многие десятки,

даже сотни таких ценностей. Связав ценности с качествами личности, Олпорт и Олберт насчитали 18 тысяч таких черт.

Но наиболее общих *базовых ценностей*, составляющих основание ценностного сознания людей и подспудно влияющих на их поступки в различных областях жизни, не так много. Их число оказывается минимальным, если соотносить ценности с потребностями людей: З. Фрейд ограничился двумя, А. Маслоу – пятью потребностями-ценностями. Мюррей сформировал список из 28 ценностей.

А.В. Кирьякова выделила шесть ценностей: жизнь, человек, познание, красота, труд, отечество [169, с. 20]. Этой классификации мы будем придерживаться в нашей работе.

*Ценностные ориентации* – это важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживания и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного. Совокупность, иерархия, шкала сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образует своего рода *базис сознания*, обеспечивающий устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов. В силу этого ценностные ориентации выступают важнейшим фактором, регулирующим, детерминирующим мотивацию личности.

Основное содержание ценностной ориентации – политические, философские, нравственные убеждения человека, глубокие и постоянные привязанности, нравственные принципы поведения.

В силу этого в любом обществе ценностные ориентации личности оказываются объектом воспитания, целенаправленного воздействия.

Р.Х. Шакуров отмечает, что когда речь идет о ценностях, то имеется в виду хаотический их набор, а когда речь идет о ценностных ориентациях, то имеется в виду иерархизированная структура ценностей. «Ценностные ориентации, – пишет Р.Х. Шакуров, – это упорядоченная система ценностей, иерархизированная по критерию их значимости для субъекта – индивидуального или группового» [198, с. 30]. Ценностные ориентации действуют как на уровне сознания, так и подсознания, определяя направленность волевых усилий, внимания, интеллекта. Механизм действия и развития ценностных ориентаций связан с необходимостью разрешения противоречий и конфликтов в мотивационной сфере, селекции стремлений личности, в наиболее общей форме выраженной в борьбе между долгом и желанием, мотивами нравственного и утилитарного порядка.

Развитые ценностные ориентации – признак зрелости личности, показатель меры ее социальности. Это призма восприятия не только внешнего, но и внутреннего мира индивида, обуславливающая связь между сознанием и самосознанием, психологическое основание для решения в индивидуальном плане вопроса о смысле жизни, благодаря которому происходит интеграция, совокупность ценностной ориентации в нечто целостное и своеобразное, характерное именно для данной личности.

Устойчивая и непротиворечивая совокупность ценностной ориентации обуславливает такие качества личности, как цельность, надежность, верность определенным принципам и идеалам, способность к волевым усилиям во имя этих идеалов и ценностей, активность жизненной позиции. Противоречивость в ценностной ориентации порождает непоследовательность в поведении: неразвитость ценностной ориентации – признак инфантилизма, господства внешних стимулов во внутренней структуре личности, непосредственного воздействия объекта стремления на потребность.

Базисные ценности индивидуального сознания человека, как определено психологами, формируются в период так называемой первичной социализации индивида – к 18–20 годам, а затем остаются достаточно стабильными, претерпевая существенные изменения лишь в кризисные периоды жизни человека и его социальной среды.

Этот факт достаточно важен для исследуемого нами процесса формирования гуманистических ценностей будущих офицеров. Мы считаем, что работа с курсантами военного вуза в означенном направлении должна начинаться непосредственно с момента их поступления в учебное заведение.

Определяя центральную позицию личности, ценности играют важную роль в формировании и развитии ее структуры, оказывают влияние на общий подход к видению мира и самого себя, придают смысл и направление общественной позиции. Ценности опосредуют самооценку путем сопоставления с идеальным «Я».

Исследователи отмечают также, что особенностью ценностей является их динамичный характер. С.Л. Рубинштейн показал, что переоценка ценностей, происходящая в жизни человека, является закономерным результатом диалектики его жизни, перестройки взаимоотношений человека с миром, с другими людьми, более или менее глубокого переосмысления жизни по мере накопления ими жизненного опыта. По мнению С.Л. Рубинштейна, процесс переосмысления жизни человека образует самое сокровенное и основное содержание его внутреннего существа и определяет мотивы его действий. В результате изменения внутренних условий (потребностей, мотивов и направленности личности) актуализируются те или иные ценности [176, с. 257].

Ученые единодушны во мнении, что категория «ценность» – субъект-объектная, поскольку ценность по своей природе объективна, но реализация ценностной функции предметов связана с субъективными факторами-желаниями, потребностями, эмоциями, которые служат средством осознания этой функции, направленности отношения человек к предметам действительности. Таким образом, субъективную сторону отношения составляют идеальные побудительные силы (мотивы деятельности): желания, идеалы, убеждения, а отношение личности может быть названо мотивационно-ценностным [94, с. 102].

Аксиологический подход к военному образованию имеет несколько граней, раскрывающихся через актуальную исследовательскую проблематику: проблемы ориентации курсанта военного вуза в мире ценностей; проблемы становления и развития ценностных

ориентаций военнослужащего; аспекты формирования личностных ориентиров будущих офицеров; проблемы формирования системы гуманистических ценностей будущих офицеров.

Аксиологический подход к организации деятельности курсантов военного вуза, в процессе которой они присваивают те или иные ценности, обеспечивает как реализацию адаптивной и гуманистической функций педагогической деятельности в их единстве, так и смещение, качественное преобразование адаптивной функции. Суть такого смещения в контексте ценностного (аксиологического) подхода заключается в том, что на первый план в деятельности преподавателя военного вуза выходит приобщение курсантов к системе ценностей, а не их подготовка к бездумному выполнению той или иной команды, зачастую превращающаяся в манипулирование подчиненным и в его муштрование.

Подобный подход к воспитанию офицера, к формированию гуманистической направленности личности чрезвычайно актуален для современной ситуации в Российской армии, поскольку в этом случае возрастает действенность ценностных ориентаций для выработки жизненных принципов будущего командира в условиях современной нестабильной ситуации.

В решении выдвинутой в нашем исследовании проблемы можно выделить два взаимодополняющих подхода, отличающихся между собой методологическими основаниями: социально-психологический и культурологический. В рамках первого проблема приобщения к гуманистическим ценностям исследуется в контексте социализации

личности (А.Г. Асмолов), в рамках культурологического подхода – в контексте культуры (М.С. Каган, Н.Б. Крылова, Н.Е. Шуркова).

Осмысление идей А.Г. Асмолова о приобщении к опыту и присвоении опыта показывает, что механизмом приобщения курсантов к ценностям как аксиологической форме культуры является их вовлечение в систему социальных связей с другими людьми.

Вовлечение учащегося, воспитанника, студента в систему социальных связей – это и есть не что иное как его включение в систему отношений, которые, согласно В.Н. Мясищеву, представляют собой «целостную систему индивидуальных, сознательных и избирательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [143, с. 16].

Отправным механизмом включения молодых людей в отношения является общение, которое, как подчеркивает В.Н. Мясищев, с содержательной стороны представлено отношением, а со стороны формы – обращением. «В общении, – пишет В.Н. Мясищев, – выражаются отношения человека с различной активностью, избирательностью, положительным или отрицательным характером. Способом или формой общения и отношения является обращение человека с человеком» [143, с. 169].

Не анализируя проблему соотношения понятий «общение» и «отношение», отметим, что отношения складываются в процессе общения, «социальные отношения людей есть продукт их действительных отношений друг к другу» [Там же, с. 172].



Приобщение (при-общение) воспитанника к ценностям происходит в организуемом преподавателем общении, в котором имеют место субъект-субъектные отношения, а не субъект-объектные, так свойственные армейской среде.

Приобщение курсантов военного вуза к ценностям в процессе общения, с нашей точки зрения, связано, во-первых, с предъявлением преподавателем студентам таких ценностей; во-вторых, с обменом ценностями, который происходит в межиндивидуальном взаимодействии. Результатом обмена ценностей может быть выбор таких ценностей, которые имеют реальное значение для студента военного вуза.

Как правило, солдат, курсант военного вуза лишен права выбирать ценности, ибо за него делает это командир, которому хорошо известно, «что такое хорошо, а что такое плохо». Мы же убеждены, что и в условиях армейской действительности военного образования молодому военнослужащему необходимо предоставлять право нравственного выбора, для чего должно существовать некое пространство альтернатив.

Как подчеркивает Ю.А. Шрейдер, выбор совершенен, если человек твердо решил поступить определенным образом, и уверен, что он реализует свой поступок, как только представится удобный случай. Он остановился на решении, а не перебирает варианты снова и снова [200, с. 38].

Если рассматривать общение, результатом которого становится выбор ценностей, то следует отметить, что в данном случае ценности стали определять содержание субъективной ценностной системы воспитуемого.

Как нами отмечено выше, механизмом приобщения ученика, студента к ценностям является общение. Как пишет М.С. Каган, общение есть способ приобщения к ценностям другого. Общение является основным способом формирования и развития мировоззрения личности, ее системы ценностей [94, с. 177].

В этом, с точки зрения ученого, заключается суть воспитания, которая состоит «в приобщении воспитуемых к ценностям воспитателя, а не в информировании о ценностях, не в их изучении и не в их навязывании. Воспитание есть способ превращения ценностей социума в ценности личности» [94, с. 178].

Для нашего исследования особое значение имеет положение М.С. Кагана о том, что общение порождает общность ценностей, которая достигается не внешним давлением (так характерным для системы отношений в современной армии), а внутренним принятием ценностей другого, становящихся ценностями того, кто их принимает. «Механизмом» общения является диалог, а не обмен монологами [93, с. 176].

Гуманистические ценности человека не являются врожденными, они обретаются человеком. Сформировать систему ценностных ориентаций будущих офицеров возможно только в процессе воспитания. К такой деятельности, прежде всего через общение, диалог с курсантом военного вуза, должен быть готов преподаватель.

Таким образом, в результате анализа теоретического материала, проведенного в данном параграфе, мы уточнили понятие «гуманистические ценности будущих офицеров», которые рассматриваются нами как субъект-объектная категория, основа профессиональной направленности личности будущего командира, ориентирующая его на эмоциональную отзывчивость, эмпатию, толерантность, оказание действенной морально-психологической помощи и поддержки подчиненным, и определяющая активную нравственную позицию в процессе профессиональных отношений военнослужащих.

## **1.2. Педагогические возможности дисциплины «иностраный язык» в формировании гуманистической направленности личности будущих офицеров**

Возрастающая потребность в специалистах, способных свободно общаться на иностранном языке, обусловила повышенное внимание со стороны ученых и практиков к совершенствованию иноязычной подготовки в военных училищах. В программе по иностранным языкам для военных училищ совершенно четко прослеживается целевая установка: обучение иностранным языкам имеет военно-прикладную направленность. Российский офицер должен не только в совершенстве знать боевую технику, владеть тактикой ведения современного боя, но и уметь провести первичный допрос военнопленного, извлечь информацию из документа, захваченного у противника, прочитать рабочую карту командира подразделения.

Иными словами, иноязычная коммуникативная компетентность является необходимой составляющей профессиональной компетентности военного специалиста.

В настоящее время существенно расширились и продолжают углубляться международные связи и профессиональные контакты между специалистами различных государств, в том числе контакты военных.

Так, российскими и американскими военными специалистами в течение 10 лет осуществляется работа по взаимному двустороннему контролю за выполнением принятых обязательств по Договору ОСВ-1, а также по Договору о Всеобъемлющем запрещении ядерных испытаний (ДВЗЯИ), вступившему в силу в 1997 г.

К этой работе могут привлекаться молодые офицеры – выпускники военных училищ, которым требуются прочные знания иностранного языка. Помимо указанных причин, необходимость владения иностранным языком обусловлена также тем, что это повышает востребованность военного специалиста при переходе к гражданской жизни. Все это обуславливает новые требования к его иноязычной подготовке, а именно к ее гуманитарной направленности.

Подготовка офицера в военном училище осуществляется в соответствии с квалификационными требованиями к специалистам, сформулированными в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования [58; 59]. На этой основе разрабатываются и реализуются учебные программы по иностранному языку.

Стремительное внедрение новых информационных технологий, компьютеризация предприятий, учреждений, организаций, рабочих мест, создание информационных сетей, расширение возможностей использования Интернета требуют от военного специалиста практического использования иностранного языка, особенно английского. Владение языками программирования, соответствующими понятиями, терминами, определениями, командами на иностранном языке, формирование и развитие коммуникативных навыков, умений двустороннего перевода, аннотирования и реферирования становятся необходимыми условиями профессионально грамотных действий военных специалистов.

Особое значение имеет знание иностранных языков в условиях воинской деятельности. Здесь знание языка противника становится мощным орудием борьбы с ним, средством познания его замыслов, состояния духовных сил, идеологического и морально-психологического воздействия на него. Более того, пребывание российских военнослужащих за рубежом не ограничивается их автономным существованием. Они участвуют в антитеррористических действиях и миротворческих операциях, встречаются и ведут беседы как со своими коллегами, так и с местными жителями, владеющими тем или иным иностранным языком.

С 1997 года, в соответствии с приказом Минобразования, многие неязыковые вузы, в том числе и военные, получив соответствующее разрешение, приступили к реализации программы подготовки с целью присвоения выпускникам дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Перед вузами, принимающими участие в этом проекте, поставлены задачи совершенствования подготовки специалистов и повышения степени социальной адаптации выпускников вузов. Содержание обучения регламентируется государственным образовательным стандартом. На сегодняшний день к реализации данной программы подключилось более 200 вузов России. Это число свидетельствует об огромном интересе, проявленном к этому направлению работы.

В настоящее время в документах по модернизации высшей школы главенствующее положение заняли проблемы достижения функциональной грамотности в реальном владении иностранным языком для успешного речевого взаимодействия с его носителями как в личных целях, так и в целях международного сотрудничества.

Основной целью обучения этой дисциплине в военном училище является практическое овладение курсантами иностранным языком в объеме, необходимом для чтения военно-технической литературы по специальности и владения навыками устной речи. Предполагается, что в процессе достижения этой цели реализуется коммуникативная и военно-прикладная направленность обучения, решаются также общеобразовательные и воспитательные задачи. Но недостаточное внимание, по нашему мнению, уделяется гуманитарной направленности обучения, формированию гуманистических ценностей будущих офицеров.

Поэтому кардинальным направлением деятельности российской высшей военной школы по оптимизации системы подготовки армейских специалистов различных профилей, на наш взгляд, является

усиление гуманитарного компонента в преподавании всех дисциплин учебного цикла, в том числе иностранного языка.

Процесс учебной деятельности по изучению иностранных языков свидетельствует о наличии взаимосвязи между процессом овладения иностранным языком и процессом воспитания и развития определенных качеств личности будущего офицера. Наличие взаимосвязи и взаимовлияния проявляется в том, что на занятиях по иностранному языку, кроме приобретения знаний, умений и навыков, осуществляется совершенствование разнообразных гуманистических ценных качеств личности военнослужащего. На наш взгляд, процесс обучения иностранному языку в современном военном вузе с точки зрения соответствия подбору содержания и организации учебных материалов (текстов, заданий, упражнений и т. д.), форм и методов учебной работы курсанта и обучающих действий преподавателя должен соответствовать целям формирования гуманистических ценностей будущих офицеров.

Овладение иностранным языком, как известно, происходит в речевой деятельности.

Опираясь на идеи Л.С. Выготского [51], выделявшего речевую деятельность как фундаментальную деятельность человека, и видевшего в ней богатейшие возможности развития личности, сознания, всех познавательных процессов человека, мы считаем, что речевая деятельность создает оптимальные возможности и для развития гуманистической позиции курсантов.

Деятельностный подход к изучению речевых процессов нашел свое активное развитие в психолого-педагогических трудах Л.П. Колубковой, Е.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, Е.Н. Солововой, О.В. Фадеевской и др., которые подчеркивают обязательную активность в процессе речевой деятельности, являющейся «канонem развития интеллекта» [100; 112; 120; 121; 188; 192].

Логика использования изучения иностранного языка для целей гуманизации процесса образования в военном вузе в целом, а также формирования гуманистических ценностей в частности, должна, на наш взгляд, учитывать специфику гуманитарного знания, его аксиологическую ориентацию, принципиально диалогичный характер и особое значение процессуальной интерпретации. Основными задачами гуманизации изучения иностранных языков в военном вузе должны стать:

- введение будущих офицеров в культурно-ценностный контекст человеческих взаимоотношений;
- задавание алгоритмов рассмотрения анализа фактов и явлений с гуманистической точки зрения;
- показ основных закономерностей межличностных отношений в армейской среде с гуманистической точки зрения.

Важнейшей задачей гуманизации образовательного процесса в военном вузе является также развитие личности военного специалиста, его способностей к межличностному и профессиональному общению по критериям общечеловеческих ценностей и гуманистической культуры.



Речевая деятельность в этом аспекте имеет значительные резервы.

В педагогике различные аспекты речевой деятельности исследуются А.Н. Ксенофонтовой и ее школой [111]. По мнению этого ученого, речь преподавателя и студентов чаще всего выступает в качестве самостоятельной деятельности, и роль речи в образовательном процессе вуза трудно переоценить.

Исследования в области общения [109; 112; 113; 141] помогают вскрыть своеобразие речевой деятельности в общении, которое оказывает влияние на многообразные отношения между преподавателем и студентами, а также среди студентов.

Рассматривая речевое общение как педагогическую проблему, авторы раскрывают многообразие педагогических аспектов общения, которое является значительным фактором развития субъекта, образующим различные субъект-объектные отношения. Общение преподавателя и студентов на занятиях в основном осуществляется посредством речи.

В исследованиях Н.В. Кузьминой отмечается значение речевой деятельности для формирования личностной субъектной позиции студентов. «Эта деятельность, – пишет автор, – обладает неограниченными возможностями: она может изменить взгляды студентов, их отношения, установки» [112, с. 11].

По мнению Б.Г. Ананьева [11], А.А. Леонтьева [120], слово может привести к серьезным изменениям в структуре мышления, сознания, всей деятельности субъекта.

Речевая деятельность понимается как совокупность процессов ее восприятия, выражения и воздействия, обеспечивающих познание и общение, способствующих выражению отношений, участвующих в становлении студента как субъекта и определяющих позицию участников деятельности. В более широком смысле речевая деятельность – это форма жизнедеятельности человека, проникающая в его образ жизни, поведение и в любую деятельность [196, с. 61].

На наш взгляд, одна из основных задач, которую должен преследовать преподаватель иностранного языка военного вуза, состоит в том, чтобы в образовательном процессе развивать будущего офицера как активного деятеля, как субъекта речевой деятельности.

Общая стратегия преподавания иностранного языка в условиях современной парадигмы состоит в том, чтобы включать студента в активную и самостоятельную деятельность, ставить его в позицию субъекта, организовывать эту деятельность так, чтобы студент приходил к открытию «для себя» фактов и законов, вырабатывал собственные убеждения и принципы, овладевал способом решения проблемных ситуаций, которые ему предлагают в процессе усвоения того или иного иноязычного материала.

Анализ традиционного обучения иноязычному говорению показывает, что даже на коммуникативной основе оно лишено специфических черт, присущих лично ориентированной коммуникации. Общение в этом случае носит по преимуществу не личностный, а учебный характер, т. е. преподаватель и обучающиеся видят друг в друге только официальный статус и поэтому как речевые партнеры друг другу неинтересны.

Задаваемого преподавателем предмета говорения, способа интерактивного (возникающего на основе взаимной деятельности) и лично ориентированного общения не реализуется из-за отсутствия обмена партнеров мыслями, идеями, планами, мнениями, интересами, а тем более чувствами. Устная коммуникация на занятии превращается в некую скучную процедуру, продуктом которой является так называемая учебная речь.

Рассматривая психологические основы речевых ситуаций, А.А. Алхазисвили [7] писал, «что осуществление речевого акта стимулируют лишь те обстоятельства, которые имеют для человека наибольшую личностную ценность в данный момент».

Анализ роли личностной значимости содержания высказывания в речевой деятельности проводила в своей работе Н.В. Ампилова [9]. Многие исследователи изучали вопросы самораскрытия и самоопределения личности в общении: Н.В. Амяго [10], А.А. Бодалев [36; 37], А.А. Брудный [42], В.А. Бухбиндер [45], показывая, что этот процесс имеет поэтапный характер. П.Я. Гальперин [53], П.Б. Гурвич [63], Л.Н. Комарова [101], Е.В. Кузьмина [112] требуют тонкого, учитывающего индивидуальность обучающихся, педагогического воздействия. Говорение ради говорения – это процесс психологически неоправданный, поэтому при организации любого упражнения, связанного с речью, необходимо помнить о необходимости обеспечить мотивы говорения, а не просто выполнения упражнения. К сожалению, в современных вузах (военные не являются исключением) эта необходимость пока практически игнорируется методикой обучения языку.

Как и любая форма человеческой деятельности, речевая характеризуется и всеми сущностными свойствами, выделяемыми философами и психологами в общей теории деятельности [15, с. 175], и их единым построением с необходимыми компонентами в своей взаимообусловленности и многосторонних связях, обеспечивающих результат, к которому стремится человек.

Читательская деятельность на занятиях по иностранному языку также обладает значительными возможностями в формировании гуманистических ценностей будущих офицеров.

Анализ читательской деятельности студентов военного вуза в процессе изучения иностранных языков показал, что психологическое содержание прочитанного волнует молодых людей больше, чем внешний, событийный контекст. Самосознание, открытие своего внутреннего мира продолжает развиваться в период и поздней юности, и «ранней взрослости». Способность погружаться в себя обогащается пониманием своей глубокой внутренней связи с окружающими людьми, осознанием преемственности своей личности во времени.

Студенческий возраст характеризуется различными психофизиологическими пиками, которые совпадают с пиками становления человека как личности, с периодами наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления системы жизненных ценностей. В непосредственной связи с феноменом возрастной индивидуально-личностной сензитивности находится явление, охарактеризованное Л.С. Выготским как «зона ближайшего развития» [50]. Определение «зоны ближайшего развития» считается в психологии важнейшим условием создания эффективной системы образования.

Поэтому педагогу высшей школы важно знать индивидуальные и личностные особенности студентов. Именно в этом, на наш взгляд, и состоит гуманистический подход к их воспитанию.

Мы считаем, что гуманизировать процесс преподавания иностранного языка необходимо, руководствуясь идеями антропоцентризма. Такой подход предполагает, чтобы в центре образовательного процесса находился сам студент, растущий как личность. Традиционный подход подразумевает подчинение обучаемых учебному материалу. Гуманистический подход предполагает подчинение содержания образования развитию студента как высшей ценности. Тогда человеческая культура, гуманистические ценности, которые «транслируются» через образование, выступят не просто как совокупность уже достигнутых результатов, которые надо усвоить (фактов, способов мышления, деятельности, эталонов, норм и т. д.), а как средство для личностного саморазвития, самоактуализации будущего офицера. В этом случае изучение иностранного языка превращается в творческую деятельность. А всякий вид творчества – это не только проявление самоактуализирующейся личности в науке, социальной жизни, труде, но, прежде всего, формирование личной позиции, собственного отношения к фактам, явлениям, событиям, людям. Это и определяет присущую данному человеку систему жизненных ценностей.

Наш многолетний опыт обучения курсантов показывает, что преподавание иностранных языков будет обогащать ценностно-ориентированное мировосприятие будущих офицеров, развивать интеллектуальную, эмоциональную и деятельностную сферу их личности только в случае организации обучения с использованием

иноязычных текстов и специальных заданий и упражнений, если они отвечают определенным требованиям. Тематика текстов должна отражать интересы курсантов, содержать не только чисто профессиональную информацию, но и гуманитарный аспект. Она должна быть направлена также на активизацию рефлексивных процессов у будущих офицеров.

Система упражнений, направленная на развитие умений курсанта военного вуза профессионально общаться в армейской среде, должна, на наш взгляд, вызывать эмоциональный отклик, стремление к анализу, оценке, нравственной и гуманистической сущности поступков и действий людей; учить интерпретировать свои собственные поступки с точки зрения принятых гуманистических ценностных норм; научить понимать глубинный смысл текста, ситуаций и т. п.

В этом случае обучение будущих офицеров иностранным языкам будет адекватно целям гуманизации и гуманитаризации высшего военного образования, и позволит повысить уровень гуманитарной культуры военнослужащих, обогатить их гуманистический ценностный потенциал

При таком подходе меняется и роль преподавателя: из «всезнающего» носителя иноязычной грамматики и информации он превращается в помощника, консультанта в образовательном процессе.

В решении задач профессионально-личностного развития курсанта – будущего военного специалиста – необходима специальная помощь преподавателя, воспитательная деятельность которого определяется стратегиями педагогической поддержки и педагогического сопровождения.

По мнению Н.М. Борытко, обе эти стратегии раскрываются в логике «саморазвития через преодоление затруднений». Помощь, как известно, означает «содействие, приносящее облегчение». Поддержка и сопровождение отражают различную степень содействия в преодолении затруднений [41, с. 70].

Е.В. Бондаревская и С.В. Кульпевич дают следующую характеристику содержательному аспекту педагогической поддержки: «Педагогическая поддержка состоит в совместном со студентом определении его интересов, склонностей, способностей, ценностно-целевых установок, возможностей и способов преодоления затруднений, препятствующих его саморазвитию» [40, с. 391].

Те же авторы под «педагогическим сопровождением» понимают создание и развитие разносторонних условий для принятия субъектом (воспитанником) оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, взаимодействие педагога и воспитанника, направленное на разрешение возникающих проблем воспитанника [Там же, с. 400].

Гуманистическое содержание деятельности преподавателя в стратегии педагогической поддержки, на наш взгляд, состоит в ее ориентации преимущественно на развитие мотивационно-смысловой сферы студента. Психологической базой педагогической поддержки служат активно взаимосвязанные процессы «продолжения себя в другом», развития преподавателя как «значимого Другого» и создания условий для самосовершенствования [20, с. 43].

Стратегия педагогической поддержки, во-первых, подразумевает наличие реального затруднения у студентов, проблемы, в разрешении которой требуется помощь; во-вторых, предполагает более «плотное» взаимодействие педагога с воспитанником и более инициативную деятельность преподавателя, чем стратегия педагогического сопровождения [69, с. 71].

Сопровождение, как и в случае педагогической поддержки, предполагает диагностику существа проблемы, ее причин и выбор наиболее эффективных способов решения. Однако на этапе разрешения проблемы воспитаннику предоставляется большая самостоятельность (а следовательно, и бóльшая ответственность): помощь оказывается методами консультирования на этапе принятия решения и выработки плана ее преодоления и первых шагов на этапе реализации этого плана [Там же, с. 72].

В нашем случае обе выделенные стратегии – педагогической поддержки и сопровождения – являются, по мнению автора, приоритетными в формировании гуманистических ценностей будущих офицеров при обучении иностранному языку.

Формирование аксиологической направленности в иноязычной подготовке рассматривается как формирование познавательного интереса (С.Э. Михайлова, В.А. Шерстеникина, Г.И. Щукина), сознательной активности (Р.К. Миньяр-Белоручев, З.Н. Никитенко), личной и профессиональной значимости знаний (И.М. Берман, Г.С. Серова, С.Ф. Фоломкина), наличия осознанного мотива изучения данного учебного предмета (С.Т. Григорян, Е.А. Маслыко).



Данные подходы распространяются и на исследуемую нами проблему – формирование гуманистических ценностей будущего военного специалиста в процессе иноязычной подготовки, и подтверждают тезис о том, что основой формирования ценностного отношения к учебному предмету является потребностно-мотивационная сфера обучаемых, которая включает в себя мотивы, цели, интересы, ценностные ориентации [11; 105; 118; 155, с 128].

Мотивационная сфера занимает видное место в структуре личности, выполняя ряд важнейших функций. Поведение и деятельность личности побуждаются, направляются и регулируются мотивацией, иерархизированной совокупностью мотивов, составляющих мотивационную сферу личности.

Данная сфера выступает в двух значениях: как «сложная совокупность мотивов и как, основанная на этой мотивации, система отношений к действительности» [143, с. 38].

Рассматривая мотивационную сферу личности, следует выделить ее главные характеристики. В первую очередь, это определенность для каждого человека, ее своеобразие по содержанию, структуре, силе и устойчивости мотивов. Кроме этого, мотивационная сфера характеризуется устойчивостью, которая проявляется, прежде всего, в сохранении мотивации, т. е. обычно она функционирует длительное время. Причем данные мотивы не исчезают по мере ее реализации в деятельности. Мотивационная сфера личности динамична. Динамика мотивов может быть как положительной, так и отрицательной по отношению к эффективности деятельности.

Эти самые общие характеристики мотивационной сферы свидетельствуют о формировании, развитии в определенном направлении, укреплении либо ослаблении, что может проявиться в смене отношения к различным видам деятельности.

Исходя из структуры учебной деятельности, можно сказать, что мотивация включает несколько блоков: собственно-мотивационный, целевой, эмоциональный и познавательный [44; 47].

Наличие мотивов – это только потенция развития человека, поскольку реализация мотивов зависит от его умения ставить цели и достигать их в обучении. Достижение/недостижение целей человек переживает в форме радости, обиды, гордости, досады и т. д. И, наконец, существенно влияет на мотивацию умение учиться, т. е. наличие умений и навыков учебного труда. Все это в целом создает отношение к учению, которое может быть:

- отрицательным;
- безразличным;
- положительно-нерасчлененным;
- положительно-осознанным;
- положительно-действенным (ценностным).

Мотивы по своим *видам* бывают:

- познавательными, если направленность нацелена на содержание учебного предмета;
- социальными, если направленность связана с другим человеком или обществом.

*Качества мотивов* могут быть:

- содержательными, т. е. связанными с характером учебной деятельности (осознанность, самостоятельность, обобщенность, ответственность, доминирование в общей структуре мотивации, степень распространения на несколько учебных предметов и др.);

- динамическими, т. е. связанными с психофизиологическими особенностями курсанта (устойчивость мотива, его сила и выраженность, переключаемость с одного мотива на другой, эмоциональная окраска мотивов и т. д.).

*Уровни мотивов* как социальных, так и познавательных, связаны с уровнем развития личности и ее возрастом [38; 123]. Так, мотивы имеют уровни:

- широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями, закономерностями, фактами);

- мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и построение на их основе программ совершенствования);

- социальные мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения);

- узкие социальные или позиционные мотивы (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение, сделать карьеру);

- мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другими людьми).

Поскольку уровни мотивации отражают иерархичность мотивационной сферы, т. е. подчинение непосредственных (спонтанных) побуждений произвольным, то их можно оценивать как зрелость мотивационной сферы учения. В ходе исследования мы выделили четыре уровня сформированности мотивации у студентов военного вуза.

*Четвертый уровень (негативный)* характеризуется малочисленностью положительных мотивов учения, в основном это мотивы избегания неудобств или дискомфорта (учится потому, что на этом настаивают родители) или мотивы уязвимые (желание занять престижное место, нежелание идти в армию). В этом случае познавательные интересы аморфны, ситуативны, кратковременны и проявляются к знаниям лишь эмпирического, прикладного характера.

К содержанию образования курсант относится равнодушно, не осознает важности общего и профессионального образования, свои жизненные планы не связывает с общим образованием.

Из-за этого у него нет тяги к знаниям, он не стремится овладеть приемами учения, предпочитает примитивные виды деятельности. В труде такой курсант видит только способ удовлетворить свои материальные потребности, труд как процесс ему не интересен.

В целом мотивация четвертого уровня развития бедна положительными мотивами, составом целей и потребностей. У курсантов этого уровня развития мотивации необходимо формировать ее предметную направленность: увлечь занимательными фактами, историческими примерами, вызвать стремление к выполнению несложных самостоятельных упражнений, сформировать интерес к профессионально-значимым элементам знаний.

*Третий уровень мотивации (нейтральный)* связан с иным отношением к учению. Курсанты понимают значение изучаемых наук, проявляют интерес к учебному предмету, особенно если этот предмет влияет на их будущую профессию. Особых усилий и напряжения в учебе избегают. В мотивации этого уровня развития также можно выделить разнообразные мотивы: мотивы долга, мотивы узколичного плана и мотивы практической пользы. Но все положительные мотивы связаны лишь с результативной стороной процесса обучения, ориентированы на успех и достижение результата.

Характерной особенностью мотивации данного уровня является то, что учение и труд для курсанта выступают всего лишь средством личного благополучия.

Его активность в этих случаях продиктована честолюбием, а усвоение ценностных ориентаций зачастую носит формальный характер.

В целом, мотивация третьего уровня неустойчива, курсант не может руководить своими побуждениями и заниматься самовоспитанием. Основная задача преобразования этого уровня – развивать содержание мотивации, сформировать общественно значимые мотивы учения.

*Второй уровень мотивации (положительно-осознанный)* отличается достаточной сформированностью всех компонентов мотивации. Курсанты этого уровня мотивации четко осознают, что иностранный язык им интересен и важен, и почему это так. На уроках они активны, могут ставить с помощью преподавателя цели предстоящей деятельности, работают столько, сколько нужно для ее достижения.

Особенностью этого уровня является четкая направленность не только на знания, но и способы познавательной деятельности. Курсанты этого уровня еще нуждаются в помощи преподавателя, поэтому его задачей будет формирование у них навыков самообразования и саморазвития.

*Первый уровень мотивации (положительно-действенный)* присущ курсантам целеустремленным, задачи и решения таких курсантов отличаются оригинальностью. Их мотивации свойственны глубокое осознание необходимости получения профессии, познавательная потребность, долг и ответственность. Познавательные потребности и ценностные ориентации (часто весьма высокодуховные) пронизывают мотивы их учения; они выделяются стремлением к поисковой творческой деятельности, постоянно совершенствуют свои знания во внеурочное время.

Выявление уровней развития мотивации необходимо для того, чтобы грамотно и обоснованно осуществлять программу по формированию гуманистических ценностей будущего офицера, переходя от низшего уровня мотивации к высшему.

Характер познавательной деятельности и мотивации учения зависят от того, какими *целями* обучаемый руководствуется (например, стать высококвалифицированным специалистом, получить любую профессию, чтобы быть независимым и самостоятельным в жизни, избежать порицаний родителей, послужить Отечеству) и какие *потребности* осознает, какие побуждения испытывает к учению (например, хорошо учиться, так как считает, что это повысит качество жизни, полезно для его общего развития, нравится сам процесс учения и т. п.).

*Целеполагание* – важнейший компонент деятельности в образовательном процессе. Поэтому преподаватель иностранного языка должен, на наш взгляд, стремиться к тому, чтобы цель деятельности была адекватно воспринята и принята студентами военного вуза. При этом особенно важно показать зависимость от цели той деятельности, которую предстоит выполнить.

Если цель деятельности не имеет смысла для студента, если ее необходимость не осознается до конца, то и деятельность обучаемого может быть нейтральна для его саморазвития и совершенствования. Поэтому в организации деятельности на занятиях по иностранному языку крайне необходим переход, когда происходит трансформация поставленных целей в побуждение самой личности, в ее внутренние устремления, мотивы, которые и активизируют деятельность, и умножают ее значимость для формирования системы ценностей. Именно этот первоначальный компонент обеспечивает успех в формировании гуманистических ценностей будущих офицеров.

Цели – это ожидаемые конечные и промежуточные результаты тех действий курсантов, которые ведут к реализации их мотивов. Цели могут быть охарактеризованы по видам, этапам, качеству и проявлениям.

Именно степень сформированности целеполагания будет способствовать наполнению смыслом учебной деятельности обучаемых, а значит – изменению негативного отношения к знаниям. Способность целеполагания служит основой появления новых интересов к учению. Интерес выступает как «важная личностная характеристика обучаемого и как интегральное познавательное-эмоциональное отношение

обучаемого к изучению предмета, так как соотношение всех сторон мотивационной сферы обнаруживается для преподавателя в виде интересов обучаемых» [130, с. 17].

Интерес составляет тот важнейший мотив учения, который лежит в основе ценностного отношения личности к учению, знаниям. Интерес способен не только побуждать к деятельности, но и «содействовать длительности ее протекания» (В.Н. Мясищев) и «продуктивности ее результата» (Д.А. Гордон). А это значит, что сформированный познавательный интерес может обеспечить устойчивое ценностное отношение обучаемого к знаниям.

Анализируя интерес как явление, непосредственно связанное с процессом познания, ядром которого можно считать «эмоционально-познавательное отношение», мотивированное «самой познавательной деятельностью или ее объектом» [201, с. 11], следует отметить, что познавательный интерес фиксирует двойное отношение: возникновение нового предмета и отсутствие его понимания. Именно это двойное отношение обуславливает структуру интереса, в развитии которого можно выделить две стадии – субъективную и объективную. Рассмотрим данные этапы на примере формирования познавательного интереса к изучению иностранного языка.

Когда обучаемый встречается с ценной и интересной для него информацией, у него возникает ситуационный интерес к тому, что происходит на уроке, создается ситуационная заинтересованность в общении. Если восприятие сведения является для обучаемого новым, возникает потребность уточнить, выяснить. Если же обучаемый знаком с сообщаемым, то естественным желанием будет дополнить, а



это значит, что коммуникативная потребность удовлетворяется иноязычной речевой деятельностью. Как только это происходит, появляется опосредованный интерес, который, в свою очередь, меняет что-то в сфере мотивации. Такой механизм работы называется «мотивационное кольцо» (Б.Ф. Ломов).

Но часто мы сталкиваемся с проблемой: предмет познавательных интересов обучаемого не связан с изучением языка. В этом случае некоторые авторы [133; 134 и др.] выступают за трансформацию интересов, что кажется нам не совсем возможным и недостаточно эффективным для того, чтобы изменить негативное отношение и сформировать ценностное. Как показывает практика обучения, трансформации в подавляющем большинстве случаев не происходит: познавательный интерес к иностранному языку как к учебному предмету, «который не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности» [85, с. 17], отличается от формирования познавательного интереса к другим предметам. Познание же чисто лингвистических закономерностей привлекает немногих, неслучайно поэтому познавательный интерес не включен в мотивационную сферу как таковой, а выделен отдельно. В силу своей непосредственности в мотивационной сфере познавательный интерес к изучению иностранного языка не может прямо работать на коммуникативную мотивацию. Его необходимо сначала сформировать, а потом использовать.

Для вызова коммуникативной мотивации, что является главной задачей на уроке иностранного языка, представляется более плодотворным путь не трансформации устойчивых интересов и склонностей, а опоры на них. Этот подход основывается на понимании языка

как «средства выражения мысли об объективной действительности и познания ее закономерностей» [85, с. 5]. Важно, чтобы иностранный язык работал не «сам на себя», а обслуживал интересы курсантов. Именно опора на наличные интересы приводит сначала к опосредованному интересу, а через него, при определенных условиях, и к непосредственному интересу, значит и к формированию ценностного устойчивого отношения к данному учебному предмету. Различные компоненты мотивационной сферы по-разному влияют на уровень интереса к учению. Центральное значение для устойчивого внутреннего интереса к учению имеет сформированность социальных целей и мотивов учения. Действенность мотивов является стимулом воплощения интересов в реальном учебном поведении; эмоциональный компонент мотивации обеспечивает и саморегуляцию, и индивидуальное разнообразие, и проявление интереса к учению.

Таким образом, интерес является интегральным побудителем всех компонентов мотивационной сферы обучаемого. Интерес к учению возрастает, если более действенными, лично-значимыми и осознанными становятся мотивы учения, если усиливается предвосхищающая роль эмоций, если возникают умения обучаемых ставить самостоятельные и перспективные цели.

Для анализа процесса формирования гуманистических ценностей будущих офицеров важно установить внутренний мотив, который движет обучаемым. В качестве такового в процессе иноязычной подготовки выступает, на наш взгляд, познавательно-коммуникативная потребность курсанта военного вуза, которая находит себя в предмете этой деятельности – ее смыслом, предметном содержании.

Так, согласно теории А.Н. Леонтьева [122], предметность, «находя» себя в предмете деятельности, становится ее внутренним мотивом. Таким образом, внутренний мотив деятельности входит в самую структуру, строение деятельности, определяя и направляя ее.

В связи с этим перед преподавателем возникает актуальная задача создания, поддержания и повышения внутренней мотивации изучения иностранного языка. Реализация этой задачи предполагает создание ситуации, стимулирующей возникновение и развитие коммуникативно-познавательной потребности высказать или принять мысль с какой-то определенной целью, например, научить общаться, познакомиться с интересными фактами, решить проблемную ситуацию. В то же время такое определение внутреннего мотива изучения иностранного языка предполагает, что сам преподаватель должен уметь организовывать интересный предмет деятельности (т. е. смысловое содержание темы, ситуации, задачи), который имеет гуманистически значимый смысл для будущих офицеров.

Резюмируя содержание данного параграфа можно утверждать, что в преподавании иностранного языка содержатся значительные возможности формирования гуманистических ценностей будущих офицеров. Реализация этой задачи может быть эффективной при разработанности комплекса педагогических условий, чему и посвящен следующий параграф.

### **1.3. Педагогические условия формирования гуманистических ценностей курсантов военного вуза**

Педагогическая трактовка понятия «условие» весьма неоднозначна. Это подтвердил проведенный нами этимологический анализ данного термина, выявивший его многозначность.

Отбор педагогических содержащих значения данного термина позволил выявить следующие аспекты:

- соглашение о чем-либо;
- требование или предположение одной из сторон;
- правила, существующие, установленные в той или иной области жизни, деятельности, обеспечивающие нормальную работу чего-либо;
- основа, предпосылка для чего-либо;
- обстановка, в которой протекает что-либо;
- обстоятельства, возможности.

Зачастую в исследованиях встречается смешивание понятия «условия» с понятиями «факторы», «средства» и др.

В психолого-педагогической литературе факторы понимаются как основные причины и условия совершения процесса [157], как движущие силы формирования личности [177], как задачи воспитания и особенности обучающихся [23]. Столь разноречивое толкование понятия «факторы» объясняется, на наш взгляд, недостаточной разработанностью этой категории в философии.

В нашем исследовании мы склонны рассматривать факторы как причины и как движущие силы процесса формирования гуманистических ценностей будущих офицеров.

В философской науке термин «условия» трактуют как категорию, выражающую отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не сможет [194, с. 491].

Более того, условия составляют ту среду, обстановку, в которых явление возникает, существует и развивается. Такая трактовка этой категории, верная, на наш взгляд, в целом, требует особого осмысления по отношению к педагогическим явлениям и процессам. Причина в том, что рассмотрение категории «условие» по отношению к понятию «среда» («обстановка») неоправданно расширяет совокупность объектов, необходимых для возникновения, существования или изменения педагогических явлений.

Обращаясь к трудам Ю.К. Бабанского, Б.Т. Лихачева, А.Я. Найна [23; 125; 145], мы определили следующее: одни и те же факторы и явления в образовательном процессе могут выступать в качестве причин и следствия, условий и результатов.

Эта двойственность объясняется, как нам представляется, сложностью природы образовательного процесса, наличием в нем диалектических противоречий и взаимопереходов. Очевидно, можно говорить также и о том, что некоторые условия могут выступать и как результат успешной реализации определенных задач.

Педагогизация рассматриваемого понятия, его широкое внедрение в исследованиях педагогов и психологов вызвала к жизни многочисленные классификации условий:

- объективные и субъективные;
- внутренние и внешние;
- дидактические;
- воспитательные;
- педагогические;
- необходимые и достаточные, и др.

Так, В.И. Андреев определяет термин «дидактическое условие» как «обстоятельство процесса обучения, которое является результатом целенаправленного отбора и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей» [13, с. 124].

Ряд авторов (И.В. Зверев, В.В. Краевский, И.Я. Лернер) рассматривают условия как совокупность мер, позволяющую достичь наилучших результатов в каком-либо отношении.

Среди исследований, определяющих и реализующих педагогические условия, нами проанализированы те, которые связаны с процессами «формирования». В значительной части проанализированных исследований выделяются и реализуются педагогические условия формирования «чего-либо». В ряде работ подвергаются экспериментальной проверке условия «эффективного формирования»; отдельные исследователи выявляют и обосновывают организационно-педагогические условия формирования и т. д.

Изучение исследований, выявляющих и апробирующих условия формирования каких-либо ценностей или ценностных ориентаций в различных учебных заведениях у разного контингента обучаемых, позволяет констатировать следующее: в них определяются условия

формирования системы ценностей или ценностных отношений; педагогические условия, необходимые и достаточные для формирования ценностных ориентаций; совокупность педагогических условий, способствующих укреплению ценностного отношения к чему-либо и др.

С позиции исследуемой нами проблемы, наиболее приемлемым мы считаем такое определение данного феномена, в основу которого заложены достижения курсантов военного вуза как конечный результат воздействия условий.

Руководствуясь формулой А.Я. Найна [145, с. 15], и используя вышеназванный подход, мы сформулировали следующее определение: педагогические условия формирования гуманистических ценностей будущих офицеров представляют собой совокупность объективных возможностей, содержания, методов, форм, средств, приемов материально-пространственной среды, направленных на поэтапное моделирование и эффективное функционирование процесса формирования гуманистических ценностей в условиях военного вуза.

Мы предположили, что совокупность мер должна представлять собой комплекс, поскольку случайные условия не способствуют эффективному решению данной задачи.

В нашем изыскании формирование гуманистических ценностей будущего офицера рассматривается как процесс, предполагающий изучение целей, задач, содержания, особенностей взаимодействия его субъектов и т. д. Проведенный этимологический анализ термина «процесс» показывает, что в отдельных словарях [184, с. 544] под процессом понимается последовательная смена явлений, состояний, ход в развитии чего-либо.

В других источниках к дефиниции добавляется весьма существенный компонент: «...и для достижения каких-либо результатов» [166, с. 304].

В нашем исследовании под процессом мы понимаем совокупность последовательных действий для достижения определенного результата. Исходя из этих позиций, процесс формирования гуманистических ценностей будущих офицеров представляет собой педагогическое явление, состоящее из совокупности последовательных действий для получения главного результата – достижения оптимального уровня сформированности гуманистических ценностей курсанта военного вуза.

Термин «формирование» достаточно широко распространен в педагогических исследованиях: в последние годы многие исследования отталкиваются от этого термина. Это связано с рядом причин, в основе которых лежит востребованность практики в изысканиях, рассматривающих логику педагогических явлений и стремящихся к достижению качественных результатов.

Слово «формирование» берет начало от «формировать», т. е. придавать чему-либо какую-нибудь форму, вид [184, с. 597]. В философских энциклопедиях и словарях термин «форма» рассматривается в органической связи со словом «содержание». Философия категоризирует содержание как определенную форму целого, а форму – как выражение содержания. Отношения содержания и формы характеризуются определенным единством. В ходе развития образуется несоответствие содержания и формы, которое, в конечном счете, разрешается



«сбрасыванием старой и возникновением новой формы, соответствующей развивающемуся содержанию» [194, с. 489].

В психологических исследованиях понятие «формирование» рассматривается с позиции развития личности. Подходы к содержанию данного понятия различны. Процессуальный подход предполагает изучение развития личности под воздействием различных факторов: обучения, воспитания, социума, государства и др. Аксиологический подход имеет целью создание у индивида определенной системы ценностей, воспитание социально-психологических качеств.

В педагогических исследованиях термин «формирование» представлен в широком диапазоне. Данный термин употребляется в самых различных сочетаниях. Трактовка понятия также различна: от стихийного процесса до целенаправленной сознательной деятельности.

Исходя из приведенного этимологического и содержательного анализа, в нашем исследовании под «формированием» мы будем понимать процесс развития личностных и профессиональных качеств студента военного вуза, состоящий из ряда внешних средовых факторов.

Итак, в качестве гипотетических мы выдвинули следующие условия эффективного формирования гуманистических ценностей будущих офицеров:

1. Внедрение модели процесса формирования гуманистических ценностей (будущих офицеров), обуславливающих развитие собственной стратегии гуманно ориентированного поведения курсантов, профилактику и разрешение неуставных конфликтных ситуаций,

становление гуманных уставных отношений в образовательном процессе военного вуза.

2. Реализация педагогических возможностей средств иностранного языка, позволяющих обогатить мотивационно-ценностные личностные характеристики будущего офицера.

3. Внедрение на занятиях по иностранному языку системы педагогических средств, включающих свободный диалог, полилог, ролевые игры, анализ текста, анализ проблемных и коммуникативных ситуаций, что способствует рефлексивному осмыслению гуманистической сущности иноязычного материала будущими офицерами.

Процедура реализации этих условий в реальном образовательном процессе военного вуза и проверка их эффективности будет приведена во второй главе.

А теперь представим теоретические основания выбора каждого из этих условий.

### *Первое педагогическое условие*

Моделирование, как способ познания, используется в педагогических науках достаточно интенсивно с 80-х гг. прошлого столетия.

Термин «моделирование» происходит от слова «модель». Латинское слово «modulus» – мера, образец имеет различные толкования: эталон, стандарт, изображение, описание, схема, график, карта и т. д. – какого-либо объекта, процесса или явления, используемого в качестве его заместителя, представления [184, с. 286].

Моделирование в педагогике довольно широко применяется для изучения процессов обучения, воспитания, профессиональной

подготовки. Анализ теоретических, теоретико-прикладных и прикладных педагогических исследований позволяет выделить особенности использования моделирования:

- модель интегрирует основные компоненты процесса формирования ценностных структур личности;
- показывает специфику (особенности) процессов формирования и воспитания различных качеств;
- развертывает процесс формирования времени (этапы) и содержание;
- связывает в систему компоненты и составные части процесса профессионального воспитания.

Разработанная в ходе нашего исследования модель составлена на основе имеющихся рекомендаций по моделированию педагогических явлений (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский и др.).

Модель, в которую включены такие основные части, как цель, задачи, принципы, условия реализации, этапы, уровни, критерии и прогностический результат формирования гуманистических ценностей будущих офицеров, рассматривается как целостный процесс. Целостность процесса обеспечивается соблюдением иерархии и выполнением всех процессуальных требований, а также взаимосвязью и взаимозависимостью всех составных частей. Выстроенная в модели иерархия основных частей подчинена главной цели.

Модель обеспечивает целенаправленность процесса формирования гуманистических ценностей будущих офицеров. Заявленная цель, с одной стороны – актуализирована объективными процессами, происходящими в реалиях современности, с другой – детерминирована

содержанием проводимого исследования. Цель формирования конкретизируется в задачах. Термин «задача» трактуется как «...то, что надо, предложено для выполнения, разрешения», «...вопрос, требующий нахождения решения по известным данным» [184, с. 564].

Итак, под моделированием мы будем понимать метод исследования определенных объектов путем воспроизведения их характеристик на другом объекте-модели, которая представляет собой аналог того или иного фрагмента действительности (вещного и мыслительного) – оригинала модели. Между моделью и объектом должно существовать известное подобие (сходство) [187, с. 434].

Под педагогической моделью, вслед за В.В. Зайцевым [80, с. 10], мы понимаем последовательность стадий образовательного процесса, каждая из которых соответствует одному из трех структурированных этапов (рис. 1).

Рассматривая критерии, которым должна удовлетворять модель педагогической системы, И.Ф. Исаев указывает на следующие позиции:

- связанность и целостность, которая предполагает ограничение исследования выделением существенных зависимостей между объективными и субъективными областями;

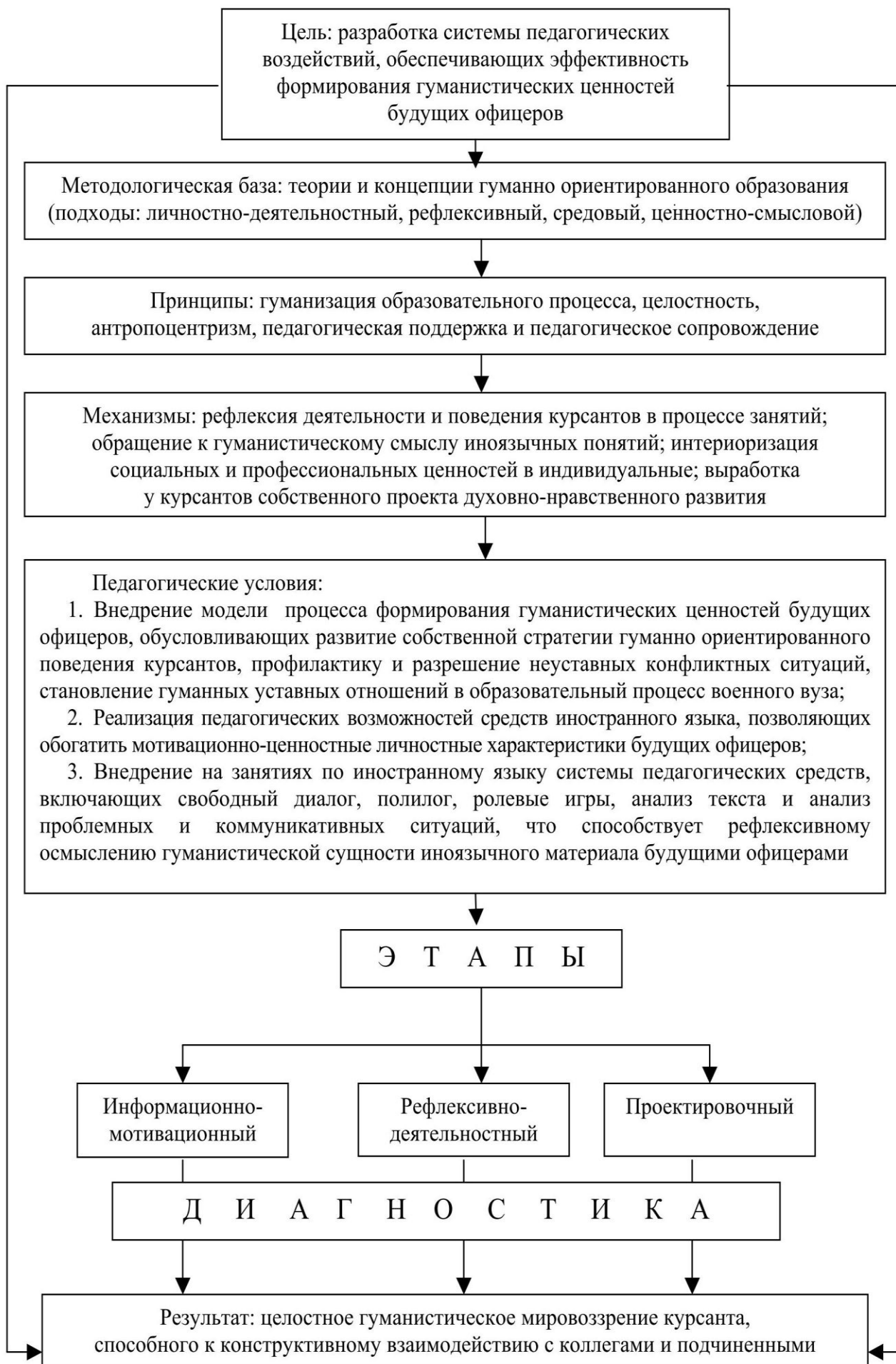
- константность, или стабильность, основными признаками которой являются воспроизводимость и технологичность;

- наблюдаемость, т. е. необходимость связывать ключевые моменты теоретической модели с реальными эффектами, которые можно фиксировать в изучаемом объекте;

- обозримость – включение в модель минимального, обозримого числа параметров [91, с. 123].

Руководствуясь вышеизложенными положениями, мы разработали модель формирования гуманистических ценностей будущих офицеров как сложную, открытую систему, способную к самоорганизации и саморазвитию. Модель характеризует исследуемый процесс и отражает его цель, методические основания, принципы, условия, механизмы, этапы, а также прогнозируемый результат (см. рис. 1).

Рис. 1. Модель формирования гуманистических ценностей будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза



Процесс формирования гуманистических ценностей курсантов военного вуза проходит ряд этапов: информационно-мотивационный, рефлексивно-деятельностный и проектировочный. Поэтапное включение курсантов в данную деятельность на занятиях по иностранному языку осуществляется на основе учета целей образования будущих офицеров и предполагает согласованные действия преподавателя и курсантов. Охарактеризуем более подробно их деятельность на каждом из выделенных этапов.

На первом – информационном – этапе основными направлениями работы преподавателя являются:

- стимулирование целеполагания будущих офицеров на формирование гуманистических ценностей;
- педагогическая поддержка и сопровождение курсантов в стремлении ориентироваться в многообразном мире ценностей;
- акцентирование в содержании предмета «иностранный язык» проблем субъектности человека, самобытности, уникальности каждой личности;
- представление курсантам пространства выбора в рамках образовательной среды, в котором они могли бы встретить и оценить другие образцы деятельности, анализируя свой жизненный опыт.

В качестве основных педагогических методов на данном этапе выступают объяснительно-иллюстративный, частично-поисковый, проблемный.

В результате прогнозируются: возникновение интереса к проблеме гуманистических ценностей, постепенное становление у курсанта личностной гуманистической позиции; развитие самостоятельности в

поиске и обмене информацией; вовлеченность будущего офицера в когнитивные и коммуникативные процессы.

Второй этап – рефлексивно-деятельностный. Данный этап предполагает продолжение развития ценностной сферы курсантов военного вуза и обеспечение целостного процесса формирования гуманистических ценностей будущих офицеров в иноязычной подготовке.

Усилия преподавателя направлены на передачу курсантам наиболее важных морально-нравственных понятий, норм и принципов. Вследствие рефлексивной деятельности, курсанты становятся способными анализировать сущность гуманистических норм, как в абстракции, так и выявить нравственное содержание конкретных жизненных и профессиональных ситуаций (из армейской действительности), соотнося собственные теоретические модели с реальными ситуативными условиями.

Ведущими методами на данном этапе формирования ценностей являются: эвристический, частично-поисковый, проблемный, исследовательский.

В результате создается своеобразное социокультурное окружение курсанта и педагогическая информационная система, которая предусматривает усвоение будущим офицером гуманистических ценностей путем решения профессиональных задач и ситуаций.

Содержательный компонент данного этапа предполагает дидактическое взаимодействие преподавателя с курсантом, курсантов друг с другом, которое определяется средствами личностного развития курсантов. На данной основе могут создаваться микрогруппы, актив-



но используются способы педагогической поддержки, консультирования и организации диагностики уровня подготовленности курсантов.

Третий этап – проектировочный. Основная задача – выход курсанта на фазу «проектирования-самопроектирования» (А.В. Кирьякова), формирования образа будущего.

На данном этапе происходит развитие ценностных ориентаций курсантов военного вуза на основе присвоения гуманистических ценностей, их гармонизации с возвышающимися духовными потребностями, что, в свою очередь, определяет направленность сознания, самосознания, а следовательно, и жизненные перспективы. Жизненная перспектива выступает как ценностный вектор развития личности, переведенный в цель жизни; завершает личностное самоопределение человека в сфере общения, познания, профессии, самопознания.

Методы, используемые на данном этапе: эвристический, исследовательский.

Результат этапа – устойчивая система гуманистических ценностей личности будущего офицера, его целостное гуманистическое мировоззрение, рефлексивные способности, готовность к конструктивному взаимодействию с коллегами и подчиненными на основе взаимоуважения, взаимодоверия, эмпатии и толерантности.

На каждом этапе формирования гуманистических ценностей будущих офицеров в образовательной среде военного вуза действует триединый механизм: «самосознание – самоопределение – самоактуализация», что обеспечивает становление «Я-концепции» курсанта. Самосознание – это комплекс представлений о самом себе, сложившийся в

результате оценивания своих личностных и профессиональных качеств. Самоопределение – это процесс и результат сознательного выбора личностью собственной позиции, целей и средств самообразования и саморазвития. Под самоактуализацией понимают постоянное стремление к саморазвитию, осознанную ответственность за свои действия, поступки, понимание значимости своей личности.

«Актуализировать свою личность – значит, быть хозяином своей личности», – отмечает А.Г. Маслоу [131, с. 141]. «Самоактуализирующаяся личность выше обстоятельств, – считает М.М. Бахтин, – у нее есть возможность подняться над собой и над ситуацией, посмотреть на себя со стороны, осуществить рефлекссию» [24, с. 219].

Схема функционирования рассмотренного механизма представлена на рис. 2.

Работа данного механизма, как нам видится, осуществляется не по восходящей прямой; на каждом отрезке которой происходит конкретный процесс: сначала самосознание, потом самоопределение и, наконец, самоактуализация, которая не предполагает возвращения к предыдущим отрезкам.

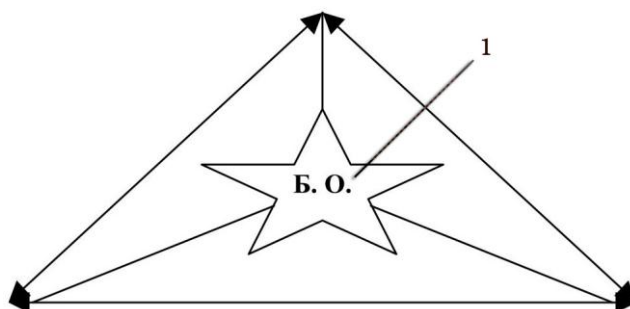


Рис. 2. Механизм становления гуманистической направленности личности будущего офицера:

1 – будущий офицер (Б. О.)

На наш взгляд, формирование к гуманистической направленности (в основе которой – гуманистические ценности) лучше отразит треугольник, так как данный процесс может происходить разными путями: самосознание – самоопределение – самоактуализация; самоактуализация – самосознание – самоопределение и т. д.; причем механизм этот бесконечен, и офицер на протяжении всего периода службы может проходить множество таких отрезков – на каждом этапе формирования гуманистических ценностей он может выбирать новый.

Рассмотренные этапы обуславливают и определяют друг друга, создавая в целом индивидуальную траекторию формирования гуманистических ценностей будущего офицера, модель которой представлена выше.

Концептуальные положения модели процесса формирования гуманистических ценностей будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза нашли отражение в системе методологических оснований (подходов), принципов, специфических механизмов, выявленных нами педагогических условий, критериев и способов оценивания результатов (диагностических процедур). В основу концептуальных положений легла теория гуманно ориентированного образования (п. 1.1 и 1.2). В качестве дополняющих гуманно ориентированный подход нами применяются личностно-деятельностный, рефлексивный, средовой, ценностно-смысловой подходы.

Личностно-деятельностный подход (А.С. Белкин, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, И.С. Якиманская) означает, что формирование гуманистических ценностей осуществляется, во-первых, с

учетом личности студента военного вуза, его мотивов, целей, интересов; во-вторых, этот подход развивает самостоятельность будущего офицера, его готовность к разнообразным формам военной деятельности.

Таким образом, подход основан на представлениях о единстве личности с ее деятельностью и направлен на развитие не только деятельности военного специалиста, но и его личности в целом.

С личностно-деятельностным подходом тесно связан рефлексивный (Ю.Н. Кулюткин, А.М. Новиков). Он предполагает наличие обязательной надстройки – рефлексии над любой деятельностью студента, которая позволяет осмыслить прошлый опыт и построить на его основе новую деятельность.

Средовый подход (Е.П. Белозерцев, Б.М. Бим-Бад, Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин) базируется на комплексе представлений о взаимодействии среды и личности, об опосредованном управлении процессом формирования личности.

Данный подход позволяет утверждать, что на внутренние процессы направленности личности можно и нужно влиять организацией внешней части образовательного процесса (в нашем случае – образовательная среда на занятиях по иностранному языку), включая в него специальные цели, содержание, методы и средства.

Ценностно-смысловой подход (В.А. Караковский, А.В. Кирьякова, В. Франкл) направлен на создание условий для обретения студентом смыслов деятельности в диалоге с социумом и культурой.

В реальной практике эти подходы, как правило, выступают интегрированно.

Обозначенные в модели методологические основания, подходы и принципы составляют инвариантную ее часть (по В.В. Краевскому).

Подвижная, непрерывно совершенствующаяся подсистема содержания и педагогических условий формирования гуманистических ценностей будущих офицеров обеспечивает ориентацию преподавателя и курсантов на реализацию поставленных целей и задач и образует вариативную часть. Конкретные механизмы формирования гуманистических ценностей курсантов военного вуза в процессе иноязычной подготовки будут рассмотрены во второй главе.

*Вторым педагогическим условием* мы выдвинули необходимость выявления и реализации педагогических возможностей средств иностранного языка, позволяющих обогатить мотивационно-ценностные личностные характеристики будущих офицеров. Вопрос о возможностях дисциплины «иностраный язык» в формировании гуманистических ценностей будущих офицеров был рассмотрен в предыдущем параграфе.

Обобщив сказанное, назовем конкретные возможности иноязычной подготовки в формировании рассматриваемого качества у курсантов военного вуза:

а) интеграция ценностных смыслов иностранного языка и гуманистической направленности профессионального воспитания будущих офицеров;

б) использование комплекса педагогических средств, направленных на развитие эмпатии, толерантности, умения распознавать эмоциональные состояния и чувства другого человека, понимать и принимать позиции подчиненных, определять эмпатийные способы меж-

личностного общения, обеспечивающие готовность к оказанию педагогической помощи и поддержки в случае необходимости;

в) обогащение образовательного процесса ценностным содержанием спецкурса «Гуманизация профессиональных отношений военнослужащих»;

г) реализация принципов гуманизации межличностных отношений военнослужащих (эмоциональной открытости, доверия друг к другу; взаимопомощи и поддержки; равенства партнеров по общению);

д) целенаправленная ориентация педагогических технологий и методик на субъективно-позитивное преобразование личности курсанта при учете его индивидуально-возрастных особенностей и социально-психологических характеристик воинского коллектива.

*Третье педагогическое условие* предполагает внедрение на занятиях по иностранному языку комплекса педагогических средств, включающих свободный диалог, полилог, ролевые игры, анализ проблемных и коммуникативных ситуаций, анализ военно-технического текста, что способствует рефлексивному осмыслению гуманистической сущности иноязычного материала будущими офицерами.

Проблема педагогического общения, взаимодействия педагога и учащихся разрабатывается в трудах А.А. Бодалева, А.А. Брудного, В.А. Кан-Калика, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова А.К. Марковой и др.

Под педагогическим общением понимается общение между педагогом и воспитанником, направленное на решение учебных, воспита-

тельных и личностно развивающих задач (И.Б. Котова, Т.К. Мухина, Е.Н. Шияпов). Исследователи указывают, что стиль педагогического общения детерминирует эффективность образовательного процесса (Н.В. Бордовская, И.С. Кон, А.А. Реан).

А.А. Петровская и А.С. Спиваковская характеризуют диалог как совместное видение, обсуждение проблемы, при которых не обязательно наличествует факт полного совпадения взглядов и оценок педагога и воспитанника, а именно «важна совместная направленность к разрешению проблем» [158, с. 86]. По мнению авторов, для построения диалога с воспитанником педагог «сам должен быть устремлен к человеку, дорожить другим человеком, иметь постоянную потребность вкладывать свои силы в другого человека, учиться чувствовать и понимать душевное состояние другого, быть способным ставить себя на его место» [Там же, с. 87].

Результатом воспитывающего диалогического общения является «уверенность в собственных силах и критичность в отношении к себе, доверие к окружающим людям и одновременно требовательность к ним, готовность к творческому решению встающих проблем и возможность их решения» [Там же, с. 88].

Л.И. Рюмина характеризует диалогическую направленность педагогического общения следующим образом. Педагог активен и заинтересован результатами выполняемой работы. Он ценит себя как личность, уважает и старается понять интересы и мнения другого человека. В партнере по общению он видит прежде всего личность. Жизнь педагога с диалогической направленностью в общении осмыс-

лена и сознательно регулируется благодаря постоянной рефлексии [178, с. 147].

Л.И. Рюмина подчеркивает, что при изучении стиля общения педагога внимание необходимо заострять «не на инструментальном оснащении манипулятивного поведения как такового, а на мировоззренческих характеристиках личности, так как такие качества, как ответственность, честность, чуткость становятся своеобразным средством “порабощения» другого человека”» [Там же, с. 148].

А.А. Бодалев подчеркивает, что основой диалога является субъект-субъектная форма общения, участники которого находятся в позиции равенства и которое предполагает установление не межролевого, а межличностного контакта. При этом «создается психологически оптимальная база для позитивных изменений в формировании познавательной и поведенческой сфер каждого из общающихся» [36, с. 12].

А.А. Бодалев выделяет следующие характеристики диалоговой позиции педагога:

- во-первых, способность сопереживания, сочувствия и проявления доброжелательности к мыслям и чувствам партнера по общению, что есть «важнейшая предпосылка установления с воспитанниками уважительных отношений»;

- во-вторых, способность к осуществлению коммуникативной рефлексии и видению мира глазами воспитанника;

- в-третьих, способность к личностной рефлексии, «наличие у воспитанника... умения углубляться в свой собственный психический мир, в особенности своей личности, своего общения с учеником».



А.А. Бодалев подчеркивает, что в общении-диалоге «всегда должна быть направленность не только на постижение существа обсуждаемого предмета, но и всего, что привносит... собеседник от себя, от своей собственной позиции, особенностей своего психического мира, своей личности» [37, с. 69]. Благодаря диалогу воспитанник генерирует собственные мысли по существу обсуждаемой проблемы, у него формируется способность к рефлексии; он учится не только рассуждать, но и доказывать свою точку зрения или отказывается от нее. Лишь в диалоге, на наш взгляд, затрачивается эмоциональная сфера личности, вследствие чего оказывается возможным формирование смысла гуманистических ценностей будущего офицера.

Э.А. Недзвецкая подчеркивает, что благодаря диалогу воспитанник не только усваивает определенную информацию, но и сама информация получает определенную окраску. Таким образом, воспитанник «переживает процесс усвоения информации как субъективное открытие еще неизвестного ему знания, как личностную ценность» [146, с. 56].

Ю.С. Сенько также отмечает, что в диалогической форме общения возможен отход от формализма в учебных занятиях и построение их таким образом, когда воспитанник «прожил» бы обучение, а не «отбыл» его [181, с. 37]. Ю.С. Сенько выделяет очень важную составляющую диалогического общения – умение обмениваться не только значениями, но и смыслами [Там же, с. 40].

Таким образом, диалогические формы общения на занятиях по иностранному языку (включая и полилог) являются приоритетными в формировании у будущих офицеров позиции смыслотворчества и жизнеопределения, а значит, способствуют и формированию у них системы гуманистических ценностей.

На наш взгляд, образовательный процесс военного вуза, направленный на формирование гуманистических ценностей будущих офицеров, должен протекать в форме со-творческого поиска преподавателем и курсантами решения не отдельных задач, включенных в общий жизненный контекст, а вечных, неразрешимых, общечеловеческих, экзистенциальных проблем, зачастую не имеющих общего решения для всех задач. Такого, по мнению В. Франкла, в принципе не может быть для всех людей и на все случаи жизни.

Решать их должен каждый сам для себя, и этот выбор для каждого человека является уникальным и неповторимым.

При условии становления у курсантов собственной субъективной позиции смыслотворчества достижения культуры, оно не выступает в качестве своеобразного хранилища готовых истин и ценностей прежних поколений, не имеющих личностного смысла. Вследствие организации рефлексивных процессов у будущих офицеров на занятиях по иностранному языку происходит переосмысление объективных гуманистических ценностей и становление смысловой сферы личности. Смыслотворчество выступает при этом формой становления и накопления предельных целей и ценностей собственной жизни, что служит предпосылкой осознания всего жизненного пути и определе-

ния собственных смысложизненных ориентиров, т. е. посылает житнетворчество.

Цели и задачи деятельности по формированию гуманистических ценностей курсантов военного вуза определяются предметом – содержанием изучаемого на занятиях по иностранному языку и включают цели преобразования и общения: а именно – воспитание офицера как профессионала (военного специалиста) и личности (как командира, субъекта общения). По мере овладения новым содержанием и способами коммуникаций (межличностных, профессиональных и т. д.) преподаватель (и курсант) как субъект постоянно расширяет (или сужает) поле своих возможных целей и задач в совместной образовательной деятельности, жизни коллектива, выработке стратегий взаимодействия.

В цели курсанта (и преподавателя) военного вуза входит формирование гражданских ценностей и чувств, развитие языкового интеллекта, усвоение профессиональных знаний, умений и навыков, а также формирование и развитие гуманистических ценностей и чувств через обмен информацией, диалог, развитие эмпатии. Например, если вузовский педагог в процессе общения намерен изменить или скорректировать какой-либо аспект субъективного опыта самоконтроля курсанта, ему необходимо отчетливо представлять, какое место этот аспект поведения, отношения или ценностей занимает во внутренней иерархии его смыслов. Эффективность занятия будет тем выше, чем очевиднее для его участников «эффект» их субъективных отношений, интересов, состояний.

Например, педагог целенаправленно использует визуальную модальность речи и поведения там, где большинство курсантов имеют более развитый зрительный канал восприятия, а не кинестетический или аудиальный.

Анализируя сведения о педагогических средствах формирования гуманистических ценностей будущих офицеров на занятиях по иностранному языку, мы выделили в качестве основополагающих вербальные и невербальные средства общения педагога и студента военного вуза в «вертикальных» (руководитель – подчиненный) и «горизонтальных» (отношения на равных) коммуникациях, непосредственных и опосредованных (например, в виде письменных указаний) коммуникативных воздействий.

Со стороны преподавателя целесообразны «осуществление коммуникативной атаки» (по В.А. Кан-Калику), поддержка и содействие, мягкие управленческие воздействия (индивидуальные и групповые) – с учетом и использованием качеств новой педагогической реальности, насыщенной конфликтностью, напряженностью отношений и взаимодействием множества «полей», когда обучающиеся становятся носителями и исполнителями различных ролей (например, «командир – подчиненный»), подчас конфликтных и антагонистических (проблема той же «дедовщины» в армейской среде). Подобный конфликт выступает как одно из условий формирования гуманистических взглядов и гуманных межличностных отношений в группе. Внутренняя воля будущего офицера к саморегуляции в общении поддерживается и развивается рациональной аргументацией со стороны педагога,

обеспечивая «обнажение интересов как таковых, представление той или иной позиции как интереса» [36, с. 72]. Индивидуальные способы адаптации, самопроявления и самореализации студентов в учебных иноязычных коммуникациях поддерживаются преподавателем как процессы их индивидуального ценностного самоопределения в будущей военной профессии.

Коммуникативные действия преподавателя – это, прежде всего, обеспечение эффективного освоения иностранного языка – с одной стороны, и гуманно ориентированной воспитательной поддержки курсантов военного вуза в коммуникативных актах, адекватных ситуациям. Коммуникативные действия курсанта определяют его значимые продвижения, детерминируются его собственной ориентировкой и переориентировкой на разные виды коммуникативных действий преподавателя и обучаемых; в процессе избирательного восприятия, осознания и передачи сообщений; поиска, осмысления и кодирования и обмена информацией, – когда меняется его эмоциональное состояние и отношение к знанию. Именно в этом случае и происходит оценка воспитуемым какого-либо факта, что и служит предпосылкой становления его личной системы гуманистических ценностей.

Коммуникативные операции рассматриваются как результат автоматизации действий. Исследователи (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.Н. Нечаев) подчеркивают, что операции можно отождествлять с функциями субъекта деятельности – мыслительными, сенсорными, моторными [122, с. 63]. Именно операции в иноязычных коммуникациях могут способствовать выработке субъектной гуманистической позиции курсанта военного вуза, включенности в свободу деятельности препода-

вателя и студента, превращая ее в известной мере в искусство, технику взаимодействия. «Коммуникативными операциями», которыми пользуется педагог и курсант в парных отношениях или в отношениях группы, являются и вопросы «отрицания» (элементы конкретизации и коррекции), а также эмоции и паузы в общении, признание или оправдание, авторитетное или логическое убеждение, приемы установления обратной эмоциональной связи, совместной рефлексии, согласования, рассогласования, конфликтов, компромиссов, принятия решений.

В процессе переориентировки на разные виды коммуникативных действий преподавателя курсанты военного вуза обогащают свой индивидуальный опыт, проявляя способы вступления в диалог, взаимной ориентации, пассивного и активного слушания, вербализации и интерпретации усваиваемого материала. Они учатся культуре конструктивной критики, постановки вопросов, участия и организации дискуссий, споров и толковой аргументации.

На занятиях по иностранному языку коммуникативная деятельность преподавателя и курсантов военного вуза имеет двойственную предметно-личностную обусловленность. Взаимодействие педагога-предметника и курсантов осуществляется не только на межличностном (субъект-субъектном) уровне, но и как общение строго предметное, ориентированное на «объект»: педагог общается со студентом на языке своего предмета (иностранном языке). Ученые-психологи А.Р. Реан и Я.А. Коломинский разработали методики анализа взаимодействия обучающего и обучаемых с учетом функций коммуникативной деятельности: презентативной, инсентивной (побудительной), диагностирующей, корректирующей [170, с. 316–317].

В структуру вербального взаимодействия преподавателей высокого уровня деятельности входят следующие приемы: похвала, подбадривание; принятие идей студентов; постановка вопросов педагогом; сообщение информации; дача указаний; ответы студента педагогу; спонтанная речь студента; пауза, замешательство; потенциально продуктивная пауза; ответ студента товарищу. Наш опыт показывает, что на занятиях по иностранному языку у преподавателя, использующего эти приемы, студенты говорят в два раза больше, чем на занятиях с использованием традиционных приемов.

Этот перечень категорий анализа вербальных коммуникаций при решении нашей проблемы – формирования гуманистических ценностей будущих офицеров – должен, на наш взгляд, быть дополнен анализом коммуникаций курсанта, которые можно расширить с учетом функциональной направленности коммуникативной деятельности курсанта в целом. Так, постановка вопросов именно курсантом военного вуза реализует эмотивную и инсентивную функции: курсант при поддержке педагога формулирует проблему, и возможно увеличение непрерывной активности курсантов в самостоятельных действиях по решению проблемы (в нашем случае – проблемы гуманистического характера). Критика и защита курсантом собственных утверждений и мнений могут реализовать и презентативную, «корректирующую», и инсентивную функции коммуникативной деятельности.

При формировании гуманистических ценностей будущих офицеров значительными возможностями обладает и такая форма занятий, как речевая образовательная ситуация. А.А. Ксенофонтова под рече-

вой образовательной ситуацией понимает такое стечение обстоятельств, которое побуждает к речевому действию; такую ситуацию актуального активизирующего незнания, целью которой является обеспечение рождения студентами личного образовательного результата в ходе специально организованной деятельности [118, с. 12].

Итак, мы представили характеристику комплекса педагогических условий формирования гуманистических ценностей будущих офицеров в процессе иноязычной подготовки. Конкретную технологию внедрения этих условий в образовательный процесс вуза, и анализ их эффективности мы рассмотрим во второй главе.

## **Выводы по первой главе**

Актуальность проблемы формирования гуманистических ценностей будущих офицеров обусловлена происходящей в обществе трансформацией гуманистических представлений на приоритет социокультурных ценностей и личностного взаимодействия на основе идей гуманизма, что способствует снижению количества противоречий и негативных явлений в армейской среде. Важнейшая роль в разрешении проблемы неуставных отношений в воинском коллективе принадлежит ориентации будущего офицера на гуманистические ценности как регулятора межличностных отношений военнослужащих.

В реальной практике военного воспитания, когда офицер-воспитатель воздействует на курсанта-воспитанника, наблюдается



острый дефицит человечности и уважения к личности последнего. Во многом, на наш взгляд, это следствия отрицания в военной педагогике гуманно ориентированного подхода в решении проблем взаимоотношения начальника и подчиненного.

Данный факт доказывает высокую актуальность проблемы исследования гуманистических ценностей будущих офицеров.

Сегодня для военного вуза очень важной, на наш взгляд, является своеобразная триада, позволяющая говорить о реальном совершенствовании армейского воспитания: гуманитаризация, гуманизация образовательного процесса, гуманизация личности будущих офицеров.

Внедрение гуманного стиля взаимоотношений в армейской среде, в процессе воспитания офицером курсанта произойдет тогда, когда командир не только примет основные ценности гуманизма, но они станут определять направленность его деятельности и общения, что также сделает их моральной гуманистической ценностью.

В результате анализа теоретического материала мы уточнили понятие «гуманистические ценности будущих офицеров», которое рассматривается нами как субъект-объектная категория, основа профессиональной направленности личности будущего командира; ориентирующее его на эмоциональную отзывчивость, эмпатию, толерантность, оказание действенной морально-психологической помощи и поддержки подчиненным, и определяющее активную нравственную позицию в процессе профессиональных отношений военнослужащих.

В первой главе исследования определены возможности дисциплины «иностраный язык» в формировании гуманистических ценностей будущих офицеров:

а) интеграция ценностных смыслов иностранного языка и гуманистической направленности профессионального воспитания будущих офицеров;

б) использование системы педагогических средств, направленных на развитие эмпатии, толерантности, умения распознавать эмоциональные состояния и чувства другого человека, понимать и принимать позиции подчиненных, определять эмпатийные способы межличностного общения, обеспечивающие готовность к оказанию педагогической помощи и поддержки в случае необходимости;

в) обогащение образовательного процесса ценностным содержанием спецкурса «Гуманизация профессиональных отношений военнослужащих»;

г) реализация принципов гуманизации межличностных отношений военнослужащих (эмоциональной открытости, доверия друг к другу; взаимопомощи и поддержки; равенства партнеров по общению);

д) целенаправленная ориентация педагогических технологий и методик на субъективно-позитивное преобразование личности курсанта при учете его индивидуально-возрастных особенностей и социально-психологических характеристик воинского коллектива.

*Педагогическими условиями повышения эффективности процесса формирования гуманистических ценностей будущих офицеров являются:*

1. Внедрение модели формирования гуманистических ценностей, обуславливающих развитие собственной стратегии гуманно ориентированного поведения курсанта, профилактику и разрешение неуставных конфликтных ситуаций, становление гуманных уставных отношений в образовательный процесс военного вуза.

2. Реализация педагогических возможностей средств иностранного языка, что позволяет обогатить мотивационно-ценностные личностные характеристики будущих офицеров.

3. Внедрение на занятиях по иностранному языку комплекса педагогических средств, включающих свободный диалог, полилог, ролевые игры, анализ текста, анализ проблемных и коммуникативных ситуаций, что способствует рефлексивному осмыслению гуманистической сущности иноязычного материала будущими офицерами.

## ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО АПРОБАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

### **2.1. Технология проведения опытно-экспериментальной работы**

В данном параграфе раскрываются цель, логика и задачи проведения опытно-экспериментальной работы, порядок ее организации, а также характеризуются методы, параметры и способы оценивания полученных результатов.

В первой главе мы выдвинули комплекс педагогических условий формирования гуманистических ценностей будущих офицеров. Цель опытно-экспериментальной работы предполагала апробацию данного комплекса в реальном образовательном процессе военного вуза.

По цели и содержанию проведенный эксперимент явился формирующим, по условиям проведения – естественным.

В процессе опытно-экспериментальной работы были сформулированы и решались следующие задачи:

1. Изучить состояние и уточнить особенности процесса формирования гуманистических ценностей будущих офицеров на занятиях по иностранному языку.

2. Экспериментально проверить комплекс выдвинутых педагогических условий:

- внедрение модели формирования гуманистических ценностей будущих офицеров, обуславливающих развитие собственной стратегии гуманно ориентированного поведения курсантов, профилактику и разрешение неуставных конфликтных ситуаций, становление гуманных уставных отношений в образовательный процесс военного вуза;

- реализация педагогических возможностей средств иностранного языка, что позволяет обогатить мотивационно-ценностные личностные характеристики будущих офицеров;

- внедрение на занятиях по иностранному языку комплекса педагогических средств, включающих свободный диалог, полилог, ролевые игры, анализ текста, анализ проблемных и коммуникативных ситуаций, что способствует рефлексивному осмыслению гуманистической сущности иноязычного материала будущими офицерами.

3. Уточнить этапность проведения эксперимента, критерии и показатели уровня сформированности гуманистических ценностей будущих офицеров для оценки результативности опытно-экспериментального исследования.

4. Осуществить практическое внедрение перечня педагогических средств в процессе иноязычной подготовки курсантов военного вуза.

5. На основе результатов опытно-экспериментальной работы разработать научно-методические рекомендации для педагогов по повышению эффективности формирования гуманистических ценностей будущих офицеров.

Работа по выполнению поставленных задач осуществлялась нами с учетом основных положений теории педагогического эксперимента.

Эксперимент (от латинского слова «experimentum» – «проба, опыт») является одним из методов исследования. Как правило, он направлен на проверку выдвинутых идей, гипотез, положений, и активно воздействует на исследуемое явление на основе преобразования, комбинации, варьирования или изоляции определенных условий его функционирования для достижения результатов.

Педагогический эксперимент, являясь одним из видов опытно-экспериментальной работы, представляет собой комплекс методов, которые обеспечивают объективную и доказательную проверку правильности выдвинутой в начале исследования гипотезы. Эксперимент в педагогике выступает не только как средство познания процессов, но и как инструмент, с помощью которого отыскиваются новые пути в практике обучения и воспитания. Эксперимент помогает совершенствовать содержание, методы, организацию процессов воспитания и обучения. По существу, педагогический эксперимент представляет собой совершенный педагогический процесс, в котором его субъект находится в более благоприятных условиях своей деятельности и развития.

Роль эксперимента в образовании состоит в выявлении объективно существующих связей, явлений, в установлении тенденции их развития. Эксперимент осуществляется не только в познавательных, но и практических целях. Практические цели достигаются в результате опытной работы, которая много шире эксперимента.

В экспериментальной части нашего исследования мы не делаем резкого разграничения между экспериментом как инструментом познания, и экспериментом как инструментом, создающим новое.

В обоих случаях здесь много общего: наличие цели, гипотезы, создание специальных ситуаций для обнаружения искомого, накопление новых фактов, теоретический анализ полученных результатов, выводы, обращение к практике.

Безусловно, существенную роль в эксперименте играет теоретический поиск. Именно с него мы и начинали подготовку и проведение педагогического эксперимента. На теоретическом этапе мы осуществляли решение исследовательских задач путем переработки и обобщения идей нашего исследования, существующих концепций, теорий профессионального воинского воспитания, выдвигали и исследовали различные аспекты проблемы формирования гуманистических взглядов и ценностей у студенческой молодежи.

В процессе организации экспериментальной работы по апробации педагогических условий формирования гуманистических ценностей будущих офицеров нами были проведены следующие процедуры:

- составление программы экспериментального исследования;
- выбор конкретных методов и параметров проведения экспериментальной работы и измерения полученных данных;
- определение выборки, репрезентативной для исследуемой совокупности;
- проведение пилотажного исследования на небольшом количестве испытуемых;
- проведение констатирующего и формирующего этапов эксперимента;
- количественно-качественный анализ результатов эксперимента;

- описание полученных результатов, их интеграция;
- определение эффективности эксперимента.

Процесс нашего экспериментального исследования состоял из трех этапов: поисково-констатирующего, опытно-поискового и контрольно-обобщающего.

Замысел научного исследования – это представление о том, что будет привлечено в теорию и практику в результате исследования, о тех путях, которые приведут к достижению данной цели. В рамках сформированной гипотезы к замыслу исследования мы относим комплекс педагогических условий, педагогических технологий и методических средств, обеспечивающих эффективность исследуемого процесса.

На данном этапе мы осуществляли изучение объекта исследования и выделение его предмета, определение целей и задач, разработку проблематики исследования.

Объектом педагогического исследования является, как правило, образовательная среда, образовательная система или часть педагогической деятельности. В широком смысле объектом педагогического эксперимента является весь педагогический процесс с его влияниями, связанными с организацией его условий и специальными воздействиями, идущими от преднамеренной и целенаправленной деятельности в процессе обучения и воспитания.

Под предметом исследования понимают ту часть объекта (компоненты, связи, структуры и т. д.), в отношении которой исследователем привносится что-то новое.



В нашем случае объектом эксперимента является процесс формирования гуманистических ценностей будущих офицеров. Предметом эксперимента выступает комплекс педагогических условий, обеспечивающий повышение эффективности этого процесса на занятиях по иностранному языку в военном вузе. Именно он представляет собой то новое, что подлежит преобразованию, и вносится в реальный педагогический процесс – образовательную среду вуза.

В теории эксперимента по уровню сложности выделяют три типа предметов исследования:

1. Предметы, которые ранее уже достаточно изучены. Теперь они рассматриваются в новых педагогических ситуациях, в которых эти предметы еще не изучались. Планируется получить знания, аналогичные уже изученным, но возникающие из новых условий.

2. Предметы, которые с трудом поддаются исследованию, их неизученность тормозит познание других компонентов объекта.

3. Предметы, представляющие собой структуры сложившегося знания об образовательном процессе.

Наш предмет экспериментального исследования мы относим к первому типу. В его рамках в сфере исследовательского интереса оказываются:

- методический и технологический аппарат, применяемый в процессе эксперимента;

- личности субъектов образовательного процесса (будущих офицеров);

- ценностные ориентации курсантов, их динамика в процессе изучения иностранного языка;

- компоненты гуманистической культуры, формируемые у курсантов военного вуза.

Дальнейшая конкретизация теоретического замысла проводилась на этапе уточнения целей и задач экспериментального исследования.

Цель исследования представляет собой научно предвосхищаемый результат, который должен быть получен в процессе эксперимента.

Чтобы расчленив общую цель и сформулировать выделенные части в виде последовательности задач, также необходим теоретический поиск. Задачи исследования ставятся в определенной последовательности, которая отражает логику исследования. Таким образом, задачи исследования – это части общей цели, т. е. результаты промежуточных этапов исследования. Цель и задачи эксперимента мы сформулировали во введении.

Поиск на этапе реализации научного замысла складывался из планирования экспериментальной работы, теоретической подготовки ее проведения и разработки методических рекомендаций для курсантов и преподавателей вузов.

Планирование эксперимента включало постановку задач и построение гипотезы эксперимента, выделение этапов его проведения, разработку документации эксперимента. Главное на этом этапе – определение (или выбор) методологических основ эксперимента. Это означает определение исследователем проверенных философских, психологических, педагогических и иных теорий, положений и учений, на основе которых будут формироваться проверяемые в ходе эксперимента положения, выбираться метод исследования.

В качестве методологической основы эксперимента нами были определены положения гуманно ориентированного образования.

В педагогических исследованиях возможны различные формулировки гипотезы как обоснованного предсказания содержания и роли прогностического результата. Гипотезу нашего исследования мы определяем как описательно-предсказательную (используется формула: чтобы обеспечить эффективность какого-либо процесса, получить прогнозируемый результат – необходимо реализовать или сделать что-то).

В теории эксперимента общепризнанным является положение о том, что в педагогических гипотезах необходимо различать предметное содержание, строение, функции и формы выражения. В связи с этим в предметном содержании мы стремились отразить:

а) связи образовательного процесса (взаимосвязь преподаваемого иноязычного материала с процессом формирования гуманистических ценностей и ценностных ориентаций будущих офицеров);

б) способы его отражения в познании, процесс выявления научно-теоретических характеристик (методы диагностики будут раскрыты нами ниже);

в) способы внедрения достижений научной мысли в практику (педагогические условия, технологии, комплекс педагогических средств).

В конечном итоге, в функционируемом плане гипотеза обеспечила направленность нашего эксперимента как процесса решения поставленных цели и задач исследования.

Таким образом, теоретический поиск в эксперименте обеспечил нам обоснованный выбор актуальной темы, выбор объекта и предмета исследования, постановку цели и задач эксперимента, формулировку гипотезы исследования.

Отличительными особенностями следующего этапа эксперимента являются:

- создание специальных экспериментальных ситуаций для формирования заданного качества;
- моделирование педагогического процесса как образца для практики;
- повторение эксперимента в различных условиях;
- апробация полученных данных в практике вузовского воспитания.

На данном этапе были реализованы следующие виды педагогического эксперимента:

- лабораторный – эксперимент с созданием специальных условий;
- естественный – эксперимент, проводимый в реальных условиях.

Оба эксперимента состояли из трех этапов:

1. Констатирующий этап. Цель его – «снятие копии», построение схематической модели явления, которое подлежит изучению. На этом этапе решалась задача изучения состояния проблемы в реальной образовательной практике.

2. Формирующий (созидательный, или обучающий) этап. Его задачей была проверка и подтверждение гипотезы нашего исследования.

3. Контролирующий этап, в процессе которого выявились количественные и качественные характеристики, различия в контрольных и экспериментальных группах курсантов.

Надежность результатов эксперимента обеспечивалась путем продуманного отбора нами экспериментальных групп курсантов в соответствии с замыслом и целью исследования. Мы считали важным включение в группу курсантов с примерно равным уровнем интеллектуальных способностей, общей культуры, воспитанностью и академической успеваемостью.

При выборе методов эксперимента мы учитывали:

1. Содержание решаемых задач.
2. Методологические положения.
3. Актуальность проблемы в военной образовательной практике.
4. Специфику построения процесса формирования гуманистических ценностей будущих офицеров.

Для достижения поставленной цели и решения сформулированных задач педагогического эксперимента нами использовался комплекс апробированных в педагогике и психологии научно-исследовательских методов: анкетирование, тестирование, опросы, беседы, интервью, прямое и косвенное наблюдение, анализ конкретных ситуаций, метод экспертной оценки, статистические методы обработки полученных результатов и другие валидные методы.

Остановимся более подробно на анализе конкретных методов, применяемых в нашем экспериментальном исследовании.

Метод наблюдения в исследовании нашел достаточно широкое приложение. Наблюдение использовалось нами как открытое, так и скрытое. Изучались продукты учебной деятельности будущих офицеров, планы дискуссий по изучаемым темам, контрольные и групповые работы. В поле нашего зрения находились личностные качества курсантов, связанные со сферой их гуманистических ценностей (отношение к воинской службе, стремление к профессиональному достижению и самосовершенствованию, коммуникативные способности, выраженность учебной мотивации, комплекс доминирующих ценностных ориентаций и др.).

В процессе эксперимента наблюдение использовалось как самостоятельный метод решения исследовательской задачи и как составная часть других методов. В качестве основного выступал метод непосредственного наблюдения. В роли наблюдателя фигурировал не только сам диссертант как руководитель опытно-экспериментальной работы, но и офицеры челябинских военных вузов.

Мы не рассматривали наблюдение в качестве универсального метода, поскольку его возможности ограничены. Данный метод позволил обнаружить лишь внешние проявления педагогических фактов, в то время как внутренние процессы оставались для наблюдателя недоступными.

Для выявления внутренних процессов интенсивно использовались другие методы (беседа, интервью, профессиональный анализ конкретных ситуаций, письменные «личные истории» курсантов, анкетирование, тестирование).

Особое значение мы придавали правильной организации и тщательной подготовке интервью и рефлексивно-аналитической беседы. Результаты исследования подтвердили, что качество полученной информации в значительной степени зависит от особого уважения к индивидуальному опыту курсанта, полноты, точности поставленных вопросов.

Для выяснения точек зрения и оценок испытуемого по изучаемому вопросу использовалась самооценка курсантов (ретроспекция фактов биографии), в том числе и тесты по мотивации достижения, по специальному интеллекту, самоконтролю.

Методы устного опроса (анкетирование и беседы) основное применение нашли на начальном этапе опытно-экспериментальной работы, а методы статистической обработки результатов – на завершающем, когда выявились количественные и качественные различия в экспериментальных и контрольных группах курсантов.

Обратимся к рассмотрению особенностей выполненных нами лабораторного, формирующего и контролирующего этапов эксперимента.

Лабораторный эксперимент предполагал создание специальных условий и групп испытуемых по качествам и параметрам, выявление которых требует или сформированная исследователем гипотеза, или уже разработанная теория. В процессе лабораторного эксперимента мы создали специальные (лабораторные) условия для его проведения; разработали методику точного учета контролируемых факторов, влияющих на результаты исследования; осуществили объективное количественное выражение его результатов; провели планирование его в

рамках выбранных нами положений методологической основы решения проблемы.

После этого мы провели формирующий эксперимент с целью установления соответствия выделенных нами педагогических условий повышения эффективности процесса формирования гуманистических ценностей будущих офицеров. Одновременно нами проверялась эффективность разработанной модели.

Для обеспечения научной достоверности мы учитывали:

1. Влияние общения испытуемых.

2. Влияние колебания интересов, мотивов деятельности, самочувствия, усталости.

3. Изменение инструмента замера; субъективные ошибки при участии нескольких экспериментаторов.

4. Разницу между экспериментальной и контрольной группами курсантов до эксперимента.

В процессе эксперимента обязательна разработка способов решения проблемы критериев в эффективности сформированности гуманистических ценностей будущих офицеров. Основными задачами в этом случае являются:

- установление соответствия проверочных материалов поставленным целям;

- установление полноты критериев, гарантирующих всестороннее выявление уровня достижения целей образования.



Мы сочли необходимым выделить три компонента сформированности гуманистических ценностей курсантов военного вуза: аксиологический, когнитивный и поведенческий.

Аксиологический компонент (ценностный) характеризуется наличием двух составляющих. Первая заключается в осознании личности другого в качестве высшей гуманистической ценности, которая может быть исключительно целью, но никогда не средством (И. Кант). Содержанием второй выступает активность личности в поисках смысла собственной жизни в гуманистическом аспекте (В. Франкл).

Содержание когнитивного компонента составляют знания о природе гуманистических норм. При этом необходимо обратить внимание на то, что курсант военного вуза должен не просто иметь представление о необходимом перечне нравственных категорий, но и обладать умением интерпретировать и раскрывать их содержание как в абстракции, так и относительно конкретных жизненных ситуациях.

Поведенческий компонент включает в себя три основных параметра: умение ставить цель и оценивать ее гуманистическое содержание; умение регулировать свое поведение; умение адекватно оценивать свои поступки.

Соответственно выделенным компонентам, мы определили три критерия сформированности системы гуманистических ценностей будущих офицеров: знания, ценностные ориентации, поведение.

Критерии и показатели сформированности гуманистических ценностей будущих офицеров представлены в табл. 1.

Остановимся вкратце на методиках, диагностирующих сформированность ценностных ориентаций будущих офицеров.

Таблица 1

**Критерии и показатели сформированности  
гуманистических ценностей будущих офицеров**

Критерий	Показатели	Диагностическая методика
Знания	Полнота гуманистических представлений	Беседа, опрос, анкетирование
Ценностные ориентации	Ориентация на реализацию гуманистических требований в коммуникативном взаимодействии (с сослуживцами, командирами, подчиненными)	Беседа, опрос, наблюдение; школа «Общение. Суждения о нормах и требованиях в общении» (методика Н.В. Кузьминой, Л.С. Кондратьевой)
	Ценностные ориентации (инструментальные и терминальные ценности)	Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич)
	Смысложизненные ориентации (общий показатель осмысленности жизни)	Методика «Тест смысложизненных ориентаций» (Д.А. Леонтьев)
Поведение	Полнота практических умений и навыков	Наблюдение, метод независимых характеристик
	Мера освоенности приобретенного поведенческого умения	Наблюдение
	Умение ставить цель и оценивать ее гуманистическое содержание	Опрос, беседа

В методике, разработанной Н.В. Кузьминой и Л.С. Кондратьевой, гуманно-нравственная воспитанность личности представлена как система ее эмоционально-ценностных отношений к морально-нравственным принципам, регулирующим процесс коммуникативного отношения с окружающими. Так как требования морально-должного становятся гуманистическими ценностями вследствие определенной мотивации, связанной с жизненным опытом и потребностями личности, то каждая норма в данной методике предложена в сопровождении некоторых возможных мотивов. Согласие либо несогласие испытуемого с суждениями методики позволяет выявить непосредственные реакции воспитанников на суждения и дифференцировать их по уровню принятия норм как гуманистических ценностей в общении. Шкала включает 47 суждений, из которых 8 являются контрольными, позволяющими определить уровень гуманистической зрелости испытуемого. Ответы курсантов военного вуза на оставшиеся суждения используются в качестве воспитательного анкетного материала.

Гуманистические ценностные ориентации мы диагностировали с помощью методики М. Рокича «Ценностные ориентации». Использование данной методики продиктовано тем обстоятельством, что система ценностных ориентаций личности представляет собой основу мировоззрения и жизненной концепции, мотивации, отношений к окружающему миру, другому человеку и самому себе и обуславливает содержательную сторону направленности личности (А.В. Кирьякова).

Данная методика основана на прямом ранжировании списка ценностей, дифференцируемых на терминальные (ценности-цели) и инструментальные (ценности-средства). Испытуемому предлагается два списка, каждый из которых включает 18 ценностей. Ценностные ориентации воспитанника определяются вследствие придания им каждой ценности определенного рангового номера.

Среди терминальных ценностей в нашем исследовании представлен анализ ценности «счастье других (благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)». Среди инструментальных ценностей – «терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)», «чуткость (заботливость)» и «честность (правдивость, искренность)». Мы полагаем, что именно данные ценности отражают принятие личностью курсанта военного вуза гуманистических ценностей. Ранжирование испытуемыми оставшихся ценностей использовалось в экспериментальной работе в качестве вспомогательного анкетного материала.

Смыслоразностные ориентации (общий показатель осмысленности жизни) мы определяли методикой Д.А. Леонтьева «Тест смыслоразностных ориентаций». Данная методика включает 20 пар противоположных утверждений.

Из каждой пары курсанту военного вуза необходимо было либо выбрать одно суждение, отметив степень уверенности в своем выборе, либо согласиться с двумя суждениями.

Результаты диагностики по данной методике позволяют получить представление о шести параметрах смысла жизненных ориентаций личности будущих офицеров:

- цели в жизни (наличие либо отсутствие в жизни молодого человека целей в будущем, придающих его жизни осмысленность, общую направленность и временную перспективу) – субшкала «Цели»;

- интерес и эмоциональная насыщенность жизни (данный показатель позволяет судить о степени восприятия воспитанником самого процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом) – субшкала «Процесс»;

- удовлетворенность самореализацией, или результативность жизни (данный показатель предоставляет информацию об оценке испытуемым пройденного отрезка жизни, позволяющей судить о его результативности и осмысленности) – субшкала «Результат»;

- локус контроля – «Я» («Я – хозяин жизни») (представление испытуемого о самом себе либо как о сильной личности, обладающей свободой выбора, либо неверие в свою способность контролировать собственную жизнь) – субшкала «Локус контроля – “Я”»;

- локус контроля – жизнь (управляемость жизни) (восприятие испытуемым собственной жизни как подвластной, либо как неподвластной сознательному контролю) – субшкала «локус контроля – жизнь»;

- общий показатель осмысленности жизни (результатируется по всем 20 пунктам тестов).

В своем исследовании мы анализировали общий показатель осмысленности жизни курсанта военного вуза. Результаты диагностики по остальным шкалам теста использовались нами в качестве вспомогательного анкетного материала.

Когнитивный компонент определялся полнотой гуманистических представлений (знаний) курсантов военного вуза, включающих знание общих гуманистических понятий (идеал, добро, долг, совесть, честность, ответственность, благородство и т. п.). Показатели данного компонента представлены в табл. 2.

Когнитивный компонент, характеризующий полноту гуманистических представлений будущего офицера, мы диагностировали в беседе, опросе и анкетировании.

Диагностика поведенческого компонента, характеризующего степень сформированности гуманистических ценностей будущих офицеров, осуществлялась в нашем исследовании по следующим показателям:

Таблица 2

**Условные показатели полноты  
гуманистических представлений (знаний)**

Гуманистическая осведомленность		
Слабая	Удовлетворительная	Высокая
<p>Курсанты имеют только самое общее представление о природе морально-нравственных норм и им известны лишь некоторые гуманистические принципы. Воспитуемые затрудняются как анализировать содержание гуманистических категорий в абстракции, так и раскрывать нравственное содержание конкретных проблемных ситуаций</p>	<p>Курсантам военного вуза известна большая часть морально-нравственных принципов. Анализируя гуманистические понятия и принципы в абстракции, воспитуемые порой затрудняются соотносить собственные теоретические модели с конкретными жизненными ситуациями и выявить их гуманистическое содержание</p>	<p>Будущим офицерам известны все наиболее важные понятия и принципы гуманистического характера. Курсанты способны как анализировать сущность моральных норм в абстракции, так и выявлять гуманистическое содержание конкретных жизненных ситуаций, соотнося собственные теоретические модели с определенными ситуативными условиями</p>



- полнота практических умений и навыков гуманистической направленности (узкая, средняя и широкая практическая подготовленность);

- мера освоенности приобретенного поведенческого умения;

- умение ставить цель и оценивать ее гуманно-нравственное содержание.

Мы выделяем три уровня полноты практических умений и навыков: узкая, средняя и широкая практическая подготовленность. Представители узкой практической подготовленности владеют лишь отдельными умениями гуманно-нравственного поведения. Большинство курсантов имеют среднюю практическую подготовленность. Представители широкой практической подготовленности владеют практически всеми необходимыми умениями гуманно-нравственного поведения.

К таким умениям мы относим:

- уважительное отношение ко всем сослуживцам (независимо от звания, должности, возраста и т. д.);

- доброжелательность во взаимоотношениях с членами воинского коллектива;

- честность, правдивость, искренность;

- отзывчивость, чуткость, доброта;

- ответственность;

- терпимость, толерантное отношение к иной позиции, отличающейся от собственной;

- отсутствие негативного отношения к личности подчиненных, младших по возрасту сослуживцев, проявления элементов «дедовщины»;

- готовность оказать помощь любому сослуживцу;

- самокритичность;

- скромность.

Полноту практических умений и навыков мы диагностировали на основе метода независимых характеристик испытуемых их преподавателями и наших собственных наблюдений.

Мера освоенности приобретенного поведенческого умения будущим офицером проявляется на трех уровнях: низком, среднем и высоком.

Реализация гуманистического поведения курсантом военного вуза, обладающим низким уровнем освоенности поведенческого умения, требует напряжения воли и усиленного самоконтроля. Гуманное поведение представителя среднего уровня освоенности поведенческого умения в большинстве случаев непроизвольно и достигает уровня навыка. На высоком уровне освоенности поведенческое умение становится привычным, самопроизвольным действием.

Следующий выделенный нами показатель сформированности гуманистических ценностей представляет умение молодого человека ставить цель и оценивать ее гуманистическое содержание. Здесь мы также выделяем три уровня: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень характеризуется либо слабой способностью личности к выдвижению и анализу целей в гуманистическом аспекте, либо ее отсутствием.

Представителям среднего уровня свойственна относительно развитая способность анализировать цели в контексте гуманистических норм.

Высокому уровню соответствуют развитые способности выявлять гуманистическое содержание цели.

Целью формирующего (созидательного) эксперимента было совершенствование педагогических технологий, методов, приемов, организационных форм процесса формирования гуманистических ценностей будущих офицеров, введение в его содержание элементов новизны. Этот вид эксперимента был направлен на раскрытие механизма деятельности курсантов военного вуза.

Проведению эксперимента предшествовал теоретический анализ педагогических условий и методических приемов, составляющих цель эксперимента, а также анализ данных констатирующего и лабораторного экспериментов.

На основе этого нами была разработана и реализована программа созидательного эксперимента, т. е. намечен порядок выполнения экспериментальных действий, методика каждого действия, особенности подхода к различным входящим в эксперимент объектам. Подробнее об этом мы расскажем в следующих параграфах.

Результаты исследования, согласно известным требованиям, должны быть подвергнуты статистической обработке с определением достоверности различий в изменении исследуемых показателей между контрольными и экспериментальными группами.

Определение достоверности различий осуществлялось по таблице вероятностей  $P(t) = (t_1)$  по распределению Стьюдента.

1. Показатель  $t$  определялся по формуле:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}},$$

где  $M_1$  – средняя величина первой группы;

$M_2$  – средняя величина второй группы;

$m_1$  – средняя ошибка в первой группе;

$m_2$  – средняя ошибка во второй группе.

2. Средняя ошибка

$$m = \frac{\sigma}{\sqrt{n}},$$

где  $\sigma$  – среднеквадратическая ошибка;

$n$  – количество случаев.

3. Для вычисления среднеквадратического отклонения (стандартно отклонения) определяется разность между каждой срединной варианттой и средней арифметической величиной. Эта величина возводится в квадрат ( $d^2$ ) и умножается на число наблюдений ( $d^2 \cdot p$ ). И тогда:

$$\sigma = \frac{\sqrt{\sum d^2 \cdot p}}{n-1}.$$

Таким образом, мы определили все величины, необходимые для вычисления  $t$  (критерия, по величине которого определяется табличное значение  $p$  – показателя статистической достоверности различий в изменении измеряемых показателей). При  $p < 0,05$  вероятность достоверности различий составляет 95 %, а 5 % отклонений носят случайный характер. Достоверность различий при  $p > 0,05$  считается несущественной.

Полученные различия в этом случае могут быть результатом большого разброса индивидуальных показателей, а не следствием воздействия изучаемых факторов.

В отдельных случаях производилось определение тесноты корреляционной связи изучаемых параметров, а также ранговая корреляция.

## **2.2. Реализация комплекса педагогических условий в образовательном процессе военного вуза**

Эффективное внедрение в образовательный процесс военного вуза комплекса педагогических условий формирования гуманистических ценностей будущих офицеров, выделенного нами в первой главе, обеспечивает конкретная педагогическая технология (т. е. система педагогических средств). Апробация этой системы, включающей в себя определенные методы, формы, приемы обучения и воспитания будущего военного специалиста, осуществлялась нами в экспериментальных группах на занятиях по иностранному языку.

Управление процессом формирования гуманистических ценностей будущих офицеров обеспечивает преподаватель, который должен иметь для этого необходимый уровень готовности. Рассмотрим общие требования к преподавателю в означенном аспекте.

Для того чтобы овладеть важнейшими методами обучения в высшей школе, преподаватель должен знать основные требования, предъявляемые педагогической наукой к занятию.

Для эффективного проведения практических занятий по иностранному языку преподаватель должен обладать не только хорошей языковой и методической подготовкой, но и иметь определенные сведения психологического характера. Ему необходимы знания по современной педагогической и социальной психологии: о формировании взаимоотношений в коллективе, о функции группы в обучении, о структуре группы, особенностях курсантского возраста, о влиянии возрастных особенностей обучаемых на деятельность преподавателя, психологическом климате на занятии, способностях обучаемых к овладению иностранным языком и т. д.

Преподаватель иностранного языка должен учитывать специфику иностранного языка как предмета, знать содержание военно-специальных дисциплин преподаваемых в военном вузе.

Психолого-педагогические исследования последнего десятилетия открыли новые интеллектуальные потенциальные возможности обучаемых. На этой основе выдвигается идея развивающего обучения.

Эта идея развивающего обучения подразумевает такую стратегию преподавания, где главным становится управление познавательной активностью обучаемых, их эмоциональной жизнью на занятии, а не только памятью. Достигается это с помощью системы эффективных методов, включающих в себя как традиционные, так и новые приемы обучения.

На занятиях традиционно используются методы преподавания: по обучению устной речи, чтению и переводу, умению вести допрос военнопленного или опрос местных жителей.

Дополнительно можно использовать для развития навыков овладения языком с учетом индивидуальной подготовки курсантов такие приемы, как самостоятельное составление рассказа на иностранном языке по изучаемой теме; рассмотрение статьи из иностранной литературы и Интернета; подборка статей на русском языке из военной литературы; при изучении темы поручение курсантам докладов о расширении военных знаний тематики урока; подготовка обзора новинок зарубежной техники.

Одним из важнейших факторов в современной методике преподавания является целенаправленное формирование у обучаемых потребности учиться.

Причем не столько нравоучениями, призывами и упреками, сколько характером самой учебной работы, формой организации занятия и, что особенно важно, умением преподавателя управлять учебным процессом с позиции самих обучаемых.

В последнее время педагоги констатируют тот факт, что у значительной части обучаемых отсутствует интерес к самому процессу учения. Причин для этого много, они сводятся к тому, что нынешние методы преподавания слабо ориентированы на целенаправленное формирование вкуса к приобретению знаний, к познавательной активности. Психологи и лингвисты все время подчеркивают необходимость постоянно повышать мотивацию обучения иностранным языкам.

Преподавателю важно уметь создать такие условия, при которых курсанты с большой охотой будут работать на занятиях. Если работа регулируется интересом курсантов к самим знаниям, то они проявляют любознательность, желание самостоятельно ставить и решать учебные задачи.

На наш взгляд, нельзя подменять цель образования оценкой знаний. Знаниями становится лишь тот материал, который вошел в долговременную память, стал частью умений, навыков и убеждений обучаемого.

Одним из резервов повышения эффективности обучения иностранному языку психологи и психолингвисты называют благоприятный психологический климат на занятиях. В задачу преподавателя входит создание условий, благоприятных для каждого обучаемого, необходим учет индивидуальных особенностей каждого: его интересов, склонностей, типа речи, манеры ответа, способностей, состояния обучаемого, и постоянное наблюдение за ним. Необходимо предлагать каждому более выгодный для него вид работы. Преподаватель должен установить правильные взаимоотношения: проявлять доброжелательность, такт, высказывать поощрения, анализировать результаты работы.

В процессе обучения иностранному языку в военном вузе преподавателям следует учитывать: отношение курсанта к изучению иностранного языка, его желание повседневной работы по формированию умений и навыков владения этим предметом и заинтересованность в текущих и конечных результатах этой работы, а также стремление к приобретению командирских качеств. Изучение



иностранный язык расширяет профессиональный кругозор курсантов, способствует формированию психологических качеств.

Вышеперечисленные требования к преподавателю иностранного языка военного вуза мы рассматриваем как внешние, объективные, организационно-педагогические условия, способствующие воспитанию военного специалиста – профессионала в целом, и повышающие эффективность процесса формирования гуманистических ценностей будущих офицеров в частности.

В рамках выделенного основного комплекса педагогических условий (т. е. внутренних, субъективных) остановимся на характеристике конкретных педагогических механизмов формирования гуманистических ценностей будущих офицеров.

Приоритетной формой взаимодействия преподавателя и курсантов военного вуза в означенном направлении является, на наш взгляд, диалогическое общение, не исключая, однако, монолог.

Как первичная и наиболее фундаментальная форма межличностного общения, диалог особенно актуален на занятиях по иностранному языку, когда человек вступает в непосредственный контакт с другими людьми, обменивается с ними суждениями по тому или иному вопросу, пытается выяснить, что ему непонятно, подтверждает или опровергает имеющиеся у него точки зрения.

Монолог – также важная форма работы с курсантом в процессе преподавания иностранного языка, имеет иную функцию. Для развернутой монологической речи главное – передача информации в «готовом» виде: в виде знаний о фактах, законах, практических технологиях деятельности.

Наш многолетний преподавательский опыт и анализ исследований по проблеме показывает, что монологическая форма речевой деятельности в процессе иноязычной подготовки прочно закрепились за преподавателем: он пространно излагает материал, делает выводы, обобщает коллективные выводы, результаты работы курсанта.

Как правило, монологической речевой деятельности курсантов отводится значительное место: ответы занимают не более 3–4 минут; однако, даже несмотря на это, в данную форму бывают вовлечены далеко не все курсанты, и далеко не каждый из них накапливает опыт обогащения собственного потенциала за счет возможностей речевой деятельности. Особенно проигрывают в этом отношении курсанты, слабо владеющие речевой деятельностью. Они остаются пассивными на протяжении большей части занятия, не рискуя принимать участие в общем обмене мнениями.

Это явление никак не способствует развитию ценностного потенциала курсантов военного вуза, формированию гуманистической направленности личности будущего офицера. Поэтому в экспериментальных группах мы ставили задачей активизировать речевую деятельность, уделить речи курсантов больше времени на занятиях.

В рамках решаемой проблемы формирования гуманистических ценностей будущих офицеров, развитие монологической речи связано с решением курсантами определенных задач, направленных на реализацию субъектом своего отношения, выражение ими своего мнения, своей позиции по проблеме. Это могут быть монологи различного характера: повествования, описания, рассуждения и т. д.

Мы разработали несколько тематических блоков, имеющих профессиональную направленность и гуманистическую ценность. Одним из таких блоков является блок **«повседневная деятельность»**.

Здесь мы предлагаем курсантам такие виды монологической речи, как знакомство, биографические беседы, беседы о своей Родине (городе), беседы о политической обстановке, рассказ о боевом друге (сослуживце).

Монолог требует точности, последовательности и относительной завершенности (например, в выступлении, докладе).

Диалогическое общение более свободно и многозначно. В живом диалоге главное – призыв участников к соучастию, взаимопониманию, совместному поиску решений.

Поскольку развернутый диалог предполагает активное обсуждение, высказывание различных точек зрения, элементы дискуссии, то правомерно мнение, что диалогическая форма в большей мере включает воспитуемых в деятельность, а соответственно, в большей степени способствует формированию ценностных позиций участников диалога.

Развернутый диалог предполагает активное обсуждение, высказывание собственного мнения, оспаривания идей. Преподаватель при этом должен ставить задачу получения обратной связи: насколько полно и глубоко курсант знает материал, при этом основное внимание обращается на выражение своего мнения, суждений, воздействия на собеседников.

Как показали наши наблюдения, речевая практика и в диалогической форме не является одинаковой у курсантов военного вуза. У

активных, сильных, общительных курсантов она, естественно, значительно больше и поэтому продуктивней.

У особо не нуждающихся в ней, у малокоммуникабельных, «слабых» курсантов она значительно меньше, что усугубляет их отставание в речевой деятельности, а следовательно, мешает курсанту занять ценностную позицию, и затрудняет процесс формирования гуманистических ценностей.

К тому же преимущество зачастую и в этой форме остается за преподавателем, который задает вопросы, пространно комментирует ответы курсантов, дополняет, раздвигая границы ответа, расширяя круг познания, что вполне правомерно. Однако, главная цель речевой деятельности преподавателя – активизировать курсантов, создавать ситуации, в которых они могли бы не только отвечать на вопросы преподавателя, но и достаточно непринужденно использовать свои возможности речевого выражения и, главное, испробовать силу своего речевого воздействия на других.

Именно это и будет способствовать переходу курсанта на уровень развития собственной ценностной позиции, когда он не идет на поводу, а имеет собственное мнение, умеет аргументировать его, способен принимать самостоятельные решения.

На наш взгляд, именно поэтому в диалогической форме общения на занятиях по иностранному языку большое значение имеют вопросы курсантов, обращенные как к преподавателю, так и к однокурсникам. Здесь как раз важно, чтобы вопросы курсантов как проявление их активности были использованы преподавателем в воспитательных целях: стимуляции их рефлексивной деятельности, гуманистической

ценностной позиции, поскольку иные вопросы курсантов не менее, чем вопросы преподавателя, побуждают к размышлениям, к активному поиску нравственно и гуманистически оправданных решений проблемных ситуаций.

Наши исследования показали, что сама форма вопросов преподавателя: «prove», «value», «define», «explain your point of view», «compare», «make your conclusion», «try to explain» («докажите», «оцените», «определите», «обоснуйте свою точку зрения», «сравните», «дайте свою оценку», «постарайтесь выразить») и др. не допускает односложных ответов, а располагает будущего офицера к более основательному поиску содержания, речевых средств, ценностных ориентиров для ответа на конкретный вопрос.

В нашем исследовании в рамках диалогического общения мы апробировали такую форму работы с будущими офицерами, как коммуникативная ситуация.

На занятиях по иностранному языку нами применялись коммуникативные ситуации, направленные на формирование гуманистических ценностей курсантов военного вуза. В тематическом блоке **«миротворческая деятельность»** мы предлагаем курсантам следующие коммуникативные ситуации: проверка документов на КПП (контрольно-пропускном пункте), сбор данных по обстановке, поддержание радиосвязи с соседним миротворческим подразделением, доклад обстановки за истекшие сутки, организация выхода подразделения на блокирование района (моста, дороги и т. д.). В следующем тематическом блоке **«антитеррористические операции»** коммуникативными ситуациями могут быть следующие: досмотр автотранспорта на

блокпосте, блокирование террористов в городе (населенном пункте), блокирование террористов на местности, преследование террористов, нанесение огневых ударов по формированиям террористов.

Данные ситуации мы рассматриваем с трех позиций:

а) с психолингвистической (как цели, мотивы и стимулы речевого общения на иностранном языке);

б) с лингводидактической (как способ организации преподавателем речевой деятельности и речевого поведения курсантов),

в) с аксиологической (как способ формирования гуманистических ценностей будущих офицеров).

Выделим основополагающие характеристики понятия «коммуникативная ситуация»:

- коммуникативная ситуация является понятием лингвистики (общей и прикладной) и лингводидактики;

- коммуникативная ситуация определяется как составляющая контекст высказывания, порожденного в речевом акте;

- коммуникативная ситуация имеет те же особенности, что и речевая деятельность в целом (осмысливается с точки зрения речевой деятельности);

- коммуникативная ситуация связана с учебным процессом и является фактором, обеспечивающим активную устную речь внеязыковой среды;

- коммуникативная ситуация – это методический прием или средство, создающее условия и побуждающее к конкретному высказыванию, открытому естественному общению;

- коммуникативная ситуация – это способ (условие) организации преподавателем речевой иноязычной деятельности и речевого поведения будущих специалистов, т. е. речевого общения на учебном занятии по иностранному языку.

Так, еще в одном, разработанном нами, тематическом блоке **«ликвидация последствий стихийных бедствий»**, имеющем высокую гуманистическую ценность, примерами коммуникативных ситуаций могут быть: организация поиска пострадавших, эвакуация пострадавших из-под обломков здания, транспортировка пострадавших в медпункты, доставка пострадавшим продовольствия, медикаментов, охрана района бедствия.

Опираясь на вышеизложенные постулаты, под коммуникативной ситуацией мы понимаем способ организации речевого общения (коммуникации) обучаемых, заключающий в себе мотивационную основу речевой деятельности, и условия, которые вызывают потребность в иноязычном общении, т. е. реализацию в иноязычной речевой деятельности факторов изучаемой языковой системы.

При разработке методики организации речевой деятельности курсантов военного училища на иностранном языке, направленной на формирование гуманистических ценностей будущих офицеров, мы, в основном, руководствовались типами коммуникативных ситуаций, выделенных по следующим критериям:

- а) условия создания коммуникативных ситуаций;
- б) способ организации речевой деятельности обучаемых;
- в) этапы обучения иностранному языку;

г) основные дидактические задачи, решаемые преподавателем высшей военной школы на том или ином учебном занятии по иностранному языку;

д) функции иноязычной речи и адресат;

е) формы речи;

ж) учет возможностей переноса языковых, речевых и коммуникативных универсалий контактирующих языков;

з) адекватность процессу коммуникации;

и) способ воссоздания ситуации;

к) тип речевого поведения.

Коммуникативные ситуации имеют лингводидактическую обусловленность, так как их создает и организует преподаватель иностранного языка на основе:

а) учебных текстов или дидактического материала учебников по иностранному языку как основных средств осуществления иностранного образования обучаемых;

б) ситуативных упражнений, в частности, ситуативных диалогов;

в) наглядности (картины, таблицы, иллюстрации, схемы, карты с нанесенной тактической обстановкой);

г) дидактических игр речевого характера (занимательные упражнения, пословицы, загадки и др.);

д) естественных и воображаемых ситуаций общения.

Универсальной формой речевого общения, как мы уже отмечали, является диалог. Основной дидактической единицей, опираясь на которую преподаватель создает коммуникативные ситуации и организует речевое иноязычное общение в форме диалога, является текст,



а его средством создания служит, в свою очередь, язык, выступающий как средство обучения и средство общения одновременно. Следовательно, текст как дидактическая единица позволяет слить воедино два важнейших направления в изучении иностранного языка: познание системы языка и познание правил речевого общения и поведения обучаемых в различных учебных ситуациях.

В исследовании мы руководствовались научными положениями И.А. Зимней, Т.А. Ладыженской, А.А. Леонтьева, М.Р. Львова, М.С. Соловейчик и других о том, что речевые действия в иноязычном общении напрямую зависят от целевой установки, характера компонентов учебного текста и определяются типом создаваемых на учебном занятии коммуникативных ситуаций. В ходе обучающего эксперимента были апробированы следующие его типы:

1. Коммуникативная ситуация как установка на восприятие текста. Предтекстовая ситуация складывается во вступительном слове преподавателя, после чего создается послетекстовая коммуникативная ситуация, направленная на уяснение смысла прочитанного. Окончательному осмыслению содержания иноязычного текста способствуют как ситуативные, так и надситуативные задания.

2. Установка на эмоциональное воспроизведение текста организуется путем создания коммуникативной ситуации на воспроизведение диалога в ролевой игре.

3. Коммуникативная ситуация в форме диалога-дискуссии как установка на восприятие содержания текста была апробирована в различных способах построения диалога-дискуссии:

а) обсуждение названия текста, поступков героев и их мотивов;

б) на основе пословиц и поговорок к текстам. Правомерны и повторные задания на воспроизведение диалогов без авторских слов.

4. Коммуникативная ситуация на восприятие темы текста.

5. Предтекстовая ситуация на восприятие новой информации.

6. Коммуникативная ситуация в форме диалога-беседы на выяснение смысловых отношений внутри текста.

Таким образом, когнитивный текст становится основой для создания коммуникативных ситуаций различных типов, направленных при формировании гуманистических ценностей будущих офицеров:

- на восприятие новой информации из текста;
- на воспроизведение и переработку новой информации;
- на расширение информации исходного иноязычного текста в процессе речевого продуцирования и т. д.

Организация устного речевого иноязычного общения осуществлялась нами на основе ситуативных упражнений. Речевые задания формулируются исходя из конкретных ситуаций.

Ситуативные упражнения отражают специфику речевой коммуникации (ее мотивированность, целенаправленность и ориентированность на конкретную обстановку, в которой она протекает) и создают стимул к говорению, вызывают потребность в общении, совершение речевых действий. Разрабатывая ситуативные упражнения, мы принимали во внимание факторы, которые вызывают учебно-речевое общение, а именно: сообщение новых для собеседников фактов, выражение собственного отношения к ним и их оценка, и т. д.

В основе ситуативных упражнений лежат учебно-речевые ситуации, которые, будучи мотивационной основой учебно-речевого общения, сами нуждаются в мотивирующих факторах.

Опираясь на исследования А.Н. Ксенофоновой [108], мы выделяем несколько видов речевых ситуаций, которые способствуют эффективному формированию гуманистических ценностей будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.

Во-первых, – дискуссии по вопросам, не имеющим единого решения, обнаруживающим различные взгляды, вызывающим различные суждения, по поводу чего студентам следует высказать свою точку зрения, суметь обосновать ее, рассчитывая на воздействие речевой деятельности на других.

Во-вторых, проблемные ситуации, которые получили достаточно широкое освещение в педагогических научных трудах (М.И. Махмутов, В.Н. Максимова, А.М. Матюшкин и др.), мы использовали, чтобы поставить курсантов перед противоречиями гуманистического характера и необходимостью самостоятельного поиска выхода из них.

В блоке **«военно-технические вопросы»** проблемными ситуациями могут быть: организация буксирования неисправной техники, помощь в ремонте техники, вызов технической помощи через проходящий автотранспорт или радио, эвакуация застрявшей техники, дозаправка топливом, маслом. Такие ситуации, как показало наше экспериментальное исследование, имеют значительную ценность не только для развития интеллектуальных возможностей и речевых аспектов деятельности курсантов военного вуза, но и для формирования у них гуманистических ценностных ориентаций, поскольку

способствуют поиску наиболее совершенных форм выражения как самих противоречий, так и тех решений, которые необходимо предельно ясно и доказательно выразить.

Ситуации, в которых можно принять не одно, а несколько решений, требуют помимо активных мыслительных процессов, умения оперировать нравственными категориями, способности рассуждать по поводу того, что же является основанием выбора того или иного решения, умения доказывать, почему одно решение не исчерпывает собой полноты изучаемого содержания.

Подобные ситуации способствуют активизации и совершенствованию речевой деятельности, учат принимать нравственные решения, а следовательно, формируют ценностную сферу (гуманистическую направленность) молодого военнослужащего.

Ситуации, требующие выразительности речевых форм, поиска наиболее впечатляющих средств, воздействующих на чувства, переживания слушателей или собеседников, наполняют речевую деятельность курсантов живыми, яркими, запоминающимися сравнениями и образами, нейтрализуют штампы, формализм, схематизм в принятии решений.

В игровых ситуациях курсанты выполняют различные роли с присущими им формами речевого выражения.

Ситуации, способствующие речевой деятельности в общении, часто возникают стихийно. Но в большинстве случаев они требуют специальной организации, например, рецензирования ответов других курсантов, взаимопроверки письменных работ, в которых следует высказать не только положительные суждения, но и дать

критическую оценку. Рецензирование ответов товарищей развивает такие качества, как тактичность выражения, которая смогла бы доказать правильность суждений оппонента, не вызывая обиды, негативных эмоций, переживаний у того, чей ответ оценивается. При этом у курсантов развивается критичность мышления, способность давать объективную оценку, что является весомым основанием для формирования гуманистических ценностей.

Ситуации совместной деятельности курсантов военного вуза создавались нами для нейтрализации недружелюбия, враждебности, для выстраивания позитивных отношений между будущими офицерами. Это ситуации совместной подготовки сообщения, приветственных писем к знаменательным датам для членов воинского коллектива, подготовки к выступлениям перед другими военнослужащими. Эти ситуации требуют от молодых людей совместного поиска выразительных средств речевой деятельности. Курсанты обогащаются опытом своих товарищей, между ними устанавливаются добрые, доверительные отношения, проявление взаимопомощи и участия, что также определенным образом способствует формированию системы гуманистических ценностей будущих офицеров.

Наши наблюдения показали, что в речевых ситуациях меняется и динамика мотивов: ситуация приводит к постановке лично значимых задач и появлению новых мотивов.

Итак, процесс иноязычного образования целесообразно осуществлять, как показали результаты исследования, на основе создания коммуникативных ситуаций с учетом их компонентов и этапа обучения иностранному языку.

Организация коммуникативной ситуации – это, прежде всего, создание искусственного стимулятора обучения путем строгого отбора профессионально важных тем гуманистического содержания для речевого высказывания курсантов при помощи различного рода зрительной и слуховой наглядности, моделирования речевой деятельности обучаемых на основе учебных текстов и дидактических игр. Такая коммуникативная ситуация еще не имеет всех признаков естественности, но все же сохраняет наиболее существенные черты естественной коммуникации. Речевая тренировка в подобных ситуациях подготавливает курсантов к иноязычному обучению и способствует формированию гуманистических взглядов, представлений и, в конечном итоге, ценностей.

Еще одной эффективной формой, направленной на гуманистическое воспитание будущих офицеров, как показал эксперимент, являются ролевые игры.

Анализ научной литературы [63; 69; 186 и др.] позволил нам под ролевой игрой понимать комплекс ситуаций профессионального общения (в нашем случае – с военной направленностью), объединенных единым сценарием, который, в свою очередь, является формой организации, обучения и контроля коллективной учебной деятельности. В качестве структурных компонентов игры выступают цель, правила игры, содержание, сюжет, имитируемая ситуация, роли и игровые действия по их реализации, игровое употребление предметов (их условное замещение), отношения между участниками игры.

Цель ролевой игры заключается в обучении общению на иностранном языке в ситуациях, максимально приближенных к реальным условиям военной деятельности. При этом содержание – это все то, что воспроизводится в игре, все виды деятельности игроков.

Сюжет игры – воспроизводимая в ней область действительности, которая рассматривается как последовательность игровых ситуаций, имитирующих профессиональное общение и обуславливающих конкретные действия, а также динамику игры. Сюжет игры может иметь несколько сюжетных линий, связанных с основной и содержащих дополнительную информацию. Сюжет определяет тактику игроков. Наряду с этим каждый из коммуникантов выступает в определенной социально-коммуникативной роли. Критерием оценки выполнения каждым игроком его роли и профессиональных обязанностей является то, насколько его поведение соответствует общественным или групповым ожиданиям, гуманистическим нормам.

Анализ научной литературы (М.А. Доможирова, Д.Б. Эльконин и др.) показал, что правила ролевой игры на иностранном языке предусматривают, прежде всего, исполнение ролей, включающих речевые средства (фразы, реплики, предложения) и неречевые средства (мимику, жесты).

Ролевая игра, являясь активным методом обучения, характеризуется наличием некоторых признаков, отличающих ее от других активных методов. Игра основывается на контрасте игрового (условного) контекста с внешним (реальным).

С игровым контекстом, с условностью игры непосредственно связаны пространственно-временные особенности игры. Эти две категории присутствуют в ней в сжатом виде, что придает игре динамичность.

Социально-психологические особенности ролевой игры как метода воспитания гуманистических ценностей, проявляются, прежде всего, в коллективном взаимодействии ее участников и их мотивированности. Мотивация играет важную роль в процессе формирования гуманистических ценностей. Это внутренний механизм, который организует и направляет деятельность человека на решение важных для него задач. Как известно, повышение учебной мотивации курсанта – одно из основных направлений профессиональной деятельности преподавателя. При этом дидактическими средствами повышения мотивации в ролевой игре выступают:

- а) актуальность содержания, темы, учебного материала;
- б) новизна учебного материала, а также форм и методов обучения;
- в) ситуативно-тематическая организация материала;
- г) соответствие формы обучения форме профессионального взаимодействия курсантов военного вуза.

Что касается психологических средств учебной мотивации, то ими, как показали наши наблюдения, являются:

- а) создание положительной установки в процессе обучения;
- б) личность преподавателя и взаимоотношения между участниками образовательного процесса;
- в) оценка и самооценка участников игры в процессе обучения;



г) эмоциональное стимулирование.

В литературе ролевая игра представляется в виде трех основных этапов деятельности преподавателя и курсантов: подготовка к игре, проведение игры, обсуждение игры, или обратная связь. При этом на подготовительном этапе перед преподавателем стоят следующие задачи: а) подбор языкового и речевого материала по теме игры; б) написание сценария игры; в) ориентация речевой профессионально-ориентированной подготовки курсантов военных вузов; г) разработка критериев оценки речевого поведения и некоторых речевых компонентов общения игроков. Основными требованиями при подборе материала для ролевой игры на иностранном языке в процессе эксперимента выступали: аутентичность, коммуникативная ценность, информационная насыщенность, гуманистическая направленность, актуальность, соответствие учебного материала уровню иноязычной подготовки курсантов и учет их интересов, особенностей, склонностей, гуманистических представлений и взглядов.

На практических занятиях разыгрывались ситуационные игры, создавались ценностно-значимые проблемные ситуации с решением задач гуманистического характера («Конфликт в коллективе», «Неуставные отношения и пути их преодоления», «Самовольная отлучка», «Проступок подчиненного и наказание» и др.), апеллирующие к прошлому личностному быту курсантов и личному выбору.

Рефлексия при проведении ролевых и деловых игр была направлена на осознание военнослужащими деонтологических норм и правил поведения. На данном этапе мы фиксировали «сдвиг мотива» на цель – формирование гуманистических качеств будущих офицеров.

У большинства курсантов военного вуза в результате целенаправленной педагогической деятельности менялось поведение, они стали оценивать себя и других по конкретным делам, поступкам, характеру общения, ценностному отношению к другим людям. У многих курсантов распространенная установка «сильный (старший) всегда прав» сменялась на установку «сила – в доброте и справедливости», «заслужить уважение можно не на страхе, а на гуманизме по отношению к подчиненным».

Экспрессивно-личностные игровые ситуации «разряжали» и дополняли информационный аспект содержания дисциплины «иностранный язык», помогали курсантам разобраться в особенностях своей эмоциональной сферы; ситуации эмоционального переживания формировались через проявления сочувствия на поступки другого. Приемы идентификации, включавшие задачи на перевоплощение в героя, описание окружающего мира глазами героя, были направлены на развитие умения отождествлять себя с объектом эмпатии, войти в его внутренний мир. Содержание приемов децентрации развивало умение поставить себя на место другого, со-настроиться с ним на единую эмоциональную волну.

Этап проведения ролевой игры включает в себя инсценировку военных ситуаций, взаимосвязанных и взаимообуславливающих друг друга.

Преподаватель не исправляет ошибки и не делает замечаний в ходе игры. Для этого предназначен третий этап – этап обратной связи, на котором необходимо организовать проведение ролевой игры с использованием разработанных критериев оценки речевого поведения и неречевых компонентов в общении игроков [70]:

- 1) самостоятельность высказывания;
- 2) правильное (адекватное) употребление речевых форм;
- 3) наличие в речи необоснованных пауз;
- 4) темп речи;
- 5) интонационное оформление реплик.

Опыт показал, что ролевая игра способствует расширению ассоциативной базы при усвоении языкового материала: за каждой репликой мыслится какая-то действительность, которая делает эту реплику значимой. При этом языковой материал, в который она облечена, «привязывается» к ситуации множеством ассоциативных нитей и прочно удерживается в памяти. Так, курсант, выполняющий роль переводчика, обращается к другому курсанту, выполняющему роль военнопленного, с вопросом, который выражает требование говорить правду, даже угрозу. Эмоция, сопутствующая этим вопросам, придает им естественную однозначность, устанавливая прямые связи с ситуацией и создавая благоприятные условия для запоминания.

Ролевая игра способствует формированию гуманистического сотрудничества и партнерства, ибо исполнение игры предполагает охват группы курсантов, которые должны слаженно взаимодействовать, точно учитывать реакции друг друга, помогать друг другу.

Процесс обучения в этих условиях имеет четко выраженный групповой характер. Такая деятельность оказывает положительное влияние на личность обучаемого, она приобретает подлинно коллективный характер. А ведь это не что иное, как прообраз трудовой деятельности взрослых, в нашем случае – военных. Обучаемые готовятся к непростому общению в процессе этой деятельности. При распределении ролей следует учитывать как языковые, так и актерские возможности курсантов.

Применяя ролевую игру в курсе обучения иностранному языку, необходимо органично включать ее в учебный процесс, т. е. найти точно предназначенное ей место. Она способствует расширению сферы иноязычного общения говорения, это предполагает, в свою очередь, предварительное усвоение языкового материала в тренировочных упражнениях и развитие соответствующих навыков, которые позволят курсантам сосредоточиться на содержательной стороне высказывания. В процессе ролевой игры происходит одновременное совершенствование и развитие навыков использования языкового материала, однако это является второстепенной задачей; главное же – это иноязычное общение, мотивированное ситуацией и ролью. В этой связи ролевой игре целесообразно отводить место на завершающем этапе работы над той или иной учебной темой.

Ролевая игра может соотноситься с обеими формами речи: подготовленной и неподготовленной, создавая предпосылки для естественного перехода первой во вторую. Конечно, заманчиво сразу же после тренировочных упражнений побуждать курсантов к неподготовленной форме речи, к импровизации, чтобы они были абсолютно

свободны в выборе языковых средств при выражении своих мыслей, однако опыт показывает, что качество неподготовленной речи по всем характеристикам зависит от того, предшествовала ли ей стадия более жесткого управления иноязычной деятельностью обучаемых в виде подготовленной речи, когда они разыгрывали роли на основе предложенных им опор.

Для перевода подготовленной речи в неподготовленную больше всего подходят ролевые игры, которые условно называют «многоактными». Первый акт следует обеспечить опорами; последующие акты курсанты смогут разыгрывать самостоятельно, преобразуя языковой материал для выражения нужного смысла и импровизируя им.

Предлагая курсанту ту или иную профессионально ориентированную роль, тем самым задаем ему определенную программу речевых действий. Знание мотивов, интересов, индивидуальных особенностей, возможностей и склонностей курсантов позволяет преподавателю иностранного языка предлагать обучающимся те роли, которые в наибольшей мере соответствуют их реальным возможностям.

Обобщение экспериментального и педагогического опыта, а также собственная деятельность в качестве преподавателя иностранного языка военного вуза показали, что ролевые игры целесообразно проводить с самого начала осуществления иноязычного образования курсантов, ибо в противном случае от игры не удастся добиться желаемых результатов из-за барьера, возникающего в этой непривычной форме общения на дальнейших этапах развития.

Наш опыт показывает, что успешность игры может быть обеспечена лишь в том случае, если преподаватель сможет:

- создать атмосферу, свободную от страха перед каждым высказыванием;

- участвовать в игре, идентифицируя себя с обучаемыми (т. е. смотреть на все их глазами);

- быть предельно выдержанным, в том числе и в конфликтной ситуации;

- показать курсантам, что он их ценит и уважает не только на словах, но и с помощью индивидуальных заданий, доверяя им самостоятельную организацию и проведение тех или иных форм фрагментов игры.

Разработанная таким образом ролевая игра придаст учебному общению гуманистическую направленность, укрепит мотивацию к рефлексивной деятельности и значительно повысит качество овладения иностранным языком.

Развитие поведенческого компонента гуманистической ценностной сферы курсантов военного вуза осуществлялось на основе использования приемов, формирующих рассмотрение действия, явления, события, а также рефлексии в разных позициях – себя, партнера по общению. Сенситивные тренинги проводились с целью определения межличностных отношений и групповой динамики, которую субъекты сами порождают своим взаимодействием, и способствовали повышению самопонимания и понимания других, чувственному пониманию групповых процессов.

Основной смысл рефлексивно-перцептивного тренинга заключается в том, чтобы помочь курсанту обратиться к своему внутреннему миру, исследовать его, содействовать гармонизации внутренних ощущений, чувств, мыслей. Тренинг межличностной чувствительности помогает взглянуть на субъект общения с позиции партнерства, проявляя способность к сочувствию и сопереживанию, что является основанием гуманистических ценностей личности.

Методика на выявление помогающего, содействующего поведения в ответ на переживание другого (по И.М. Юсупову) и метод анализа самоотчетов курсантов, позволивший определить умение рефлексировать, в совокупности позволили диагностировать уровень сформированности поведенческого компонента гуманистической ценностной сферы будущего офицера.

Важность данного этапа заключалась в том, что у курсанта формировалась потребность развивать собственную стратегию гуманистического поведения, заключающуюся в умении рефлексировать внутренние состояния, чувства другого человека, осуществлять выбор средств и способов гуманистического поведения, на основе гуманного отношения к окружающим в практико-ориентированном взаимодействии.

Еще одна задача, которая решалась на занятиях по иностранному языку в целях формирования гуманистических ценностей будущих офицеров – развитие у курсантов способности к восприятию, пониманию и анализу текста.

Исходный принцип, определяющий внутреннюю активность личности в процессе восприятия учебного текста, мы сформулировали так: структура изложения содержания, заключенного в тексте, должна соответствовать психологической структуре познавательной деятельности человека; восприятие текста должно строиться как процесс решения определенной проблемы гуманистического характера. Безусловно, в процессе восприятия текста курсант не сам ставит проблему, а принимает (или не принимает) ее как значимую и посильную лично для себя. Он и решает эту проблему не самостоятельно, а вместе с преподавателем. Тем не менее курсант выступает не как пассивный восприимчивый, а как соавтор тех открытий, которые делаются по ходу решения изучаемой проблемы.

Важно тот факт, что курсант военного вуза должен не только ознакомиться с содержанием, которое раскрывается в предложенном ему тексте, но и понять, какую оценку дает автор изучаемому объекту, и критически отнестись к этой оценке.

По существу, восприятие текста – это процесс рефлексивный, процесс отражения курсантом того, что было отражено автором текста; требующий «со-понимания», «со-оценивания» и «со-оперирования». Безусловно, в нашем случае использовались тексты, которые, так или иначе, затрагивали проблему гуманистических ценностей, и апеллировали к потребностям и интересам курсантов. Другим важным требованием обеспечения восприятия текста является его доступность для понимания, т. е. соответствие познавательным силам и возможностям человека, который воспринимает иноязычный текст.



Итак, представленная выше совокупность педагогических мер (методов, средств, форм и приемов), использованная в процессе опытно-экспериментальной работы, была направлена на реализацию комплекса педагогических условий формирования гуманистических ценностей будущих офицеров. Насколько эффективной оказалось ее применение, рассмотрим в заключительном параграфе монографии.

### **2.3. Анализ и интерпретация результатов педагогического эксперимента**

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась с 2003 по 2007 г. на базе Челябинского высшего военного командного училища.

Экспериментальной группой стала группа численностью 79 человек (объединившая две учебные группы). Контрольная группа включала 71 человека (также состояла из двух групп). Таким образом, всего в эксперименте было задействовано 150 человек.

На констатирующем этапе эксперимента получены следующие данные. Диагностика полноты гуманистических представлений осуществлялась в процессе беседы, опроса и анкетирования. В экспериментальной группе доминирующей оказалась удовлетворительная гуманистическая осведомленность: курсанты военного вуза, обладающие ею, составили 50 %. Было выявлено 15 % представителей с достаточной гуманистической осведомленностью. Слабую полноту гуманистических представлений продемонстрировали 35 % респондентов из экспериментальной группы.

По данному показателю на начало опытно-экспериментальной работы между экспериментальной и контрольной группами не выявлено существенных различий. Так, в контрольной группе результаты оказались следующими: удовлетворительная гуманистическая осведомленность – 52 %; достаточная осведомленность – 12 %; слабую полноту гуманистических представлений показало 36 % опрошенных.

Ценностные ориентации личности (инструментальные и терминальные ценности) определялись в нашем исследовании по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича, основанной на прямом ранжировании списка ценностей, дифференцируемых на терминальные (ценности-цели) и инструментальные (ценности-средства). Каждому испытуемому было предложено два списка, каждый из которых включал 18 ценностей (18 ценностей-целей и 18 ценностей-средств).

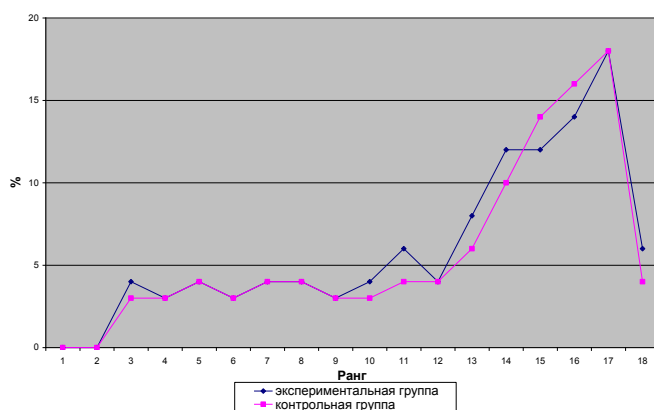


Рис. 3. Оценка ценностных ориентаций личности курсантов военного вуза на констатирующем этапе эксперимента (ценность «счастье других»)

Из числа терминальных мы полагаем необходимым проанализировать ценность «счастье других» (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом). Результаты ранжирования ценности «счастье других» представителями экспериментальной и контрольной групп отражены на рис. 3.

В экспериментальной и контрольной группах преобладающими оказалась часть будущих офицеров, присвоивших ценности «счастье других» 17-й ранг (18 %). На втором месте была группа курсантов, присвоивших данной ценности 16-й ранг (14 % – в экспериментальной, и 16 % опрошенных – в контрольной группе). Характерен тот факт, что ни один из участников эксперимента не присвоил ценности «счастье других» первый–второй (1–2) ранг. В целом, результаты диагностики по данной методике не обнаруживают существенных различий между экспериментальной и контрольной группами.

Среди инструментальных мы сочли необходимым проанализировать следующие ценности гуманистического характера: «терпимость» (к взглядам и мнению других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения); «чуткость» (заботливость) и «честность» (правдивость, искренность).

Преобладающими в экспериментальной и контрольной группах оказались группы курсантов, присвоивших ценности «терпимость» 17-й ранг (около 20 % курсантов). Данной ценности первый–второй (1–2) ранг не был присвоен ни одним из опрошенных.

Ценности «чуткость» в экспериментальной группе больше всего респондентов присвоили 16-й ранг (18 % обучаемых). Ни один из представителей экспериментальной группы не присвоил данной ценности

1–3 ранг. По результатам ранжирования ценности «чуткость» не было выявлено существенных различий между экспериментальной и контрольной группами. В контрольной группе преобладающей оказалась группа курсантов, присвоивших данной ценности 17-й ранг (20 % опрошенных).

Ценность «честность» в экспериментальной и контрольной группах была оценена одинаково – ей был присвоен 17-й ранг (20 % опрошенных – в экспериментальной группе и 16 % представителей контрольной группы).

Полнота умений и навыков гуманистического направления оценивалась в нашем исследовании на основе наблюдения и метода независимых характеристик. По результатам диагностики, доминирующей оказалась узкая практическая подготовленность курсантов военного вуза (в экспериментальной группе – 86 %, в контрольной – 88 % военнослужащих). Относительно широкой практической подготовленностью в экспериментальной группе обладало 12 % обучаемых, в контрольной группе – 14 %. Среди представителей контрольной и экспериментальной групп на начало опытно-экспериментальной работы никто не обладал широкой практической подготовленностью гуманистического характера. Результаты диагностики по данному показателю не обнаружили существенных различий между экспериментальной и контрольной группами.

Качественный анализ данных по критерию «гуманное поведение» позволяет сделать вывод, что будущие офицеры на практике испытывают затруднения в понимании другого человека, в оценке внутренних состояний своих сослуживцев.

Зачастую они стесняются проявлений отзывчивости, чуткости, доброты, взаимопомощи по отношению к своим товарищам. Военнослужащие нередко обнаруживали категоричность, неуступчивость во взаимодействии с другими курсантами, грубо и, чаще всего, силой решали конфликтные ситуации, так как не были способны к восприятию эмоциональных состояний окружающих; они плохо ориентировались в способах эмпатийного общения, слушания, содействия, поддержки, а также приемах рефлексии, что еще более убеждало нас в необходимости проведения формирующего эксперимента.

Сопоставление результатов диагностики по трем показателям (полнота гуманистических представлений, ценностные ориентации гуманистической направленности, полнота практических умений и навыков) позволяет предположить, что нет однозначной зависимости между знанием гуманистических норм, гуманистическими взглядами и гуманным поведением воспитуемого. Так, в экспериментальной группе гуманистическая осведомленность была выявлена у 14 % курсантов, однако ни один из опрошенных не обладал при этом широкой практической подготовленностью, умением ставить цели и определять их гуманистическое содержание. Таким образом, организуя воспитательную работу по формированию гуманистических ценностей будущих офицеров, необходимо создавать условия – предпосылку становления у воспитуемых опыта гуманистического поведения.

Результаты диагностики по показателю меры освоенности приобретенного поведенческого умения показали, что доминирующей является низкая мера освоенности поведенческого умения (в экспериментальной группе – 85 % воспитанников и 86 % представителей

контрольной группы). Средняя мера освоенности поведенческого умения была характерна для 15 % участников эксперимента в экспериментальной группе и 14 % курсантов контрольной группы. По результатам диагностики ни у одного военнослужащего не была выявлена высокая мера освоенности поведенческого умения.

Таким образом, по данному показателю не выявлено существенных различий между контрольной и экспериментальной группами.

Смысложизненные ориентации определялись по тесту Д.А. Леонтьева. Мы сочли необходимым проанализировать общий показатель осмысленности жизни. По результатам диагностики были получены следующие данные: в экспериментальной группе средняя арифметическая осмысленности жизни составила 77,03 при дисперсии 79,2. В контрольной группе средняя арифметическая была, соответственно, 76,9 при дисперсии 76,5. Таким образом, по результатам диагностики общего показателя осмысленности жизни, на начало опытно-экспериментальной работы между контрольной и экспериментальной группами различий не выявлено.

Обратимся к анализу результатов опытно-экспериментальной работы на заключительном этапе формирующего эксперимента.

По показателю полноты гуманистических представлений (знаний) в экспериментальной группе доминирующей оказалась часть курсантов с достаточной гуманистической осведомленностью (80 %). Удовлетворительная гуманистическая осведомленность выявлена у 17 % испытуемых. Слабую осведомленность продемонстрировало 3 % опрошенных.

В контрольной группе удовлетворительная гуманистическая осведомленность зафиксирована у 64 % респондентов; достаточная – у 18 %; слабая – у 18 % курсантов.

Таким образом, по сравнению с результатами нулевого среза, в экспериментальной группе произошло увеличение числа курсантов с достаточной гуманистической осведомленностью на 65 % (с 15 % до 80 %). Наглядно результаты по данному показателю представлены в табл. 3 и на рис. 4.

Таблица 3

### **Динамика уровня сформированности полноты гуманистических представлений будущих офицеров**

Начало опытно-экспериментальной работы						Конец опытно-экспериментальной работы					
Количество респондентов, %											
Достаточная		Средняя		Слабая		Достаточная		Средняя		Слабая	
ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
15	12	50	32	35	36	80	18	17	64	3	18

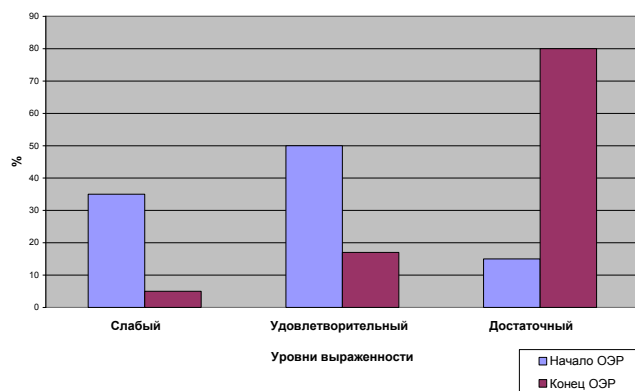


Рис. 4. Динамика уровня выраженности полноты гуманистических представлений курсантов экспериментальной группы на начало и конец эксперимента

Перейдем к анализу данных по показателю «ценностные ориентации личности» на завершающем этапе эксперимента. Результаты ранжирования курсантами военного вуза ценности «счастье других» отражены на рис. 5.

В экспериментальной группе 71 % испытуемых присвоили данной ценности 1–7 ранг. При этом 16 % респондентов присвоили ей 5 ранг среди других ценностей-целей. В контрольной группе 83 % курсантов присвоили ценности «счастье других» 11–18 ранг, что составляет более 4/5 опрошенных, т. е. подавляющее большинство. Характерно, что 1–2 ранг не присвоил никто из испытуемых. В то же время 16 % участников контрольной группы отвели данной ценности соответственно 16-е и 17-е место.



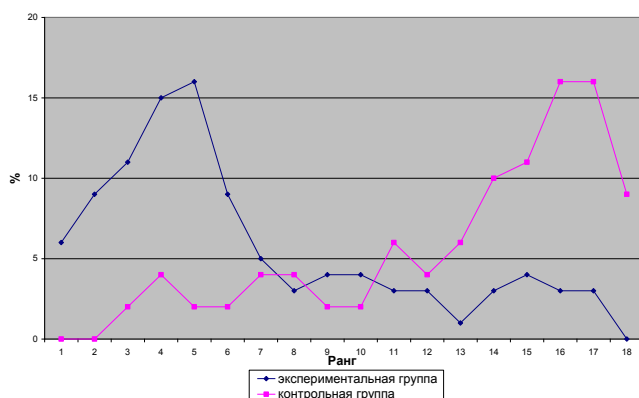


Рис. 5. Оценка ценностных ориентаций личности курсантов военного вуза на завершающем этапе эксперимента (ценность «счастье других»)

Столь же значимые изменения зафиксированы и по другим ценностным показателям гуманистического характера.

В экспериментальной группе 69 % курсантов присвоили ценности «терпимость» 1–8 ранг среди других инструментальных ценностей. При этом 18 % воспитанников военного вуза присвоили данной ценности третий ранг. В контрольной группе картина иная. Здесь 78 % испытуемых присвоили данной ценности 11–18 ранг. При этом 20 % отвели данной ценности 15-е место (среди 18-ти).

Схожая картина в экспериментальной и контрольной группах наблюдается по результатам ранжирования ценности «чуткость». В экспериментальной группе 70 % курсантов присвоили данной ценности 1–8 ранг. При этом 3–5 ранг был присвоен 39 % опрошенных. В контрольной группе ценности «чуткость» 62 % курсантов присвоили 14–18 ранг, причем 32 % будущих офицеров присвоили данной ценности 16–17 ранг.

Результаты эксперимента ранжирования ценности «честность» оказались следующими.

В экспериментальной группе 77 % респондентов присвоили ценности «честность» 1–7 ранг. При этом 32 % воспитанников военного вуза присвоили данной ценности 3–5 ранг. Таким образом, в экспериментальной группе по данному показателю, по сравнению с результатами диагностики констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, произошли существенные изменения.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента 20 % опрошенных в экспериментальной группе присвоили данной ценности 17-й ранг. Картина в контрольной группе кардинально не изменилась – 27 % опрошенных присвоили ценности «честность» 16–17 ранг.

По показателю полноты практических умений и навыков (практической подготовленности гуманистического характера) в экспериментальной группе доминирующей оказалась относительно широкая практическая подготовленность (49 %). У 35 % курсантов военного вуза мы выявили широкую, а у 16 % – узкую практическую подготовленность гуманистического характера. По данному показателю в экспериментальной группе, по сравнению с результатами диагностики начального среза формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, произошли существенные изменения.

Так, число будущих офицеров широкой практической направленности увеличилось на 32 %, а относительно широкой – на 30 %.

В контрольной группе преобладающей оказалась узкая практическая подготовленность. У остальных испытуемых мы выявили относительно широкую практическую подготовленность.

В экспериментальной группе по показателю меры освоенности приобретенного поведенческого умения нами получены следующие результаты: средняя – у 51 %; высокая – у 25 %; низкая мера освоенности поведенческого умения – у 26 % курсантов военного вуза. В контрольной группе преобладающей оказалась низкая мера освоенности поведенческого умения (80 %).

У остальных курсантов мы выявили среднюю степень освоенности поведенческого умения гуманистического направления.

С помощью диагностических методик (наблюдения, метода независимых характеристик, беседы, анализа самоотчетов курсантов) выявлен целый ряд позитивных изменений в области формирования гуманистических ценностей будущих офицеров. В частности, произошли качественные сдвиги в восприятии курсантами своих сослуживцев; развилось и укрепилось умение отождествлять себя с другими и ставить себя на место другого (способность к эмпатии); повысилась эффективность межличностного познания, внимательность и терпимость к экспрессивным проявлениям своих товарищей; расширился репертуар способов соучастия, содействия другим курсантам в преодолении ситуаций затруднения; уменьшилось число «силовых» конфликтов; увеличился круг потенциальных объектов, нуждающихся в помощи и поддержке; определились задачи и пути дальнейшего совершенствования собственной стратегии гуманно ориентированного поведения; стало более глубоким рефлексивное

осмысление гуманистической сущности иноязычного материала будущим офицером.

Смыслоразностные ориентации личности оценивались по тесту Д.А. Леонтьева. В экспериментальной группе средняя арифметическая общего показателя осмысленности жизни составила 92,5 при дисперсии 64,3. В контрольной группе была выявлена средняя арифметическая, равная 82,9 при дисперсии 52,1. В экспериментальной и контрольной группах произошли значимые изменения по показателю осмысленности жизни, по сравнению с констатирующим этапом педагогического эксперимента. На данном срезе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы между экспериментальной и контрольной группами также были обнаружены значимые различия с вероятностью допустимой ошибки менее чем 0,001 (0,1 %).

В целом, в сформированности гуманистических ценностей у участников экспериментальной группы была выявлена положительная динамика; мы обнаружили значимые различия между констатирующим и формирующим этапами педагогического эксперимента с вероятностью допустимой ошибки менее чем 0,001 (0,1 %). В сформированности гуманистических ценностей курсантов контрольной группы между констатирующим и формирующим этапами педагогического эксперимента не было выявлено значимых различий. Таким образом, положительная динамика результатов сформированности гуманистических ценностей будущих офицеров среди представителей экспериментальной группы позволяет судить о подтверждении гипотезы исследования.

## Выводы по второй главе

Целью опытно-экспериментальной работы являлась апробация комплекса педагогических условий, повышающих эффективность процесса формирования гуманистических ценностей будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза.

По цели и содержанию проведенный педагогический эксперимент был формирующим, по условиям проведения – естественным.

Мы выделили три компонента сформированности гуманистических ценностей курсанта военного вуза: когнитивный, аксиологический (ценностный) и поведенческий.

Содержание когнитивного компонента составляют знания будущего офицера о природе нравственно-гуманистических норм.

Ценностный компонент характеризуется, во-первых, в осознании личности другого человека в качестве высшей гуманистической ценности; во-вторых, активностью личности в поисках смысла собственной жизни в гуманистическом аспекте.

Поведенческий компонент включает в себя три параметра: умение ставить цель и оценивать ее гуманистическое содержание; умение регулировать свое поведение; умение адекватно оценивать собственные поступки.

Собственно выделенным компонентам мы определили критерии сформированности гуманистических ценностей будущих офицеров: знания (полнота гуманистических представлений); ценности (ориентация на реализацию гуманистических требований в коммуникативном взаимодействии); ценностные ориентации (инструментальные и

терминальные ценности); смысложизненные ориентации и поведение (полнота практических умений и навыков; мера освоенности поведенческого умения; умение ставить цель и оценивать ее гуманистическое содержание).

Управление процессом формирования гуманистических ценностей будущих офицеров обеспечивает преподаватель, который должен иметь для этого необходимый уровень готовности. В работе рассмотрены общие требования к преподавателю иностранного языка военного вуза.

К педагогическим механизмам, обеспечивающим успешную реализацию комплекса педагогических условий формирования гуманистических ценностей будущих офицеров мы отнесли: рефлексию деятельности и поведения курсантов в процессе занятий; обращение к гуманистическому смыслу иноязычных понятий; интериоризацию социальных и профессиональных ценностей в индивидуальные; выработку у курсантов военного вуза собственного проекта духовно-нравственного развития.

В процессе экспериментальной работы апробирован комплекс педагогических средств, направленных на повышение эффективности процесса формирования гуманистических ценностей будущих офицеров. К таким средствам относятся: диалог преподавателя и курсанта как фундаментальная форма межличностного общения; коммуникативные речевые ситуации; ролевые игры; рефлексивно-перцептивный тренинг; анализ военно-технических текстов и др.

В процессе анализа результатов опытно-экспериментальной работы отмечена положительная динамика уровня сформированности гуманистических ценностей будущих офицеров; подтверждена правомерность выделенных критериев и показателей сформированности данного качества, а также апробирован комплекс педагогических условий. В ходе исследовательской работы достоверность результатов эксперимента получила статистическое подтверждение.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование доказало актуальность выдвинутой проблемы формирования гуманистических ценностей будущих офицеров.

Педагогическое осмысление данной проблемы, анализ практики подготовки профессионалов в военных вузах позволили выявить следующие противоречия:

- между объективной потребностью современного общества в офицерах, ориентированных на реализацию гуманистических ценностных аспектов в процессе профессиональных отношений, и недостаточной разработанностью проблемы в педагогической науке;

- между необходимостью формирования гуманистических ценностей, взглядов, убеждений и идеалов с целью профилактики и преодоления неуставных отношений и межличностных конфликтов, и недостаточным использованием педагогических возможностей гуманистической образовательной среды военного вуза;

- между необходимостью научно-методического обеспечения формирования гуманистических ценностей будущего офицера в процессе изучения иностранного языка и слабой разработанностью комплекса педагогических средств данного процесса.

В исследовании определена педагогическая сущность понятия «гуманистические ценности будущих офицеров», которое рассматривается нами как субъект-объектная категория, основа профессиональной направленности личности будущего командира, ориентирующая его на проявление эмоциональной отзывчивости, эмпатии,



толерантности, оказание действенной морально-психологической помощи и поддержки подчиненным, и определяющая активную нравственную позицию в процессе профессиональных отношений военнослужащих.

Определены педагогические возможности дисциплины «иностранный язык» в формировании исследуемого качества. К ним относятся следующие:

а) интеграция ценностных смыслов иностранного языка и гуманистической направленности профессионального воспитания будущих офицеров;

б) использование системы педагогических средств, направленных на развитие эмпатии, толерантности, умения распознавать эмоциональные состояния и чувства другого человека, понимать и принимать позиции подчиненных, определять эмпатийные способы межличностного общения, обеспечивающие готовность к оказанию педагогической помощи и поддержки в случае необходимости;

в) обогащение образовательного процесса ценностным содержанием спецкурса «Гуманизация профессиональных отношений военнослужащих»;

г) реализация принципов гуманизации межличностных отношений военнослужащих (эмоциональной открытости, доверия друг к другу; взаимопомощи и поддержки; равенства партнеров по общению);

д) целенаправленная ориентация педагогических технологий и методик на субъективно-позитивное преобразование личности

курсанта при учете его индивидуально-возрастных особенностей и социально-психологических характеристик воинского коллектива.

В нашем исследовании формирование гуманистических ценностей будущих офицеров рассматривается как процесс, направленный на развитие когнитивного, ценностно-ориентационного и поведенческого компонентов, которые являются критериально значимыми в процессе реализации цели исследования.

Разработанная модель формирования гуманистических ценностей будущих офицеров интегрирует в себе цель, методологические основания, принципы, механизмы, педагогические условия, этапы, диагностические средства, желаемый результат. Модель позволяет ориентировать деятельность преподавателя на достижение поставленной цели, увидеть процесс формирования гуманистических ценностей будущих офицеров в его целостности, вычленить все составляющие в их взаимосвязи и взаимодействии, а также дает возможность с достаточной долей вероятности прогнозировать результат направленного процесса и управлять им с максимальным педагогическим эффектом.

Комплекс педагогических условий формирования гуманистических ценностей будущих офицеров включает: внедрение модели процесса формирования гуманистических ценностей будущих офицеров, обуславливающих развитие собственной стратегии гуманно ориентированного поведения курсантов; профилактику и разрешение неуставных конфликтных ситуаций; становление гуманных уставных отношений в образовательный процесс военного вуза; реализацию педагогических возможностей средств иностранного языка, позволяющих обогатить мотивационно-ценностные личностные характери-

стики будущих офицеров; внедрение на занятиях по иностранному языку системы педагогических средств, включающих свободный диалог, полилог, ролевые игры, анализ текста, анализ проблемных и коммуникативных ситуаций. Это способствует рефлексивному осмыслению гуманистической сущности иноязычного материала будущими офицерами, обеспечивает максимальное использование ценностного потенциала дисциплины «иностраный язык», ее интеграцию с военно-патриотическим воспитанием, повышает эффективность методов иноязычной подготовки, что в совокупности формирует гуманистическую направленность личности будущего офицера.

Опытно-экспериментальная апробация выявленного комплекса педагогических условий показала, что данный комплекс обеспечивает эффективное формирование гуманистических ценностей будущих офицеров в образовательной среде военного вуза.

Разработано педагогическое обеспечение процесса формирования гуманистических ценностей будущих офицеров, включающее: методы интеллектуального и эмоционально-личностного стимулирования; проблемные коммуникативные речевые ситуации; рефлексивные приемы; персонифицированные тексты; ролевые игры; рефлексивно-перцептивный тренинг; диагностические методики сформированности критериальных показателей.

Положительная динамика полученных данных подтвердила целесообразность использования вышеперечисленного комплекса педагогических средств при формировании гуманистических ценностей будущих офицеров.

Проведенное исследование показало общепедагогическую значимость внедрения его результатов. Оно позволило сформулировать рекомендации, адресованные преподавательскому и командному составу. В то же время исследование не претендует на исчерпывающий характер.

Перспективными направлениями дальнейших научных поисков в области педагогики могут стать: выявление закономерностей формирования гуманистических ценностей на разных возрастных этапах развития личности; разработка педагогических технологий формирования гуманистической направленности личности курсанта в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира. Методологические проблемы [Текст] / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Актуальные задачи развития Вооруженных Сил Российской Федерации [Текст]: программа // Урал. воен. вести. – 2003. – № 87–88. – С. 1–30.
3. Актуальные проблемы повышения практической направленности образовательного процесса в высшем учебном заведении и пути их решения [Текст]: материалы науч.-практ. конф. – Челябинск: ЧТИ, 2000. – 60 с.
4. Актуальные проблемы формирования профессиональных мотивов и пути их решения [Текст] / А.Г. Шмаков, В.А. Козьминых, В.А. Ткаченко и др. – Челябинск: ЧВАИ, 2000. – 151 с.
5. Алексеев, П.В. Философия [Текст]: учебник / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Проспект, 1998. – 563 с.
6. Алексеева, В.Г. Место ценностных ориентаций личности [Текст] / В.Г. Алексеева // Социолог. исслед. – 1980. – № 1. – С. 34–43.
7. Алхазидшвили, А.А. Мотивационная основа обучения иностранной речи [Текст] / А.А. Алхазидшвили // Учен. зап. МГПИИЯ им. М. Тореца. – 1971. – Т. 6. – 180 с.
8. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1995. – 496 с.

9. Ампилова, Н.В. Психологический анализ роли личностной значимости содержания высказывания в речевой деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психолог. наук / Н.В. Ампилова. – М., 1984. – 24 с.
10. Амяго, Н.В. Самораскрытие и самоопределение личности в общении: Личность. Общение. Групповые процессы [Текст] / Н.В. Амяго. – М., 1991. – 96 с.
11. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды [Текст]: в 2 т. / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1 – 230 с.
12. Ананьев, Б.Г. О системе возрастной психологии [Текст] / Б.Г. Ананьев // Вопр. психологии. – 1957. – № 5. – С. 20–26.
13. Андреев, В.И. Эвристика для творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: КГУ. – 245 с.
14. Анисимов, С.Ф. Ценности реальные и мнимые [Текст] / С.Ф. Анисимов. – М.: Просвещение, 1970. – 174 с.
15. Анцибор, М.М. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов [Текст] / М.М. Анцибор. – М.: МГПИ, 1989. – 240 с.
16. Артамонова, Е.П. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка на основе социокультурного подхода [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.П. Артамонова. – Магнитогорск, 2004. – 18 с.
17. Архангельский, Д.М. К вопросу о ценностной ориентации личности [Текст] / Д.М. Архангельский // Духовное развитие личности. – Свердловск, 1967. – С. 56–61.

18. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст] / С.И. Архангельский. – М.: Высш. шк., 1980. – 368 с.
19. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирования личности [Текст] / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 157 с.
20. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1984. – 209 с.
21. Асмолов, А.Г. Психология личности [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
22. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание, управление [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
23. Бабанский, Ю.К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
24. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – 2-е изд., перераб. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
25. Бездухов, В.П. Ценностные ориентиры и конструктивные структуры в деятельности учителя [Текст] / В.П. Бездухов, Ю.Н. Кулюткин. – Самара: СамГПУ, 2002. – 400 с.
26. Белухин, Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики [Текст] / Д.А. Белухин. – М.: Ин-т практ. психологии, 1996. – 317 с.
27. Беляева, А.С. Новая модель в обучении иностранным языкам на базе информационных технологий [Текст] / А.С. Беляева, Н.А. Иванова // Иностр. языки в шк. – 2000. – № 5. – С. 22–32.

28. Бенин, В.Л. Педагогическая культура: ее содержание и специфика [Текст] / В.Л. Бенин. – Уфа: БашГПИ, 1994. – 190 с.
29. Бердичевский, А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в неязыковом вузе [Текст] / А.Л. Бердичевский. – М.: Высш. шк., 1989. – 101 с.
30. Берулава, М.Н. Общедидактические подходы к гуманизации образования [Текст] / М.Н. Берулава // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 21–25.
31. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: ИРПО МО РФ, 1995. – 336 с.
32. Библер, В.С. От наукознания к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век [Текст] / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
33. Билецкая, О.П. Страноведческий и лингвострановедческий аспект обучения иностранному языку на неязыковых факультетах: Национально-культурная специфика социума и механизмы ее вербального воплощения [Текст] / О.П. Билецкая. – Воронеж, 1994. – 64 с.
34. Бим, И.Л. О преподавании иностранных языков на современном этапе [Текст] / И.Л. Бим, Н.П. Каменецкая, А.А. Миролубов // Иностр. языки в шк. – 1995. – № 3. – С. 6–11.
35. Блюмкин, В.А. Мир моральных ценностей [Текст] / В.А. Блюмкин. – М.: Знание, 1981. – 64 с.
36. Бодалев, А.А. Проецирование и взаимодействие в общении [Текст] / А.А. Бодалев // Педагогика. – 1994. – № 1. – С. 11–14.



37. Бодалев, А.А. Психологические условия гуманизации педагогического общения [Текст] / А.А. Бодалев // Совет. педагогика. – 1990. – № 12. – С. 65–71.

38. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст]: избр. психолог. основы / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна; Акад. пед. и социал. наук. – М.: Ин-т практ. психологии, Воронеж: Модек, 1995. – 349 с.

39. Бойко, В.И. Ценности меняющегося мира [Текст]: методология исследования / В.И. Бойко // Гуманитар. науки в Сибири. – 1995. – № 2. – С. 3–10.

40. Бондаревская, Е.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Текст] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульпевич. – Ростов н/Д: РГУ, 1999. – 417 с.

41. Борытко, Н.М. Профессиональное воспитание студентов вуза [Текст] / Н.М. Борытко; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: ВГИПКРО, 2004. – 120 с.

42. Брудный, А.А. Понимание и общение [Текст] / А.А. Брудный. – М., 1989. – 102 с.

43. Буева, Л.П. Человек, культура и образование в кризисном социуме [Текст] / Л.П. Буева // Вестн. высш. шк. – 1997. – № 4. – С. 11–17.

44. Букина, А.Н. Воспитание положительной мотивации учебной деятельности студентов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Н. Букина. – Екатеринбург, 1994. – 18 с.

45. Бухбиндер, В.А. Разновидности диалога и монолога [Текст]: очерки методики обучения устной речи на иностр. языках / В.А. Бухбиндер. – Киев, 1980. – 247 с.
46. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
47. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека [Текст] / В.К. Вилюнас. – М.: МГУ, 1990. – 228 с.
48. Водзинская, В.В. Понятие установки, отношения и ценностные ориентации [Текст] / В.В. Водзинская // Философ. науки. – 1988. – № 2. – С. 48–54.
49. Военная педагогика и психология [Текст] / под ред А.В. Барбанщикова. – М.: Воениздат, 1986. – 239 с.
50. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций [Текст] / Л.С. Выготский // Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.
51. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: МГУ, 1980. – 480 с.
52. Выжлецов, Г.П. Аксиология культуры [Текст] / Г.П. Выжлецов. – СПб.: Акме, 1996. – 152 с.
53. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий: Исследования мышления в советской психологии [Текст] / П.Я. Гальперин. – М., 1996. – 154 с.
54. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст]: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.

55. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст] / С.И. Гессен. – М.: Шк.–Пресс, 1995. – 448 с.

56. Гинецианский, В.И. Индивидуальность как предмет педагогической антропологии [Текст] / В.И. Гинецианский // Совет. педагогика. – 1991. – № 9. – С. 46–49.

57. Гончаров, В.Н. Философия образования в условиях духовного обновления России [Текст] / В.Н. Гончаров, В.Н. Филиппов. – Барнаул: БГПУ, 1994. – 376 с.

58. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Текст]. – М., 2000. – 20 с.

59. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Общие требования к структуре высшего профессионального образования и образовательным программам высшего профессионального образования [Текст] / под ред. Ю.Г. Татура. – М.: Исслед. центр проблемы качества подгот. специалистов Госкомвуза России, 1994. – 17 с.

60. Граф, В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов [Текст]: учеб.-метод. пособие / В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1981. – 79 с.

61. Груздев, Б.П. Дидактические проблемы военного образования [Текст] / Б.П. Груздев. – М.: БАТВ, 1995. – 66 с.

62. Губман, Б.Л. Общечеловеческие ценности и эпоха постмодернизма [Текст] / Б.Л. Губман // Культура и ценности. – Тверь, 1992. – С. 3–7.

63. Гурвич, П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах [Текст] / П.Б. Гурвич. – Владимир: ВГПИ, 1974. – Ч. II. – 176 с.

64. Демяк, Н.П. Структура ценностного отношения студентов к учебной деятельности: Личность студента [Текст] / Н.П. Демяк. – Каунас: КПИ, 1990. – 180 с.

65. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики [Текст] / под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.

66. Добровольский, В.В. Основы государственной военно-образовательной политики в системе российского образования [Текст] / В.В. Добровольский // Воен. знания. – 2004. – № 8 – С. 26–27.

67. Добрынин, Н.Ф. Интерес и значимость [Текст] / Н.Ф. Добрынин // Учен. зап. МГПИИЯ им. М. Тореца. – 1971. – Т. 60. – С. 32–53.

68. Добрынин, Н.Ф. Принципы значимости и познавательная деятельность [Текст] / Н.Ф. Добрынин // Вопр. психологии. – 1973. – № 5. – С. 18–29.

69. Додонов, В.И. Эмоция как ценность [Текст] / В.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 270 с.

70. Доможирова, М.А. Деловая игра в обучении профессионально-ориентированному обучению на иностранном языке студентов неязыковых вузов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.А. Доможирова. – СПб., 2002. – 17 с.

71. Дородных, А.И. Влияние социальных и психологических факторов как резерв повышения эффективности учебного процесса [Текст] / А.И. Дородных // Вестн. Харьк. ин-та. – 1985. – № 274. – С. 25–33.
72. Дробницкий, О.Г. Мир оживших предметов: Проблема ценности и марксистская философия [Текст] / О.Г. Дробницкий. – М.: Политиздат, 1967. – 351 с.
73. Дрожжина, Т. Е. Использование ситуации – одно из действенных средств повышения эффективности урока [Текст] / Т. Е. Дрожжина // Иностр. языки в шк. – 1985. – № 6. – С. 57–61.
74. Дусавицкий, А.К. Формула интереса [Текст] / А.К. Дусавицкий // Педагогика. – 1989. – № 3. – С. 74.
75. Дьяченко, В.К. Сотрудничество в обучении [Текст] / В.К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
76. Ейгер, Г.В. Проблемные задачи в обучении иностранным языкам [Текст] / Г.В. Ейгер, И.А. Рапопорт // Иностр. языки в шк. – 1992. – № 5. – С. 17–21.
77. Елухина, Н.В. Контроль устного неофициального общения на иностранном языке [Текст] / Н.В. Елухина, Е.В. Тихомирова // Иностр. языки в шк. – 1998. – № 2. – С. 14–18.
78. Забродин, Ю.М. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека [Текст] / Ю.М. Забродин, Б.А. Сосновский // Вопр. психологии. – 1989. – № 6. – С. 100–106.
79. Загорский, А.П. О психологическом компоненте предмета «иностраный язык» в школе [Текст] / А.П. Загорский // Иностр. языки в шк. – 1990. – № 6. – С. 26–31.

80. Зайцев, В.В. Профессионально направленная реализация региональной системы социально-педагогической поддержки детей [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.В. Зайцев. – Воронеж, 2000. – 23 с.

81. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст]. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 52 с.

82. Зборовский, Г.Е. Образование: от XX к XXI веку [Текст] / Г.Е. Зборовский. – Екатеринбург: УГШУ, 2000. – 301 с.

83. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности [Текст] / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.

84. Зеер, Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: УГШУ, 2000. – 258 с.

85. Зимняя, И.А. Личностно-деятельностный подход в обучении иностранному языку взрослых в интенсивном курсе [Текст] / И.А. Зимняя // Сб. науч. тр. МГПУИЯ им. М. Горького. – 1986. – Вып. 280. – С. 4–14.

86. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. для вузов / И.А. Зимняя. – Изд. 2-е., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 1999. – 284 с.

87. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

88. Ильясов, И.И. Структура процесса учения [Текст] / И.И. Ильясов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 200 с.

89. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика [Текст]: пер. с нем. / К. Ингекамп. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.

90. Интенсивное обучение иностранным языкам в высшей школе [Текст] / под ред. Г.А. Китайгородской. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 157 с.

91. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы [Текст] / И.Ф. Исаев. – М.: МПГУ, 1983. – 206 с.

92. Искандаров, О. Иноязычная профессиональная компетентность [Текст] / О. Искандаров // Высш. образование в России. – 1999. – № 6. – С. 53–54.

93. Исследования мотивационной сферы личности [Текст]: межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск, 1984. – 275 с.

94. Каган, М.С. Философская теория ценности [Текст] / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.

95. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости [Текст] / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.

96. Каспарова, М.Г. Развитие иноязычных способностей как основа индивидуализации обучения иностранному языку [Текст] / М.Г. Каспарова // Иностр. языки в шк. – 1988. – № 6. – С. 43–47.

97. Кирьякова, А.В. Механизмы ориентации личности в мире ценностей [Текст] / А.В. Кирьякова // Вестн. ОГУ. – 2002. – № 7. – С. 16–20.

98. Кларин, В.М. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры дискуссии (анализ зарубежного опыта) [Текст] / В.М. Кларин. – Рига: Изд-во Риж. ун-та, 1995. – 460 с.

99. Ковалев, В.Н. Мотивы поведения и деятельности [Текст] / В.Н. Ковалев; отв. ред. А.А. Бодалев. – М.: Наука, 1988. – 150 с.

100. Колубкова, Л.П. Лингвометодические основы обучения иностранных студентов-нефилологов гуманитарных факультетов речевому общению на профессиональные темы [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.П. Колубкова. – М.: МГУ, 1995. – 45 с.
101. Комарова, Л.Н. Текст как основа обучения личностно ориентированному общению в старших классах средней школы [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Комарова. – М., 1992. – 25 с.
102. Комусова, Н.В. Развитие мотивации к овладению профессией [Текст]: дис. ... канд психол. наук / Комусова Н.В. – Л., 1983. – 265 с.
103. Костомаров, В.Г. Языковой вкус эпохи [Текст] / В.Г. Костомаров, Е.М. Верещагин. – М.: Наука, 1994. – 117 с.
104. Котлярова, И.О. Системное представление об исследовании [Текст] / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков. – Челябинск: ЧГТУ, 1996. – 81 с.
105. Кошарный, А.В. Эмоционально-волевая сфера и профессиональное самоопределение личности [Текст] / А.В. Кошарный // Проблемы взаимосвязи эмоций, мышления и воли. – Рязань, 1994. – С. 33–40.
106. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения [Текст]: методолог. анализ / В.В. Краевский. – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.
107. Крылова, Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста [Текст] / Н.Б. Крылова. – М.: Высш. шк., 1990. – 142 с.



108. Ксенофонтова, А.Н. Педагогические основы речевой деятельности школьников [Текст] / А.Н. Ксенофонтова. – СПб.: Питер, 1999. – 214 с.

109. Ксенофонтова, А.Н. Система обучения педагогов конструированию речевой деятельности [Текст] / А.Н. Ксенофонтова. – Оренбург: ОГУ, 2001. – 114 с.

110. Кудинова, И.Н. О некоторых психологических факторах, стимулирующих процесс обучения иностранным языкам [Текст]: методика обучения инояз. речи / И.Н. Кудинова. – Воронеж, 1986. – 49 с.

111. Кузнецова, С.А. Экспериментальные исследования по отработке современных моделей обучения иностранному языку в неязыковом вузе [Текст] / С.А. Кузнецова // Современные подходы к уровням обученности и критериям их оценки при подготовке по иностранному языку специалистов-нефилологов [Текст]: сборник / МГЛУ. – Вып. 477. – 132 с.

112. Кузьмина, Е.В. Особенности индивидуального подхода к ученику при обучении иноязычному устно-речевому общению на основе учебно-речевых ситуаций [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Кузьмина. – М., 1996. – 24 с.

113. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1970. – 49 с.

114. Кулиш, Л.Ю. Психолингвистические аспекты устной иноязычной речи [Текст] / Л.Ю. Кулиш. – Киев: Вища шк., 1982. – 208 с.

115. Кулюткин, Ю.Н. Культура групповых дискуссий [Текст] / Ю.Н. Кулюткин. – СПб.: Петрополис, 1997. – 108 с.

116. Кушнир, А. Педагогика иностранного языка [Текст] / А. Кушнир // Шк. технологии. – 1997. – № 6. – С. 92–167.

117. Кывырляг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике [Текст] / А.А. Кывырляг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.

118. Левин, Ф.Я. Познавательный интерес в структуре мотивов поведения студентов высшей школы [Текст]: социал. исслед. учеб.-воспитат. работы в высш. шк. / Ф.Я. Левин. – Горький, 1969. – 147 с.

119. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы [Текст] / В.С. Леднев. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.

120. Леонтьев, А.А. Воспитательные возможности процесса обучения иностранному языку [Текст] / А.А. Леонтьев // Иностр. языки в шк. – 1998. – № 5. – С. 23–28.

121. Леонтьев, А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков [Текст] / А.А. Леонтьев // Alma mater. – 1998. – № 12. – С. 13–18.

122. Леонтьев, А.Н. Деятельность, Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

123. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1971. – 160 с.

124. Лернер, И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: РОУ, 1995. – 49 с.

125. Лихачев, Б.Т. Основные категории педагогики [Текст] / Б.Т. Лихачев // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 10–19.

126. Лосский, Н.В. Условия абсолютного добра [Текст] / Н.В. Лосский. – М., 1991. – 182 с.

127. Маецкий, З. Диалектика общественных и личностных ценностей [Текст]: автореф. дис. ... канд. филос. наук / З. Маецкий. – Л., 1988. – 22 с.
128. Макаров, М.Г. Развитие понятий предмета философии в истории ее учений [Текст] / М.Г. Макаров. – Л.: Наука, 1982. – 269 с.
129. Манукян, С.П. Дидактические основы формирования положительного личного отношения учащихся к учебной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.П. Манукян. – М., 1991. – 22 с.
130. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения [Текст] / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
131. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность [Текст]: пер. с англ. / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.
132. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
133. Мильман, В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности [Текст] // Вопр. психологии. – 1987. – № 5. – С. 129–138.
134. Мильруд, Р.П. Формы педагогического воздействия учителя на познавательную деятельность учащихся [Текст] / Р.П. Мильруд // Иностр. языки в шк. – 1991. – № 2. – С. 13–15.
135. Миньяр-Белоручев, Р.К. Лингвострановедение или «иноязычная культура»? [Текст] / Р.К. Миньяр-Белоручев, О.Г. Оберемко // Иностр. языки в шк. – 1993. – № 6. – С. 54–56.

136. Миролюбов, А.А. Изучение иностранных языков: средство развития личности ученика [Текст] / А.А. Миролюбов // Совет. педагогика. – 1989. – № 6. – С. 13–18.

137. Миролюбов, А.А. Повысить качество обучения иностранным языкам в высшей школе [Текст] / А.А. Миролюбов // Иностр. языки в высш. шк. – 1987. – Вып. 20. – С. 4–11.

138. Михалкина, И.В. Лингвометодические основы обучения иностранных граждан русскому языку как средству делового общения [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.В. Михалкина. – М.: МГУ, 1998. – 45 с.

139. Михеев, В.И. Моделирование и методы измерений в педагогике [Текст] / В.И. Михеев. – М.: Высш. шк., 1987. – 200 с.

140. Мотивационные аспекты профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в вузе [Текст]: межвуз. сб. науч. тр. / ПГПИ. – Пермь, 1989. – 89 с.

141. Мусницкая, Е.В. Новые тенденции и актуальные проблемы формирования умений иноязычного общения у студентов неязыкового вуза [Текст] / Е.В. Мусницкая // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе: сб. науч. тр. / МГЛУ. – М., 2000. – С. 9–15.

142. Мырза, Т.А. Социокультурный подход как фактор формирования познавательных потребностей студентов при изучении иностранных языков [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Мырза; МаГУ. – Магнитогорск, 2002. – 19 с.

143. Мясищев, В.Н. Психология отношений [Текст] / В.Н. Мясищев; под ред. А.А. Бодалева. – Воронеж: Модэк, 1995. – 356 с.

144. Найн, А.Я. Гуманизация непрерывного профессионального образования: вариант концепции, модели [Текст] / А.Я. Найн, Л.М. Кустов. – Челябинск: ЧГИФК, 1994. – 76 с.

145. Найн, А.Я. Управление процессом обучения: психолого-педагогический аспект [Текст] / А.Я. Найн. – Челябинск: ЧГПИ, 1988. – 42 с.

146. Недзвецкая, Э.А. Диалог как способ реализации проблемного подхода [Текст] / Э.А. Недзвецкая // Вестн. МГУ. Сер. 7. Философия. – 1992. – № 3. – С. 55–59.

147. Нестерова, Н.Б. Ценностное отношение студентов к учебным дисциплинам как фактор успешности их профессиональной подготовки [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Б. Нестерова. – Л., 1994. – 18 с.

148. Никандров, Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века [Текст] / Н.Д. Никандров. – М.: РАО, 1997. – 186 с.

149. Никитина, Е.Ю. Теоретико-методологический инструментальный совершенствования у курсантов военного института иноязычного образования [Текст] / Е.Ю. Никитина, Г.В. Власова // Психолого-педагогические исследования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – М.; Челябинск: Образование, 2003. – Ч. 2. – С. 123–126.

150. Новейшие методы преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей вузов [Текст] / под ред. С.Г. Тер-Минасовой. – М.: МГУ, 1991. – 208 с.

151. Новиков, А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении [Текст] / А.М. Новиков. – М.: РАО, 1996. – 134 с.
152. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия [Текст] / сост. А.А. Леонтьев. – М.: Рус. яз., 1991. – 360 с.
153. О подготовке офицеров, свободно владеющих иностранными языками в военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации [Текст]: директива Министра обороны Рос. Федерации. – М., 1999. – № Д-29.
154. О совершенствовании организации преподавания иностранных языков в военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации [Текст]. – М., 1999. – № 143.
155. Павлюк, О.И. Эмоциональные компоненты мотивации [Текст] // Формирование интереса к учению у школьников / О.И. Павлюк. – М., 1986.
156. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 173 с.
157. Педагогика и психология высшей школы [Текст] / под ред. С.И. Самыгина. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.
158. Петровская, Л.А. Воспитание как общение-диалог [Текст] / Л.А. Петровская, А.С. Спиваковская // Вопр. психологии. – 1983. – № 2. – С. 85–89.
159. Петровский, А.В. Личность психологии: парадигма субъектности [Текст] / А.В. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.

160. Подласый, И.А. Педагогика [Текст]: новый курс: в 2 кн. / И.А. Подласый. – М.: Владос, 1999. – Кн. 1.– 576 с.
161. Познавательные процессы и способности в обучении [Текст] / под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
162. Полонский, В.М. Научно-педагогическая информация [Текст]: сл.-справ. / В.М. Полонский. – М.: Новая шк., 1995. – 256 с.
163. Понятийный аппарат педагогики и образования [Текст]: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: УГППУ, 1996. – Вып. 2. – 340 с.
164. Посталюк, Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект [Текст] / Н.Ю. Посталюк. – Казань: КГУ, 1989. – 205 с.
165. Проблемы общей психологии [Текст] / отв. ред. Е.В. Шорохова. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
166. Психология: словарь [Текст] / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
167. Равкин, З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры [Текст] / З.И. Равкин // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 87–90.
168. Рапопорт, И.А. О валидности и надежности педагогических языковых тестов [Текст] / И.А. Рапопорт // Теория и практика языковых тестов: сб. ст. / сост. Р.П. Сельг, И.И. Соттер. – Таллин, 1980. – С. 7–41.
169. Реализация ценностного подхода в педагогике школы [Текст]: монография / под ред. А.В. Кирьяковой. – М.: Высш. шк., 2000. – 240 с.

170. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан, Я.А. Коломинский. – СПб.: Питер, 1999. – 506 с.

171. Риккерт, Г. Науки о природе и науки о культуре [Текст] / Г. Риккерт. – СПб., 1911. – 128 с.

172. Розенбергс, Р.Л. Динамика ценностей и интересов в модернизирующемся обществе [Текст]: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Р.Л. Розенбергс. – М., 1995. – 17 с.

173. Розов, Н.С. Конструктивная аксиология и интеллектуальная культура будущего [Текст] / Н.С. Розов // Философия образования XXI века. – М.: МГУ, 1992. – С. 50–72.

174. Розов, Н.С. Ценности гуманитарного образования [Текст] // Высш. образование в России. – 1996. – № 1. – С. 85–88.

175. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: в 2 т. // гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Рос. энцикл., 1993. – Т. 1. – 608 с.

176. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: МГУ, 1973. – 459 с.

177. Рындак, В.Г. Методологические основы образования [Текст]: метод. пособие к спецкурсу / В.Г. Рындак. – Оренбург: ОГАУ, 2000. – 192 с.

178. Рюмшина, Л.И. Эмпирическое изучение стилей поведения педагогов [Текст] / Л.И. Рюмшина // Вопр. психологии. – 2000. – № 1. – С. 142–149.

179. Рябцева, Н.К. Коммуникативный модус и метаречь: логический анализ языка; язык речевых действий [Текст] / Н.К. Рябцева. – М.: Наука, 1994. – С. 46–49.



180. Сагатовский, В.Н. Системный подход в классификации ценностей. Научные исследования и человеческие потребности [Текст] / В.Н. Сагатовский. – М.: ВНИИ систем. исслед., 1979. – 119 с.
181. Сенько, Ю.С. Диалог в обучении [Текст] / Ю.С. Сенько // *Alma mater*. – 1991. – № 5. – С. 35–40.
182. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология [Текст]: монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.
183. Сериков, Г.Н. Основание педагогических исследований [Текст] / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Образование, 2005. – 338 с.
184. Словарь русского языка [Текст]: в 4 ч. / под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Рус. яз., 1985–1988.
185. Смирнов, Л.М. Анализ опыта разработки экспериментальных методов изучения ценностей [Текст] / Л.М. Смирнов // *Психолог. журн.* – 1996. – № 1. – С. 13–20.
186. Смирнова, М.В. Система культуры иноязычного делового общения как фактор повышения качества профессиональной подготовки студентов экономического вуза [Текст] / М.В. Смирнов // *Развивающее образование XXI века: материалы междунар. науч.-практ. конф. 21–25 авг. 2003.* – Горно-Алтайск, 2003. – 163 с.
187. Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Совет. энцикл., 1985. – 1600 с.
188. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам [Текст]: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

189. Сороковых, Г. Содержание и технология развития субъектности студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе [Текст] / Г. Сороковых // *Alma mater*. – 2003. – № 10. – С. 51–53.
190. Терегулов, Ф.Ш. Образование – новый взгляд: теория, технология, практика [Текст] / Ф.Ш. Терегулов. – Уфа: БашГПУ. – 1998. – 204 с.
191. Усова, А.В. О критериях и уровнях сформированности познавательных умений [Текст] / А.В. Усова // *Совет. педагогика*. – 1990. – № 4. – С. 45–48.
192. Фадейкина, О.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущего офицера [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Фадейкина; УГЛУ. – Екатеринбург, 2001. – 19 с.
193. Феденко, Л.Н. Интеркультурная коммуникация как условие развития единого образовательного пространства [Текст] / Л.Н. Феденко // *Интеркультур. коммуникация*. – Оренбург, 1996. – С. 44–45.
194. *Философский словарь* [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
195. Фромм, Э. Психоанализ и этика [Текст] / Э. Фромм. – М.: Моспедагентство, 1993. – 416 с.
196. Халюшева, Г.Р. Формирование субъектной позиции студентов в речевой деятельности [Текст] / Г.Р. Халюшева. – Оренбург: Принт-Сервис, 2005. – 124 с.
197. Хасанбаева, Д.Х. Реализация гуманистических идей К. Роджерса в интенсивном методе обучения иностранному языку в вузе

[Текст] / Д.Х. Хасанбаева // Мотивация, установка и интеллектуальные системы: тез. докл. всесоюз. конф. – Новосибирск, 1991. – С. 109–111.

198. Шакуров, Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) [Текст] / Р.Х. Шакуров. – Казань: КГУ, 2001. – 180 с.

199. Шердаков, В.Н. О специфике ценностного отношения [Текст] / В.Н. Шердаков // Учен. зап. ЛГУ. – Л., 1995. – Вып. VI. – 156 с.

200. Шрейдер, Ю.А. Человеческая рефлексия и две системы этического сознания [Текст] / Ю.А. Шрейдер // Вопр. философии. – 1990. – № 7. – С. 32–41.

201. Щукина, Г.И. Познавательный интерес в учебной деятельности [Текст] / Г.И. Щукина. – М: Знание, 1972. – 243 с.

202. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971.

203. Щукина, Г.И. Психолого-педагогические основы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] / Г.И. Щукина. – Л., 1967. – 164 с.

204. Babad, E. On the conception and measurement of popularity: more facts and some straight conclusions [Text] / E. Babad // Social Psychology of Education. – Netherlands: Kluwer Acad. Publishers. – 2001. – V. 5. – P. 3–30.

205. Birgit Brock-Utne. Education and development: a developing theme [Text] / Birgit Brock-Utne // International Education Review. – Netherlands: Kluwer Acad. Publishers. – 2002. – V. 48 (1/2). – P. 45–64.

206. Bostic, T.J. Personality factors and the short-term variability in subjective well-being [Text] / T.J. Bostic, J.T. Ptacek // Journal of Happiness Studies. – Netherlands: Kluwer Acad. Publishers. – 2001. – V. 2. – P. 355–373.

207. Cheng, H. Attributional style and personality as predictors of happiness and mental health [Text] / H. Cheng, A. Furnham // Journal of Happiness Studies. – Netherlands: Kluwer Acad. Publishers. – 2001. – V. 2. – P. 307–327.

208. Daniel, V. Does it make you happy feeling this way? A core affect account of preference for current mood [Text] / V. Daniel, G. Tommy, M. Kleiner // Journal of Happiness Studies. – Netherlands: Kluwer Acad. Publishers. – 2001. – V. 2. – P. 337–354.

209. Dewey, J. Theory of Valuation [Text] / J. Dewey. – Chicago, 1989. – 321 p.

210. Feuerstein, R. The theory of structural cognitive modifiability [Text] / R. Feuerstein // Learning and thinking styles: Classroom interaction / ed. B.Z. Presseisen. – Washington: Nat. Educat. Association, 1990. – P. 68–134.

211. Gazda, G.M. Human relations development [Text]: a manual for educators / G.M. Gazda // Humanistic education. – 1986. – Vol. 1. – P. 22–30.

212. Laird, I. The Idea of value [Text] / L. Laird. – Cambridge Univ. Press, 1999. – P. XIX.

213. Luo, Lu. Understanding happiness: a look into the chinese folk psychology [Text] / Lu Luo // Journal of Happiness Studies. – Netherlands: Kluwer Acad. Publishers. – 2001. – V. 2. – P. 407–432.

214. Maslow, A.H. *Forward a Personality of Being* [Text] / A.H. Maslow. – N.Y.; Toronto–London, 1982. – 310 p.
215. Nuttin, Y.R. *Future time perspective and motivation* [Text] / Y.R. Nuttin. – L.U. Press, 1985. – 235 p.
216. Phillips, B.N. *School Stress and Anxiety* [Text] / B.N. Phillips. – N.Y., 1978. – 148 p.
217. Pinquart, M. *Age differences in perceived positive Affect, negative affect, and affect balance in middle and old age* [Text] / M. Pinquart // *Journal of Happiness Studies*. – Netherlands: Kluwer Acad. Publishers. – 2001. – V. 2. – P. 375–405.
218. Renzulli, U.S. *The schoolwide enrichment model* [Text] / U.S. Renzulli, S.M. Reis. – Mansfield: Great Learn. Press, 1984. – 126 p.
219. Robin, J.B. *Education and social change: a proactive or reactive role?* [Text] / J.B. Robin // *International Education Review*. – Netherlands: Kluwer Acad. Publishers. – 2002. – V. 48 (1/2). – P. 21–43.
220. Shneller, R. *Intercultural and interpersonal processes and factors of misunderstanding: Implications for multicultural training* [Text] / R. Shneller // *Intern. journ. of intercultural relations*. – 1989. – Vol. 13. – P. 465–484.
221. *The Development of Cognitive and Academic Abilities: Growth Curves From an Early Childhood Educational Experiment* [Text] / F.A. Campbell, E.P. Pungello, S. Miller-Johnson, M. Burchinal, C.T. Ramey // *Developmental Psychology*. – 2001. – Vol. 37. – P. 231–242.

222. Tuijnman, A. Changing notions of lifelong education and lifelong learning [Text] / A. Tuijnman, A.-K. Bostrom // Intern. Review of Education. – Netherlands: Kluwer Acad. Publishers. – 2002. – Vol. 48 (1/2). – P. 93–110.

223. William, H. Jeynes. The Challenge of Controlling for SES in Social Science and Education Research [Text] / H. Jeynes William // Plenum Publishing Corporation: Educational Psychology Review. – 2002. – Vol. 14. – N. 2. – P. 204–220.

Научное издание

Ульянова Вера Геннадьевна

Управление процессом формирования  
гуманистических ценностей  
курсантов военных вузов

Монография

Редактор М.В. Лукина

Корректор Е.Б. Шумакова

Подписано в печать 04.06.2010. Формат 60x84/16. Объем 14,0 печ. л.,  
13,02 усл. печ. л. Тираж 500 экз. Зак. Печать офсетная.

Цена свободная. Типография ЧВВАКИУ