

**Ю.В. Кечкин, Е.В. Анфалов, Н.В. Уварина**

**ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ**

*Монография*

Челябинск  
2021

УДК 378  
ББК 74.48  
К 37

Рецензенты:

Алехин Игорь Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой педагогики ФГКВООУ  
ВО «Военный университет» Министерства обороны  
Российской Федерации

Калаков Николай Ильич, доктор педагогических наук, профессор,  
академик Академии педагогических и социальных наук,  
старший научный сотрудник 12 научно-исследовательского отдела  
Научно-исследовательского центра ФГКВООУ ВО «Военная академия  
Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого»  
Министерства обороны Российской Федерации

К 37      Кечкин, Юрий Владимирович  
Актуальные направления подготовки курсантов военных  
вузов ; монография / Ю.В. Кечкин, Е.В. Анфалов, Н.В. Ува-  
рина. – [Челябинск] : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера»,  
2021. – 304 с. : ил.

ISBN978-5-93162-486-0

В данной монографии изложены результаты, полученные в ходе проведения авторами исследований по профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе и формированию у них в ходе обучения рефлексивно-прогностической готовности. Исходя из этого, в монографии представлены соответствующие главы, разделы и выводы.

Монография представляет интерес для специалистов в области социально-гуманитарного знания, может быть полезна для руководителей системы высшего военного образования, преподавателей организаций профессионального и высшего образования, аспирантов, студентов.

УДК 378  
ББК 74.48

ISBN978-5-93162-486-0

© Кечкин Ю.В., 2021  
© Анфалов Е.В., 2021  
© Уварина Н.В., 2021

## Оглавление

<b>Введение .....</b>	<b>5</b>
.....	
<b>ГЛАВА I Профессионально-мотивационная адаптация курсантов в военном вузе .....</b>	<b>11</b>
.....	
1.1 Историография и современное состояние проблемы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе .....	11
.....	
1.2 Система профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе .....	49
.....	
1.3 Педагогические условия эффективности системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе .....	89
.....	
1.4 Реализация системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе и педагогических условий ее функционирования .....	112
.....	

<b>ГЛАВА II Формирование рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов .....</b>	<b>150</b>
.....	
2.1 Историография и современное состояние проблемы формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов .....	150
.....	
2.2 Модель формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов .....	190
.....	
2.3 Педагогические условия реализации модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза.....	214
.....	
2.4 Реализация модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза и педагогических условий ее эффективного функционирования.....	233
.....	
<b>Заключение.....</b>	<b>267</b>
.....	
<b>Библиографический список.....</b>	<b>271</b>
.....	

## **ВВЕДЕНИЕ**

*«Выпускники военных вузов  
должны быть готовы  
решать самые сложные задачи.  
Для этого нужно запускать самые  
эффективные образовательные программы».*

*Министр обороны Российской Федерации  
генерал армии С.К. Шойгу*

Современные процессы реформирования Вооруженных Сил Российской Федерации обуславливают изменения в системе высшего военно-профессионального образования. Необходимость повышения качества образования курсантов военных вузов определяется рядом стратегических нормативных документов, в которых определены ключевые профессиональные характеристики будущих военных специалистов. Все это влечет за собой повышение внимания к профессиональной мотивации, профессиональной направленности и профессионально-мотивационной адаптации курсантов военных вузов, которая обеспечивает удовлетворение потребностей в профессиональной самореализации посредством освоения будущими офицерами норм, требований, ценностей военной профессии на основе внешних и внутренних мотивирующих факторов.

Кроме того, в условиях перманентно изменяющегося характера боевых действий, расширяющегося влияния внешних и внутренних террористических и экстремистских угроз эффективность и результативность выполнения военно-профес-

сиональной деятельности в первую очередь зависит от подготовки офицера, от его умения предвидеть ход и результат как своих действий, так и действий противника, от способности к самоконтролю и саморегуляции. Соответственно, становится актуальной проблема подготовки офицеров, имеющих высокий уровень рефлексивной и прогностической готовности.

Безусловно, система обучения в военном вузе имеет ряд особенностей, которые предопределяются спецификой дальнейшей профессиональной деятельности будущих офицеров. С самого первого дня курсанты находятся в обстановке, характеристиками которой являются наличие достаточно серьезных физических, интеллектуальных и морально-психологических нагрузок, строго регламентированный распорядок дня, постоянный и непрерывный контроль над своим поведением. Кроме того, сложность адаптационных процессов объясняется изменением ведущего вида деятельности вчерашнего школьника – учебная деятельность сменяется учебно-профессиональной, которая позже переходит в военно-профессиональную, являющейся синтезом лучших профессиональных и личностных качеств военнослужащего – защитника Отечества.

Нужно отметить, что в учебной программе военного вуза невозможно предусмотреть выработку у будущих офицеров инициативы, умения самостоятельно решать учебно-боевые задачи и генерировать собственные варианты решения. Конечно, знать основополагающие закономерности, принципы и правила ведения боевых действий необходимо, но без практического опыта применить полученные знания в бою не получится. Обучение курсантов военного вуза должно опираться на анализ проведенных мероприятий боевой подготовки и опыта ведения боевых действий, что позволит на основе базовых знаний формировать у будущих офицеров не шаблонное мышление, а оригинальные, нестандартные способы тактических действий, умение находить у противника наиболее слабые места и использо-

вать обходные маневры, так как лобовое столкновение и шаблонные действия ни разу не приводили к успешному результату. Кроме того, совершенствование вооружения и военной техники требует от военного специалиста способности проанализировать обстановку и принять своевременное решение в условиях дефицита времени. Способность офицера выполнить любую профессиональную задачу сегодня зависит не только от его профессиональных умений как специалиста, но и от способностей к самоорганизации и предвидению перспектив военно-профессиональной деятельности.

В связи с этим, одними из первоочередных задач современного военного вуза являются профессионально-мотивационная адаптация обучающихся и формирование у курсантов рефлексивно-прогностической готовности, являющейся неотъемлемой составной частью профессиональной компетентности выпускника-офицера.

Соответственно, проблемы мотивации к военно-профессиональной деятельности и адаптации к обучению в военном вузе и формирования у курсантов рефлексивно-прогностической готовности носят полидисциплинарный и многоаспектный характер, что актуализирует его рассмотрение с опорой на философское, психологическое, педагогическое, военно-профессиональное знание. В этой связи могут быть выделены научные предпосылки, с учетом которых выстраивалась концепция глав монографии:

– философско-методологические основы обучения и закономерности процесса военно-профессиональной подготовки в условиях высших военных образовательных заведений раскрываются в работах И.А. Алехина, А.Я. Анупова, Ю.К. Бабанского, Л.С. Выготского, Б.С. Гершунского, С.А. Голобородько, Б.П. Груздева, М.И. Дьяченко, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, И.П. Логинова, В.Г. Михайловского, В.Д. Сапожникова, М.Н. Скаткина, Л.П. Платонов, Н.Ф. Феденко и других;

– психолого-педагогические аспекты теории личностной и психологической готовности к различным видам профессиональной деятельности рассматриваются Б.Г. Ананьевым, В.П. Беспалько, М.И. Дьяченко, Е.М. Земцовой, Л.А. Кандыбовичем, А.Н. Леонтьевым, Н.Н. Нечаевым, А.И. Подольским, А.А. Реан, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядовым и другими;

– положения теорий адаптации, ценностей, мотивов и потребностей личности, раскрываются в научных трудах Е.М. Земцовой, Е.П. Ильина, А.Н. Козленко, Э. Лекавичюса, А. Маслоу, Е.А. Петраш, Т.В. Солодиловой, В.Н. Шляпникова и других;

– теоретические учения о рефлексии и проблемы рефлексивного обучения в военном вузе рассмотрены в работах О.С. Анисимова, М.В. Аниканова, Л.Н. Бережнова, Т.А. Бондаренко, А.А. Головина, Н.В. Жуковой, А.В. Карпова, В.Ю. Новожилова, Н.Л. Романенко, Г.П. Щедровицкого и других;

– проблемы педагогического моделирования и педагогического прогнозирования рассматриваются в исследованиях и трудах П.Ю. Аксенова, Н.В. Бордовской, Б.С. Гершунского, В.В. Давыдова, В.И. Загвязинского, А.С. Казаринова, Н.И. Калакова, И.И. Пригожиной, А.Ф. Присяжной, О.П. Пузикова и других.

Актуальность и необходимость дальнейшего исследования данных проблем обусловили тематику глав монографии.

В первой главе монографии рассмотрены следующие положения:

1. Уточнено понятие «профессиональная адаптация», сформулировано авторское понятие «профессионально-мотивационная адаптация курсантов в военном вузе», что способствует упорядочению и обогащению современного понятийного аппарата профессиональной педагогики.

2. Выявлены компоненты адаптированности как результата профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе.



3. Определены специфические принципы реализации системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе: автономности, вариативно-личностной организации обучения и информационной поддержки.

4. Определены этапы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе: 1) вводно-ознакомительный, 2) действенно-ориентационный; 3) функционально-ассимиляционный.

5. Выявлены педагогические условия: а) вовлечение курсантов в сохранение и укрепление военно-патриотической среды вуза; б) социально-ценностное консультирование курсантов; в) обучение курсантов приемам эмоциональной регуляции и саморегуляции, обеспечивающие эффективное функционирование системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе

Во второй главе монографии рассмотрены следующие положения:

1. Формирование рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза – это целенаправленный организованный процесс обучения в военном вузе, обеспечивающий признание курсантом ценности военной профессии, формирование у него мотивации к военно-профессиональной деятельности, способности к рефлексии и прогностике, эмоциональной устойчивости, рациональности, самоанализу, самокритичности, прогностичности военно-профессиональной деятельности.

2. Процесс формирования рефлексивно-прогностической готовности у курсантов является системным процессом и внедрен в образовательный процесс военного вуза в виде педагогической модели. Эта модель разработана с учетом социального заказа общества и квалификационных требований к результатам подготовки будущего офицера, функционирует на основе совокупности системного, аксиологического и деятельностного подходов, включает вводно-ознакомительный, информационно-

рецептивный, учебно-профессиональный, контрольно-оценочный и корректирующий компоненты, характеризуется согласованностью, интегративностью и устойчивостью всех составных компонентов, реализуется с учетом общих (практической направленности, научности, совместимости с условиями военного вуза, систематичности) и специфических (рефлексивности военно-профессиональной деятельности, признания ценности военной службы и военной специальности, параллельного прогнозирования, учета дефицита времени) принципов.

3. Эффективность и успешность функционирования педагогической модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза обеспечивается реализацией необходимых и достаточных педагогических условий: 1) изучение военно-исторического наследия Российской армии; 2) участие курсантов в научно-исследовательских проектах; 3) внедрение в образовательный процесс военного вуза элементов рефлексивно-прогностического тренинга.

Вместе с тем, проблемы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе и формирования у них рефлексивно-прогностической готовности еще не стали предметом специального научного исследования, что позволяет говорить о необходимости теоретического осмысления и практической разработки указанных аспектов во взаимосвязи и соответственно разработки и внедрения в процесс обучения будущих офицеров условий, средств и подходов, способных обеспечить профессионально-мотивационную адаптацию и формирование у обучающихся искомых личностных качеств.

# ГЛАВА I

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОТИВАЦИОННАЯ АДАПТАЦИЯ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

### 1.1. Историография и современное состояние проблемы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе

Генезис проблемы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе связан с эволюцией комплексных исследований профессионализма, мотивации, адаптации, а также с историей становления и развития военного образования. Именно эти направления положены в основу определения периодов развития рассматриваемой проблемы.

Исходной точкой историографии и, соответственно, началом *первого периода* в генезисе проблемы исследования мы считаем 1702 год, когда по приказу Петра I было создано первое в России военное учебное заведение – московская Школа математических и навигацких наук [235]. Возникновение целостной теории адаптации и развития человека определяет начало *второго периода* [186]. *Третий период* мы связываем с началом XX века, поскольку в это время происходит становление теории управления, в рамках которой появляются исследования мотивации и профессионализма [69]. Середина XX века ознаменована официальным признанием военной педагогики как отдельной самостоятельной отрасли и интенсивным изучением ее проблем, что позволяет выделить *четвертый период* [71]. Коренные изменения социально-политической ситуации в

России и реформирование Вооруженных Сил Российской Федерации [60] составляют содержание *пятого периода*.

Таким образом, нами выделены пять периодов в историографии проблемы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе:

- 1) с начала XVIII века до середины XIX века;
- 2) с середины XIX века до начала XX века;
- 3) с начала XX века до середины XX века;
- 4) с середины XX века до 90-х годов XX века;
- 5) с 90-х годов XX века по настоящее время.

Кратко охарактеризуем каждый из них.

### ***I период – с начала XVIII века до середины XIX века***

Содержание этого периода составляет активное создание в России разнообразных военно-учебных заведений, чему способствовала государственная поддержка. Впоследствии инициаторами развития военного образования в России были полководцы М.И. Кутузов, Г.А. Потемкин, П.А. Румянцев, А.В. Суворов и др. Деятельность М.И. Кутузова, М.В. Ломоносова, П.И. Шувалова определила дальнейшее плановое и системное развитие военных учебных заведений [33; 108 и др.].

В это время появляются первые военно-педагогические работы М.И. Драгомирова, С.О. Макарова, в которых определяются ключевые идеи теории военного обучения и воспитания [27]. Поднимаются проблемы мотивации, адаптации, выбора военной профессии, однако в этот период они решаются стихийно, на уровне практической деятельности, а в теории целенаправленно не рассматриваются.

К концу рассматриваемого периода складываются *социально-исторические предпосылки* для реформирования военного образования (отмена крепостного права, окончание Крымской войны и т.д.), создания теории управления (развитие машинного производства) [29], появления первых исследований

мотивации военнослужащих (практические проблемы в управлении армией).

### *II период – с середины XIX века до начала XX века*

Вторая половина XIX века ознаменована государственными реформами. Одной из них была реформа военная, связанная с преодолением последствий Крымской войны, отменой крепостного права, развитием военной техники, которые требовали полной реконструкции всей системы военного образования того времени. Так, например, по предложению Д.А. Милютин создаются военные гимназии, прогимназии, юнкерские и специальные училища, а также расширяется число военных академий. Именно он предложил введение двухуровневого военного образования. Внимание руководства было обращено и на качество подготовки воспитанников в военных гимназиях и прогимназиях. С 60-х годов началось перевооружение русской армии, а в 1874 году Александр II утвердил «Устав воинской повинности», что еще раз демонстрирует, какое внимание уделялось проблемам русской армии [71; 74; 149 и др.].

В 1859 году выходит книга Ч. Дарвина «Происхождение видов путем естественного отбора, или Сохранение благоприятствуемых пород в борьбе за жизнь», ставшая одним из переломных моментов не только в развитии науки о человеке, но и в становлении теории адаптации: адаптация рассматривается ученым как выживание наиболее приспособленных видов, то есть возникает понимание адаптации как реального процесса изменения индивидуальных свойств в ответ на воздействия внешней среды.

Несмотря на то что первоначально адаптацию рассматривали как механизм приспособления и средство выживания, взгляды Ч. Дарвина получили дальнейшее развитие не только в биологии и физиологии, но и в социальных науках, в том числе в педагогике [166; 186; 298 и др.]. Именно в это время У. Кеннон, И.П. Павлов разрабатывают теорию адаптации, определяя в качестве основного принципа целостности организма внут-

ренную и внешнюю уравновешенность. Исследования физиологов вносят существенный вклад и в понимание особенностей адаптации курсантов в военном вузе, поскольку позволяют анализировать не только их способности к обучению, но и особенности освоения норм военной профессии, перестраивания жизненного уклада в условиях военной службы и т.п.

Идеи теории управления в этот период еще только начинают формироваться, хотя на практике уже появились первые профессиональные управленцы, то есть люди, основным занятием которых в связи с развитием машинного производства является организация деятельности других людей.

Таким образом, второй период характеризуется масштабным реформированием системы военного образования, появлением идей теории управления и развитием проблемы адаптации в биологии, физиологии, а также социальных науках. Результатом реформы высшего военного образования стало четкое определение требований к обучению военнослужащих, в частности использованию и применению военной техники и нового огнестрельного оружия, а также формированию морально-волевой устойчивости к атакам противника.

Период характеризуется появлением *социально-исторических предпосылок* для проведения новых военных реформ, изменений в системе военного образования (поражение русской армии в русско-японской войне), а также *научно-теоретических предпосылок* для зарождения идей мотивации в теории управления и развития проблемы адаптации.

### ***III период – с начала XX века до середины XX века***

Потери офицерского и рядового состава в русско-японской войне определили необходимость проведения масштабных военных реформ, которым позже помешала первая мировая война, а впоследствии Октябрьская революция.

В советской России произошел пересмотр всей концепции военного образования в связи с изменившимися социально-

политическими условиями [235]. Набор в ряды Красной Армии происходил на добровольной основе с использованием методов мотивации: убеждения, просвещения, агитации и др. На базе юнкерских училищ создавались военные академии и школы, педагогические кадры для которых готовились на специальных командных курсах. Активно появлялись различные добровольные оборонные организации, что свидетельствует о наличии у молодежи стремления защищать свою Родину, о сформированной направленности на профессиональную военную деятельность. В период Великой Отечественной войны мотивация к защите Родины, безусловно, возросла, а военная профессия стала престижной и особо социально значимой.

Рассматриваемый период знаменуется появлением в работе А. Шопенгауэра термина «мотивация». Зарубежные психологи (У. Джеймс, Э. Мэйо, К. Левин, Ф. Тейлор, З. Фрейд и др.) разрабатывают различные теории мотивации. Идеи рационализации производства, задачи управления рассматриваются в работах М. Вебера, Г. Форда Л. Урвика, Г. Эмерсона и др. Среди отечественных исследований выделим теорию трудовых установок А. Гастева, в которой отражены идеи советского периода: ключевыми трудовыми мотивами должны быть энтузиазм, долг, совесть, дух соревнования. Кроме того, обратим внимание на работы Л.С. Выготского, Н.Н. Ланге, А.А. Ухтомского и др., в той или иной мере затрагивающие вопросы мотивации, адаптации и профессионального выбора [322]. События Великой Отечественной войны изменили приоритеты советской науки: были приостановлены почти все исследования гуманитарного направления, в том числе по проблемам мотивации, профессионального становления личности.

Таким образом, для третьего периода характерны идеологические и структурные изменения в системе военного образования, появление термина «мотивация» и различных теорий управления, мотивации и адаптации. В это время складываются

*социально-исторические предпосылки* для дальнейшего изменения системы военного образования, в качестве *научно-теоретических предпосылок* развития проблемы выступают становление теорий управления, мотивации и дальнейшее развитие теории адаптации в социальных науках.

#### ***IV период – с середины XX века до 90-х годов XX века***

Послевоенный период в развитии военно-профессионального образования характеризуется перестройкой всех Вооруженных Сил СССР в связи с переходом от войны к миру. Активизируются исследования как технического, так и гуманитарного направлений. Именно тогда появляются первые диссертационные исследования по проблемам военной педагогики, проводятся конференции, посвященные вопросам высшего военного образования, в том числе мотивации будущих офицеров, выбора военной профессии и т.п. Это, безусловно, свидетельствует о динамичном развитии всей системы военно-профессионального образования.

В это же время происходит прорыв в теории мотивации: на основе идеи Э. Мэйно об «учете человеческого фактора» А. Маслоу [202] создает фундаментальную концепцию мотивации поведения человека. В дальнейшем западные последователи теории А. Маслоу (В. Врум, Ф. Герцберг, Д. Мак-Грегор, Ж. Нюттен, У. Оучи и др.) расширили спектр научных представлений о характере, особенностях, видах, сущности мотивов поведения. Отметим, что идеология того времени несколько затормаживала развитие отечественной гуманитарной науки, тем не менее Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Рувинский, Н.Ф. Талызина, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин и др. создали мощный фундамент для изучения мотивации в советской психологии и педагогике.

Во второй половине XX века зарождается теория профессионализма и профессионального развития человека, представленная в зарубежной науке следующими направлениями:



1) сценарная теория (Э. Берн), согласно которой процесс выбора профессии и профессионального поведения определяется сценарием, формируемым в раннем детстве;

2) теория профессионального развития (Л. Сьюпер), рассматривающая индивидуальные профессиональные предпочтения и типы карьер как попытки человека осуществить Я-концепцию;

3) типологическая теория (Дж. Холланд), в которой профессиональный выбор обусловлен сформировавшимся типом личности;

4) теория компромисса с реальностью (Э. Гинзберг): выбор профессии включает серию «промежуточных решений», которые в совокупности приводят к окончательному решению и др. [по 104].

Среди отечественных работ отметим исследования Э.Ф. Зеера [126], Е.А. Климова [156], Н.В. Кузьминой [179], А.К. Марковой [200] и др., которые вносят существенный вклад в решение проблемы профориентации, профессионального развития и т.д.

Таким образом, для четвертого периода характерно становление военной педагогики как отдельной научной отрасли, динамичное развитие системы военно-профессионального образования, активизация исследований по проблемам профессионального развития как в отечественной, так и в зарубежной науке, становление теории мотивации. Появляются *социально-исторические предпосылки*, определяющие дальнейшие изменения в системе военного образования на фоне так называемого «застоя», *научно-теоретическими предпосылками* выступает развитие теорий мотивации, профессионального развития и адаптации в педагогике и психологии. Но по-прежнему целенаправленные исследования, посвященные проблеме адаптации курсантов в военном вузе, отсутствуют.

### *V период – с 90-х годов XX века по настоящее время*

Коренные политические и социальные изменения, происходившие в России после распада СССР, предопределили дальнейшее развитие системы вооруженных сил. Новой стране требовалась новая армия, соответственно, началось ее реформирование. Вслед за базовыми изменениями в Вооруженных Силах Российской Федерации началась реорганизация всей системы военно-профессионального образования [89].

С 2002 года Министерство обороны РФ осуществляет реформу военного образования, что привело к ужесточению условий контрактов для курсантов, сокращению набора. Для офицеров изменились условия поступления в военные академии, сократились сроки обучения. Большое количество военных вузов по всей стране подверглось реорганизации.

Изменение приоритетов в политическом устройстве страны, новые требования к системе вооруженных сил стали толчком к созданию новой нормативно-правовой базы, в которой нашли отражение социальный заказ, требования к современному офицеру, к качеству профессиональной подготовки курсантов в военных вузах [149]. Позже были определены ключевые принципы реформирования военного образования: укрупнение вузов; создание военных учебно-научных центров, реализующих образовательные программы различных уровней, профилей и специальностей; межвидовое и межродовое объединение военно-учебных заведений; интеграция военного образования и военной науки; сохранение научных школ, диссертационных советов, профессорско-преподавательского состава; максимальное использование существующей инфраструктуры и материально-технической базы военно-учебных заведений и их дальнейшее развитие; реинвестирование в военное образование средств, полученных от реализации избыточных фондов военно-учебных заведений; безусловное выполнение договорных обязательств по подготовке иностранных военнослужащих,

специалистов для федеральных органов исполнительной власти Российской Федерации и др. Все это привело к существенным преобразованиям, происходящим и в настоящее время в системе военно-профессионального образования.

Анализируя исследования, посвященные вопросам профессиональной направленности, мотивации, профессионального развития [14; 26; 104; 112], мы пришли к выводу, что в современной отечественной и зарубежной психологии находят продолжение идеи предшествующего периода [51]. Более того, формируются и развиваются целые научные школы и направления: содержательные теории мотивации, процессуальные теории мотивации, теории трудовой мотивации, теория справедливости мотива, когнитивная теория мотивации, атрибутивная теория мотива и др.

Зарубежные теории профессионального развития объединяются в определенные научные течения:

- дифференциально-диагностическое (Г. Боген, Р. Кеттел, Г. Мюнстенберг и др.): профессиональная успешность и удовлетворенность обусловлены степенью соответствия индивидуальных качеств и требований профессии;

- психодинамическое (Е. Бордин, У. Мозер, Э. Роу и др.): профессиональная деятельность является формой удовлетворения потребностей;

- теории решений (Г. Рис, Х. Томэ, П. Циллер и др.): профессиональный выбор выступает как система ориентиров в различных профессиональных альтернативах;

- теории развития (Ш. Бюлер, Э. Гинцберг, Д. Сьюпер и др.): профессиональный выбор является длительным процессом и содержит ряд взаимосвязанных решений и др.

Среди отечественных концепций профессионального развития отметим следующие:

- акмеологическая (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин и др.): мотивационную основу развития профессионализма составляет

совокупность условий и факторов, а сам профессионализм достигается в процессе и результате развития способностей, профессионально важных и личностно-деловых качеств;

- адаптивного поведения (Л.М. Митина и др.): при адаптивном поведении доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним условиям и обстоятельствам;

- профессионального становления (Т.В. Кудрявцева и др.): профессиональное становление включает несколько стадий – возникновение профессиональных намерений, непосредственно профессиональное обучение, активное вхождение в профессию, полная реализация личности;

- профессионализации (Ю.П. Поваренков и др.): личность профессионала рассматривается как интегральное системное качество, закономерно проявляющееся на определенном этапе профессионального развития индивида;

- периодизации профессионального развития (Э.Ф. Зеер и др.): в основе выделения четырех стадий профессионального развития лежит социальная ситуация развития и уровень реализации профессиональной деятельности;

- формирования профессиональной пригодности (А.Т. Ростунов и др.): профессиональная пригодность состоит из функциональных блоков – профориентация, профотбор, профподготовка, профадаптация.

Исследуя феномен адаптации, ученые описывают ее стадии, виды, особенности. Поскольку адаптация является одним из предметов нашего исследования, позже мы подробнее рассмотрим современные теории адаптации.

Таким образом, пятый период отличается реформированием системы военно-профессионального образования, активизацией исследований по проблемам профессионального развития личности как в отечественной, так и в зарубежной науке, развитием теории мотивации. *Социально-исторические предпосылки*

этого периода: переход к новой формации общественного развития, обуславливающий реформирование системы военно-профессионального образования; *научно-теоретические предпосылки*: дальнейшее развитие теорий мотивации, профессионального развития и адаптации в психологии и педагогике.

Подводя общие итоги, отметим, что к настоящему времени в науке накоплен достаточно большой материал для решения проблемы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе: отдельные аспекты исследуемой проблемы разработаны в практике военной педагогики и представлены в теоретических трудах [3; 41; 50; 73; 74; 120; 143; 150; 183; 337 и др.]. В настоящей работе содержится попытка комплексного рассмотрения и целостного осмысления проблемы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе.

Завершив представление историографии исследуемой проблемы, перейдем к построению ее терминологического поля. Четкость структурирования понятийного аппарата исследования позволяет корректно и точно определить исходные положения проблемы и выявить ключевые особенности изучаемого феномена.

В терминологическое поле изучаемой проблемы входят следующие понятия: «мотив», «мотивация», «профессионализация», «адаптация», «профессиональная мотивация», «профессиональная адаптация», «высшее военное образование». При этом нам необходимо уточнить сущность данных понятий в соответствии с темой исследования, а также представить авторские определения таких терминов, как «профессионально-мотивационная адаптация» и «профессионально-мотивационная адаптация курсантов в военном вузе». Схематично взаимосвязь понятий исследования представлена на рисунке 1. Охарактеризуем каждое из них.

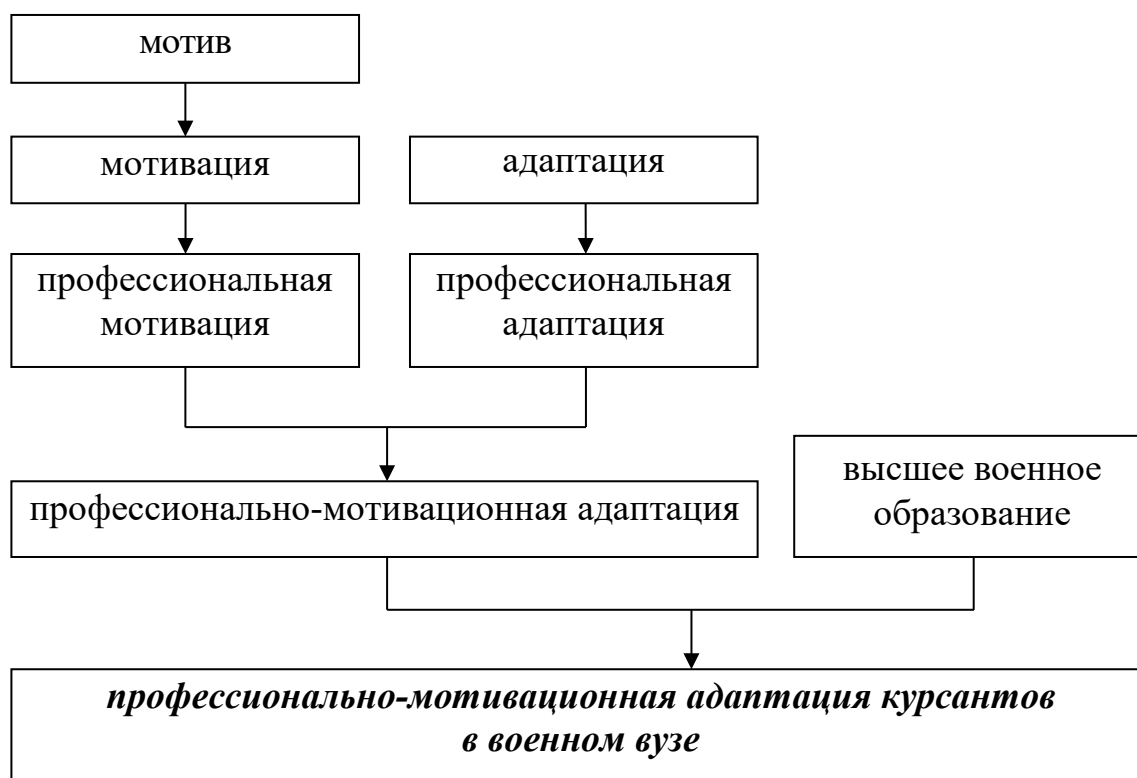


Рис. 1. Терминологическое поле проблемы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе

Обращаясь к исследованиям, посвященным проблемам мотивации и мотива, отметим, что отсутствует единство мнений ученых относительно толкования данных терминов. Объясняется это прежде всего принадлежностью исследователей к различным научным течениям и школам [69; 97; 204; 224 и др.]. В самом общем виде все исследования, посвященные проблеме мотивации, можно классифицировать на пять направлений:

- 1) биологизаторское (мотивация как накопившаяся энергия);
- 2) психоаналитическое (мотивация как инстинктивное и бессознательное проявление);
- 3) когнитивное (ценности, социальные потребности, когнитивные факторы как мотивации);
- 4) бихевиористское (мотивация как ответная реакция организма на внешние раздражители);
- 5) потребностное (в основе мотивации лежат потребности как движущая сила поведения человека).

Различные подходы объединяет понимание того, что мотивация связана с внутриличностными изменениями, в основе которых лежит мотив [124; 164; 166; 175; 198; 199; 200; 202 и др.]. Так, Д.Н. Узнадзе [302] считал, что мотив – сложное психологическое образование, возникающее в результате многоэтапного процесса мотивации, то есть мотив – это продукт мотивации.

Обратимся к другим исследованиям этого феномена.

Как показал проведенный анализ психолого-педагогической литературы [17; 59; 69; 70; 137; 157; 195 и др.], термин «мотив» в настоящее время так и не имеет однозначного толкования. Например, Л.И. Божович [45] рассматривает мотив как чувства, переживания, А.Г. Ковалев [157] представляет его как моральные установки, Х. Хеккаузен [по 343] определяет мотив как побуждения, склонности, влечения и т.п. Обобщая взгляды современных психологов, можно утверждать, что мотив трактуется как:

- 1) побуждение (В.К. Вилюнас, В.И. Ковалев, Г. Олпорт, И.М. Сеченов и др.);
- 2) потребность (В.А. Иванников, А.Г. Ковалев, К.К. Платонов и др.);
- 3) цель (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);
- 4) намерение (Л.И. Божович, К. Левин и др.);
- 5) состояние (Дж. Гилфорд и др.);
- 6) характеристика личности (М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин, К.К. Платонов и др.).

Интересен тот факт, что почти все исследователи проблемы мотивации указывают на взаимосвязь потребностей и мотивов (К. Альдерфер, Ф. Герцберг, А. Маслоу, Э. Мэйо и др.). Именно потребности являются источником мотива, то есть лежат в основе поведения и деятельности человека [241; 245; 261; 319 и др.].

Обобщая современные научные представления, мы трактуем *мотив* как *осознанное побуждение, определяющее действия личности*. Соответственно, *мотивация* – процесс по-

*буждения человека к действиям через совокупность разных мотивов.* Отметим, что эта совокупность постоянно трансформируется под влиянием изменений окружающей среды, а также в зависимости от степени удовлетворения потребностей человека. Именно этот синтез, интеграция мотивов определяет деятельность и поведение личности, определяя их траекторию.

Синтез мотивов определяет два направления мотивационного процесса: 1) внутриличностные изменения; 2) внешнее воздействие. В основе внутриличностных изменений лежат внутренние мотиваторы, а опорой для внешнего воздействия выступают внешние мотиваторы.

Согласно теории Ф. Герцберга [по 137], мотиватор – это фактор, который повышает эффективность деятельности человека. При использовании внешних мотиваторов может происходить конкурентная борьба мотиваций между субъектом А (использующим внешний мотиватор) и субъектом Б (использующим внутренний мотиватор). Поэтому психологическое воздействие на субъект А со стороны субъекта Б может привести как к согласию, так и к отказу выполнить просьбу, требование, приказ и т.п.

*Внешними мотиваторами прямого неимперативного воздействия* могут выступать просьба, предложение (совет) и убеждение. *Внешними мотиваторами прямого императивного воздействия* являются приказы, требования, принуждение. Кроме того, существуют *внешние мотиваторы непрямого воздействия*: атмосфера в коллективе, будущий статус и др. Под воздействием внешних мотиваторов происходит изменение во внутриличностной сфере на уровне собственных представлений о деятельности, понимания и принятия новых установок, идеалов, убеждений, ценностей, а также возникновения интереса, стремления к самореализации [137; 157; 164; 195 и др.]. Все эти изменения являются *внутренними мотиваторами*, которые в дальнейшем обеспечивают устойчивость и длительность мотивационного процесса, механизм которого схематично представлен на рисунке 2.





Рис. 2. Механизм мотивационного процесса

Развитие теории мотивации личности привело ученых к рассмотрению вопроса о профессиональной мотивации. В целом, все исследования, посвященные проблеме формирования профессиональной мотивации, можно разделить на две группы:

1) профессиональная мотивация является постоянным атрибутом профессиональной деятельности;

2) формирование профессиональной мотивации происходит в процессе профессиональной подготовки.

Представители первой группы (В.Н. Дружинин, В.И. Ковалев, В.Н. Манько и др.) обращают внимание на то, что в процессе обучения студентов отсутствует прочная связь с непосредственной профессиональной деятельностью. В связи с этим ученые предлагают оценивать профессиональную мотивацию через отношение к выбранной профессии, как атрибут профессиональной деятельности. Последователи другой научной позиции (А.А. Вербицкий, Н.В. Комусова и др.) считают, что профессиональная мотивация – самостоятельный вид мотивации, который возможно формировать и изменять в процессе профессиональной подготовки.

Исследуя аспекты профессиональной подготовки в вузе, мы придерживаемся второй точки зрения и считаем, что ***профессиональная мотивация** представляет собой процесс побуждения человека к профессиональной деятельности на основе совокупности мотивов, способствующих становлению и самореализации личности в процессе решения профессиональных задач.*

Исходя из вышеизложенного, отметим, что профессиональная мотивация формируется уже в процессе профессиональной подготовки на основе создания образа будущей профессии и проявления ценностного отношения к ней. Специфика профессиональной мотивации заключается в том, что она: 1) ориентирована на профессиональную деятельность; 2) изменяется в зависимости от ситуации и особенностей профессио-

нальной деятельности; 3) обеспечивает становление личности профессионала [315]. Соответственно, именно профессиональная мотивация является системообразующим фактором процесса становления личности профессионала.

Далее перейдем к рассмотрению ключевого понятия нашего исследования – «адаптация», при этом считаем необходимым определить основные характеристики, уровни, этапы и механизмы этого процесса.

Термин «адаптация» является центральным во всех общебиологических теориях, поскольку им обозначается, с одной стороны, функция, а с другой – процесс, связанный со становлением этой функции и растянутый во времени. Э. Лежвичес [186], пытаясь построить общую теорию адаптации живых существ, отмечает, что адаптация – совокупность реакций живой системы, поддерживающих ее функциональную устойчивость при изменении условий окружающей среды. Адаптация на уровне биологических структур, функций, поведенческих решений представляет собой одно из самых ярких проявлений организменной целесообразности.

Современные работы, посвященные различным аспектам адаптации, содержат, как правило, базовое, обобщенное определение этого понятия. Самым распространенным является понимание адаптации как процесса приспособления к изменяющимся условиям внешней среды [186; 327 и др.]. В философском плане [39] адаптация рассматривается как процесс, в ходе которого устанавливается или поддерживается приспособленность системы (то есть поддержание ее основных параметров) при изменении условий внешней и внутренней среды.

С появлением кибернетики проблема адаптации стала широко исследоваться в технических науках, но при этом рассматриваются главным образом ее реактивные характеристики. В качестве механизма адаптации определяется отрицательная обратная связь, обеспечивающая целесообразное реагирование

сложной иерархичной самоуправляющейся системы на изменяющиеся условия среды.

В современных психологических исследованиях [3; 59; 118 и др.] адаптация раскрывается через приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды, направленное на сохранение гомеостаза. При этом происходит приспособление на уровне органов чувств к особенностям воздействующих стимулов для их оптимального восприятия и предохранения рецепторов от перегрузки.

Социологический аспект процесса адаптации заключается в приспособлении человека как личности к существованию в социуме в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами, интересами и др.

Отметим, что в большинстве различных теорий и концепций центральным вопросом является аспект приспособления, адаптации человека к окружающему миру и взаимодействия с ним. Так, например, в психоанализе (З. Фрейд) психическая деятельность координируется механизмами, которые приводят к движениям колебаниями между повышением и снижением, возникающим в результате ощущения удовольствия/неудовольствия. В связи с этим цель адаптации в психоанализе – реставрация «Я», освобождение от внутреннего конфликта, связанного с приспособлением к требованиям окружающего мира. В генетической концепции (Ж. Пиаже) субъект рассматривается как организм, наделенный функциональной активностью приспособления, которая наследственно закреплена и присуща любому организму. По мнению ученого, основные функции, составляющие адаптацию, будучи наследственно закрепленными, не зависят от опыта. Интеллект как структура позволяет встроиться (ассимилироваться) в уже существующие схемы действия человека, перестроить эти схемы, приспособить их к новому объекту окружающей действительности.

В рамках комплексной психологической теории основное внимание уделяется изучению *типов адаптационного процесса*:

1) активный тип – преобладание активного воздействия на окружающую среду, желание ее преобразовать, изменить, устранить проблемную ситуацию и т.п.;

2) пассивный тип – конформное принятие целей и ценностных ориентаций окружающей среды (группы), сохранение ситуации.

Таким образом, современная психология имеет существенный опыт исследования проблемы адаптации в рамках различных школ и направлений.

В педагогических исследованиях в зависимости от сферы жизнедеятельности человека учеными [2; 3; 59 и др.] выделяются различные *виды адаптации*:

– трудовая – процесс освоения личностью новой трудовой ситуации;

– социальная – процесс освоения социальных норм и ценностей;

– психологическая – приспособление к психологическим особенностям коллектива (группы), системе взаимоотношений;

– общественно-организационная – освоение организационной структуры учреждения, системы управления и обслуживания производственного процесса;

– культурно-бытовая – освоение особенностей быта, режима труда и отдыха, традиций проведения свободного времени;

– физиологическая – приспособление к новым условиям жизни, смене климата и др.

Исследование адаптационного процесса происходит на стыке различных наук, в связи с чем применительно к жизнедеятельности человека можно выделить три уровня адаптации:

1) психофизиологический;

2) социально-психологический;

3) профессиональный.

*Психофизиологический уровень* отражает перестройку мышления, речи, развитие функций внимания, памяти, тренировку волевых качеств, возрастание эмоционального напряжения, регуляцию поведения, уточнение самооценки [3; 59; 118; 300 и др.].

*Социально-психологический уровень* адаптации рассматривается как приспособление индивида к условиям социальной среды, формирование адекватной системы отношений с социальными объектами, интеграция личности в социальные группы, формирование мировоззренческих социальных установок, принятие норм и ценностей новой социальной среды, форм социального взаимодействия [45; 47; 186 и др.].

*Профессиональный уровень* подразумевает вхождение человека в профессиональную среду, освоение ее норм и ценностей, приспособление к системе профессиональной иерархии и взаимоотношений.

Независимо от уровня адаптации исследователи [186; 327; 298 и др.] выделяют общие характеристики адаптивного поведения: 1) успешное принятие решений (на основе приобретенных индивидом компетенций, знаний, мастерства и т.п.); 2) проявление инициативы и ясное представление своего будущего (на основе установления прочных связей с желаемыми людьми).

В качестве *компонентов процесса адаптации* выступают:

- среда адаптации – все социально-экономические условия общества, включающие виды деятельности, которые должен освоить адаптирующийся элемент;
- адаптирующийся элемент – личность, группа лиц или коллектив, включенные в процесс адаптации;
- адаптивная ситуация – возникающие в результате взаимодействия среды и адаптирующегося элемента обстоятельства, условия;

– адаптивная потребность – такое состояние личности (группы, коллектива), когда она испытывает нужду в познании среды и установлении с ней оптимальных, комфортных отношений.

Далее раскроем *механизм процесса адаптации*.

Адаптивная ситуация является началом процесса адаптации, при этом адаптивная ситуация и адаптивная среда как компоненты адаптации не заменяют друг друга, а тесно взаимодействуют между собой и опосредованы личностью. Адаптивная ситуация выступает в качестве причины появления адаптивной потребности. Проявляется адаптивная потребность в мотивах, побуждающих личность к деятельности. При рассмотрении адаптивной потребности мы можем выделить следующие ее виды: а) потребность в получении информации о среде; б) потребность в усвоении необходимых умений, навыков или компетенций; в) потребность в установлении положительных связей и отношений.

На основе анализа работ [219; 237; 238; 279 и др.], посвященных адаптивному процессу, определим *этапы становления адаптивной потребности*:

1) возникновение рассогласования между личностью и социальной средой;

2) переживание личностью этого рассогласования в форме психического напряжения, беспокойства, когнитивного диссонанса, стресса и т.п.;

3) осознание личностью этого рассогласования, его причин, содержания, форм проявления;

4) оценка личностью этого рассогласования, его причин, содержания, форм проявления;

5) оценка личностью этого рассогласования, выработка мотивов и установка на адаптацию;

6) конструирование целей, планов, индивидуальных стратегий и тактики адаптации.

Для нашего исследования важным является тот факт, что человек – единственный живой вид, который не только сам приспосабливается к природным факторам среды, но и приспособливает среду без изменения своих биологических свойств. Именно эта активная преобразовательная деятельность человека обуславливает отличия человека от животных: 1) наличие сознания и труда как осознанной деятельности; 2) социальный характер жизнедеятельности человека.

При определении связи с социализацией адаптация трактуется как процесс и одновременно результат внутренней и внешней гармонизации личности со средой, ее умение приспособиться к своеобразию социума и одно из условий социализации [46; 118; 121; 229; 300 и др.]. Ряд исследователей [2; 154; 243 и др.] отмечает активность личности в процессе ее взаимодействия с окружающей средой, ведущего к преобразованию среды в соответствии с потребностями, ценностями личности или к преобладанию зависимости личности от среды. Превращая природное в социальное, создавая искусственную среду – культуру – человек создает основу для адаптации. Таким образом, на основе универсальной биологической адаптации человека возникают механизмы социальной адаптации, опирающиеся на сознание, деятельность и общение. Человек, с одной стороны, приспособливается к среде, а с другой – приспособливает среду к себе. При этом культура выступает как регулятивный, жизнеобеспечивающий и воспроизводящий механизм человеческой деятельности, как особый адаптивный механизм общества.

Подробно характеризуя механизм адаптации, отметим ее виды:

- 1) *преадаптация* – приспособление к будущим воображаемым ситуациям, становление психологической установки на адаптацию;
- 2) *дезадаптация* – отвыкание от привычных условий жизни;



3) *реадаптация* – отвыкание от одних – «новых», но уже ставших в какой-то мере привычными условий жизни, и приспособление к другим – «прежним»;

4) *деадаптация* – неадаптированность, неспособность приспособиться к новым условиям социальной среды [3; 85; 128; 160; 237 и др.].

При построении авторской системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов военных вузов мы будем учитывать данные виды адаптации, равно как и факторы, влияющие на темп, уровень, устойчивость и результат адаптивного процесса. Исследованию факторов адаптации посвящены труды Е.А. Петраш, Г.В. Суходольского, Н.М. Угаровой, В.Н. Шляпникова и др.

Названные авторы делят факторы адаптации на две большие группы:

1) факторы, относящиеся к адаптирующемуся элементу (уровень предшествующей подготовки, психофизиологические особенности, система мотивов, черты характера и др.);

2) факторы, относящиеся к среде адаптации (социально-экономические, социально-психологические, производственные, организационные, личностные, обусловленные видами деятельности).

Рассматривая результат адаптации, мы исходим из того, что он проявляется как качественно новый этап, представляющий собой тот или иной *уровень адаптированности* [128; 186; 298 и др.]:

1) уподобление (полная адаптация, высокая активность, психологическая переориентация, высокое мастерство, широкий и творческий подход);

2) приноравливание (средняя активность, сужение круга интересов до узкоспециальных, принятие только основных ценностей);

3) уравнивание (низкая активность, пассивность в копировании чужого опыта, приспособление с целью покровительства);

4) псевдоадаптация/неадаптация – внешний прием образа жизни, подавление своего недовольства, отрицательное отношение к какой-либо сфере жизнедеятельности).

Выявление уровней адаптированности, безусловно, связано с необходимостью определения критериев адаптированности личности как результата адаптации. Изучение проблемы привело нас к пониманию, что *критерий* – это признак, основание, правило принятия решения по оценке чего-либо на соответствие предъявляемым требованиям [46; 47]. Теоретический анализ исследований [3; 59; 90; 121 и др.] позволил выделить *три группы критериев адаптированности*:

1) критерии, относящиеся к субъекту (самооценка, удовлетворенность, ориентированность);

2) критерии, относящиеся к субъекту и опосредованные деятельностью (работоспособность, производительность, поведение в коллективе);

3) критерии, не принадлежащие субъекту, опосредованно отражающие результаты адаптации (профессиональный рост, изменение социального статуса, оценка социумом как полноправного члена).

Выявленные критерии и уровни адаптированности мы будем учитывать при разработке критериально-диагностического аппарата оценки результатов профессионально-мотивационной адаптации курсантов военных вузов.

Обобщая различные точки зрения, мы определяем *адаптацию* как поэтапное освоение личностью норм, требований и ценностей социальной среды. Поскольку объектом нашего исследования является подготовка к профессиональной деятельности, значимым для нас является понятие «профессиональная адаптация».

Процесс профессиональной адаптации происходит в системе «человек – профессиональная среда» и рассматривается как процесс постепенного вхождения в профессию. Профессиональную адаптацию, без сомнения, можно отнести к механизмам, обеспечивающим включение человека в профессиональную среду [238, с. 67]. В ее структуру объективно входят знакомство с содержанием, особенностями профессиональной деятельности, принятие новых социальных ролей, функций профессионального характера, включение в систему межличностных отношений при решении профессиональных задач. Профессиональная адаптация является перманентным процессом преодоления внутренних и внешних трудностей и препятствий, тех или иных стрессовых состояний, что обуславливает необходимость приложения дополнительных усилий и проявления специальной подготовленности. П.А. Просецкий [281, с. 66] называет в качестве таких препятствий несформированность процесса саморегулирования поведения и деятельности, недостаточную подготовленность, слабость воли, неумение самоорганизоваться, управлять собой и своим поведением, организовать личный быт и досуг.

Однако многие авторы рассматривают процесс профессиональной адаптации, связывая его с приспособлением к трудовому коллективу. Поэтому близким по содержанию к анализируемому понятию является понятие «трудовая адаптация». Главным различием этих процессов является то, что, осуществляя трудовую деятельность, сотрудник приспосабливается к трудовой среде, не меняя профессии. Профессиональная же адаптация заключается в приспособлении к выбранной профессии.

Для более глубокого понимания сущности профессиональной адаптации представим классификацию ее видов, разработанную на основе анализа научной литературы [59; 85; 90; 136; 238 и др.] (табл. 1).

Таблица 1

**Классификация видов профессиональной адаптации**

<i>Признак классификации</i>	<i>Вид адаптации</i>	<i>Содержание</i>
1	2	3
По субъекту адаптации	Адаптация работника	Приспособление сотрудника к организации и его влияние на окружающую среду
	Адаптация организации	Приспособление профессиональной среды к сотруднику
По отношению «субъект-объект»	Активная	Активное воздействие на среду с целью ее изменения
	Пассивная	Пассивное приспособление к профессиональной среде
По результату воздействия	Прогрессивная	Благоприятное воздействие среды
	Регрессивная	Неблагоприятное воздействие среды
По уровню	Первичная	Первоначальное включение молодых сотрудников, не имеющих профессионального опыта, в деятельность профессиональной группы
	Вторичная	Приспособление специалиста с опытом к изменениям профессиональной деятельности, вызванным переходом на новое место работы

## Окончание таблицы 1

1	2	3
По сфере воздействия	К новой должности	Введение сотрудника в новую должность
	К понижению должности	Адаптация сотрудников, пониженных в должности
	К увольнению/сокращению	Адаптация увольняемых сотрудников – поиск новых рабочих мест, организация переподготовки, повышения квалификации и др.
	Реадаптация	Адаптация сотрудников, вновь приступивших к выполнению своих обязанностей (после декретного отпуска, длительных командировок и т.д.)
По степени завершенности	Полная	Высокий уровень адаптированности к профессиональной деятельности
	Частичная	Адаптированность лишь к отдельным сферам профессиональной деятельности
	Деадаптация	Неприспособленность ни к одному из аспектов работы в организации

Обобщив взгляды отечественных ученых (В.С. Аршавского, Ф.Б. Березина, Г.М. Зараковского, Л.А. Китаевой-Смык, Е.Ю. Коржовой, В.И. Медведева, В.В. Ротенберга и др.), мы пришли к заключению, что профессиональная адаптация является:

- целостным системным процессом;
- важнейшей стадией профессионализации, оказывающей прямое влияние на психологический комфорт, устойчи-

вость и сознательность мотивации, адекватную направленность деятельности;

– активной формой самореализации личности и условием ее высокого профессионализма.

Длительность процесса профессиональной адаптации индивидуальна и определяется, прежде всего, психологическими особенностями личности, ее деловыми качествами, ценностными ориентациями, состоянием здоровья и др. Результатом профессиональной адаптации выступает адаптированность как оптимальное соотношение между требованиями, предъявляемыми обществом к конкретной профессии в целом, традициями и нормами профессионального сообщества и их реализацией в выполняемой субъектом деятельности.

Таким образом, *профессиональная адаптация* – это поэтапное освоение личностью специфики профессии и принятие норм, ценностей, требований профессиональной деятельности.

Обращаясь к одному из ключевых понятий нашего исследования «профессионально-мотивационная адаптация», должны заметить, что работы, посвященные именно этому виду адаптации, практически отсутствуют. Но сам феномен профессионально-мотивационной адаптации, безусловно, существует. Основным отличием этого вида адаптации от профессиональной адаптации является наличие механизма преобразования мотивов, перехода от внешних мотиваторов к внутренним. В процессе профессионально-мотивационной адаптации происходит удовлетворение потребности в профессиональной самореализации.

Ввиду необходимости авторской трактовки данного понятия, мы проанализировали исследования, посвященные вопросам профессиональной направленности, мотивации к учебной деятельности, трудовой мотивации, а также мотивационным механизмам профессиональной адаптации, мотивации к профессиональной адаптации и др. Исходя из специфики мотивации как процесса преобразования мотивов, а также учитывая, что выбор

профессии происходит до начала профессиональной подготовки, а ее первоначальное освоение осуществляется в процессе профессионального образования, предлагаем следующую дефиницию ключевого термина: ***профессионально-мотивационная адаптация** представляет собой поэтапное освоение личностью норм, требований и ценностей профессиональной деятельности на основе внешних и внутренних мотивирующих факторов, обеспечивающих удовлетворение потребностей в профессиональной самореализации.*

Следуя логике нашего исследования, перейдем к рассмотрению особенностей высшего военного образования, которое в настоящее время подвергается реформированию, связанному с пересмотром требований к современному офицеру, введением новой нормативно-правовой базы (ФГОС ВВО), переоснащением современной армии, изменением содержания военного образования, оптимизацией организационно-штатной структуры и ресурсного обеспечения вузов и др.

В исследовании В.А. Пестова [235] дается следующее определение: ***военное образование** – процесс и результат усвоения военно-профессиональных компетенций, которые необходимы военнослужащим для выполнения обязанностей военной службы, что сопровождается достижением обучающимися определенных государством образовательных уровней профессионального образования.* Именно на эту дефиницию мы опираемся в нашем исследовании.

Главной особенностью системы военного образования в России является то, что она базируется на принципах государственной политики в области образования и национальной безопасности. К этим принципам относятся:

– приоритет национальных интересов и обеспечения безопасности Российской Федерации при определении содержания военного образования;

- единство государственной политики в области подготовки офицерских кадров и гражданской школы;
- гуманизация и демократизация военного образования;
- непрерывность и преемственность военного образования;
- фундаментализация высшего военного образования;
- опережение военным образованием практики применения сил;
- соответствие научно-педагогического потенциала и учебно-материального обеспечения военного образования установленному качеству образования офицерских кадров.

Исходя из нормативно-правовой базы военно-профессионального образования, принципов системы военного образования в России, требований к современному офицеру, закрепленных в ФГОС ВВО и опираясь на проведенный понятийно-терминологический анализ, представим авторское определение центрального понятия исследования: ***профессионально-мотивационная адаптация курсантов в военном вузе*** – это поэтапное освоение будущими офицерами норм, требований, ценностей военной профессии на основе внешних и внутренних мотивирующих факторов, обеспечивающих удовлетворение потребностей в профессиональной самореализации.

Обратимся к диссертационным исследованиям последних лет, посвященным проблемам адаптации в системе военного образования, чтобы оценить уже имеющийся вклад в теорию и практику исследуемой проблемы.

Как мы уже отмечали, понятие «профессионально-мотивационная адаптация» в теоретических трудах не встречается, однако широко представлены различные аспекты профессиональной адаптации, мотивации, формирования профессиональной культуры курсантов высших военно-учебных заведений. В диссертациях С.В. Веретина, Н.Н. Ивашко, О.А. Кононовой, Д.А. Кузнецова, И.Н. Родионенко, М.В. Чемодурова предлагаются авторские модели педагогического процесса, имеющие



разнообразный компонентный состав: целевой, содержательно-процессуальный и результативно-оценочный блоки [320]; диагностирующий, профориентационный, мониторинговый, моделирующий и коррекционный компоненты [178]; блоки педагогического целеполагания, педагогического управления, процессуально-критериальный и содержательный [256] и др.

Рассматривая организационные аспекты эффективности адаптационного процесса, авторы обращаются к идее внедрения в образовательный процесс вузов тех или иных педагогических условий. Так, например, С.В. Веретин [68] предлагает следующие условия результативного формирования профессиональной культуры: определение профессорско-преподавательским и командным составом военного вуза целей и задач формирования личности офицера; создание и внедрение в деятельность военных вузов научно-методического, дидактического, психолого-педагогического и программного сопровождения процесса формирования профессиональной культуры; оптимизация содержания и количества учебных дисциплин с учетом особенностей государственного устройства РФ, требований современной войны и военно-профессиональной деятельности к личности офицера; организация диагностики и мониторинга процесса формирования профессиональной культуры. М.В. Чемодуров [320] считает, что процесс адаптации курсантов военного вуза к учебно-профессиональной деятельности будет эффективным, если обеспечить такие педагогические условия, как: осознание курсантами ценностей профессиональной деятельности; формирование в системе учебно-профессиональной деятельности вуза межпредметных компетенций; выявление, формирование и диагностика личностных новообразований, способствующих адаптации курсантов. Н.Н. Ивашко [135] рекомендует использовать возможности образовательной среды вуза для формирования и поддержания благоприятного социально-психологического климата в курсантских коллективах, снятия адаптационных барьеров, связанных с неприятием субор-

динации, формирования мотивации к учебной, внеучебной и служебной деятельности курсантов.

При определении структурно-содержательного наполнения процесса профессионально-мотивационной адаптации мы опирались на мнения исследователей относительно сущности и строения связанных с ним феноменов: когнитивный (образовательный), эмоционально-мотивационный, коммуникативно-организаторский, рефлексивно-волевой, служебно-деятельностный (операционный) компоненты (критерии) профессиональной культуры курсантов [68]; профессиональная направленность, профессиональная компетентность, профессиональная рефлексия и профессиональное поведение как компоненты профессиональной адаптации курсантов [320]; военно-технический, физический, субъективного отношения к профессии, психолого-педагогический компоненты деятельности, обеспечивающие мотивацию [178]; когнитивный, аффективный, мотивационно-деятельностный, поведенческие блоки адаптации курсантов к учебно-воспитательному процессу [3] и др. Уровневые характеристики исследуемых феноменов также отличаются разнообразием: ситуативно-адаптивный, репродуктивный, нормативно-продуктивный, оптимальный и креативный уровни сформированности профессиональной культуры будущих офицеров [68]; базисный, аксиологический и результирующий уровни самоопределения курсантов [178]; дезадаптация, удовлетворительная адаптация и успешная адаптация [68].

Длительность процесса адаптации, как мы уже отмечали, индивидуальна и зависит от самых различных факторов. Однако традиционно адаптационным периодом считается первый год обучения в вузе. Именно на протяжении первого курса происходит постепенное вхождение в среду военного учебного заведения, освоение содержания и особенностей учебной деятельности в нем, приспособление к требованиям и условиям военной службы, освоение воинских обязанностей и т.п. За это

время курсанты приобретают опыт работы практически во всех формах академического взаимодействия, знакомятся с особенностями реальной военной службы (во время полевых выходов, военных сборов, учений и т.д.). Будущие курсанты при поступлении в военный вуз совершенно не знакомы со спецификой военной профессии и особенностями военного вуза, что существенно замедляет процесс их профессионально-мотивационной адаптации. Более того, находясь в среде военного учебного заведения, курсанты-первокурсники постоянно испытывают напряжение, вызванное значительными умственными и физическими нагрузками.

Исследователи системы военного образования в своих работах называют различные этапы профессиональной адаптации курсантов: ознакомительный, ориентировочный, функциональный [178]; вводный, ориентирующий, действительный [320]; типизации представлений курсанта об идеалах воинской чести, операционализации отношения к воинской чести, универсализации отношения к воинской чести [256] и др. На основе анализа психолого-педагогической литературы [59; 85; 90; 128; 135; 186; 298; 320 и др.] мы выделили следующие **этапы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе:**

– *вводно-ознакомительный* – направлен на освоение норм и ценностей военного вуза, особенностей организации его функционирования;

– *действительно-ориентационный* – обеспечивает признание и принятие основных элементов системы ценностей военной профессии, участие в основном образовательном цикле с поддержкой всех выполняемых курсантами действий;

– *функционально-ассимиляционный* – нацелен на полное совпадение систем ценностей курсанта, группы и среды, а также свободное и активное участие в функционировании среды военного вуза.

Как показало наше исследование, профессионально-мотивационная адаптация курсантов в военном вузе представляет

собой завершённый процесс, результатом которого выступает адаптированность. Структура профессионально-мотивационной адаптированности курсантов включает следующие компоненты: потребностно-смысловой, профессионально-ценностный и личностный. Раскроем структурно-содержательное наполнение профессионально-мотивационной адаптированности курсантов в военном вузе, представив его в виде модели (рис. 3).

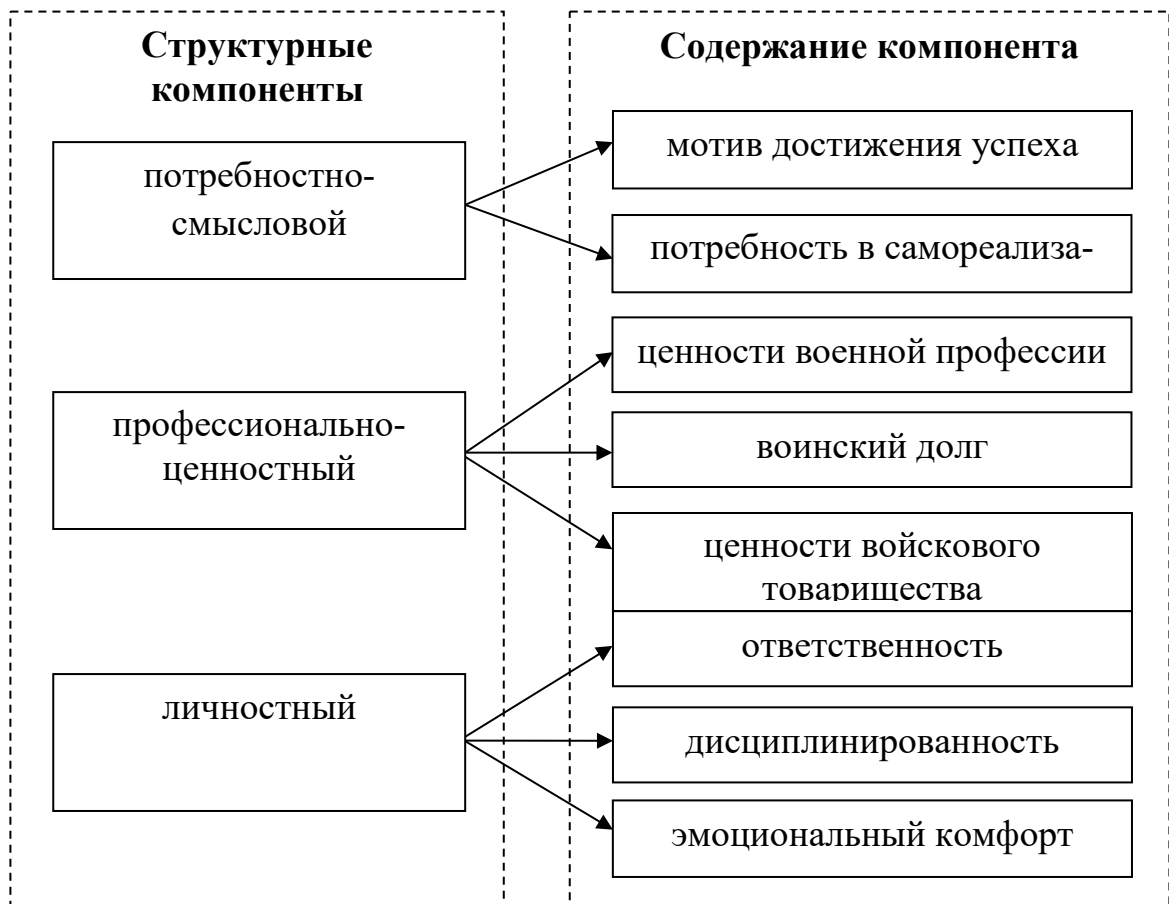


Рис. 3. Структурно-содержательное наполнение профессионально-мотивационной адаптированности курсантов в военном вузе

Военные вузы отличаются определенной спецификой, которую важно учитывать, организуя работу с курсантами-первокурсниками, направленную на повышение эффективности процесса их профессионально-мотивационной адаптации. К важным особенностям военного вуза относятся:

- 1) круглосуточное проживание курсантов в казармах;
- 2) разнородность контингента (социальный статус, территориальная принадлежность, национальность и др.);
- 3) взаимодополняемость и преемственность учебной и воспитательной работы;
- 4) потребность во взаимодействии с внешней средой;
- 5) взаимодействие с родителями в удаленном режиме;
- 6) жесткий график жизнедеятельности;
- 7) строгая дисциплина и иерархичность в подчинении;
- 8) постоянное сочетание учебной и профессиональной деятельности и др.

Содержательное наполнение каждого компонента адаптированности как результата профессионально-мотивационной адаптации курсантов отражает специфические черты образовательного процесса военного вуза: в потребностно-смысловом аспекте это активное желание достичь успеха в выбранной военной профессии, идентификация себя с образом военного; в профессионально-ценностном аспекте это перестройка ценностных ориентиров со смещением приоритета в сторону ценностей военной профессии, служебного долга, товарищества, внимание к своему здоровью, физической закалке и выносливости; в личностном аспекте это культивирование ответственности за себя, происходящее и за других, взаимовыручки и дисциплинированности на фоне способности проявлять разумную инициативу и испытывать эмоциональный комфорт в военно-профессиональной среде.

Обобщив идеи современных исследователей [3; 85; 90; 128; 136; 160; 238; 279; 295; 336 и др.], мы пришли к заключению, что для обеспечения эффективной профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе необходимо выстраивать работу на трех этапах, обеспечивающих адаптивное воздействие: ознакомительном, стимулирующем и поддерживающем. *Ознакомительный этап* обеспечивает знаком-

ство курсантов со спецификой обучения в военном вузе. *Стимулирующий этап* направлен на содействие обучающимся в решении сложных проблем и активизирование самостоятельного разрешения доступных задач. *Поддерживающий этап* включает сопровождение профессионально-мотивационной адаптации при создании сложных многозадачных ситуаций (в целях тренировки адаптивных возможностей курсантов). При этом условные временные границы этапов таковы: ознакомительный охватывает первый учебный год, стимулирующий – второй, поддерживающий – третий.

Обобщая вышеизложенное, еще раз подчеркнем, что проблема профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе является актуальной, но не решенной в полной мере в современных условиях. В связи с этим необходимо целенаправленное изучение теоретических аспектов проблемы и поиск практических путей ее решения.

### *Резюме*

1. Актуальность проблемы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе определяется целым рядом социально-исторических и научно-теоретических предпосылок.

2. Историография рассматриваемой проблемы охватывает пять периодов: 1) с начала XVIII века до середины XIX века; 2) с середины XIX века до начала XX века; 3) с начала XX века до середины XX века; 4) с середины XX века до 90-х годов XX века; 5) с 90-х годов XX века по настоящее время.

3. Исходной точкой в генезисе исследуемой проблемы и началом *первого периода* является создание в 1702 году первого в России военного учебного заведения (Школа математических и навигацких наук в Москве). В это время вопросы мотивации, адаптации, выбора военной профессии решались стихийно на

уровне практической деятельности, а в теории целенаправленно не рассматривались.

4. Начало *второго периода* связано с возникновением теории адаптации и развития человека. Этот период характеризуется масштабным реформированием системы военного образования, появлением идей теории управления и зарождением теории адаптации.

5. Начало *третьего периода* характеризуется становлением теории управления, в рамках которой появляются исследования мотивации и профессионализма. Для него характерны идеологические и структурные изменения в системе военного образования, появление термина «мотивация», активное исследование адаптационного процесса.

6. Официальное признание военной педагогики как самостоятельной отрасли определяет начало *четвертого периода*, который отличается динамичным развитием системы военно-профессионального образования, активизацией исследований по проблемам профессионального развития как в отечественной, так и в зарубежной науке, становлением теории мотивации.

7. Начало *пятого периода* знаменуется коренными изменениями социально-политической ситуации в России и реформированием Вооруженных Сил РФ. Для этого периода характерна активизация исследований по проблемам профессионального развития как в отечественной, так и в зарубежной науке, развитие целостной теории мотивации.

8. Терминологический аппарат проблемы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе включает следующие понятия:

- *мотив* – осознанное побуждение, определяющее действия личности;
- *мотивация* – процесс побуждения человека к действиям через совокупность разных мотивов;
- *профессиональная мотивация* – процесс побуждения человека к профессиональной деятельности на основе совокуп-

ности мотивов, способствующих становлению и самореализации личности в процессе решения профессиональных задач;

– *адаптация* – поэтапное освоение личностью норм, требований и ценностей социальной среды;

– *профессиональная адаптация* – поэтапное освоение личностью специфики профессии и принятие норм, ценностей, требований профессиональной деятельности;

– *профессионально-мотивационная адаптация курсантов в военном вузе* – поэтапное освоение будущими офицерами норм, требований, ценностей военной профессии на основе внешних и внутренних мотивирующих факторов, обеспечивающих удовлетворение потребностей в профессиональной самореализации.

9. Результатом профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе выступает адаптированность, включающая следующие *компоненты*: потребностно-смысловой (мотив достижения успеха, потребность в самореализации); профессионально-ценностный (ценности военной профессии, воинский долг, ценности войскового товарищества); личностный (ответственность, дисциплинированность, эмоциональный комфорт).

10. Процесс профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе включает *три этапа*: вводно-ознакомительный, действенно-ориентационный; функционально-ассимиляционный. *Этапами адаптивного воздействия* являются ознакомительный, стимулирующий и поддерживающий.



## **1.2. Система профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе**

Логика исследования подразумевает последовательное раскрытие основных теоретико-методологических предпосылок и обоснование исходных позиций для разработки системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе.

В нашем понимании профессионально-мотивационная адаптация представляет собой процесс поэтапного освоения личностью будущей профессиональной деятельности посредством принятия ценностей профессии, преобразования мотивов и удовлетворения потребности в самореализации во время профессиональной подготовки. Поэтому необходимо выбрать такие методологические подходы, которые позволили бы изучить все характеристики данного процесса – системные, технологические, личностно-ценностные, средовые. Это обусловлено тем, что, во-первых, профессионально-мотивационная адаптация является частью системы военно-профессиональной подготовки курсантов, во-вторых, она сама по себе является поэтапным процессом, приводящим к нужному результату, в-третьих, результат связан с такими личностными изменениями, как мотивы, ценности, потребность в самореализации, в-четвертых, военно-профессиональная подготовка в военном вузе обладает специальными возможностями организации образовательной среды, которая способна привести к высокому результату [103; 119; 173 и др.].

В современной педагогике методологические подходы рассматриваются как инструменты научно-педагогического исследования. А.М. Новиков отмечает, что методологические подходы имеют общенаучное значение, применимы к исследованиям в любой науке, а термин «исследовательский подход» выступает в двух значениях: как исходная позиция или убеждение и как направление в изучении предмета исследования [217].

Система методологических подходов определяется с учетом функций (общенаучное объяснение в философском аспекте исследования, конкретное научно-педагогическое описание объекта, исследование частных, специфических аспектов) и выражается в совокупности общенаучной стратегии, конкретно-научной методологии, практико-ориентированного методологического подхода [19; 52; 340 и др.].

В качестве общенаучной методологической базы мы избрали *системный подход*, который позволяет выстроить стратегическую линию всего научно-педагогического исследования и создает необходимые условия для проектирования авторской системы [113].

Системный подход в современной научной литературе (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.) представлен как методологическое направление, позволяющее разрабатывать, конструировать многообразные системы разной степени сложности. Системный подход в педагогическом исследовании дает возможность, во-первых, определить изучаемое явление как систему, во-вторых, выявить внутрисистемное взаимодействие элементов педагогического процесса. Данный подход, как замечает ряд исследователей [113; 165; 301 и др.], задает ориентиры, мировоззренческие и философские основы исследования.

Системный подход – это методологическая ориентация исследования на изучение объектов в качестве систем, то есть совокупности элементов, взаимосвязанных и взаимодействующих и, в силу этого, выступающих как единое целое [40]. Поэтому центральное место отводится понятию «система».

Система, по определению В.Н. Садовского [260], является объектом с набором элементов и связей между ними и их свойствами. Все части системы функционируют как единое целое, работают ради одной цели. Связи внутри системы соединяют все части в единое целое, обеспечивают ее внутреннюю инте-

грацию. В.Г. Афанасьев [18] называет следующие свойства системы:

- наличие составных элементов, компонентов, из которых состоит система;
- интегративность, наличие таких качеств, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов;
- наличие структуры, связей между всеми элементами и составными частями системы;
- наличие функциональных характеристик системы в целом и каждой ее части;
- взаимодействие с внешней средой и другими системами;
- историчность как связь с прошлым.

Педагогическая система как одна из разновидностей систем обладает своей спецификой. С одной стороны, педагогическая система является «живой», то есть некоторые ее составляющие не поддаются формализации, с другой стороны, она самоуправляема, в ней присутствуют механизмы самоорганизации и саморегулирования. В этой связи системный подход при изучении педагогических явлений опирается на следующие основные принципы [32; 102; 165 и др.]:

- 1) системный подход выступает как методология управления системами, которое возможно на уровне внешнего управления, на уровне самоуправления и на уровне смешанного управления;
- 2) любая система является элементом другой, более широкой системы;
- 3) система динамична, она непрерывно развивается, проходя стадии зарождения, становления, зрелости и преобразования;
- 4) система возникает под влиянием социального заказа и социального спроса;
- 5) система имеет свои истоки и свои последствия;
- 6) система гуманистична, подчинена благополучию человека;

7) основополагающими методами системного подхода являются индукция и синтез.

Применение системного подхода в педагогическом исследовании предполагает:

- разработку средств анализа и синтеза конструируемой системы;
- построение обобщенной модели разработанной системы;
- выделение специфических свойств системы;
- практико-ориентированное наполнение системы в соответствии с разработанной моделью.

Н.О. Яковлева и Е.В. Яковлев считают системой целостную совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой. Данная совокупность вычленяется из окружающей среды как самостоятельная реальность, все наполняющие ее элементы связаны между собой и находятся в отношениях взаимодействия. Вся совокупность не может быть представлена как простая сумма свойств элементов и не сводится к функционированию какого-либо одного компонента, то есть характеризуется эмерджентностью [340].

Профессионально-мотивационная адаптации курсантов в военном вузе как педагогическая система является сложным динамическим объектом, включает в себя множество элементов и подсистем, обладает общими свойствами целостности, структурности, иерархичности, открытости к взаимодействию с окружающей средой. Эта система многоаспектна, имеет объективно заданную цель, а все составляющие ее компоненты не сводимы к свойствам и связям системы в целом:

- целостность определяется закономерной внутренней взаимосвязью взаимодействующих друг с другом компонентов;
- структурность проявляется в наличии устойчивых связей всех составляющих систему элементов, подсистем;
- иерархичность выражается в том, что каждый элемент и компонент целостной системы сам может существовать как

отдельная система и сама система, в свою очередь, является компонентом более широкой системы;

– открытость к взаимодействию с окружающей средой обуславливает наличием существенных связей системы с окружающим миром. Для педагогической системы окружающей средой является система образования, система управления ею, социально-экономические условия, законодательство, кадровая и образовательная политика на уровне государства и региона и т.п.

Специфическими свойствами системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе являются:

– *централизованность* – подчиненность всей системы в целом и каждого ее компонента единому центру управления в лице субъектов образовательного процесса, включающему всю иерархию руководства от воспитателей до начальника военного вуза;

– *интегративность* – сочетаемость и одновременно взаимосвязанность военной науки, теории и практики в процессе профессиональной подготовки военнослужащих с учетом конкретных условий военного вуза, его традиций и специфики в направлениях подготовки;

– *устойчивость* – постоянство функционирования системы при сочетании любых внешних воздействий, стабильное проявление каждого компонента системы в отдельности и всей совокупности компонентов.

Профессионально-мотивационная адаптация курсантов в военном вузе по своей сути является процессом, следовательно, разрабатываемая педагогическая система выступает как процесс достижения педагогической цели. Другими словами, система профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе – это система целенаправленная и целеустремленная. Цель системы как ее конечный результат выражается в уровне сформированности профессионально-мотивационной адаптированности. То есть результатом функционирования си-

стемы является свойство личности курсанта, характеризующее его способность и возможность обучаться в военном вузе.

Профессионально-мотивационная адаптированность курсантов в военном вузе представляет собой результат процесса профессионально-мотивационной адаптации, который проявляется во взаимосвязи трех компонентов: 1) потребностно-смыслового (мотив достижения успеха, потребность в самореализации), 2) профессионально-ценностного (ценности военной профессии, воинского долга, ценности войскового товарищества), 3) личностного (ответственность, дисциплинированность, эмоциональный комфорт).

Таким образом, системный подход в исследовании профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе предстает как анализ элементов системы и конструирование имеющихся и недостающих систем и элементов для достижения цели системы. Построение системы состоит из нескольких этапов [32; 39; 40; 113; 140; 179; 208; 228; 334 и др.]:

1) проведение системного анализа с целью выявления условий, повышающих эффективность функционирования системы;

2) составление плана разработки системы с учетом выявленных потребностей более широкой системы;

3) непосредственно проектирование системы с вычленением элементов, подсистем, связей между ними;

4) апробация системы и, при необходимости, ее корректировка.

Обеспечение профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе является поэтапной совокупностью действий субъектов образовательного процесса, приводящей к желаемому результату. Специфика обучения в военном вузе требует от курсанта не только желаний учиться, но и гарантированной прочности этого желания, устойчивой способности и возможности осваивать профессию военного.

Системный подход обеспечивает ряд взаимосвязанных действий:

- сбор и обработка теоретической и практической информации по изучаемому явлению;
- уточнение категориального и понятийного аппарата исследования;
- выявление целевого ориентира функционирования системы;
- определение сущностного наполнения системы профессионально-мотивационной адаптации;
- структурирование содержательного наполнения системы по компонентам и выявление межкомпонентных связей;
- определение внешних связей системы;
- определение этапов достижения планируемых результатов;
- разработка критериев промежуточных и итоговых результатов;
- разработка и верификация диагностических процедур;
- моделирование системы, прогнозирование ее функционирования: выявление и фиксация цели, задач, критериев достижения результата;
- разработка алгоритма внедрения системы в практику с учетом учебно-методических возможностей и условий образовательного процесса;
- определение способов регуляции функционирования системы;
- выявление перспектив развития системы и особенностей ее использования в образовательном процессе военного вуза.

Таким образом, осуществив анализ положений и возможностей системного подхода, назовем свойства исследуемого нами феномена:

– профессионально-мотивационная адаптация курсантов является компонентом системы военно-профессионального образования в военном вузе, оказывающим непосредственное влияние на ее результат;

– как педагогическая система обладает свойствами централизованности, интегративности и устойчивости;

– являясь подсистемой военно-профессионального образования в военном вузе, имеет аналогичную структуру и включает ориентационно-целевой, содержательно-технологический, результативно-оценочный компоненты.

Разрабатываемая система должна быть управляема и предсказуема, достигаемый результат диагностируем, устойчив и гарантирован.

*Аксиологический подход* опирается на аксиологию как методологическую основу современной педагогики. В развитие аксиологического подхода внесли значительный вклад труды Б.С. Брушлинского, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина, В.М. Розина, П.Г. Щедровицкого и др.

Под *аксиологическим подходом* понимается принципиальная ориентация исследования на изучение какого-либо феномена (явления) с точки зрения ценностей, связанных с возможностями удовлетворения потребностей личностью.

В основе аксиологического подхода лежит понятие ценностей. *Ценность* в философских исследованиях определяется как неотъемлемый элемент любой деятельности, поскольку всякая деятельность неотрывна от постановки целей, следования нормам и правилам, систематизации и иерархизации изучаемых объектов, подведения их под образцы, разделения важного и фундаментального, менее существенного и второстепенного [31, с. 45].

Отношение к ценностям характеризуется ценностными ориентациями человека. Согласно социологическому словарю, *ценностные ориентации* применимы в ситуациях, требующих



ответственных решений, влекущих за собой значимые последствия и предопределяющих последующую жизнь индивида [282]. В педагогическом словаре ценностные ориентации определяются как избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, как сложившаяся система установок, убеждений, дифференцирующая объекты по степени их значимости для личности [231].

И.Ф. Исаев подразделяет ценности профессиональной деятельности на несколько классов [139]: ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-знания, ценности-качества. Е.Н. Шиянов [326] выделяет ценности, связанные с утверждением в обществе, ценности удовлетворения потребности в обществе, ценности самосовершенствования, ценности самовыражения, ценности утилитарно-прагматических запросов. Кроме того, исследователями отмечается, что ценности определяют индивидуальный жизненный путь человека, в том числе и профессиональный [20, с. 140-143].

Аксиологический подход – это методологическая основа изучения явления с точки зрения заложенных в нем возможностей удовлетворения потребностей человека в достижении идеалов, ценностей и их места в исследуемой реальности [152, с. 64]. Применение аксиологического подхода в педагогическом исследовании означает изучение педагогических явлений с учетом принципов равноправия всех ценностей, равнозначности традиций и творчества, экзистенциального равенства людей, диалогичности.

Анализируя специфику аксиологического подхода в педагогическом исследовании, Е.В. Яковлев [341, с. 103] пишет, что его реализация предполагает изучение и анализ ценностного контекста и сводится к трем ключевым процедурам:

- 1) выявление ценностного потенциала изучаемого явления;
- 2) структурирование совокупности ценностей, отражающих данное явление;

3) определение способов повышения их значимости для субъектов образовательного процесса.

Кроме того, применение аксиологического подхода требует обеспечения ряда факторов, соотнесенных с этими тремя ключевыми процедурами.

Первая группа факторов связана с выявлением и обозначением норм, ценностей, приоритетов, требований изучаемого феномена. При этом необходимо проанализировать отобранные ценности с точки зрения их согласованности с нравственными нормами, личностными особенностями, а также ясности и непротиворечивости.

Вторая группа факторов связана со структурированием ценностей, а именно, выделением групп базовых и инструментальных ценностей. К базовым (или, в других источниках, терминальным) ценностям относятся общечеловеческие ценности мира, свободы, безопасности, человека, семьи, к инструментальным – справедливость, независимость, социальный статус и т.п.

Третья группа факторов определяет способы интеграции ценностей относительно личности. Например, если изучается проблема изменения педагогического процесса, то реализация аксиологического подхода будет связана с поиском возможностей повышения ценности образовательного процесса для его потребителей. Если изучается проблема личностных изменений, то в исследовании не только выявляется система ценностей, но и вносятся авторские предложения по формированию данных ценностей у личности в условиях образовательного процесса [152; 153].

В нашем исследовании применение аксиологического подхода решает задачу изучения *ценностей военно-профессиональной деятельности* и необходимости их учета в системе военного образования.

В военно-профессиональной деятельности ценности формируются под влиянием уклада общественной жизни, норма-

тивно-правовых актов, отношений между государством и его гражданами в связи с выполнением функций по защите Отечества. С.С. Соловьев [278] отмечает, что данные ценности образуют один из уровней совокупного ценностного пространства, а их выделение обусловлено существованием армии как элемента политической структуры общества и военной службы как специфического социального института. Классифицируя ценности военной службы, исследователи выделяют следующие их виды:

- базовые ценности, характерные для всех граждан (семья, здоровье, благополучие, жизнь, работа и т.п.);

- общевоеенные ценности (принадлежность к вооруженным силам, воинская честь, достоинство, повышенная ответственность за судьбу России и ее безопасность, войсковое товарищество и др.);

- военно-профессиональные ценности (стремление работать по интересной военной специальности, желание управлять военной техникой, стрелять из различных видов оружия, потребность стать военным профессионалом и др.);

- познавательно-развивающие ценности (желание испытать себя в сложных условиях, стремление к физическому самосовершенствованию, развитию своих способностей и др.);

- индивидуально-личностные ценности (приобретение за время службы жизненно необходимых знаний и навыков, параллельное овладение гражданской специальностью, получение льгот и преимуществ и др.);

- ценности материально-бытового характера (поддержание достойного уровня жизни, обеспечение занятости, получение гарантированного денежного вознаграждения и др.) [278].

Ценности военной службы определяют поведение человека, мотивы служебной и внеслужебной деятельности, обеспечивают профессиональную адаптацию военнослужащих, формируются под влиянием внешних факторов и внутренних установок и предпосылок. Исходя из этого, при проектировании си-

стемы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе следует учитывать специфику ценностного аспекта военно-профессиональной деятельности. Таким образом, аксиологический подход обеспечивает содержательное наполнение педагогического процесса в системе высшего военного образования на основе ценностей военной профессии, а именно:

- проектирование содержания работы в военном вузе и его наполнение ценностными ориентирами;
- проектирование результата функционирования системы и выявление ценностного потенциала профессионально-мотивационной адаптированности курсантов в военном вузе;
- структурирование совокупности ценностей, отражающих профессионально-мотивационную адаптированность курсантов;
- освоение курсантами ценностей военной профессии в процессе их профессионально-мотивационной адаптации.

*Средовой подход* как практико-ориентированная стратегия исследования опирается на теорию среды и ее ключевые понятия.

В отечественной педагогике понятие «среда» часто используется при рассмотрении особенностей процессов воспитания, формирования личности. А.В. Луначарский считал: «Надо изучать среду во всех ее особенностях, как объекта нашего воздействия и ... как действующей рядом силы. Школа должна найти в окружающей среде и объединить вокруг себя все положительные силы, организовать их и направить на воспитание детей, на борьбу с тем, что этому воспитанию мешает» [цит. по: 108, с. 33]. Одним из основоположников теории среды был С.Т. Шацкий, который писал: «Жизнь, среда воспитывают, но обычно мы только констатируем это как факт, не делая из него никаких серьезных выводов» [323, с. 244]. Современная педагогика обогатилась исследованиями в области среды Ю.С. Мануйлова, Ю.В. Громыко, В.А. Ясвина и др. Так, например, Ю.С. Мануйлов отмечает возрастание роли среды в развитии

личности, ее тесное взаимодействие с воспитательной средой. При этом среда – это то, среди чего пребывает субъект, она формирует образ жизни, опосредует его развитие [197].

*Образовательная среда*, по мнению В.А. Ясвина, это система влияний и условий формирования человека как субъекта деятельности, личности, члена общества в соответствии с некоторым более или менее очерченным идеалом, образцом или хотя бы номинальным нормативом, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [344, с. 45-47]. Отличительные особенности образовательной среды описаны в работах А.И. Артюхиной, И.А. Баевой, В.И. Слободчикова и др. Так, А.И. Артюхина [16] определяет образовательную среду высшего учебного заведения как развивающийся континуум пространственно-временных, социально-культурных, деятельностный, коммуникативных, информационных и других факторов, которые представляют собой целенаправленно создаваемые и спонтанно возникающие условия взаимодействия развивающейся личности и объективного мира высшей школы. Структура образовательной среды, с точки зрения М.В. Петровской [240, с. 633], включает в себя:

- цель;
- состав педагогических работников;
- педагогически интерпретированную информацию;
- систему учебной, трудовой и иной деятельности;
- средства педагогической коммуникации;
- критерии оценки качества и показатели развития данной системы;
- функциональные составляющие (проектировочный, гностический, конструктивный, прогностический, организаторский, коммуникативный, оценочный компоненты).

Специфика образовательной среды военного вуза исследуется в трудах В.М. Коровина [169], А.В. Межуева [203],

М.В. Петровской [240]. Обобщая представления ученых и опираясь на собственный опыт работы в сфере военно-профессионального образования, мы определили *особенности военно-профессиональной образовательной среды*:

- особый понятийно-терминологический аппарат военно-профессионального общения;
- воинская атрибутика и экипировка военнослужащих;
- уставная дисциплина и армейский уклад жизни всех военнослужащих в вузе;
- боеготовность личного состава, режим секретности, закрытость места дислокации;
- караульная служба курсантов и военнослужащих с оружием в руках;
- приоритет национальных интересов и национальной безопасности при определении содержания учебных планов и программ;
- противоречие между реализацией психолого-педагогических принципов и закономерностей образовательного процесса, ориентированных на гуманистические ценности, и необходимостью подготовки не просто военного специалиста, а человека, готового выполнять боевые задачи, предполагающие насилие и убийство;
- распространение образовательной среды вуза на воинские части в период проведения тактико-специальных учений, полевых выходов, войсковых стажировок и практик;
- наличие жесткого контроля деятельности со стороны командования;
- приоритет дидактических и воспитательных целей над развивающими;
- доминирование мужского контингента среди преподавателей, офицеров и обучаемых;
- расслоение педагогического коллектива на военнослужащих и гражданских с соответствующими микроклиматами;

- психологическая напряженность и др.

Среда военного вуза, как любого образовательного учреждения, создается целенаправленно, она управляема и способна выполнять сложные задачи. Проектирование среды вуза интегрирует технологии воздействия на нее в единый комплекс с определением способов, логики и масштаба ее изменений. Средой вуза надо управлять, поскольку она мотивирует ее субъектов, стимулирует их на конгруэнтную активность [312].

При проектировании среды в образовательном учреждении необходимо учитывать каналы взаимодействия обучающихся со средой [318]:

- языки физических органов чувств (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус);
- логические, коммуникативные и иные языки, ориентированные на мыслительные операции ученика;
- языки сверхчувственного взаимодействия с миром (эмпатия, интуиция, медитация, озарение, инсайт), которые позволяют осуществлять познание, минуя логические мыслительные операции;
- язык общения ученика с самим собой, то есть язык рефлексивного взаимодействия его внутренних сфер.

*Средовой подход* в исследовании – это методологическая исходная позиция, позволяющая изучать явление с точки зрения окружающей его среды и влияния среды на личность [197, с. 24]. Как считает Е.М. Харланова, средовой подход в инструментальном плане представляет собой «систему действий субъекта управления со средой, направленных на превращение ее в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата» [317, с. 135]. Применение средового подхода в нашем исследовании обеспечивает:

- методическое и содержательное наполнение процесса реализации системы;
- определение состава педагогических работников для реализации системы;

- подбор и уточнение педагогически интерпретированной информации;
- разработку средств педагогического воздействия;
- определение функциональных составляющих образовательной среды военного вуза;
- проектирование системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе с учетом всех особенностей образовательной среды и специфики ее компонентов.

Подводя итог, еще раз отметим, что теоретико-методологическую основу нашего исследования образует совокупность системного, аксиологического и средового подходов. Их обобщенные характеристики представлены в таблице 2.

Таблица 2

### **Теоретико-методологическая база исследования**

<i>Методологический подход</i>	<i>Характеристика методологического подхода в исследовании</i>
1	2
Системный подход	Определение цели разрабатываемой системы; определение компонентного состава системы; выявление межкомпонентных и внешних связей; определение этапов и критериев достижения планируемых результатов; разработка и верификация диагностических процедур; моделирование системы, прогнозирование ее функционирования: разработка алгоритма внедрения системы в практику с учетом учебно-методических возможностей и условий образовательного процесса военного вуза; определение способов регулирования процесса функционирования системы;



1	2
	определение перспектив развития системы и особенностей ее использования в образовательном процессе военного вуза.
Аксиологический подход	<p>Проектирование содержания работы в военном вузе; проектирование результатов функционирования системы;</p> <p>выявление ценностного потенциала результата; структурирование совокупности ценностей, отражающих профессионально-мотивационную адаптированность курсантов;</p> <p>определение способов повышения значимости военной профессии для будущих офицеров.</p>
Средовой подход	<p>Методическое и содержательное наполнение реализации системы;</p> <p>определение состава педагогических работников для реализации системы;</p> <p>подбор и уточнение педагогически интерпретированной информации;</p> <p>разработка средств педагогического воздействия;</p> <p>определение функциональных составляющих образовательной среды военного вуза;</p> <p>проектирование системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе с учетом всех особенностей образовательной среды и специфики ее компонентов.</p>

Перед тем, как приступить к описанию разработанной системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе, остановимся на характеристике метода моделирования в научно-педагогическом исследовании [61].

*Моделирование* в педагогическом словаре [232] определяется как метод исследования объектов путем воспроизведения

их характеристик на другом объекте, модели, которая представляет собой аналог того или иного фрагмента действительности (оригинала модели). В работе А.М. Новикова [217] моделирование рассматривается как этап на стадии проектирования в продуктивной деятельности, целостная, взаимосвязанная и взаимообусловленная совокупность приемов, логических операций познания и практических действий с целью глубокого изучения объекта. В современной исследовательской практике моделирование играет одну из ключевых ролей.

Центральное место в моделировании занимает сама *модель*. В исследовании А.Н. Дахина [93] дано следующее определение модели в педагогическом исследовании: это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту или явлению, отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта. Модель педагогической системы является образом самой системы, а ее текстовое описание называется сценарием.

Следует отметить, что педагогическое моделирование работает на модели-цели, то есть идеалы, к которым стремится педагогическая практика [213, с. 62]. Моделирование педагогических явлений связано с корректной формализацией реальных явлений, что иногда затруднительно. Трудности моделирования педагогического явления заключаются в том, что оно связано с учетом и формализацией человеческого фактора, точность которого невозможна. Поэтому в созданной модели всегда предусматривается возможность внесения корректив в моделируемую систему, при чем не на этапе теоретического обоснования, а на этапе практической реализации [262].

В соответствии с исходными методологическими позициями нашей работы первым шагом в моделировании авторской системы профессионально-мотивационной адаптации курсан-

тов в военном вузе будет определение ее цели. Для этого обратимся прежде всего к конкретизации социального запроса в военно-профессиональном образовании и уточним содержание профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе.

Государственно-социальный заказ отражен в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) в форме основных требований, предъявляемых к выпускнику военного вуза. ФГОС ВПО направлены на подготовку компетентных офицеров, способных и готовых к самостоятельной профессиональной деятельности по должностному предназначению непосредственно после завершения обучения в военных вузах [207]. Потребность в высококвалифицированных офицерах определяется высокими темпами интеллектуализации и автоматизации военной техники, процессами гуманизации и демократизации, происходящими в обществе и вооруженных силах, динамично меняющимися условиями реальной действительности (быта, социума, военно-политической обстановки и пр.). Выпускник должен не только знать, уметь и владеть, но и обладать зрелой личностью, способной и готовой к самосовершенствованию. Поэтому уже с первых дней обучения в военном вузе необходимо нацеливать курсантов на профессиональную адаптацию, мотивировать их к саморазвитию и самосовершенствованию. Другими словами, именно на начальных этапах обучения в военном вузе необходимо вести целенаправленную работу по профессионально-мотивационной адаптации курсантов. Таким образом, цель разрабатываемой системы очень четко очерчена в социальном и государственном заказе на компетентных офицеров и предопределена спецификой военно-профессиональной подготовки.

**Целью** системы выступает профессионально-мотивационная адаптированность как результат процесса обучения курсантов в военном вузе.

Следующим шагом моделирования служит одновременное выполнение ряда действий: определение компонентного состава системы, выявление межкомпонентных и внешних связей, определение этапов и критериев достижения планируемых результатов, разработка и верификация диагностических процедур, построение системы, прогнозирование ее функционирования – разработка алгоритма внедрения системы в практику с учетом учебно-методических возможностей и условий образовательного процесса военного вуза, определение способов регуляции функционирования системы, определение перспектив развития системы и особенностей ее использования в образовательном процессе военного вуза.

В качестве **компонентов** системы определены:

- 1) ориентационно-целевой;
- 2) содержательно-технологический;
- 3) результативно-оценочный.

Компоненты системы определены, исходя из ее цели и задач: ориентационно-целевой компонент отвечает за целевые ориентиры системы, содержательно-технологический компонент определяет содержательное наполнение процесса профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе, а результативно-оценочный позволяет установить описательные характеристики результата функционирования системы и способы его оценивания. То есть каждый компонент системы выполняет определенную функцию, имеет специфическое содержательное наполнение и вносит вклад в гарантированное достижение поставленной цели. Раскроем содержание каждого компонента системы.

*Ориентировочно-целевой компонент* (рис. 4) содержит тактико-целевые ориентиры осуществляемой профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе. Функциями компонента являются ориентирующая, активизирующая и целеполагающая.



Рис. 4. Структура и содержание ориентировочно-целевого компонента

*Ориентирующая функция* задает основные принципы отбора содержательного наполнения системы, определяет ее информационно-методический ресурс, выявляет ценностный потенциал результата функционирования системы, структурирует совокупность ценностей, отражающих профессионально-мотивационную адаптированность курсантов.

*Активизирующая функция* создает исходные мотивирующие условия, позволяющие активизировать субъектов образовательного процесса и побуждающие курсантов к адаптации в военном вузе.

*Целеполагающая функция* направлена на проектирование результатов функционирования системы, определение векторов взаимодействия субъектов в рамках системы, выявление этапов достижения цели и промежуточных результатов функционирования системы.

Ориентировочно-целевой компонент отвечает за проектирование основной конструкции системы, намечает ключевые точки ее реализации, обозначает цель, задачи, промежуточные и итоговые результаты и критерии их достижения. Результатом функционирования ориентировочно-целевого компонента является мотив достижения успеха и потребность в самореализации, сформированные посредством последовательного перехода от ориентирования через активизацию к целеполаганию. Программа поэтапного преобразования мотивов, позволяющая решить эту задачу, представлена в таблице 3.

Таблица 3

**Программа поэтапного преобразования мотивов  
(в рамках ориентировочно-целевого компонента)**

<i>Этапы реализации компонента</i>	<i>Содержание этапа</i>		
	<i>Формы реализации этапа</i>	<i>Методы реализации этапа</i>	<i>Средства реализации этапа</i>
1	2	3	4
Ориентирование	<p><u>Контактная работа с курсантами</u>: лекции, практические занятия, семинары, сборы.</p> <p><u>Самостоятельная работа курсантов</u>: чтение тематической литературы, прослушивание патриотической музыки, просмотр кинофильмов разных лет о войсковом товариществе.</p>	<p>Пример, обращение к личностным интересам, опора на жизненный опыт курсанта</p>	<p>Музейные экспозиции, тематические библиотечные выставки</p>

## Окончание таблицы 3

1	2	3	4
Активизация	<u>Контактная работа с курсантами:</u> экскурсии в военный музей, интерактивные внеучебные мероприятия.	Убеждение, деловая игра, беседы, дискуссии, дебаты	Поощрения в виде грамот, видеофильмы о военной службе, фотовыставки, военная техника в макетах и в естественных военно-полевых условиях
Целеполагание	<u>Контактная работа с курсантами:</u> лекции, практические занятия, научно-исследовательский кружок, внеучебный диспут.	Проблемные ситуации, индивидуальное поручение, моделирование профессионального развития	Мультимедийное оборудование, схематизация учебного процесса, визуализация в виде таблиц, схем, иллюстраций профессиональной тематики

Специфика содержательного наполнения ориентировочно-целевого компонента заключается в разделении форм его реализации на контактную работу с курсантами, проводимую непосредственно под руководством офицера, командира, преподавателя, и самостоятельную работу, выполняемую по предварительно подготовленному плану.

Особенностью ориентировочно-целевого компонента является специально организованная образовательная среда военного вуза. К наиболее значимым ее элементам мы относим музей, библиотеку, кинозал, военную технику, военно-полевые сборы.

*Музей* военного вуза представляет собой целенаправленную подборку уникального исторического и боевого материала (оборудования, документов), который отражает военно-профессиональные традиции, информирует об успехах выпускников вуза и мотивирует курсантов к собственным достижениям.

*Библиотека* военного вуза является необходимым элементом образовательной среды, предоставляющим курсантам возможность обращаться к литературе разных видов: учебным пособиям, научно-периодическим изданиям. В библиотеке необходима внутренняя локальная сеть для быстрого доступа к электронным образовательным ресурсам. Это повышает интерес курсантов, а также делает процесс профессионально-мотивационной адаптации современным, отвечающим потребностям нового поколения обучающихся.

*Кинозал* в военном вузе выполняет роль культурно-досугового и учебно-мотивирующего элемента образовательной среды. В специально организованных условиях осуществляется просмотр кинофильмов, проводится их обсуждение.

*Военная техника* – реальная и в виде макетов – позволяет курсантам ощутить себя частью мощного военного комплекса страны, формирует у них адекватное восприятие прогрессивных достижений науки, промышленности.

*Военно-полевые сборы* являются обязательным элементом учебного процесса и связаны с выездом курсантов в реальные военно-полевые условия на базы вуза. Именно в военно-полевых условиях курсант учится владеть собой, находить способы самореализации и адаптации.

***Содержательно-технологический компонент*** (рис. 5) включает технологию профессионально-мотивационной адаптации, этапы и методическое наполнение системы, выполняет программно-технологическую, организационную и содержательно-корректирующую функции.



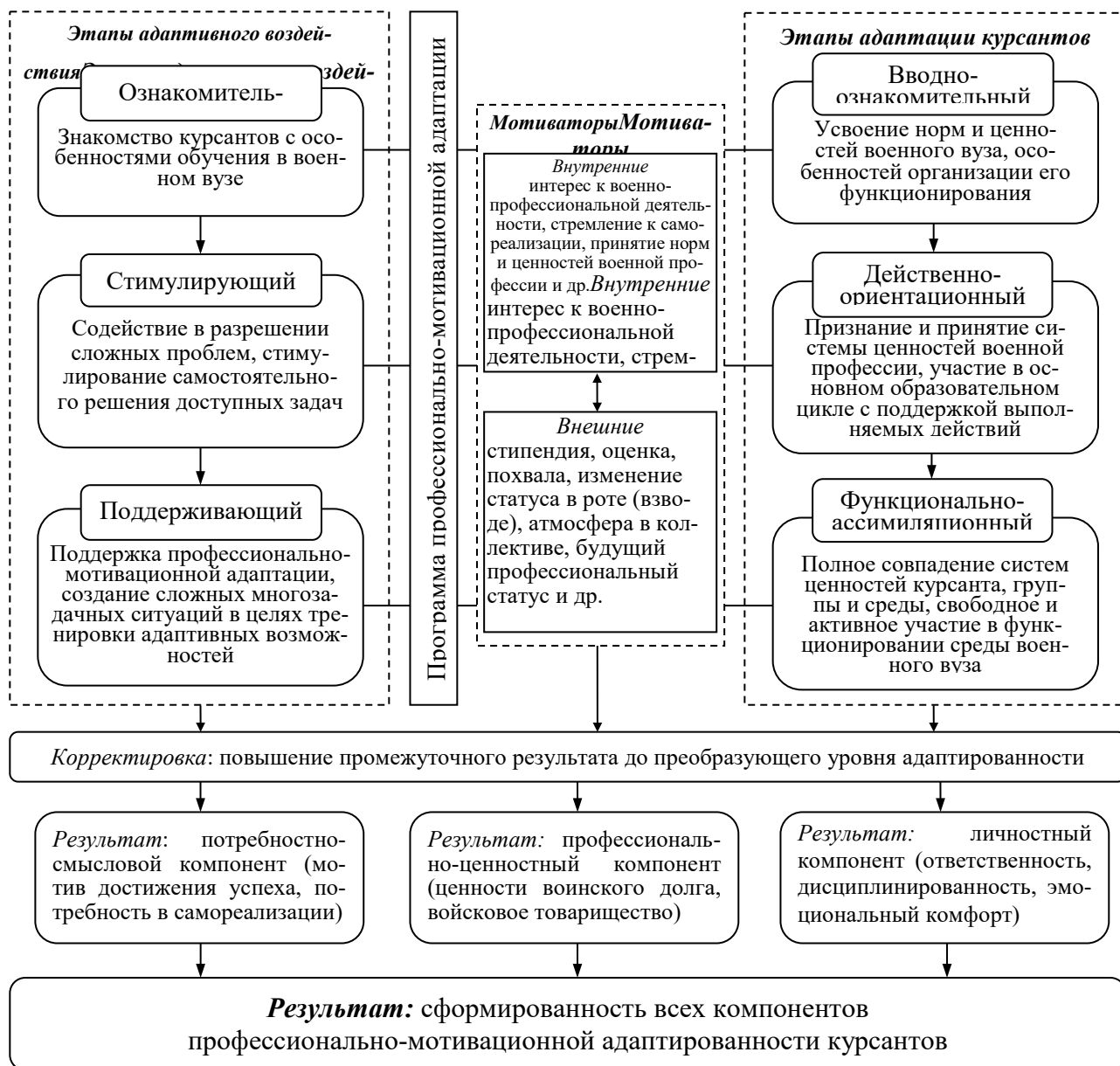


Рис. 5. Структура и содержание содержательно-технологического компонента

*Программно-технологическая функция* заключается в проектировании технологии профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе, определении действий в процессе реализации системы, фиксации ее в виде программы. *Организационная функция* связана с организацией процесса достижения цели в ходе реализации программы в образовательном процессе военного вуза, воплощением технологии на прак-

тике. *Содержательно-корректирующая* функция обеспечивает установление соответствия реализуемого содержания программы планируемому и, при необходимости, оперативные корректирующие действия.

Содержательно-технологический компонент определяет методическое и содержательное наполнение системы, состав педагогических работников для ее реализации, подбор и уточнение педагогически интерпретированной информации, разработку средств педагогического воздействия, функциональные составляющие образовательной среды военного вуза. В этом компоненте разрабатывается технология и соответствующая ей программа реализации профессионально-мотивационной адаптации курсантов в образовательном процессе военного вуза.

Технология, как было отмечено ранее, представляет собой более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, гарантирующий достижение поставленной цели. Целью взаимодействия субъектов образовательного процесса военного вуза в рамках нашего исследования является профессионально-мотивационная адаптированность курсантов.

Этапами, обеспечивающими достижение результата, являются:

- ознакомительный,
- стимулирующий,
- поддерживающий.

Каждый этап решает собственные задачи, включенные в один контекст с главной целью программы. Результат каждого этапа диагностируем, воспроизводим и корректируем в образовательном процессе военного вуза, то есть управляем. Различие между этапами состоит в постепенном сокращении доли влияния преподавательского состава на успешность обучения курсантов в военном вузе, а также увеличении, вплоть до оптимальной, доли их самостоятельности в процессе адаптации, са-

момотивации и самореализации в военно-профессиональной деятельности.

Целью *ознакомительного этапа* является знакомство курсантов с особенностями обучения в военном вузе. *Стимулирующий этап* направлен на содействие в разрешении сложных проблем, стимулирование курсантов к самостоятельному решению доступных для этого задач. *Поддерживающий этап* включает в себя поддержку профессионально-мотивационной адаптации, создание сложных многозадачных ситуаций в целях тренировки адаптивных возможностей курсантов.

Как было обозначено выше, этапами профессионально-мотивационной адаптации курсантов являются:

1) вводно-ознакомительный (направлен на усвоение норм и ценностей военного вуза, особенностей организации его функционирования);

2) действенно-ориентационный (обеспечивает признание и принятие системы ценностей военной профессии, участие в основном образовательном цикле с поддержкой всех выполняемых курсантами действий);

3) функционально-ассимиляционный (имеет целью полное совпадение систем ценностей курсанта, группы и среды, а также свободное и активное участие в функционировании среды военного вуза).

Этапы адаптации курсантов военного вуза связаны с этапами адаптивного воздействия, но эта связь осуществляется опосредованно – через влияние внутренних и внешних мотиваторов [204; 241; 261; 315; 319 и др.]. Мотиватор – это фактор, который повышает эффективность деятельности человека, в нашем случае эффективность профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе. К *внутренним* мотиваторам мы относим интерес к военно-профессиональной деятельности, стремление к самореализации, принятие норм и ценностей военной профессии и др. *Внешними* мотиваторами являют-

ся стипендия, поощрение, похвала, изменение статуса в роте, атмосфера в воинском коллективе, будущий профессиональный статус и др.

Опишем механизм процесса профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе.

На каждом этапе адаптивного воздействия (ознакомительном, стимулирующем и поддерживающем) реализуется программа профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе, в соответствии с которой благодаря применению различных форм, методов и средств обеспечивается влияние внешних и внутренних мотиваторов на курсантов и реализуются вводно-ознакомительный, действенно-ориентационный и функционально-ассимиляционный этапы их профессионально-мотивационной адаптации. Таким образом осуществляется взаимосвязь (взаимозависимость) между этапами, которые обеспечивают адаптацию извне, и внутренним процессом адаптации курсантов посредством мотиваторов.

Программа профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе представлена в таблице 4. Остановимся на ее существенных моментах, отражающих специфику каждого этапа в аспекте предназначения и реализации.

На *ознакомительном этапе* специфическими формами работы с курсантами являются воспитательные мероприятия, например, «Огонек», совместный выпуск стенной газеты с разделением функций и ответственности, военно-спортивные соревнования, экскурсии по ключевым учебным точкам военного вуза. Основными методами на данном этапе выступают личный пример старших товарищей, командиров, рассказ, беседа с курсантами, убеждение, моральные поощрения, организация интерактивного взаимодействия. Важную роль играет работа с нормативными документами воинской службы [76; 100; 285; 305; 306 и др.].

Таблица 4

### Программа профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе

Этап	Цель этапа	Задачи этапа	Содержание программы				Приоритетный / ожидаемый результат
			Формы	Методы, приемы	Средства	Диагностические методики	
1	2	3	4	5	6	7	8
Ознакомительный	Ознакомление курсантов с особенностями обучения в военном вузе	1) провести адаптационную практику; 2) обеспечить психологический настрой на несение военной службы; 3) сформировать потребность в самореализации в условиях военной службы	- практика - класный час - воспитательное мероприятие «Огонек» - выпуск стенной газеты - военно-спортивное соревнование	- пример - рассказ - беседа - иллюстрирование - демонстрации - убеждение - поощрение - интерактивное взаимодействие - тестирование - анкетирование - опрос	- технические средства демонстрации кино- и видеофильмов - мультимедийные презентации - настенная информация - стенды - военная музейная техника	- опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха) [205] - диагностика потребности в самореализации [98]	<i>Потребностно-смысловой компонент ПМА* (мотив достижения успеха, потребность в самореализации) /</i>

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5	6	7	8
			<ul style="list-style-type: none"> <li>- экскурсия</li> <li>- встреча с героями</li> <li>- просмотр кинофильмов и видеофильмов</li> <li>- музейные встречи</li> <li>- обслуживание военной техники</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- спортивный инвентарь</li> <li>- предметы-награды (кубки, грамоты, поощрения и пр.)</li> </ul>		<p>профессионально-ценностный компонент ПМА* (ценности воинского долга, войскового товарищества);</p> <p>личностный компонент ПМА* (ответственность, дисциплинированность, эмоциональный комфорт)</p>

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5	6	7	8
Стимулирующий	Содействие в разрешении сложных проблем, стимулирование курсантов к самостоятельному решению доступных для этого задач	1) создать условия для решения простых и сложных проблем, возникающих в жизни, профессиональной деятельности и процессе обучения военнослужащего; 2) контролировать соблюдение распорядка дня; 3) организовать совместные учебные, творческие и поисковые мероприятия	- техническое моделирование - решение ситуационных задач - моделирование военных боевых действий - опрос - контроль - учебно-военные тренировки - научно-исследовательская работа - музейный поиск - библиотечные встречи	- иллюстрирование - схематизация - демонстрация - компьютерное моделирование - рассказ - беседа - пример - образец - изложение - опрос - конференция - дебаты - проблемные вопросы	- таблицы - схемы - компьютерная графика - музейные выставки - спортивный зал - спортивная площадка вуза - военные технические тренажеры - библиотечные выставки	- морфологический тест жизненных ценностей [209] - опросник «Установки на военную службу» [201; 227]	<i>Профессионально-ценностный компонент ПМА* (ценности воинского долга, товарищества) / потребностно-смысловой компонент ПМА* (мотив достижения успеха, потребность в самореализации); личностный компонент ПМА* (ответственность, дисциплинированность, эмоциональный комфорт)</i>

## Окончание таблицы 4

1	2	3	4	5	6	7	8
Поддерживающий	Поддержка профессионально-мотивационной адаптации, создание сложных многозадачных ситуаций в целях тренировки адаптивных возможностей курсантов	1) распределить поручения и контролировать их выполнение; 2) создать атмосферу взаимовыручки и взаимответственности; 3) организовать «преемственное» наставничество	- совет группы - открытый диспут - открытый диалог - внеучебные трудовые десанты - внеучебные воспитательные мероприятия - наставничество	- собрание - беседа - диспут - совместная деятельность - работа в парах и группах	- стендовая информация - классные комнаты - подборка поручений - поощрения	- наблюдение - экспертная оценка	<i>Личностный компонент ПМА* (ответственность, дисциплинированность, эмоциональный комфорт) /</i> потребностно-смысловой компонент ПМА* (мотив достижения успеха, потребность в самореализации); профессионально-ценностный компонент ПМА* (ценности воинского долга, войскового товарищества)

\*ПМА – профессионально-мотивационная адаптированность



На *стимулирующем этапе* специфическими формами являются техническое моделирование, решение конкретных ситуационных задач, игровое моделирование военно-боевых действий, учебно-военные тренировки, а также включение курсантов в научно-исследовательскую работу, музейный поиск, систематические тематические библиотечные встречи. Характерными методами выступают схематизация, демонстрация, компьютерное моделирование, conferирование, дебаты, постановка проблемных вопросов.

На поддерживающем этапе используются следующие формы работы: совет группы, проводимый самими курсантами, открытый диспут и диалог между курсантами разных курсов, внеучебные трудовые десанты, «преемственное» наставничество. Последнее заключается в том, что курсанты на начальном этапе обучения являются объектом наставничества старших товарищей, а затем, переходя на второй и последующие курсы, сами выполняют аналогичные функции. Методами этого этапа являются совместная и самостоятельная деятельность.

**Результативно-оценочный компонент** (рис. 6) направлен на обеспечение оценки результатов функционирования системы, разработку и применение критериев профессионально-мотивационной адаптированности курсантов в военном вузе. Функциями компонента являются аналитико-диагностическая и оценочно-интерпретационная.



Рис. 6. Структура и содержание результативно-оценочного компонента

*Аналитико-диагностическая функция* позволяет оценить корректность реализации программы, достижения запланированных целей. *Оценочно-интерпретационная функция* включает оценку полученных результатов, их обобщение, анализ и педагогическую интерпретацию.

Результативно-оценочный компонент является завершающим в функционировании проектируемой системы и имеет непосредственную связь не только с предыдущим компонентом, содержательно-технологическим, но и с ориентировочно-целевым. Его функции обеспечивают межкомпонентную связь, а также позволяют технологично, диагностируемо достигать поставленной цели. Содержание этапов компонента представлено в таблице 5.

**Содержание результативно-оценочного компонента**

<i>Этапы реализации компонента</i>	<i>Содержание этапа</i>		
	<i>Формы реализации этапа</i>	<i>Методы реализации этапа</i>	<i>Средства реализации этапа</i>
Диагностика и анализ промежуточных и итоговых результатов	Групповая и индивидуальная диагностика	Тестирование, количественные и качественные методы обработки данных, опрос	Компьютерная техника, математическая лаборатория
Интерпретация и оценка полученных результатов	Анализ, обобщение, обсуждение результатов, планирование дальнейших действий, консультации	Доклад на совещании, рапорт командованию, индивидуальные беседы с курсантами, групповые собрания курсантов	Мультимедийная презентация, письменный отчет

В процессе реализации результативно-оценочного компонента предполагается осуществление целого ряда диагностических процедур. В первую очередь имеется в виду поэтапное педагогическое диагностирование в течение всего процесса профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе. На самых первых порах проводится опрос курсантов для выяснения их представлений о военной службе. Результаты опроса анализируются и становятся эмпирическим материалом для разработки дальнейших педагогических воздействий. Перед реализацией программы проводится констатирующая диагностика с целью выявления исходного уровня профессионально-мотивационной адаптированности курсантов в военном вузе. По завершении каждого этапа реализации программы осуществля-

ется промежуточная диагностика с целью определения результативности данной части программы как в достижении ожидаемого результата, так и в целом в повышении уровня профессионально-мотивационной адаптированности курсантов в военном вузе. Завершается реализация программы контрольным диагностическим обследованием, в ходе которого выявляется итоговый уровень профессионально-мотивационной адаптированности курсантов в военном вузе. Данные, полученные на протяжении всего исследования, сравниваются с целью установления характера динамики. При этом обязательной является валидная математическая обработка полученных данных.

Таким образом, разработанная система (рис. 7) представлена тремя взаимосвязанными компонентами, подчиняется общей цели, содержит практико-ориентированную программу и предусматривает серию диагностических процедур, позволяющих зафиксировать достижение запланированного результата.

В соответствии с требованиями к разработке систем [340] необходимо выявить принципы, позволяющие реализовать систему на практике. В качестве специфических принципов реализации системы мы определили принцип автономности, вариативно-личностной организации обучения и информационной поддержки.

*Принцип автономности* предполагает независимость субъектов образовательного процесса от внешних негативных воздействий. Основу автономности создает опора на нравственные законы, нормы морали и права [231].

*Принцип вариативно-личностной организации обучения* подразумевает учет индивидуально-личностных особенностей курсантов в процессе их профессионально-мотивационной адаптации, объединение их разнообразных потребностей вокруг основной цели военно-профессионального образования.

*Принцип информационной поддержки* означает непрерывное обновление содержания военного образования, его актуаль-

ность и соответствие научно-техническим достижениям посредством использования всевозможных информационных источников.

Таким образом, система профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе, разработанная на основе взаимодополняющей совокупности системного, аксиологического и средового подходов с учетом требований Федеральных государственных образовательных стандартов высшего военного образования, специфики обучения в военном вузе, включает в себя ориентационно-целевой, содержательно-технологический, результативно-оценочный компоненты и реализуется с учетом принципов автономности, вариативно-личностной организации обучения, информационной поддержки.

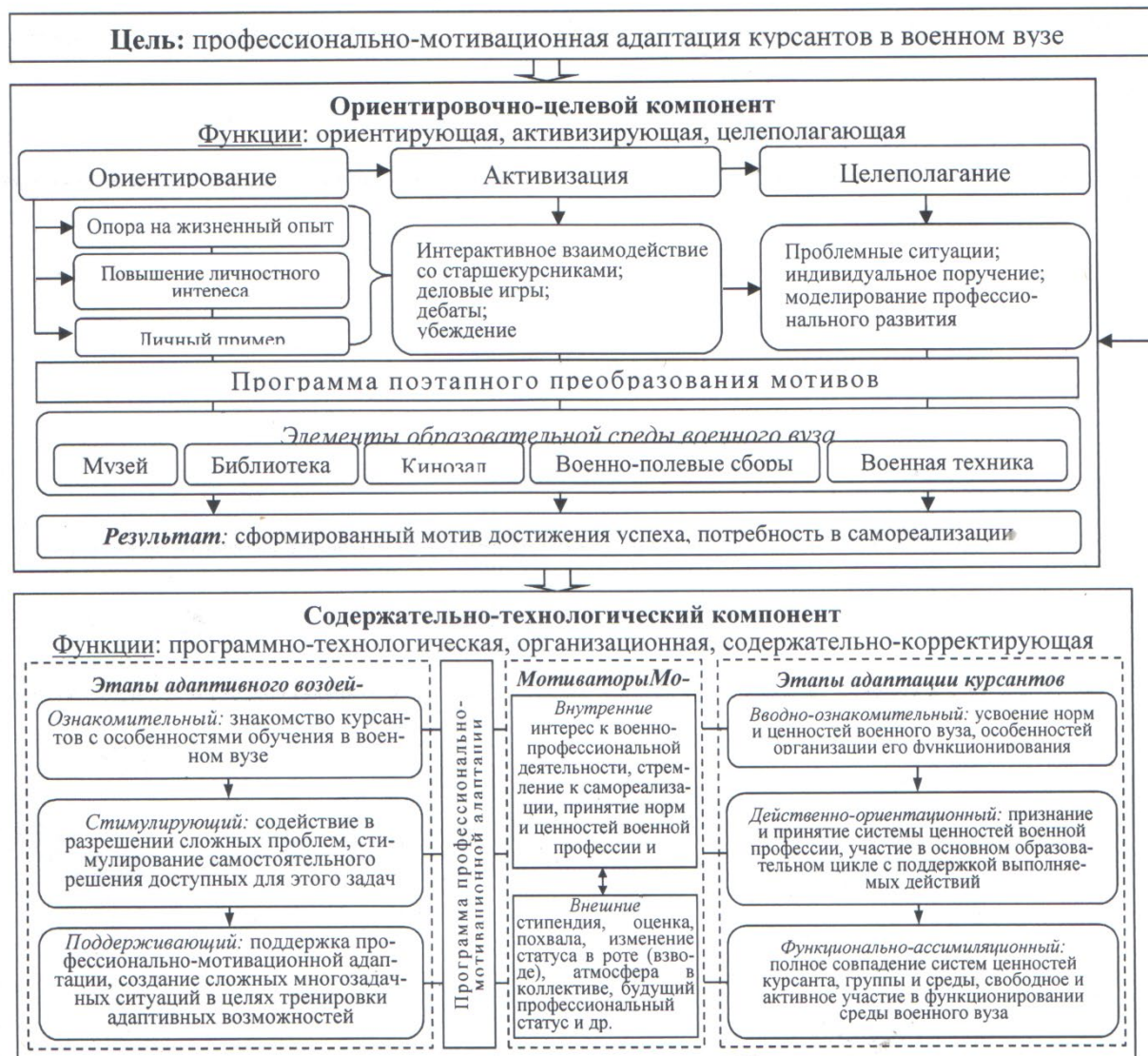
### *Резюме*

1. Многоаспектность проблемы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе обуславливает ее комплексное изучение и всестороннее рассмотрение посредством применения совокупности взаимодополняющих методологических подходов.

2. Системный подход, выступая в качестве общенаучной методологической стратегии, обеспечивает изучение системных свойств предмета исследования, а также проектирование последовательных технологических процедур, методов, форм, средств, направленных на достижение результата.

3. Аксиологический подход позволяет рассмотреть содержательные характеристики профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе с ценностных позиций.

4. Средовой подход предполагает проектирование образовательной среды с учетом специфики военного вуза и поставленной в исследовании цели.



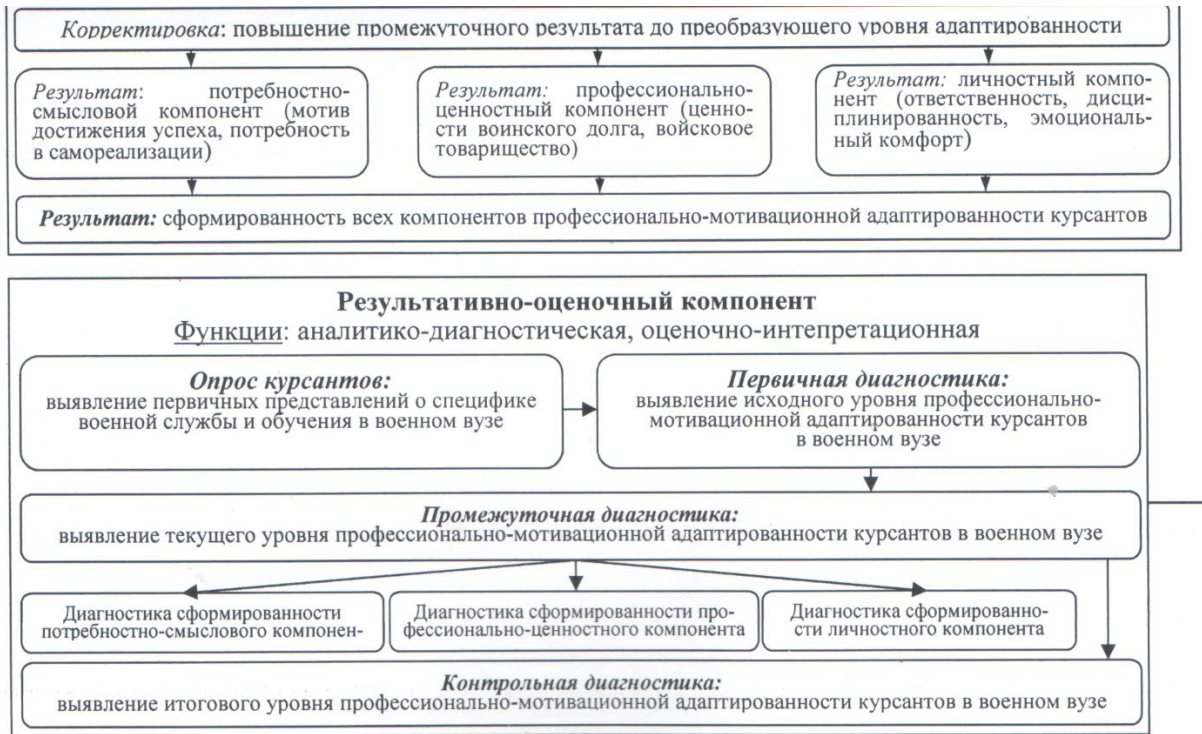


Рис. 7. Система профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе

1. Разработанная модель системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе отражает совокупность составляющих ее компонентов – ориентировочно-целевого, содержательно-технологического, результативно-оценочного, их взаимосвязь относительно цели и результата функционирования системы, которая обладает свойствами централизованности, интегративности, устойчивости, реализуется с учетом принципов автономности, вариативно-личностной организации обучения, информационной поддержки.

2. Ориентировочно-целевой компонент характеризует тактико-целевые ориентиры профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе, отвечает за проектирование основной конструкции системы, намечает ключевые точки ее реализации, обозначает цель, задачи, промежуточные и итоговые результаты и критерии их достижения. Функциями компонента являются ориентирующая, активизирующая, целеполагающая.

3. Содержательно-технологический компонент отражает технологию профессионально-мотивационной адаптации, этапы и методическое наполнение системы, связан с разработкой средств педагогического воздействия, определением функциональных составляющих образовательной среды военного вуза. Функциями компонента являются программно-технологическая, организационная, содержательно-корректирующая.

4. Результативно-оценочный компонент направлен на обеспечение оценки результатов функционирования системы, разработку и применение критериев профессионально-мотивационной адаптированности курсантов в военном вузе. Функциями компонента являются аналитико-диагностическая, оценочно-интерпретационная.



### **1.3. Педагогические условия эффективности системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе**

В предыдущих параграфах работы мы рассмотрели основные этапы становления, развития и современное состояние проблемы исследования, сущностные характеристики профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе, а также разработали авторскую систему как один из возможных способов решения существующей проблемы. Далее в соответствии с целью и задачами исследования нам необходимо выявить и обосновать педагогические условия, повышающие эффективность функционирования представленной авторской системы и обеспечивающие достижение оптимального результата.

Обращаясь к понятию «условие» с позиций философии [25; 184 и др.], отметим, что эта категория отражает отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может. Следовательно, именно условия образуют ту среду, являются теми факторами, вне которых существование данного предмета невозможно. Это означает, что нам нужно выявить условия, необходимые для эффективного функционирования разработанной системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе.

Опираясь на трактовку понятия «условие» как отношения зависимости явлений, обстоятельств [225], мы, вслед за Е.В. Яковлевым и Н.О. Яковлевой, определяем педагогическое условие как «совокупность мер педагогического процесса, направленную на повышение его эффективности» [340, с. 158].

При выборе и обосновании педагогических условий эффективного функционирования системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе мы опирались на сущностные характеристики предмета исследования, на

структурное наполнение системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов, на положения системного, аксиологического и средового подходов, на обозначенные нами специфические принципы функционирования системы.

При рассмотрении особенностей обучения в военном вузе мы обратились к анализу работ, посвященных проблемам военного образования. Так, например, В.А. Пестов [235, с. 48] отмечает, что военное образование является процессом и результатом усвоения военно-профессиональных компетенций, позволяющих военнослужащим выполнять служебные обязанности при достижении обучающимися определенного государством образовательного уровня профессионального образования. Ключевые особенности системы военного образования в РФ заключаются в том, что она базируется на основных принципах государственной политики России в области образования, военной безопасности, строительства вооруженных сил, закрепленных законодательством в различных нормативно-правовых актах [291 и др.]. Их анализ позволил сформулировать ключевые принципы, которые служат фундаментом военного образования в Российской Федерации: приоритет национальных интересов и безопасности; единство политики государства в подготовке военных и гражданских специалистов; гуманизация и демократизация военного образования; непрерывность и преемственность военного образования; фундаментализация высшего военного образования; опережение военным образованием практики применения сил; соответствие потенциала научно-педагогического состава, учебно-материального обеспечения требуемому качеству высшего военного образования и др.

Для успешной профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе необходимо учитывать как выше обозначенные общие принципы, так и следующие особенности организации образовательного процесса в военном вузе:

- а) нормативно-правовая обусловленность (строгое исполнение законов, приказов, распоряжений, инструкций, директив);
- б) традиционность (воинские традиции, передаваемыми из поколения в поколение военнослужащих);
- в) ритуальность (отражение социально-воспитательного воздействия воинских ритуалов).

Обзор диссертаций, посвященных проблемам адаптации, профессиональной мотивации, направленности на профессиональную деятельность, показал, что исследователи выделяют различные факторы и условия, влияющие на эффективность процесса профессионально-мотивационной адаптации в целом и профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе в частности. Так, например, А.Н. Козленко [160, с. 99], раскрывая особенности профессионально-психологической адаптации курсантов в высших пожарно-технических образовательных учреждениях, считает, что применение новых информационных технологий, базы данных системы автоматизированного управления профессиональной адаптацией обучаемого, учет особенностей предметной области и операционной среды реализации этой системы будут обеспечивать профессиональный отбор и сопровождение учебно-воспитательного процесса, а значит, и способствовать профессиональной адаптации.

В свою очередь, условиями, способствующими профессиональной адаптации будущих учителей, по мнению Д.В. Новикова [219, с. 87], являются: организация профессионально-ориентированного изучения специальных дисциплин; развитие способности к саморегуляции в профессиональной деятельности; формирование мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности; развитие установки на творческую самореализацию. Отметим, что нам также представляется перспективным развитие у курсантов способности к саморегуляции, так как она является одной из важных личностных осо-

бенностей, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности офицера [264; 267; 280 и др.].

В работе Ю.И. Толстых [295, с. 88-92] для развития профессионального адаптационного потенциала в процессе изучения педагогических дисциплин предлагается комплекс психолого-педагогических, дидактических и организационно-педагогических условий. К психолого-педагогическим условиям относятся: создание благоприятной психологической обстановки; учет индивидуальных психологических особенностей студентов; использование личного опыта; организация профессионально-ориентированного изучения педагогических дисциплин. В числе организационно-педагогических условий Ю.И. Толстых называет: осуществление процедур диагностики содержания и структуры адаптационного потенциала студентов; проведение специально организованных занятий; создание ситуаций успеха, мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности. Среди дидактических условий автор выделяет следующие: реализация индивидуально-дифференцированного подхода; использование системы заданий и задач репродуктивного и творческого характера; моделирование квазипрофессиональной деятельности; обеспечение творческой самореализации студентов в аудиторной и внеаудиторной работе. Для нашего исследования перспективными, возможно, являются учет индивидуальных психологических особенностей и формирование мотивационно-ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности.

Условиями профессиональной адаптации выпускников педвуза в условиях городских и сельских школ Т.А. Аксакова [2, с. 65] называет организацию наставничества в сочетании с самостоятельным изучением опыта лучших учителей; стимулирование профессионального самообразования; целесообразное определение содержания профессиональной деятельности начинающего учителя; индивидуализацию процесса адаптации

каждого выпускника педвуза; непрерывное психологическое сопровождение процесса становления специалиста. Для нашего исследования интерес представляет возможность организации психологического сопровождения процесса становления будущего офицера.

В исследовании В.А. Корчмарюка [171, с. 122-124] детально охарактеризованы две группы мотивов человека: 1) внутренние, исходящие от самого индивида (потребности, влечения, интересы и т.п.); 2) внешние, обусловленные проблемами социальной среды (мотивы семьи, профессиональные мотивы и т.п.), а также представлены мотивационные детерминанты служебно-боевой деятельности офицеров внутренних войск. В качестве условий, влияющих на профессиональные мотивы военных, автор рассматривает общественную значимость воинской службы, познавательную мотивацию в овладении профессией, профессиональную самореализацию. При этом способы формирования познавательной мотивации к овладению профессией, методы и формы развития профессиональной самореализации в работе не показаны.

Необходимость реализации технологий профессиональной направленности при изучении учебных дисциплин в вузе, обеспечение взаимодействия вуза со школой и предприятием как важнейшие условия развития профессиональной направленности личности студентов технических специальностей характеризует в своем исследовании А.В. Швалева [324], однако автор не уделяет должного внимания практическим аспектам этих условий.

Выявление и детальное рассмотрение различных групп психолого-педагогических условий адаптации курсантов к учебно-воспитательному процессу представлено в диссертации П.Ю. Аксеновой [3]. С одной стороны, это внешние условия: организация учебно-служебной деятельности курсантов, обусловленная коллективным взаимодействием; единство психоло-

го-педагогических требований; формирование позитивного отношения к служебным взаимоотношениям и личности сотрудника ФСИН; психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса; с другой – внутренние: субъектная активность личности курсанта; учебная рефлексия; стрессоустойчивость; познавательные усилия.

Интерес для нашей работы представляют идеи, высказанные в диссертации Т.В. Петриченко [238]. Рассматривая условия профессиональной адаптации студентов к их будущей профессиональной деятельности, автор выделяет в качестве наиболее эффективных следующие: специально организованная индивидуально-групповая работа по адаптации; личностно-ориентированная направленность процесса обучения, выражающаяся в дифференциации студентов по их отношению к будущей профессии; уточнение и дополнение содержания традиционных учебных предметов, введение курсов по выбору и факультативов. Подобное условие – применение технологий групповой и индивидуальной работы – предлагает И.А. Паншина [229, с. 77] в своей диссертации, посвященной проблеме педагогического сопровождения социально-профессиональной адаптации учащихся учреждений начального и среднего профессионального образования. Мы считаем, что идеи индивидуального и дифференцированного подхода к практической работе с курсантами должны найти свое отражение в нашем исследовании.

В целом, можно отметить, что современные ученые стоят на различных позициях при определении условий повышения эффективности процесса адаптации.

Итак, факторами, определившими выбор педагогических условий и их обоснование, стали:

- 1) сущность и структура профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе;
- 2) содержание и особенности разработанной авторской системы;

- 3) социальный заказ и нормативно-правовая база подготовки курсантов в военном вузе;
- 4) положения системного, аксиологического и средового подходов;
- 5) фундаментальные принципы военного образования;
- 6) особенности организации образовательного процесса в военном вузе;
- 7) авторский опыт работы в военно-профессиональном образовании.

С учетом перечисленных факторов мы выделили следующий комплекс педагогических условий эффективного функционирования системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе:

- а) вовлечение курсантов в сохранение и укрепление военно-патриотической среды вуза;
- б) социально-ценностное консультирование курсантов;
- в) обучение курсантов приемам эмоциональной регуляции и саморегуляции.

Рассмотрим каждое из выявленных условий.

Первое условие – **вовлечение курсантов в сохранение и укрепление военно-патриотической среды вуза** – может способствовать эффективному функционированию разработанной авторской системы, особенно, ее содержательно-технологического компонента.

Современная система военного образования подвергается реформированию, которое состоит в обеспечении стабильного комплектования войск квалифицированными офицерами путем оптимизации организационно-штатной структуры военных вузов, совершенствования организации подготовки, содержания военного образования, его управления и ресурсного обеспечения [291]. На фоне внедрения инновационных процессов в образовательную систему военных вузов, реформирования всей системы Вооруженных Сил РФ важно сохранять и укреплять

существующие традиции на основе воспитания патриотизма, дисциплинированности и ответственности курсантов. Это становится возможным при условии создания в военном вузе особой военно-патриотической среды.

Прежде чем раскрыть содержание данного условия, представим его ключевые аспекты и понятия. Прежде всего, это идеи средового подхода, который является одной из исходных методологических основ нашего исследования.

В самом общем смысле «среда» понимается как «окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий» [225, с. 759]. В философии понятие «среда» рассматривается в социальном аспекте и определяется как: 1) окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования; 2) окружающий мир – пространство и материал для развития, с помощью которых способность прокладывает себе путь прямо или окольно; 3) окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества и организмов; 4) совокупность условий и влияний, окружающих человека [103]. Анализ данных дефиниций позволяет заключить, что ключевым в трактовке понятия с философских позиций является «окружение» как совокупность условий, обеспечивающих существование и деятельность человека.

В социологии распространен термин «социальная среда», который определяется как часть окружающей среды, состоящая из взаимодействующих индивидов, групп, институтов, культур и т.д. [312]. При этом подчеркивается, что среда оказывает решающее воздействие на формирование и развитие личности. В современных исследованиях отмечается также, что социальная среда создается человеком, его трудом и ее результатом являются продукты материальной и духовной культуры [311]. Значимым для нашего исследования профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе является и тот



факт, что человек для другого человека тоже выступает как элемент окружающей среды, оказывая влияние своими отношениями и действиями [314]. Некоторые исследователи [136; 191; 300 и др.] предлагают понимать среду как окружающее человека социальное пространство, зону непосредственной активности индивида, его ближайшего развития и действия. При этом в ее структуру включаются феномены социальной и личной жизни человека: опыт прошлой жизни, опыт общения, влияние средств массовой информации и т.п. Реализация совокупности материальных, экономических, социально-политических и педагогических условий существования и формирования личности, составляющих воспитательную среду, обеспечивает освоение индивидом культуры, ценностей и норм общества и перевод их в личный опыт через организованное длительное воздействие на развитие индивида с целью стимулирования его саморазвития и самостоятельности.

В связи с вышесказанным можно утверждать, что военно-патриотическая среда включает непосредственное окружение курсантов и многообразие видов их взаимодействия, деятельности, условий и возможностей личностного развития, что структурно может быть представлено как ее (среды) информационный, предметный и деятельностный компоненты (рис. 8).

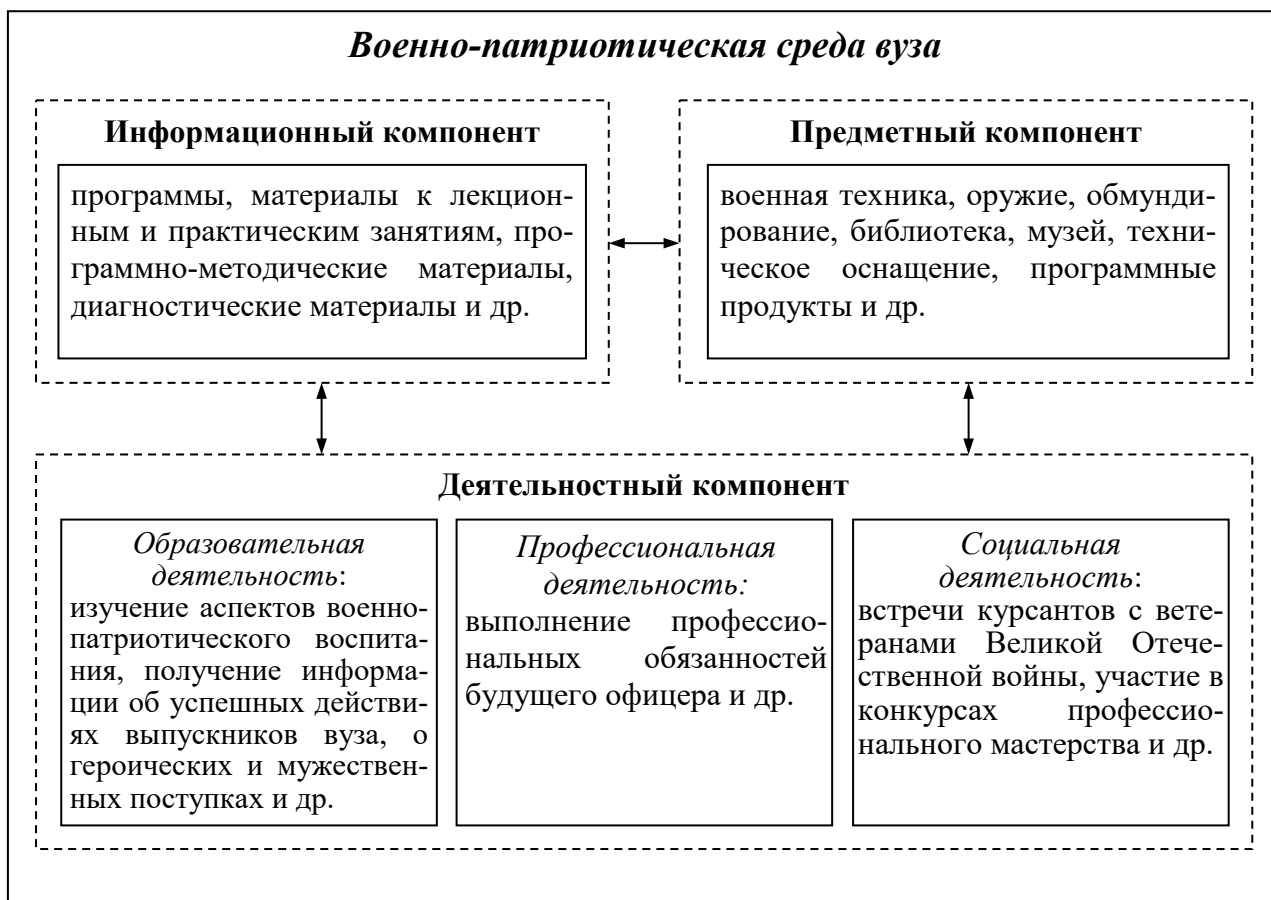


Рис. 8. Структурно-содержательное наполнение  
 военно-патриотической среды военного вуза

*Информационный компонент* содержит документацию, определяющую содержание и особенности профессиональной деятельности, а также информационно-методическое обеспечение военно-патриотического воспитания курсантов (программы, материалы к лекционным и практическим занятиям, программно-методические материалы, диагностические материалы и пр.).

*Предметный компонент* среды представлен материальными объектами, влияющими на функционирование как всей образовательной системы военного вуза в целом, так и ее отдельных элементов.

*Деятельностный компонент* среды характеризует различные виды деятельности курсантов, которые способствуют ре-

шению задач повышения эффективности профессионально-мотивационной адаптации:

- образовательную (изучение аспектов военно-патриотического воспитания, получение информации об успешных действиях выпускников вуза, о героических и мужественных поступках курсантов, о деятельности ветеранской и наставнической организаций и пр.);
- профессиональную (выполнение профессиональных обязанностей);
- социальную (встречи курсантов с ветеранами Великой Отечественной войны, участие в конкурсах профессионального мастерства и пр.).

Взяв за основу идеи В.А. Ясвина [344], отметим, что существуют как минимум три уровня содержательного наполнения вузовской среды:

1) пространственно-предметный (эргономика зданий и атрибуты учебно-воспитательного процесса) – электронные стенды, уголки кураторов, календари событий, планы мероприятий, фотогалереи и т.п.;

2) социальный (отношения сотрудничества, делегирование прав и распределение полномочий, планирование мероприятий) – управление военно-патриотическим воспитанием, тематические вечера, секции, клубы и т.п.;

3) психодидактический (содержание образовательного процесса и организация обучения) – система мотивов, ценностей, личностных качеств в области военно-профессиональной деятельности, совокупность методов, средств и форм военно-патриотического воспитания.

Субъектами военно-патриотической среды вуза выступают:

- курсанты, командиры, преподаватели, представители командования вуза и др. (субъекты внутренней среды);
- представители общественных организаций, средств массовой информации и военно-патриотических движений, со-

циальные партнеры, члены семей курсантов и др. (субъекты внешней среды).

Анализ работ [28; 42; 71; 142; 161; 203; 216 и др.] позволил нам выявить основные *характеристики военно-патриотической среды военного вуза*, к которым относятся:

1) относительная стабильность (структурные элементы находятся в относительно устойчивом состоянии);

2) идеологическая направленность (соответствие ключевым идеям содержания военно-профессионального образования);

3) управляемость (четкость в распределении полномочий, выполнении функций и контроль).

Таким образом, *создание военно-патриотической среды* предполагает конструирование социально-профессионального пространства, характеризующего зону непосредственной активности курсантов в образовательной, профессиональной и социальной деятельности и отражающего феномены социальной и личной жизни человека (опыт прошлой жизни, опыт общения, влияние средств массовой информации и т.п.). Решение данной задачи обеспечивается реализацией во взаимосвязи информационного, предметного и деятельностного компонентов предлагаемой среды, обеспечением взаимодействия субъектов внешней и внутренней среды, сохранением основных характеристик военно-патриотической среды военного вуза.

Второе условие – **социально-ценностное консультирование курсантов** – может способствовать эффективному функционированию разработанной авторской системы, в особенности, ее ориентировочно-целевого и содержательно-технологического компонентов.

Идеи социального и ценностного консультирования представлены в исследованиях [68; 167; 178; 320], посвященных как обучению, так и воспитанию. Наша задача – раскрыть возможности этого процесса с позиции взаимосвязи социальных и

профессиональных ценностей в рамках сопровождения становления личности курсанта в военном вузе.

Содержание социально-ценностного консультирования составляют помощь и советы, способствующие социализации и адаптации курсантов, но опирающиеся на ценности военно-профессионального образования и военной профессии. Отметим, что ценностная характеристика военно-профессионального образования включает три взаимосвязанных элемента: военно-профессиональное образование как государственная ценность, военно-профессиональное образование как общественная ценность, военно-профессиональное образование как личная ценность. При этом, как мы уже отмечали, в число *военно-профессиональных ценностей* входят: любовь к Родине; поддержание мира; поддержание справедливости и правопорядка; гражданская ответственность; законопослушание и порядочность; построение военно-профессиональной карьеры и др.

Таким образом, ***социально-ценностное консультирование курсантов*** представляет собой процесс информационной и психологической поддержки, основанной на военно-профессиональных ценностях, в целях повышения эффективности социализации и профессиональной адаптации курсантов военного вуза. Особенностью организации социально-ценностного консультирования курсантов в военном вузе является использование возможностей индивидуализации и дифференциации.

В терминологических словарях и педагогических исследованиях [151; 231; 277; 292; 304 и др.] индивидуализация рассматривается как способ организации образовательного процесса, при котором учитываются индивидуальные особенности учащихся; дифференциация, как правило, представляет собой форму организации деятельности обучающихся, учитывающую склонности, интересы и проявившиеся способности.

Исследованию проблем индивидуализации и дифференциации в образовательном процессе посвящена работа И.Э. Унт, в которой автор четко разграничивает эти понятия: индивидуализация трактуется как «учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются», а дифференциация – как «учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения, обычно обучение в этом случае происходит по нескольким различным учебным планам и программам» [304, с. 31]. В свою очередь, Г.К. Селевко определяет индивидуализацию как «организацию учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения обусловливается индивидуальными особенностями учащихся» [266, с. 92]. Дополнением данной позиции служит определение индивидуализации А.А. Кирсановым как «системы воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям класса, отдельных групп учащихся, позволяющих обеспечить деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения» [151, с. 138].

На основе вышеизложенного мы считаем, что *индивидуализация* – это система воспитательных и дидактических средств, выбор которых позволяет обеспечить реализацию потенциальных возможностей каждого обучающегося с учетом поставленных целей. Безусловно, идея индивидуализации исходит из механизмов и закономерностей психического развития личности, поскольку существует неравномерность усвоения знаний, приобретения умений, способов деятельности у обучающихся даже одного возраста. Кроме того, существуют индивидуальные особенности восприятия, мышления, памяти и т.п., влияющие на уровень формирования определенных способностей. Все это предполагает необходимость создания целостной системы уче-

та индивидуальных способностей и возможностей обучающихся. Но при этом мы понимаем, что речь идет не об абсолютной, а об относительной индивидуализации. Это связано с тем, что: 1) учитываются лишь известные особенности личности курсантов; 2) индивидуализация интегрирована с групповой и фронтальной работой; 3) существует зависимость от конкретных ситуаций, состояний и т.п.

Дифференциация предполагает создание разных условий образовательного процесса для различных групп обучающихся. Разработкой идей дифференциации занимались В.В. Андронатов [7], Г. Краус [174], Г.К. Селевко [266], И.Э. Унт [304], Е.А. Юнина [338] и др., в работах которых обозначено, что в учебном процессе дифференциация предусматривает: 1) расчленение учебного материала по уровням сложности; 2) разделение обучающихся по способностям, интересам; 3) выбор и применение технологий, обеспечивающих оптимальное достижение целей. Так, например, Е.А. Юнина [338] предлагает следующую последовательность действий:

- изучение психологических и психофизических особенностей обучающихся (тестирование, наблюдение и т.п.);
- объединение обучающихся в группы и микрогруппы;
- выбор методов, способов и средств с учетом выявленных оснований дифференциации.

Исследователи различают внутреннюю и внешнюю дифференциацию. *Внешняя дифференциация* предполагает разделение обучающихся на стабильные группы, в которых цели деятельности реализуются с учетом доминирующего типологического признака, лежащего в основе определения состава группы. *Внутренняя дифференциация* осуществляется внутри стабильно существующей группы и представляет собой разделение на временные подгруппы в зависимости от целей деятельности. Отметим, что внутренняя дифференциация может быть уровне-

вой в зависимости от уровня сформированности какого-либо качества, свойства личности.

Таким образом, *дифференциация* – форма организации образовательного процесса, обеспечивающая объединение обучающихся в группы на основании типологических признаков и соответствующий этим признакам выбор методов, способов и средств для достижения целей деятельности.

Второе педагогическое условие представляет собой реализацию индивидуализации и дифференциации в процессе консультирования. *Консультирование* есть обеспечение информационной и психологической поддержки субъектов образовательного процесса, направленной на устранение проблем и повышение эффективности этого процесса. Проблемами консультирования, консультационного сопровождения в образовательном процессе, как правило, занимается психолог. Анализируя соответствующие психологические исследования [172; 188; 293 и др.], мы выявили, что спектр аспектов консультирования очень широк, но их можно разделить на два направления: 1) проблемы и задачи, связанные с организацией образовательного процесса; 2) вопросы, касающиеся личностных особенностей участников образовательного процесса. В качестве этапов консультирования называют подготовительный, основной и оценочный, а характерными особенностями этого процесса являются:

- 1) системный характер;
- 2) активность самих субъектов образовательного процесса;
- 3) работа по конкретным запросам;
- 4) гибкость в применяемых методах и методиках работы;
- 5) прогнозирующий характер;
- 6) пролонгированность результата;
- 7) конфиденциальность;
- 8) включенность консультантов в образовательный процесс.



Вышеизложенное позволяет заключить, что социально-ценностное консультирование курсантов включает как индивидуальную поддержку субъектов образовательного процесса с учетом потенциальных возможностей каждого курсанта, так и объединение их в группы на основании типологических признаков, а также соответствующий этим признакам выбор методов, способов и средств для достижения целей деятельности. Решение этой задачи обеспечивается реализацией трех этапов (подготовительного, основного, оценочного) процесса консультирования, основанного в содержательном плане на военно-профессиональных ценностях.

Третье условие – **обучение курсантов приемам эмоциональной регуляции и саморегуляции** – может способствовать эффективному функционированию разработанной нами системы, в особенности, ее результативно-оценочного компонента.

Взаимосвязь адаптационных механизмов и эмоций отмечается в целом ряде психологических и педагогических исследований. Авторы [66; 121 и др.] отмечают, что эмоциональная система является одной из основных регуляторных систем, обеспечивающих активные формы жизнедеятельности организма. В ходе теоретического анализа мы выяснили, что эмоциональная регуляция состоит из двух звеньев: 1) афферентного (обращенность к процессам внутренней среды организма), 2) эфферентного (обращенность к изменениям внешней среды). То есть из внутренней среды система эмоциональной регуляции организма человека получает информацию об общем состоянии организма (комфортное/дискомфортное), о витальном неблагополучии, состоянии беспокойства, страхах, тревогах и т.д. Поступающая из внешней среды информация касается возможностей удовлетворения/неудовлетворения актуальных потребностей, изменения условий, ситуации неопределенности, информационного дефицита и т.п. Таким образом, эмоциональная

сфера является системой «быстрого реагирования» на любые изменения внутренней или внешней среды организма человека.

О взаимосвязи мотивов, потребностей и эмоций также говорится в исследованиях психологов [69; 80; 97; 105; 132 и др.]. В работе В.К. Вилюнаса [69] четко определена взаимосвязь эмоций и процесса познания (когнитивной сферы): эмоции образуют своеобразную надстройку, сопровождая и оценивая когнитивные процессы, выступают регуляторами познавательной сферы. То есть эмоциональная сфера обеспечивает формирование и осознание мотива поведения и деятельности. Соответственно, именно эмоциональная регуляция и саморегуляция способна обеспечить адекватность и успешность адаптационных механизмов путем воздействия на мотивы деятельности. В связи с этим возможности эмоциональной регуляции для обеспечения профессионально-мотивационной адаптации очевидны. Анализ литературы о роли эмоциональной регуляции, ее связи с мотивационной и когнитивной сферами позволил нам представить структурно-содержательную взаимосвязь этих компонентов психики (табл. 6).

Таблица 6

**Взаимосвязь эмоциональной регуляции, мотивов  
и познавательных процессов**

<i>Вид познавательного процесса</i>	<i>Мотивационная сфера</i>	<i>Эмоциональная сфера</i>
1	2	3
Анализ	Доминирование внешних результативных мотивов с выработкой конкретных целей, направленных на внешние признаки дидактического материала	Первичный анализ учебного задания эмоционально оценивается и получает в сознании определенное эмоциональное закрепление

1	2	3
Синтез	Доминирование внутреннего результативного мотива с выработкой общих целей, направленных на факты, правила, усвоение свойств предметов, явлений	Закрепление с возникающими новыми эмоциями катализирует гностические функции наведения и коррекции учебных действий
Обобщение	Доминирование внутреннего мотива, выработка целевых систем с учетом общей и конкретной направленности на выяснение сути явлений, их происхождения, установление общих принципов, действующих в разных условиях	Усиление эвристических функций эмоций в поиске учебно-практических действий

Обобщая мнения исследователей, мы пришли к пониманию необходимости различать эмоциональную регуляцию и эмоциональную саморегуляцию.

**Эмоциональная регуляция** – это комплекс методов, обеспечивающих регулирование эмоциональных состояний людей. Эмоциональная регуляция содержит воздействие на чувства других людей в процессе межличностного общения. Д. Гоулман [по 45], исследуя проблему эмоционального интеллекта, определяет структуру эмоциональной регуляции:

- 1) Личная компетентность (умение справляться с собой).
- 2) Самосознание (знание своих внутренних состояний, предпочтений, возможностей).
- 3) Саморегуляция (умение справляться со своими внутренними состояниями и побуждениями).

4) Мотивация (эмоциональные склонности, обеспечивающие достижение цели).

5) Эмпатия (осознание чувств, потребностей и забот других людей).

6) Социальные навыки (искусство вызывать у других желательную реакцию).

Мы солидарны с позицией Б.М. Теплова [292], считающего, что эмоциональная регуляция является комплексным процессом, включающим инициирование и подавление и состоящим из следующих этапов:

1. Внутреннее переживание состояния (субъективное переживание эмоции).

2. Обдумывание эмоции (реакция на ситуацию).

3. Физиологический процесс, относящийся к эмоции (сердечный ритм, дыхание и т.п.).

4. Эмоциональное поведение (акции, экспрессии, относящиеся к эмоции).

**Эмоциональная саморегуляция** – способность контролировать собственные эмоции социально приемлемыми способами, не допуская спонтанных реакций. Эмоциональная саморегуляция является частью эмоциональной регуляции и включает контроль над собственными чувствами.

Структуру эмоциональной саморегуляции образуют:

1) принятая субъектом цель его произвольной активности;

2) модель значимых условий деятельности;

3) программа собственно исполнительских действий;

4) система критериев успешности деятельности;

5) информация о реально достигнутых результатах;

6) оценка соответствия реальных результатов критериям успеха;

7) решения о необходимости и характере коррекций деятельности.

Авторы [289 и др.] описывают различные способы эмоциональной саморегуляции: управление дыханием; управление тонусом мышц; воздействие словом (самовнушение, самопрограммирование, самоприказ); самоодобрение (самопоощрение). Приемами эмоциональной саморегуляции являются: смех, улыбка, юмор; размышления о хорошем, приятном; наблюдение за пейзажем; рассматривание цветов в помещении, фотографий, приятных или дорогих для человека вещей; купание (реальное или мысленное) в солнечных лучах; вдыхание свежего воздуха; высказывание похвалы, комплиментов и др. Соответственно, эмоциональная саморегуляция основана на следующих умениях и качествах человека:

а) способность управлять своим вниманием (развитость мимики, тренированность мимики и жестов, умение изменять тембр, темп, громкость речи);

б) развитость воображения (умение поверить в собственные вымыслы, умение действовать «как если бы», погружать себя в предполагаемые обстоятельства);

в) способность управлять дыханием (контроль своего дыхания, возможность успокаивать или возбуждать себя разными типами дыхания);

г) владение способами умственной и психологической зарядки (стимулирование к действию и хорошему настроению).

На рисунке 9 обозначены эффекты, возникающие в результате эмоциональной саморегуляции.

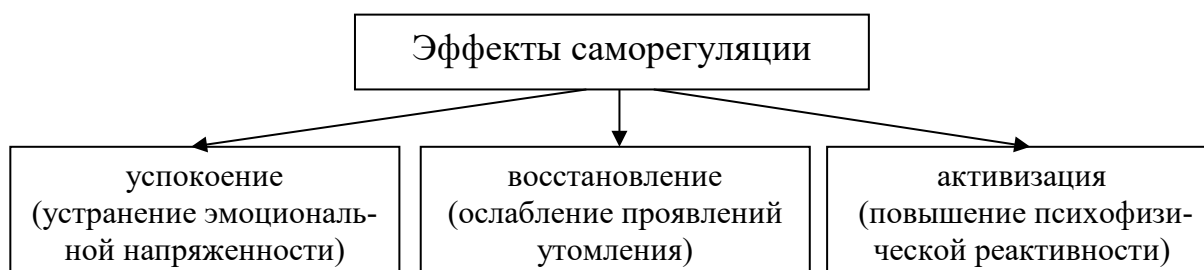


Рис. 9. Эффекты саморегуляции

Таким образом, реализация третьего условия представляет собой систему целенаправленной работы по формированию у курсантов приемов эмоциональной регуляции и саморегуляции. При этом эмоциональная регуляция – это комплекс методов, обеспечивающих регулирование эмоциональных состояний людей и воздействие на чувства других людей в процессе межличностного общения; эмоциональная саморегуляция – способность контролировать собственные эмоции социально приемлемыми способами, не допуская спонтанных реакций.

Исходя из вышеизложенного, подчеркнем, что каждое из выявленных условий оказывает прямое или опосредованное влияние на компоненты авторской системы и, соответственно, повышает эффективность ее функционирования (рис. 10).

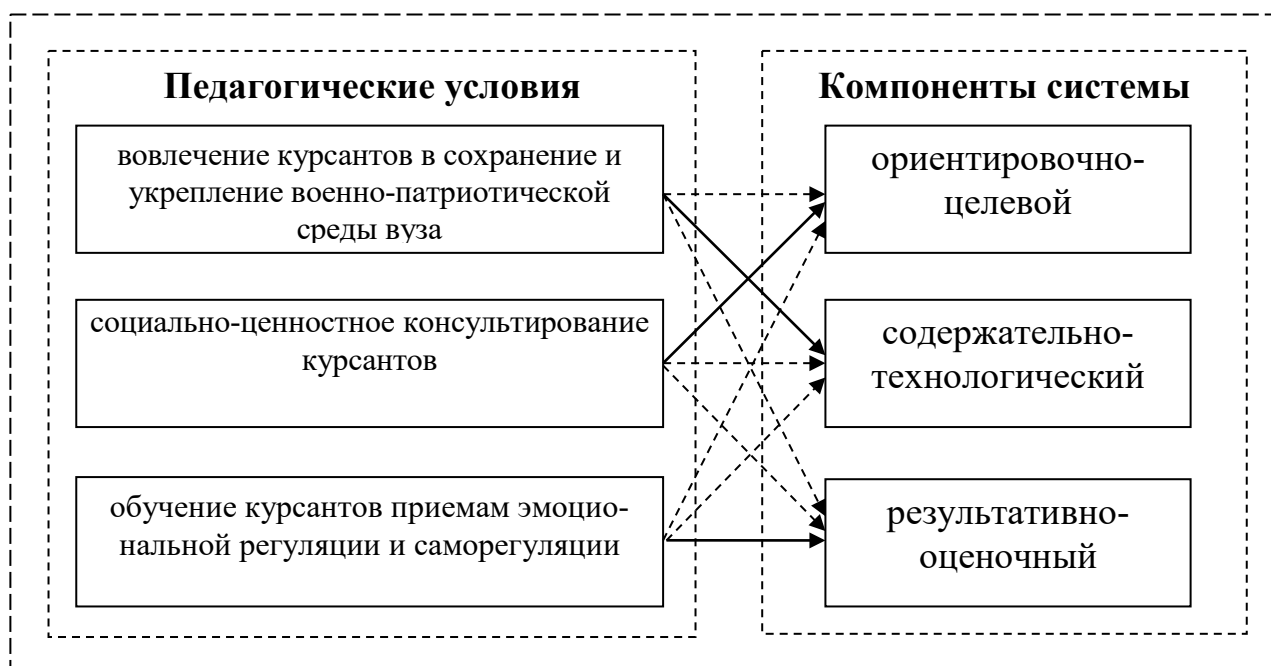


Рис. 10. Взаимосвязь педагогических условий и компонентов системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе

## *Резюме*

1. Повышение эффективности разработанной системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе обеспечивается реализацией педагогических условий, необходимость которых базируется на анализе психолого-педагогической литературы, авторском опыте работы в военно-профессиональном образовании.

2. При выборе педагогических условий учитывались следующие факторы: сущность и структура профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе; содержание и особенности разработанной авторской системы; социальный заказ и нормативно-правовая база подготовки курсантов в военном вузе; положения системного, аксиологического и среднего подходов; фундаментальные принципы военного образования; особенности организации образовательного процесса в военном вузе.

3. Возможность повысить эффективность разработанной авторской системы обеспечивают педагогические условия: а) вовлечение курсантов в сохранение и укрепление военно-патриотической среды вуза; б) социально-ценностное консультирование курсантов; в) обучение курсантов приемам эмоциональной регуляции и саморегуляции.

4. Вовлечение курсантов в сохранение и укрепление военно-патриотической среды вуза предполагает конструирование социально-профессионального пространства, характеризующего зону непосредственной активности курсантов в образовательной, профессиональной и социальной деятельности и отражающего феномены социальной и личной жизни человека.

5. Социально-ценностное консультирование курсантов обеспечивает как индивидуальную поддержку субъектов образовательного процесса с учетом потенциальных возможностей каждого курсанта, так и объединение их в группы на основании типологических признаков, а также соответствующий этим при-

знакам выбор методов, способов и средств для достижения целей деятельности.

6. Обучение курсантов приемам эмоциональной регуляции и саморегуляции представляет собой систему целенаправленной работы с будущими офицерами по овладению комплексом методов, обеспечивающих регулирование эмоциональных состояний людей и воздействие на чувства других людей в процессе межличностного общения (эмоциональная регуляция), и формированию способности контролировать собственные эмоции социально приемлемыми способами, не допуская спонтанных реакций (эмоциональная саморегуляция).

7. Новизна выявленных педагогических условий заключается в их использовании, обосновании и содержательном наполнении для предмета исследования.

#### **1.4. Реализация системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе и педагогических условий ее функционирования**

Перейдем к описанию реализации каждого компонента системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе и примеров внедрения в образовательный процесс вуза выявленных педагогических условий.

**Ориентировочно-целевой компонент** системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе содержит целевые ориентиры, определяющие направление исследуемого процесса. Он имеет свои функции, этапы, задачи и предполагаемые результаты.

Практико-ориентированная направленность этого компонента системы определяется четкой последовательностью трех



этапов (ориентирование, активизация и целеполагание), а также формами, методами и средствами реализации каждого этапа. Содержательное наполнение каждого этапа реализации ориентировочно-целевого компонента системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе представлено во втором параграфе настоящей главы. В этой части работы опишем конкретные примеры применения организационных форм, методов и средств реализации компонента.

*На этапе ориентирования* в ходе работы с курсантами первого курса с целью актуализации их внутренних мотиваторов использовалось военно-техническое информирование (рис. 11) на различные темы: «Оружие России: мощь, технология, интеллект», «На полигонах мира», «Героизм и стойкость русских солдат в боевых действиях на Балканах и Кавказе», «Сепаратизм – угроза государственности или борьба за независимость?», «Исламское государство» – угроза мировому сообществу». Кроме того, с курсантами проводятся Единые дни информирования на такие темы, как: «Преступления против общественной безопасности», «Понятие и виды преступлений. Понятие и виды наказания».



Рис. 11. Военно-техническое информирование курсантов

Библиотека, как внешний мотивирующий фактор, всегда является необходимым элементом образовательной среды, предоставляющим доступ к различной литературе и другому информационно-методическому обеспечению. В библиотеке постоянно организуются выставки-просмотры литературы, посвященные различным событиям и памятным датам. Так, например, посещение выставок литературы на темы «Международные организации и их роль в поддержании мира и стабильности на планете (к 70-летию со дня основания ООН)», «Нам нужна одна Победа (к 70-летию Великой Победы)» способствовало формированию у курсантов мотивации к достижению успеха, потребности в самореализации.

*На этапе активизации* организовались посещения выставок и осмотр военной техники (как реальной, так и в виде макетов). В рамках празднования Дня военно-воздушных сил проводилось авиашоу с выполнением фигур высшего пилотажа, демонстрировались приемы рукопашного боя. Проведенные мероприятия позволили курсантам ощутить себя частью мощного военного комплекса страны, способствовали формированию у них внутренних мотивов, адекватного восприятия техники, прогрессивных достижений отечественной науки и промышленности.

Беседы с курсантами на различные темы (например, «Президент Российской Федерации – Верховный главнокомандующий Вооруженными Силами Российской Федерации», «Воинский этикет и культура общения военнослужащих»), дебаты и дискуссии («Источники повышенной опасности, причины аварийных ситуаций», «Ответственность военнослужащих за нарушение правил дорожного движения», «Преступления и правонарушения в армии») способствуют уточнению полученных ранее знаний и повышению уровня военно-профессиональной мотивации. Для большей наглядности при этом используются мультимедийное оборудование, средства визуализации (рисунки, таблицы, фотографии и др.).

Поскольку кинозал в военном вузе выполняет роль культурно-досугового и учебно-мотивирующего элемента образовательной среды, то на этом же этапе для повышения уровня профессиональной мотивации курсантов нами использовался просмотр художественных фильмов «В огне брода нет», «Баллада о солдате», «Восхождение», «Красные дьяволята» и др., после которого обязательно проводилось их обсуждение с целью уточнения и коррекции профессионально-ценностных ориентиров курсантов, видов профессиональных мотивов.

Еще одной активно используемой формой было посещение культурно-досуговых мероприятий районного, областного и всероссийского масштабов (например, выставок вооружения и военной техники), а также музеев, экспозиции которых позволяют наглядно продемонстрировать курсантам, как велись боевые действия во времена различных войн. Участие в конкурсах «КВН» среди вузов Министерства обороны дает обучающимся возможность проявить себя не только в учебной и служебной деятельности, но и в художественной самодеятельности и т.д.

*На этапе целенаправленного* нами применялись разнообразные формы контактной работы с курсантами: лекции, практические занятия, внеучебные диспуты, работа в научных кружках. При этом в качестве средств использовалось мультимедийное оборудование, схемы, карты, таблицы и другие средства визуализации (рис. 12). Все это обеспечивало заинтересованность курсантов, способствовало более эффективной адаптации их в военном вузе.



Рис. 12. Использование приемов визуализации и мультимедиа сопровождения в контактной работе с курсантами

В образовательном процессе военного вуза активно применяется моделирование ситуаций будущей военно-профессиональной деятельности, в рамках которого осуществляется интеграция внутренних и внешних мотивирующих факторов. Наилучшие возможности для этого создают военно-полевые сборы, командно-штабные учения, комплексные тактико-специальные занятия, войсковая стажировка, в ходе проведения которых отрабатываются вопросы ведения и обеспечения боевых действий подразделений и управления ими в бою, курсанты действуют в роли командиров подразделений, совершенствуя ранее приобретенные или приобретая новые навыки и умения. Именно в военно-полевых условиях курсанты учатся приспосабливаться к различным ситуациям, находить способы самореализации в новых, нестандартных условиях, что обеспечивает формирование и сплочение воинского коллектива, а также эффективность и успешность профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе.

Отметим, что ориентировочно-целевой компонент системы выполняет ориентирующую, активизирующую и целеполагающую функции, что обеспечивается единством цели, содержания, выбора форм, методов и средств. Результатом функционирования ориентировочно-целевого компонента является сформированный мотив достижения успеха и потребность в самореализации.

**Содержательно-технологический компонент** системы реализуется через технологию профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе, обеспечивает этапы и методическое наполнение системы. Этот компонент содержит разработанную технологию и программу ее реализации в образовательном процессе военного вуза. При этом технология, как мы ранее отмечали, представляет собой более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя/командира и курсанта, гарантирующий достижение поставленной цели.

Поскольку целью взаимодействия субъектов образовательного процесса военного вуза в рамках нашего исследования является профессионально-мотивационная адаптация курсантов, то нами были определены следующие этапы реализации содержательно-технологического компонента:

- ознакомительный (знакомство курсантов с особенностями обучения в военном вузе);
- стимулирующий (содействие в разрешении сложных проблем, стимулирование курсантов к самостоятельному решению доступных для этого задач);
- поддерживающий (поддержка в процессе профессионально-мотивационной адаптации, создание сложных многозадачных ситуаций в целях тренировки адаптивных возможностей курсантов).

На каждом из этапов проводилась диагностика результатов и, при необходимости, их коррекция, что обеспечивало управляемость технологии и программы.

Представим конкретные мероприятия программы на каждом этапе.

*На ознакомительном этапе* в рамках работы над боевой и мобилизационной готовностью курсантов проводятся строевые смотры подразделений, тренировки подразделений антитеррора, строевая подготовка (четыре раза в неделю). Данные мероприятия имеют целью охрану важных военных объектов, военных городков, мест компактного проживания военнослужащих и членов их семей, предотвращение вооруженных нападений на военнослужащих и членов их семей и захвата заложников, борьбу с террористическими группами и бандформированиями. В это время формируются первичные военно-профессиональные умения курсантов, обеспечивающие их адаптацию, в частности, умение действовать согласно боевому расчету при приведении части в состояние боевой готовности (комплектовать баулы, использовать средства индивидуальной защиты от радиационного, химического и биологического оружия и т.д.). В рамках учебной работы основной акцент делается на организации контроля за посещаемостью учебных занятий и самостоятельной работой курсантов.

При реализации содержательно-технологического компонента авторской системы применялся широкий диапазон традиционных и новых методов информирования. Информирование – это деятельность органов управления вуза, командирского корпуса, профессорско-преподавательского состава по предоставлению социально-политической, военно-технической, правовой и другой информации. Нами использовались следующие виды информирования:

- единый день информирования (рис. 13) (ежемесячно, с участием руководства, по различным вопросам жизнедеятельности Вооруженных Сил);

- правовое информирование (разъяснение требований нормативно-правовых документов, анализ состояния правопорядка, дисциплины);

- военно-техническое информирование (информирование о наиболее важных направлениях военно-технической политики);
- информирование в особых условиях (рассказ о передовом опыте военнослужащих, описание подвигов, благородных поступков военнослужащих, традиций Вооруженных Сил Российской Федерации).



Рис. 13. Проведение единого дня информирования

Для укрепления правопорядка и воинской дисциплины проводятся общие собрания подразделений. С целью доведения до личного состава приказов и директив вышестоящего командования осуществляется правовое информирование. Задачу формирования адаптационных механизмов курсантов выполняют тематические экскурсии по памятным местам города, выставкам, музеям и др. (рис. 14).



Рис. 14. Посещение выставки в библиотеке

Таким образом, ознакомительный этап программы направлен на знакомство курсантов с особенностями военно-профессиональной деятельности и спецификой обучения в военном вузе. Методами и приемами данного этапа являются: личный пример старших товарищей, командиров, рассказы, беседы, убеждение, моральные поощрения, интерактивное взаимодействие, встречи с ветеранами войны, Вооруженных Сил и труда (для воспитания чувства патриотизма и сплочения воинского коллектива), проведение Дней защитника Отечества, мужества, призвания и т.д. с показом вооружения и техники, жизни и быта военнослужащих, занятия в музеях (знакомство с историей создания училища), комнатах боевой славы, работа кружков художественной самодеятельности (танцевальный кружок, кружок художественного творчества). Активно использовались такие средства, как боевые листки, стенная газета подразделения, в которых освещаются актуальные проблемы современной политической жизни, Вооруженных Сил Российской Федерации.

Второй этап разработанной программы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе – стиму-



*лирующий*, в ходе реализации которого создаются условия для решения простых и сложных проблем военно-профессиональной деятельности. На этом этапе продолжается контроль за учебной и самостоятельной деятельностью курсантов. Проводится проверка внутреннего порядка в подразделении (рис. 15), на закрепленной территории. Организуется контроль за соблюдением правил общественной и личной гигиены, проведением утренней физической зарядки, анализ случаев заболевания, госпитализации личного состава, разрабатываются и реализуются мероприятия по их предупреждению.



Рис. 15. Проверка внутреннего порядка в подразделении

Важной частью данного этапа является комплексная работа по обеспечению безопасности военной службы: информирование о травматизме и смертности военнослужащих в связи с выполнением обязанностей службы с приведением статистических данных; профилактические занятия по предупреждению травматизма личного состава и обеспечению выполнения требований безопасности (рис. 16) в процессе жизнедеятельности; мероприятия, направленные на формирование здорового образа жизни, сохранение и укрепление здоровья военнослужащих.



Рис. 16. Профилактические занятия по выполнению требований безопасности

С целью повышения уровня физической подготовленности и спортивного мастерства регулярно проводятся тренировки и осуществляется проверка выполнения норм военно-спортивного комплекса (рис. 17): бег 100 м, 3 км, марш-бросок на 5 км, подтягивание на перекладине, подъем с переворотом, спортивные игры.



Рис. 17. Подготовка к проверке выполнения норм военно-спортивного комплекса

На основе внешних и внутренних мотивирующих факторов реализовалось одно из традиционных мероприятий – месячник «Сплочение воинских коллективов», который позволяет сформировать курсантский коллектив, организовать решение общих вопросов.

Каждую неделю проводится информирование курсантов по актуальным и злободневным темам: «На полигонах мира», «Угрозы мирового сообщества», «Международные организации и их роль в поддержании мира и стабильности на планете» и др.

Среди видов деятельности, способствующих повышению эффективности процесса профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе, можно назвать как учебные (техническое моделирование, моделирование военно-боевых действий, учебно-военные тренировки, решение ситуационных задач и др.), так и внеучебные (научно-исследовательская работа, библиотечные встречи, музейный поиск и др.).

На каждом этапе программы решаются конкретные задачи, связанные с общей целью. Результат каждого этапа диагностируем, воспроизводим и корректируем в образовательном процессе военного вуза, то есть является управляемым. Задачей стимулирующего этапа является формирование профессионально-ценностного компонента адаптации, включающего ценности воинского долга, войскового товарищества.

Третий этап программы – *поддерживающий* – направлен на осуществление поддержки курсантов в процессе их профессионально-мотивационной адаптации, создание сложных многозадачных ситуаций в целях тренировки адаптивных возможностей курсантов.

На этом этапе на основе внутренних мотиваторов активизируется работа курсантских советов, наставники (курсанты-старшекурсники) в большей степени, чем командиры, оказывают помощь первокурсникам. В учебной и во внеучебной работе

организуется индивидуальная (рис. 18), парная и групповая деятельность. Роль командиров подразделений и преподавателей сводится к подбору поручений и контролю за их выполнением.



Рис. 18. Организация индивидуальной работы курсантов в учебном процессе

Ключевыми формами данного этапа являются: открытый диалог «Духовные символы и традиции русского воинства», диспут «Оружие России: мощь, технология, интеллект», тематические встречи «Великая победа советского народа», вечера вопросов и ответов с командованием филиала о повседневной деятельности и выполнении элементов распорядка дня, собрания с младшими командирами по бытовым вопросам подразделения, совещания с различными категориями военнослужащих и др. С личным составом курсантских подразделений проводятся беседы на различные темы: «Воинский этикет и культура военнослужащего», «Армейская авиация ВВС Российской Федерации: история и современность» и др. Осуществляются целевые инструктажи перед проведением выходных и праздничных дней, убытием в отпуск, командировку, при несении службы во внутренних нарядах и т.п. о недопущении травматизма, грубых дисциплинарных проступков, о правилах поведения в общественных местах.

Основной особенностью работы на данном этапе является поддержка самостоятельности и активности курсантов, направляющая роль командиров, наставников и преподавателей для успешности профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе. Поэтому результатом поддерживающего этапа программы является сформированность личностного компонента (ответственности и дисциплинированности).

Таким образом, существенные различия между этапами заключаются в постепенном уменьшении доли командирского и преподавательского сопровождения и увеличении доли самостоятельности курсантов в образовательном процессе вуза. При этом каждый этап программы характеризуется целенаправленным воздействием на один из компонентов профессионально-мотивационной адаптации: ознакомительный этап – потребностно-смысловой компонент (мотив достижения успеха, потребность в самореализации); стимулирующий этап – профессионально-ценностный компонент (ценности воинского долга, войскового товарищества); поддерживающий этап – личностный компонент (ответственность, дисциплинированность).

Завершая описание содержательно-технологического компонента системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе, обозначим, что функциями компонента являются:

- программно-технологическая (проектирование программы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе, координация действий при реализации системы);
- организационная (реализация программы в образовательном процессе военного вуза, координация и регламентация реализации технологии на практике);
- содержательно-корректирующая (оперативные корректирующие действия в ходе реализации программы, установление соответствия реализуемого содержания планируемому и, при необходимости, его корректировка).

Содержательно-технологический компонент определяет методическое и содержательное наполнение системы, состав командиров и педагогических работников для реализации системы, содержит подбор и уточнение информации, разработку средств педагогического воздействия и функциональных составляющих образовательной среды военного вуза.

**Результативно-оценочный компонент** системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе нацелен на обеспечение оценки результатов функционирования системы. Этот компонент выполняет следующие функции: аналитико-диагностическую (определение корректности реализации программы, достижения запланированных целей) и оценочно-интерпретационную (оценка полученных результатов, их обобщение, анализ и интерпретация).

Результативно-оценочный компонент реализуется в два этапа: 1) диагностика и анализ промежуточных и итоговых результатов; 2) интерпретация и оценка полученных результатов. В рамках реализации этого компонента активная формирующая и направляющая работа с курсантами не проводится. В связи с этим формы реализации каждого этапа компонента различаются. Так, например, на этапе диагностики используются групповые и индивидуальные формы тестирования, опроса и других методов. На этапе интерпретации и оценки полученных результатов применяется анализ, обобщение, обсуждение результатов, консультации, планирование дальнейших действий, организуется индивидуальная и групповая работа. Результаты докладываются на совещании, представляется письменный отчет.

Для завершения реализации программы проводится контрольное диагностическое обследование, выявляющее итоговый уровень профессионально-мотивационной адаптированности курсантов в военном вузе, а также анализируются все полученные результаты с целью выявления его динамики.

Далее представим описание реализации педагогических условий, повышающих эффективность разработанной авторской системы. Напомним, что на основе теоретического анализа литературы, обобщения педагогической практики и личного опыта работы в военном вузе нами были выявлены следующие педагогические условия: а) вовлечение курсантов в сохранение и укрепление военно-патриотической среды вуза; б) социально-ценностное консультирование курсантов; в) обучение курсантов приемам эмоциональной регуляции и саморегуляции.

***Вовлечение курсантов в сохранение и укрепление военно-патриотической среды вуза.*** Для реализации этого условия в рамках информационного компонента с курсантами проводились различные воспитательные мероприятия, в частности, единые дни государственно-правового информирования по патриотической тематике. Особое внимание уделялось информации о героических и мужественных поступках курсантов-выпускников, о деятельности ветеранской и наставнической организаций. Также организовались встречи курсантов с офицерами, отличившимися при выполнении профессиональных обязанностей. Данные занятия и встречи, актуализирующие внутренние мотивы курсантов, обладают значительными возможностями в решении задач повышения военно-профессиональной мотивации и направленности на профессию офицера, а значит, способствуют профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе. Интересными, насыщенными по содержанию, познавательными были занятия на темы «Государственные символы Российской Федерации», «Совесть, долг и честь» и др.

Реализация информационного компонента осуществлялась следующими способами:

– в фойе и коридорах вуза оборудованы стенды с государственной символикой Российской Федерации – герб, флаг, гимн, выдержки из Конституции России, портреты Президента Российской Федерации, Министра обороны Российской Федерации и т.д.;

- оформлены экспозиции, посвященные истории России, воинским и трудовым подвигам нашего народа, истории вуза;
- выпущен фотоальбом о лучших выпускниках-офицерах;
- проведены экскурсии и походы по историческим местам и местам боевой славы и др.

Реализация деятельностного компонента включала проведение мероприятий, способствующих расширению опыта военно-профессиональной и патриотической деятельности будущих офицеров. Так, например, были проведены конкурсы профессионального мастерства, спортивные соревнования по военно-прикладным видам спорта, военно-спортивные игры («Зарница», «А ну-ка, парни!», «Военизированная эстафета»), экскурсии по музею вуза, встречи с офицерами-выпускниками разных поколений, учащимися школ, День памяти офицеров, погибших при выполнении воинского долга, День открытых дверей; организовано участие курсантов в праздновании Дня Победы совместно с ветеранами Великой Отечественной войны, тружениками тыла, участниками боевых действий в Афганистане и Чечне; выпущены журналы и буклеты, посвященные славным и юбилейным датам; осуществлялась волонтерская деятельность по оказанию помощи ветеранам, вдовам ветеранов Великой Отечественной войны, по благоустройству исторических памятников. Данные мероприятия проводятся с целью воспитания у курсантов патриотизма, сплочения воинских коллективов.

Особое внимание в ходе внедрения данного педагогического условия было уделено подготовке и проведению празднования 70-й годовщины Победы советского народа в Великой Отечественной войне: курсанты участвовали в акции «Бессмертный полк», в рамках Всероссийской акции «Внимание!» посещали на дому ветеранов Великой Отечественной войны, оказывали им необходимую помощь, принимали участие в конференции, посвященной 70-летию Великой Победы (рис. 19).



Данные мероприятия были организованы с целью максимального привлечения курсантов, участвовавших в экспериментальной работе, к реальной деятельности военно-профессионального содержания.



Рис. 19. Конференция, посвященная 70-й годовщине Победы советского народа в Великой Отечественной войне

Занятия, проводимые в музее, всегда ориентированы на сохранение и укрепление военно-патриотической среды вуза, так как музейная экспозиция представляет собой целенаправленную подборку исторического материала, отражающего военно-профессиональные традиции, достижения выпускников, благодаря чему мотивирует курсантов к собственным достижениям.

В рамках реализации компонента использовались различные формы деятельности, среди которых основное распространение получили:

- мероприятия патриотического характера или же существенно насыщенные патриотическими элементами: концерты, смотры-конкурсы, вечера отдыха и пр.;
- тематические вечера: вечера-портреты, вечера чествований и т.д.;

– тематические встречи с ветеранами, представителями духовенства и др.;

– дискуссионные мероприятия: обсуждение патриотических произведений, материалов газет, журналов, рекламирование службы в Вооруженных Силах Российской Федерации, радиовещания;

– мероприятия учебно-образовательного характера: студии, работа клубов по интересам, кружков художественной самодетельности и др.

Таким образом, интеграция информационного и деятельностного компонентов способствовала полному насыщению военно-патриотической среды вуза и расширению его возможностей для профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе.

#### ***Социально-ценностное консультирование курсантов.***

Обеспечение этого условия реализовалось в процессе внеучебной деятельности и предполагало организацию консультирования субъектов образовательного процесса, направленного на устранение имеющихся проблем и повышение эффективности процесса адаптации. Ранее нами были определены этапы консультационного сопровождения курсантов-первокурсников: 1) подготовительный; 2) основной; 3) оценочный. На рисунке 20 представлена схема работы психологической службы военного вуза по повышению эффективности профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе.

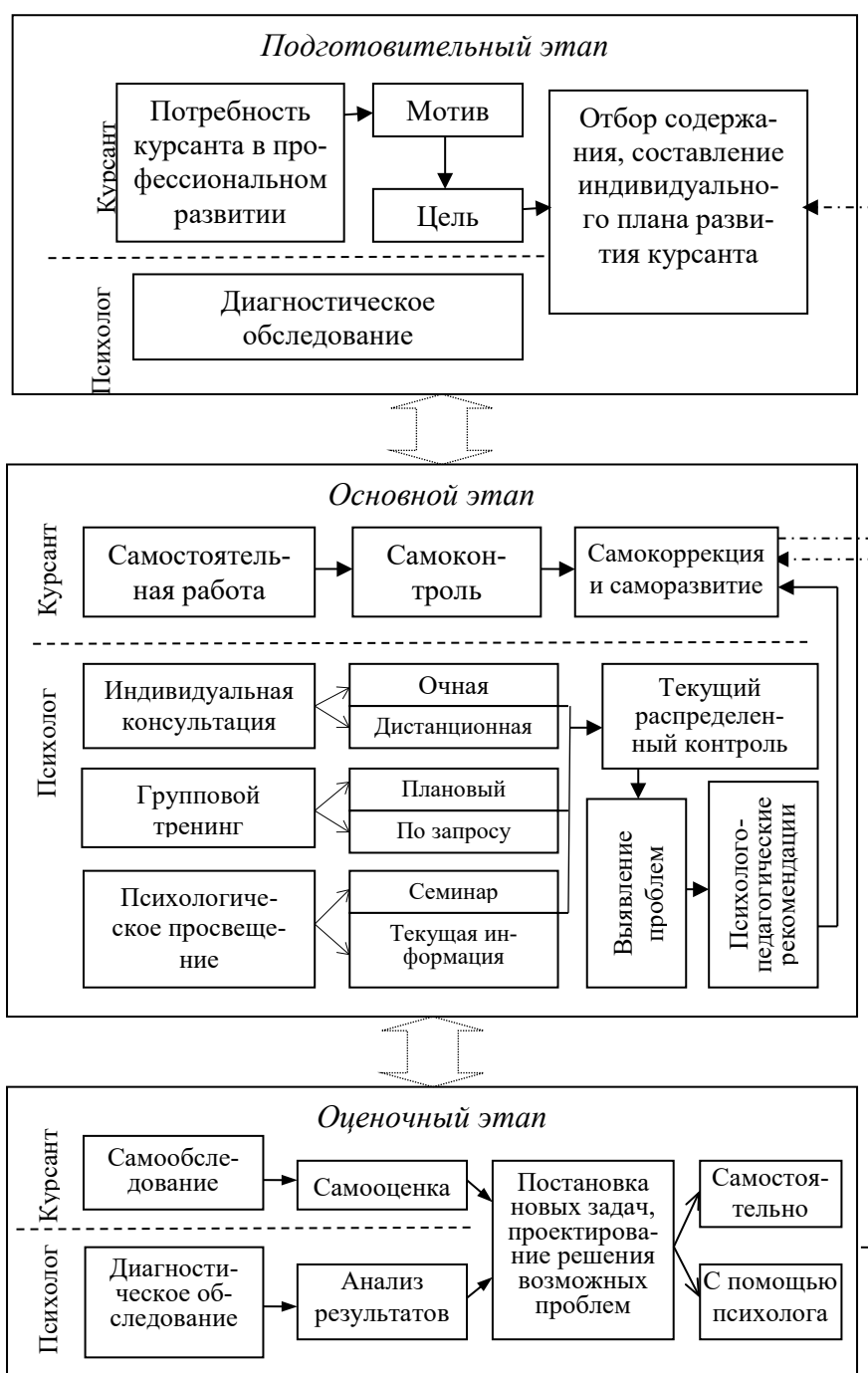


Рис. 20. Поэтапная реализация социально-ценностного консультирования курсантов в рамках деятельности психологической службы военного вуза

Отметим, что все результаты диагностических обследований психологов фиксируются в дневнике психолого-педагогических наблюдений и индивидуально-воспитательной работы.

Для повышения эффективности профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе психологами были определены *групповые особенности курсантов*, которые связаны:

а) с характером деятельности, предшествующей поступлению в военно-учебное заведение:

– группы из солдат и сержантов, прошедших военную службу по призыву или же поступивших из войск (им свойственны стремление к буквальному копированию практики строевых частей и невысокие результаты по общеобразовательным предметам в начале учебы);

– группы из трудящейся молодежи и учащихся колледжей (положительным моментом является наличие специальности, трудового опыта, отрицательным – серьезные пробелы в знаниях, а нередко и негативный жизненный опыт, вступающий в противоречие с установленными в армии взаимоотношениями; среди представителей этих групп значительна доля лиц, склонных к провоцированию конфликтных ситуаций);

– группы из учащихся средних школ и студентов вузов (обладают преимуществами в общеобразовательной подготовке, отличаются недостатком жизненного опыта, неразвитостью коллективистских взаимоотношений, заметной зависимостью настроения от внешних, в первую очередь, уставно-бытовых факторов);

– группы из учащихся суворовских училищ, кадетских корпусов (им свойственны развитость коллективистских взаимоотношений, обладают преимуществом в общевойсковой подготовке);

б) с мотивами поступления в военно-учебное заведение (а в последующем с мотивами учебы):

- стать офицером, защитником Отечества, закалять себя в трудностях военной службы, обрести самостоятельность;

- получить высшее образование, пройти военную службу по призыву в благоприятных условиях, а после окончания института уволиться из рядов Вооруженных Сил Российской Федерации;

- выполнить волю родителей, избежать конфликта с ними, получить гарантию помощи от них в ближайшей жизненной перспективе;

- стабильность получения денежного довольствия, последующее трудоустройство;

- избежать преследования со стороны правоохранительных органов;

в) с направленностью (положительной или отрицательной) микрогрупп, складывающихся на основе общих интересов службы, учебы, жизненных ценностей и приоритетов:

- положительно направленные микрогруппы курсантов, мотивированных на достижение высоких результатов в учебе, службе, спорте, общественной работе (для них характерны справедливость, бескорыстие, товарищеская взаимопомощь, открытость для других членов коллектива);

- отрицательно направленные микрогруппы – инициаторы неуставных взаимоотношений на основе бытовых норм поведения, своего неписаного устава, опирающегося на право физической силы, правила криминальной среды (здесь вынашивается недовольство требовательностью командиров, находят своеобразную защиту от общественного мнения нарушители дисциплины, утверждается круговая порука и ложные авторитеты лидеров, возможны пьянство, употребление наркотиков, самовольные отлучки);

г) с утверждением зрелости, способностью нести ответственность за свою жизнедеятельность:

- зрелые (взрослые) курсанты, проявляющие стремление к достижению успеха (учатся систематично, создают «свой ал-

горитм» сдачи всех форм отчетности, не допускают образования задолженностей, на старших курсах определяются с профессиональным выбором, работают над повышением уровня своей компетентности, не избегают трудностей, преодолевают их самостоятельно или с помощью товарищей, надежны, ответственны);

– незрелые (инфантильные) курсанты, «плывущие по течению» (учатся тогда, когда возникает угроза (запрет увольнения, сокращение каникулярного отпуска), в сложных ситуациях пассивны, полагаются исключительно на постороннюю помощь, будучи по возрасту взрослыми, продолжают по-детски надеяться на родительскую помощь, не имеют опыта принятия собственных решений, в учебе и службе зачастую не заинтересованы ввиду предопределенности жизненного пути после окончания вуза под влиянием родственников);

д) с психологическими типами людей, схожих по темпераменту, складу характера, уровню развития, способностей, с учетом которых выбирается педагогическая тактика и методика воспитания.

На фоне представленных особенностей и проводится социально-ценностное консультирование курсантов с учетом специфики их мотивационной сферы. Курсанты делятся на группы в зависимости от определенных ранее особенностей, с которыми проводятся различные беседы, тренинги, упражнения, например: «Мое любимое животное», «Я особенный», «Приветствие», «Передай рукопожатие», «Дорисуй картину» и др.

Индивидуальная работа, как правило, выстраивается в форме индивидуальных консультаций и бесед с курсантами, при проведении которых используются различные методики и опросники, такие как: «Методика Т. Элерса» (предназначена для диагностики мотивационной направленности личности на достижение успеха), «Опросник для самооценки терпеливости» Е.П. Ильина и Е.К. Фешенко (предназначен для самодиагности-

ки терпеливости), «Опросник В.В. Бойко» (предназначен для выявления деструктивных установок в межличностных отношениях испытуемых). Приведем примерное содержание вопросов для индивидуальных бесед с курсантами различных курсов.

*С курсантами 1-го курса:*

1. Как Ваше здоровье? Как Вы переносите физически нагрузки?

2. Получаете ли Вы письма из дома? Как часто пишете сами? Каково семейное положение родителей, какие они испытывают трудности?

3. Удовлетворены ли избранным профилем учебы? Каковы первые впечатления об учебе в институте?

4. Какие трудности испытываете в службе, учебе? Какие предметы Вам нравятся? Какие учебные дисциплины вызывают наибольшие затруднения?

5. Научились ли Вы выполнять требования распорядка дня института? В какой степени Вам это удается?

6. Довольны ли Вы выбором своей профессии? Не разочаровались ли в ней? Что привлекает в профессии офицера ВВС?

7. Как Вы относитесь к хозяйственным работам? Какие виды труда предпочитаете?

8. Как Вы организуете свою самостоятельную работу? Соблюдаете ли при этом плановость? Используете ли для самостоятельной работы свободное время?

9. Кто пользуется наибольшим авторитетом в Вашем коллективе? Чем определяется этот авторитет? Довольны ли Вы своим положением в коллективе?

10. Бывали ли конфликты в коллективе? Каковы их причины?

11. С кем Вы дружите? На чем основана эта дружба? Что больше всего Вы цените в друзьях?

12. Где и как проводите свое увольнение?

13. Что читаете в свободное время? Какая литература Вам больше всего нравится? Почему?

14. Каким видом спорта увлекаетесь? По каким видам спорта хотели бы иметь спортивные разряды?

Отметим, что консультационное сопровождение курсантов-первокурсников обладает рядом особенностей, которые необходимо соблюдать при его осуществлении: системный характер, активность самих субъектов образовательного процесса, работа по конкретным запросам, гибкость в применяемых методах и методиках работы, прогнозирующий характер, пролонгированность результата, конфиденциальность, включенность консультантов в образовательный процесс.

*С курсантами 2-го курса:*

1. Как дела дома?

2. Что дал положительного год учебы и службы в нашем институте?

3. Все ли намеченное Вами было выполнено за первый год учебы в институте?

4. Какие новые рубежи наметили на второй год обучения?

5. Какие трудности в учебе, службе испытывали на первом году службы? Сумели ли их преодолеть? Как Вам это удалось?

6. Каковы успехи Вашего коллектива? Кто передовики в учебе?

7. Какое участие Вы принимаете в общественной работе? Все ли Вам удается?

8. Являетесь ли Вы членом военно-научного общества курсантов? Если нет, то почему? Ваши планы работы в кружке на втором году обучения?

9. Какие черты характера хотели бы изменить? От каких привычек хотели бы избавиться?

10. Какие газеты и журналы читаете? Что Вас больше всего интересует в газетах, журналах? Что читаете из художественной литературы?



11. Как проводите свободное время? Есть ли у Вас девушка, друзья?

12. Как оцениваете свои достижения в спорте? Что бы Вы предложили для улучшения спортивной работы в подразделении?

*С курсантами 3-го курса:*

1. Какие цели Вы ставите перед собой на третьем году обучения? Как оцениваете результаты учебы на втором курсе?

2. Что Вы планируете делать для устранения недостатков?

3. Как оцениваете свое поведение?

4. Имеете ли Вы нарушения дисциплины, дисциплинарные взыскания? Какие выводы для себя сделали?

5. С кем дружите в коллективе, за пределами коллектива? С кого из товарищей берете пример, почему? С кем делитесь своими планами на будущее?

6. Стремитесь ли Вы к самообразованию, духовному обогащению? Что предпринимаете для этого?

7. Есть ли в Вашем коллективе микрогруппы? К какой из них Вы принадлежите? По какому признаку создалась Ваша микрогруппа? Кто в ней лидер?

8. Как воспринимаете требования коллектива подразделения? Каковы Ваши взаимоотношения с товарищами и знакомыми за пределами института?

Результаты бесед фиксируются в дневнике психолого-педагогических наблюдений и индивидуально-воспитательной работы, где также делаются выводы. В результате проводимой консультационной работы заполняется схема-характеристика личности курсанта (табл. 8).

## Схема-характеристика личности курсанта

№ n/n	Черты характера	Уровень развития		
		высокий	средний	низкий
1	Убежденность			
2	Отношение к воинскому долгу, трудолюбие			
3	Дисциплинированность			
4	Отношения в коллективе, авторитетность			
5	Честность, правдивость			
6	Активность, инициативность			
7	Организованность (исполнительность, аккуратность)			
8	Волевые качества (решительность, упорство)			
9	Широта интересов, кругозор			
10	Сообразительность, глубина ума, находчивость			
11	Особенности внимания, памяти, восприятия			
12	Способности (общие, специальные)			
13	Подвижность, энергичность			
14	Уравновешенность (спокойствие, порывистость)			
15	Эмоциональность, возбудимость			
16	Впечатлительность			
17	Открытость в общении			
18	Уверенность в себе			
19	Коммуникабельность			
20	Отношение к критике, замечаниям			
21	Самокритичность			

Таким образом, реализация второго условия способствует повышению эффективности процесса профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе.

***Обучение курсантов приемам эмоциональной регуляции и саморегуляции.*** Напомним, что эмоциональная регуляция – это комплекс методов, обеспечивающих воздействие на чувства других людей в процессе межличностного общения с целью стабилизации эмоционального состояния. Эмоциональная саморегуляция является частью эмоциональной регуляции, представляя собой способность контролировать собственные эмоции социально приемлемыми способами, не допускающими спонтанных реакций.

Поскольку эмоциональная саморегуляция основана на определенных умениях, то приемы и способы регуляции ориентированы именно на выработку этих умений. Приведем примеры приемов эмоциональной регуляции и саморегуляции, которым мы обучали курсантов.

***1. Управление дыханием*** (контроль своего дыхания, возможность успокаивать или возбуждать себя при помощи разных типов дыхания).

***Упражнение 1. «Успокаивающее дыхание».*** В исходном положении стоя или сидя сделать полный вдох. Затем, задержав дыхание, вообразить круг и медленно выдохнуть в него. Это действие повторить четыре раза. После этого вновь вдохнуть, вообразить треугольник и выдохнуть в него три раза. Затем подобным же образом дважды выдохнуть в квадрат. После выполнения этих процедур обязательно наступит успокоение.

***Упражнение 2. «Выдыхание усталости».*** Лечь на спину, расслабиться, установить медленное и ритмичное дыхание. Как можно ярче представить, что с каждым вдохом легкие наполняет жизненная сила, а с каждым выдохом она распространяется по всему телу.

*Упражнение 3. «Зевок».* Для упражнения нужно закрыть глаза, как можно шире открыть рот, напрячь ротовую полость, как бы произнеся низкое «у-у-у». В это время необходимо как можно ярче представить, что во рту образуется полость, дно которой опускается вниз. Зевок выполняется с одновременным потягиванием всего тела. Повышению эффективности зевка способствует улыбка, усиливающая расслабление мышц лица и формирующая положительный эмоциональный импульс. После зевка наступает расслабление мышц лица, глотки, гортани, появляется чувство покоя.

*Упражнение 4. «Очистительное дыхание».* Выполняется в любом удобном положении – стоя, сидя, лежа. Способствует быстрому снятию утомления, очищает кровь от токсинов, повышает сопротивляемость организма. После полного вдоха выдох осуществляется небольшими порциями сквозь узкую щель между губами, внешне напоминая попытки погасить пламя свечи. Каждая последующая порция должна быть меньше предыдущей. На первых порах число повторений не должно превышать трех, а в дальнейшем можно довести до десяти.

*Упражнение 5. «Ключичное (верхнее) дыхание».* В процессе овладения верхним дыханием рекомендуется положить ладони на ключицы и следить за подъемом и опусканием ключиц и плеч. Исходное положение – сидя (стоя, лежа) выпрямиться (голова, шея, спина должны располагаться на одной линии). Прежде чем сделать вдох, следует выдохнуть воздух из легких. После выдоха сделать медленный вдох через нос, поднимая ключицы и плечи и заполняя воздухом самые верхние отделы легких. При выдохе плечи медленно опускаются вниз.

*Упражнение 6. «Грудное (среднее) дыхание».* Для того чтобы легче освоить методику среднего дыхания, можно положить ладони на обе стороны грудной клетки и следить за ее опусканием и расширением. Исходное положение – такое же, как в предыдущем упражнении. Сделать выдох через нос, ребра

при этом опускаются, затем – полный и продолжительный вдох, расширяя грудную клетку. Плечи и живот при вдохе должны оставаться неподвижными (не допускать выпячивания живота). Затем снова выдох и снова вдох.

*Упражнение 7. «Брюшное (нижнее) дыхание».* Для более полного усвоения этого упражнения рекомендуется класть ладони на живот, чтобы следить за поднятием и опусканием брюшной стенки. Исходное положение то же. Сделать полный выдох, при этом живот вбирается внутрь (диафрагма поднимается вверх). Затем медленно вдохнуть воздух через нос, выпятив живот (диафрагма опускается), не двигая грудной клеткой и руками. Нижняя часть легких наполняется воздухом. Снова выдохнуть воздух – живот уходит глубоко внутрь (воздух выдыхается из нижних долей легких).

**2. Умственная и психологическая зарядка** (стимулирование к действию и хорошему настроению).

Суть *самовнушения* состоит в использовании специальных словесных формул на фоне особого, отличного от бодрствующего, состояния психики для изменений физиологических или психических реакций. Сначала необходимо добиться возникновения состояния аутогенного погружения или, как его называют, «нейтрального» состояния. Оно характеризуется концентрацией внимания на происходящем процессе и отвлечении от внешних раздражителей, расслабленностью (дремотное состояние), внутренней уверенностью в успехе, спокойным, несколько отстраненным отношением к самому процессу.

Снятию у себя эмоционального напряжения также способствуют:

- получение дополнительной информации, снимающей неопределенность ситуации;
- разработка запасной отступной стратегии достижения цели на случай неудачи (например, если не поступлю в этот институт, то пойду в другой);

– откладывание на время достижения цели в случае осознания невозможности сделать это при наличных знаниях, средствах и т.п.;

– написание письма, запись в дневнике с изложением ситуации и причины, вызвавшей эмоциональное напряжение.

*Медитация* представляет собой систему психотехнических приемов, предназначенных для вхождения в определенные состояния сознания и пребывания в них во время выполнения какой-либо деятельности. Цель медитации – овладение собственным вниманием и контроль над ним для того, чтобы сконцентрироваться на выбранном предмете для предотвращения психического напряжения. Медитация снижает артериальное давление, устраняет болевые ощущения и улучшает сон. Люди, использующие медитацию, лучше справляются с психическими нагрузками. Доказано, что она способствует нормализации нервных процессов, повышению жизненного тонуса, формированию воли, развитию интеллектуальных способностей, изменению отдельных черт темперамента и характера, улучшению работоспособности, снижению конфликтности при взаимодействии с другими людьми, предотвращению и преодолению различных заболеваний.

**3. Развитость воображения** (умение поверить в собственные вымыслы, умение действовать «как если бы», погружать себя в предполагаемые обстоятельства). В целях «включения» механизмов эмоционально-волевой саморегуляции необходимо многократно осмыслить ожидаемое событие. Это позволит привыкнуть к будущей ситуации. Известно, что знакомое и привычное волнует меньше, чем неясное и неопределенное. Формируя у себя навыки волевой мобилизации, следует учиться совершать волевые действия после отдачи самоприказа, например, «Вперед!», «Давай!», «Держись!» и т.п. Частое сочетание волевого действия с самоприказом закрепляется рефлексивно.

Это позволит в сложных условиях создать волевое напряжение путем отдачи самоприказа.

*Упражнение 1. «Зрительные образы».* Предлагается выбрать какой-либо предмет, ярко окрашенный в определенный цвет, лучше без оттенков. Цвет выбирается в соответствии с состоянием, которое моделируется: красный, оранжевый, желтый – цвета активности; голубой, синий, фиолетовый – цвета покоя; зеленый – нейтральный. Необходимо произнести про себя несколько раз название какого-либо цвета. В воображении возникнут очертания и цвет этого предмета. Постепенно возникнет состояние расслабленности и покоя или, наоборот, активности, мобилизованности.

*Упражнение 2. «Парк»* (создание состояния покоя, внутреннего комфорта, глубокого отдыха). Самоприказ: «Зеленая-зеленая зелень. Зеленая-зеленая листва. Зеленая листва шелестит». Представить себя в парке в теплый и солнечный летний день: солнечные блики перемежаются с пятнами тени от листвы; телу тепло, но не жарко; листва свежая, яркая; просторные поляны и аллеи, уходящие вдаль, листва шелестит под слабым ветерком, далекие и смутные голоса людей; запах свежей листвы (температурный образ, цветовой, пространственный, звуковой, осязательный, обонятельный).

**4. Способность управлять своим вниманием** (развитость мимики, тренированность жестов, умение изменять тембр, темп, громкость речи).

*Упражнение 1. «Сосредоточение на предмете».* Внимание! В вашей голове прожектор. Его луч может осветить что угодно с безмерной яркостью. Этот прожектор – ваше внимание. Управляем его лучом! В течение 2-3 минут «освещаем прожектором» любой предмет. Все остальное уходит во тьму. Смотрим только на этот предмет. Можно моргать, но взгляд должен оставаться в пределах предмета. Возвращаемся к нему снова и снова, разглядываем, находим все новые черточки и оттенки...

*Упражнение 2. «Сосредоточение на звуке».* А теперь сосредоточили свое внимание на звуках за окном (стеной) кабинета. Прислушаемся к ним. Для того чтобы лучше сосредоточиться, можно закрыть глаза. Выделим один из звуков. Вслушаемся в него, выслушиваем, держим его.

*Упражнение 3. «Сосредоточение на ощущениях».* Сосредоточьтесь на Ваших телесных ощущениях. Направьте луч Вашего внимания на ступню правой ноги. Почувствуйте пальцы, подошву. Почувствуйте соприкосновение ног с полом, ощущения, которые возникают от этого соприкосновения. Сосредоточьтесь на правой руке. Почувствуйте пальцы, ладонь, поверхность кисти, всю кисть. Почувствуйте ваше предплечье, локоть; почувствуйте соприкосновение подлокотника кресла с рукой и вызываемое им ощущение. Точно так же почувствуйте левую руку. Почувствуйте поясницу, спину, соприкосновение с креслом. Сосредоточьте внимание на лице – нос, веки, лоб, скулы, губы, подбородок. Почувствуйте прикосновение воздуха к коже лица.

Приведем пример комплекса упражнений для развития способности управлять своим вниманием:

1) Глаза закрыты. Поза удобная. Состояние спокойное, расслабленное. Концентрация внимания на области головы.

2) Сосредоточить внимание на руках. Медленно поднять их в направлении затылочной области. Продолжительность движения – примерно 30 с. Достигнув затылка, руки укладываются на него (правая рука поверх левой) и неподвижно лежат в течение одной минуты. Одновременно мысленно попытаться расслабить шею. Затем медленно, в течение 30 с., поменять положение рук и снова зафиксировать его на одну минуту.

3) Кисти рук медленно перемещаются на область ушных раковин, мягко и плотно захватывают их. Время перемещения – 30 с., фиксации – 1 мин.



4) Кисти рук медленно поднимаются вверх, на область темени, и укладываются рядом поперек темени, как бы образуя релаксирующую шапочку. Ощущая тепло в области темени, зафиксировать положение рук на одну минуту. Затем медленно (в течение 30 с.) поменять положение рук и снова зафиксировать на 1 мин.

5) Кисти рук медленно перемещаются в положение вдоль темени. Далее последовательность действий, как в предыдущем пункте: неподвижное положение (1 мин.), концентрация на контакте с ощущением тепла.

6) Кисти рук перемещаются вперед и вниз и фиксируются в лобно-теменном положении. Концентрация внимания на коже лба.

7) Кисти рук осторожно перемещаются на область лба и глаз. При их фиксации попытаться расслабить мышцы глаз, вызвать ощущение тепла в них.

8) Кисти рук медленно полностью закрывают лицо, образуя как бы компресс.

9) Кисти рук медленно перемещаются на область гортани. Левая кисть мягко охватывает переднюю поверхность шеи, правая располагается поверх нее. После фиксации в течение 1 мин. сменить положение рук (30 с.) и снова зафиксировать на 1 мин.

10) Кисти рук медленно движутся вниз на область солнечного сплетения и укладываются на ней, правая поверх левой. Концентрация внимания на области контакта приводит к ощущению исходящего глубинного тепла, покоя. Затем сменить положение рук и повторно зафиксировать.

Таким образом, эмоциональная саморегуляция формируется посредством обучения контролю собственных эмоций, а реализация этого педагогического условия также служит повышению эффективности профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе.

## *Резюме*

1. Разработанная система профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе включает ориентировочно-целевой, содержательно-технологический, результативно-оценочный компоненты, каждый из которых выполняет определенные функции, имеет специфическое содержательное наполнение, реализуемое в образовательном процессе военного вуза.

2. Повышение эффективности функционирования разработанной системы обеспечивается внедрением выявленных педагогических условий: а) вовлечение курсантов в сохранение и укрепление военно-патриотической среды вуза; б) социально-ценностное консультирование курсантов; в) обучение курсантов приемам эмоциональной регуляции и саморегуляции.

3. Вовлечение курсантов в сохранение и укрепление военно-патриотической среды вуза предполагает конструирование социально-профессионального пространства, характеризующего зону непосредственной активности курсантов в профессиональной и социальной деятельности и отражающего феномены социальной и личной жизни человека (опыт прошлой жизни, опыт общения, влияние средств массовой информации и т.п.).

4. Социально-ценностное консультирование курсантов осуществляется с учетом потенциальных возможностей каждого курсанта на основе военно-профессиональных ценностей, имеет целью объединение их в группы по типологическим признакам, а также соответствующий этим признакам выбор методов, способов и средств для достижения целей деятельности.

5. Обучение курсантов приемам эмоциональной регуляции и саморегуляции предполагает систему целенаправленной работы по формированию следующих умений: способность управлять своим вниманием (развитость мимики, тренированность жестов, умение изменять тембр, темп, громкость речи); развитость воображения (умение поверить в собственные вымыслы, умение действовать «как если бы», погружать себя в

предполагаемые обстоятельства); управление дыханием (контроль своего дыхания, возможность успокаивать или возбуждать себя при помощи разных типов дыхания); умственная и психологическая зарядка (стимулирование к действию и хорошему настроению).

### **Выводы по главе I**

1. Актуальность проблемы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе обусловлена необходимостью повышения эффективности профессиональной деятельности будущих офицеров, изменением требований к выпускникам военных вузов, важностью разработки теоретического и методического аппарата для успешной профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе.

2. Историография включает пять основных периодов становления и развития проблемы в отечественной педагогике с учетом опыта мировой педагогической практики, традиций военного образования в России и за рубежом, современного состояния российского военно-профессионального образования.

3. *Профессионально-мотивационная адаптация курсантов в военном вузе* представляет собой поэтапное освоение будущими офицерами норм, требований, ценностей военной профессии на основе внешних и внутренних мотивирующих факторов, обеспечивающих удовлетворение потребностей в профессиональной самореализации.

4. Результатом процесса адаптации курсантов в военном вузе выступает профессионально-мотивационная адаптированность, включающая потребностно-смысловой (мотив достижения успеха, потребность в самореализации), профессионально-ценностный (ценности военной профессии, воинский долг, ценности войскового товарищества), личностный (ответственность, дисциплинированность, эмоциональный комфорт) компоненты.

5. Процесс профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе включает три этапа: вводно-

ознакомительный, действенно-ориентационный, функционально-ассимиляционный, – которые соотносятся с ознакомительным, стимулирующим и поддерживающим этапами адаптивного воздействия.

6. Построение системы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе осуществлено на основе взаимодополняющих подходов: системного, аксиологического и средового, – которые в своей совокупности отражают все уровни методологии научно-педагогическом исследования.

7. *Системный подход* как общенаучная стратегия исследования позволяет определить цель разрабатываемой системы, ее компонентный состав, выявить межкомпонентные и внешние связи, определить этапы и критерии достижения планируемых результатов, разработать и верифицировать диагностические процедуры, провести моделирование системы, прогнозирование ее функционирования, определить перспективы развития системы и особенности ее использования в образовательном процессе военного вуза.

8. *Аксиологический подход* обеспечивает проектирование результатов функционирования системы, выявление их ценностного потенциала, структурирование совокупности ценностей, отражающих профессионально-мотивационную адаптацию обучающихся, определение способов повышения их значимости для курсантов военного вуза.

9. *Средовой подход* проявляется в методическом и содержательном наполнении реализации системы, определении состава педагогических работников для реализации системы, подборе и уточнении педагогически интерпретированной информации, разработке средств педагогического воздействия и функциональных составляющих образовательной среды военного вуза.

10. Система профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе включает ориентировочно-целевой, содержательно-технологический, результативно-оценочный

компоненты, каждый из которых выполняет определенную функцию, имеет специфическое содержательное наполнение и вносит вклад в гарантированное достижение поставленной цели.

11. *Ориентировочно-целевой компонент* характеризует тактико-целевые ориентиры проводимой профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе и отвечает за проектирование основной конструкции системы, намечает ключевые точки ее реализации, обозначает цель, задачи, промежуточные и итоговые результаты и критерии их достижения.

12. *Содержательно-технологический компонент* отражает технологию профессионально-мотивационной адаптации, связан с определением методического и содержательного наполнения системы, определением состава педагогических работников для ее реализации, подбором и уточнением педагогически интерпретированной информации, разработкой средств педагогического воздействия и функциональных составляющих образовательной среды военного вуза.

13. *Результативно-оценочный компонент* направлен на обеспечение оценки результатов функционирования системы, разработку и применение критериев профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе, предполагает осуществление ряда диагностических процедур.

14. Разработанная система характеризуется *свойствами* централизованности, интегративности и устойчивости, реализуется с учетом *принципов* автономности, вариативно-личностной организации обучения, информационной поддержки.

15. Педагогическими условиями, обеспечивающими эффективное функционирование разработанной системы, являются: вовлечение курсантов в сохранение и укрепление военно-патриотической среды вуза; социально-ценностное консультирование курсантов; обучение курсантов приемам эмоциональной регуляции и саморегуляции.

## ГЛАВА II

### **ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ**

#### **2.1. Историография и современное состояние проблемы формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов**

Теоретическое осмысление проблемы формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза следует начинать, по нашему мнению, с рассмотрения ее исторических аспектов, это позволит полно и всесторонне исследовать данную проблематику. Экскурс в историю дает возможность определить этапы зарождения и развития проблемы, проанализировать существующий опыт и, следовательно, выявить возможности для ее решения на современном этапе развития общества и военного образования в России.

В ходе проведенного анализа проблемы формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза мы пришли к умозаключению, что она носит комплексный характер, а ее историография включает в себя генезис четырех проблем: 1) становление и развитие военного образования; 2) исследование проблемы рефлексии; 3) изучение прогнозирования; 4) анализ проблемы готовности к различным видам деятельности. Стоит отметить, что первое направление носит социально-педагогический характер, а остальные три – общенауч-

ный, и их интеграция позволит нам изучить генезис исследуемой проблематики в полной мере.

Исходной точкой в истории изучения проблемы формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов вуза может служить середина XVII века, когда в научный обиход было введено понятие «рефлексия». Его автор, Джон Локк, подразумевал под рефлексией процесс накопления новых знаний, получения новых идей, становления опыта [233]. Также стоит отметить, что в 1702 году по приказу Петра I было открыто первое в России учебное военное заведение под названием «Московская школа математических и навигационных наук» [236]. Два этих исторических факта определяют начало *первого периода* в историографии исследуемой проблемы. *Второй период* связан с выделением проблемы рефлексии в самостоятельную область психологии, а также с появлением в научной сфере понятия «антиципация», под которым понимается предвосхищение определенных результатов действия. В 70-е годы XX века советские ученые П.Я. Гальперин [81], Н.Д. Левитов [185], Д.Н. Узнадзе [303] и др. начинают активно изучать проблему готовности личности к различным видам деятельности и рассматривают готовность как фундаментальное условие успешности любой деятельности. Этот факт позволил нам выделить *третий период* генезиса проблемы. Существенное расширение поля исследования рефлексии [255], изучение прогнозирования как профессиональной функции педагога [82, с. 18], глубинное реформирование Вооруженных Сил Российской Федерации [60; 291], введение в науку понятий «рефлексивная компетенция» и «прогностическая компетенция» [122; 127; 182], структурным компонентом которых можно рассматривать изучаемую готовность [348; 349], определили содержание *четвертого периода*.

Таким образом, нами были выделены четыре основных периода историографии проблемы формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза:

- 1) середина XVII века – 20-е годы XX века;
- 2) 20-е годы – начало 70-х годов XX века;
- 3) начало 70-х годов – 90-е годы XX века;
- 4) 90-е годы XX века – настоящее время.

Далее проанализируем каждый из выделенных периодов более подробно.

### ***Первый период (середина XVII века – 20-е годы XX века)***

В аспекте становления военного образования, как мы уже отмечали, отправной точкой историографии можно считать открытие Московской школы математических и навигационных наук, а чуть позже, в 1715 году, создание в Санкт-Петербурге Морской академии [5]. Вследствие появления первых военных школ в России наметился переход от ситуативно-стихийной военной подготовки к формированию основ военного образования с зачатками в нем элементов специфического военного педагогического процесса. Развитие военного образования проходило под чутким контролем государства и при его поддержке. Идеологами и основоположниками военного образования в России, на наш взгляд, должно считать М.И. Кутузова, М.В. Ломоносова, А.В. Суворова, П.И. Шувалова и др., деятельность которых во многом предопределила дальнейшее развитие отечественного военного образования [33; 108 и др.]. Анализируя содержание обучения военных кадров в России, мы пришли к выводу о преобладании в нем практической направленности, учета специфики войск в обучении и применения индивидуальных методов подготовки.

Реформы, произошедшие в 30-40-е годы XVIII века, привели к механическому переносу в российское военное образование иностранных средств и методов обучения, засилью иностранных педагогов, при этом основной акцент в обучении был сделан на средства принуждения. Вторая половина XVIII века ознаменовалась возрождением отечественных военно-педагогических традиций, которые подкреплялись прогрессивными из-



менениями в теории и практике военного образования. Появляются военно-учебные заведения закрытого типа, которые готовили не только военных, но и гражданских специалистов [123].

Начало XIX века ознаменовалось реформированием системы военного образования России под влиянием либеральных политических идей Александра I: расширились возможности бесплатного военного образования, что, в свою очередь, потребовало увеличения количества военно-учебных заведений, были открыты Артиллерийский, Инженерный и Сухопутный шляхтинский кадетские корпуса [170]. Реформы военного образования второй половины XIX столетия, идеологами которых были Н.А. Добролюбов, Д.А. Милютин, Н.И. Пирогов и Н.Г. Чернышевский, привели к отказу от кадетских корпусов и созданию военных гимназий, юнкерских и специальных военных училищ.

События Первой мировой войны, а в дальнейшем революции 1917 года явились серьезнейшим потрясением для всей системы российского военного образования, произошло разрушение прежней военной школы, а впоследствии – формирование советской системы военного образования [235].

Исходным пунктом в генезисе психологического аспекта проблемы можно считать первое упоминание понятия «рефлексия» в трудах Джона Локка [233], который понимал под рефлексией ведущий источник познания, при этом предметом познания становится сама мысль человека. Рефлексия, по мнению ученого, это начало психологического познания, основа для самонаблюдения. Иммануил Кант рассматривал рефлексию не как индивидуальный, а как коллективный процесс, предполагающий сравнение людей друг с другом, и разграничивал два вида рефлексии – трансцендентальную и логическую [по 332]. В XVIII веке Георг Вильгельм Фридрих Гегель в своих научных трудах также выделил два вида рефлексии, между которыми предполагалось строгое разграничение: 1) субъективную, которая напрямую связана с самосознанием; 2) объективную, связанную с практической деятельностью [по 10].

Рассматривая проблему прогнозирования, стоит отметить, что стремление познать будущее сопровождало человечество на протяжении всей истории его развития, но не имело под собой научных оснований. Под прогнозированием чаще всего понимали интуицию, предсказание, предугадывание. Впервые о прогностической функции в педагогической науке упоминается в труде Яна Амоса Коменского «Великая дидактика», где говорится о необходимости преподавать только то, что будет необходимо человеку в будущем. Я.А. Коменский считал, что нужно готовить ученика «для житейской деятельности ранее, чем начнет действовать» [233]. И. Кант, указывая на необходимость внедрения прогностики в педагогику, в труде «О педагогике» пишет, что образование может существовать только «как один из видов теории и практики изготовления будущего» [37]. Кроме того, в данный период в том или ином ракурсе проблемы прогнозирования рассматривали такие ученые, как А. Дистерверг, П.Ф. Лесгафт, Р. Оуэн, К.Д. Ушинский, Ш. Фурье и др. [99; 233].

Интерес к проблеме профессиональной готовности к различным видам деятельности возник в российской науке в конце XIX века и был связан, в первую очередь, с профессиональной ориентацией молодежи и помощью в выборе профессии [117]. Первые эмпирические исследования готовности к профессиональной деятельности, проведенные в 1905 году А.В. Матрюковым, были связаны с выяснением осознанности выбора студентами профессии и их жизненной позиции. В зарубежной психологии данного периода проблема готовности к деятельности изучалась Ф. Парсоном, автором теории черт и факторов, согласно которой успешность профессиональной деятельности человека во многом определяется соответствием профессии его индивидуальным качествам и профессиональным способностям [117].

Подчеркнем, что первый период характеризуется отсутствием каких-либо целенаправленных и системных исследова-

ний в области прогностики и проблемы психологической готовности к деятельности.

### ***Второй период (20-е годы – начало 70-х годов XX века)***

Обращаясь к проблеме развития военного образования в анализируемый период, отметим, что изменение политической доктрины привело к пересмотру концепции военного образования. Этот период напрямую связан с зарождением советской педагогики. По всей стране создавались военные академии и школы, а также различные добровольные оборонные организации. Методологической основой военного прогнозирования в советский период можно считать «марксистско-ленинскую прогностику» – форму конкретизации научного предвидения, суть которой сводилась к поиску нового посредством критики старого. Марксистско-ленинская прогностика выступает в роли противовеса буржуазной футурологии, или «науки о будущем» [88].

В отечественной психологической науке учение о рефлексии также развивалось в рамках методологии марксизма и выступало как принцип познания и осознания психических явлений окружающего мира. Основоположниками данного подхода выступали П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.В. Кравков и др. [271; 296]. А. Буземан в 30-е годы XX века первым предложил изучать психологию рефлексии как самостоятельную науку и понимал под рефлексией «перенесение переживаний внешнего мира на себя» [цит. по: 162, с. 32]. Психология рефлексии изучает механизмы и закономерности осмысления и осознания человеком окружающей действительности, данный вид деятельности регулирует целостное функционирование всех высших психических процессов, а именно, мышления, внимания, памяти, общения, понимания и др. [321].

Большой вклад в изучение рефлексии внес французский философ Пьер Тейяр Де Шарден. Рефлексию он рассматривал как «приобретенную сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, облада-

ющим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, – способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь» [цит. по: 10, с. 132]. Ученый считал, что способность к рефлексии позволяет человеку критически отнестись к результатам собственной деятельности, сконцентрироваться на себе, что, несомненно, будет способствовать развитию человека в новых сферах жизнедеятельности.

Рассматривая проблему в аспекте прогнозирования, заметим, что в 20-е годы прошлого века немецкий психолог Вильгельм Вундт ввел в психологию термин «антиципация», под которым понималась способность предвосхищения результатов действий до начала их осуществления [по 215]. Отечественный философ Н.А. Бердяев отмечал, что задача педагогики – развить в учениках творчество, умение предвосхищать результаты собственной деятельности. Советский психофизиолог Н.А. Бернштейн ввел понятие «модель потребного будущего», при этом прогнозирование, по его мнению, является одним из механизмов, предопределяющих активность человека [по 25]. А.Ф. Присяжная считает, что рассматриваемый нами период в развитии педагогического прогнозирования можно назвать имплантационным и он предполагает «стихийное обращение педагогов к прогнозированию» [247].

В 40-е годы XX века готовность к профессиональной деятельности в различных аспектах активно изучается учеными европейских стран, в частности, Франции (Ф. Делон), Германии (Э. Фишер, В. Хартман), Великобритании (И.Д. Браун, Дж. Габриэль) и др. В отечественной психологии интерес к этой проблеме проявился к концу 50-х – началу 60-х годов в исследованиях ученых Б.Г. Ананьева [6], Н.Д. Левитова [185], В.Н. Мясищева [212] и др., которые изучали готовность в тесной связи с психическими функциями человека как необходимое условие для результативности деятельности. По мнению психологов, го-

товность в структуре личности занимает промежуточное место между психическими процессами и свойствами личности.

Таким образом, для второго периода характерно развитие идей прогнозирования и рефлексии в рамках психологии и педагогики, появление марксистско-ленинской прогностики в военном образовании, изучение готовности к деятельности как психической функции человека.

### *Третий период (начало 70-х годов – 90-е годы XX века)*

Начало третьего периода можно связать с политическими изменениями в России, которые предопределили дальнейшее развитие отечественных Вооруженных Сил, в том числе и системы военно-профессионального образования. В 70-е – 80-е годы полноценно функционирует сеть военных училищ, которые в 90-е годы переименованы в военные институты. Образовательный процесс в высших военных учебных заведениях постепенно выстраивается в соответствии с общеобразовательными государственными стандартами.

В 70-е – 80-е годы XX века В.В. Давыдов проводит исследования рефлексии в рамках педагогической психологии [по 296], Н.Г. Алексеев и Г.П. Щедровицкий рассматривают рефлексию как средство регуляции деятельности [по 271], в работах И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова рефлексия – это осознание средств и способов деятельности [по 129]. В 90-е годы продолжает расширяться поле исследования рефлексии, проводятся комплексные, междисциплинарные исследования рефлексивных процессов в рамках системного подхода к изучению личности [271].

В диссертации А.Ф. Присяжной [247], посвященной педагогическому прогнозированию, рассматриваемый нами период называется эксплицитным. Педагогическое прогнозирование постепенно становится самостоятельной наукой. В трудах Д. Белла [345], И.В. Бестужева-Лады [35], Б.С. Гершунского [82], Ф. Полака [347] и др. были разработаны фрагменты теории

и методологии прогнозирования и выделены основные направления развития педагогического прогнозирования.

В рамках военной педагогики процесс прогнозирования результатов деятельности курсантов осуществляется в большей степени интуитивно и не имеет опоры на научные основы. В то же время рефлексивный компонент в военном образовании в данный временной отрезок был не востребован ввиду организации форм взаимоотношений между военнослужащими и специфики их деятельности [265].

В рассматриваемый период в психологии и педагогике появляется большое количество исследований в области готовности к различным аспектам деятельности. Д.Н. Узнадзе [303] рассматривал готовность как существенный признак психологической установки, по мнению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, готовность – это особое психическое состояние, ориентированность деятельности субъекта определенным образом [107]. В.А. Крутецкий и Н.С. Лукин [177] считают, что психологическая готовность к деятельности зависит от наличия у человека соответствующих способностей, волевых качеств, положительного отношения к деятельности и т.д.

В 80-х годах К.М. Дурай-Новакова [106] и Н.В. Кузьмина [179] изучают проблему готовности к педагогической деятельности, методы и формы ее формирования. А.Ц. Пуни [251] трактует готовность к спортивной деятельности как психофизиологическое состояние человека, позволяющее обеспечить актуализацию его возможностей, направленность личности на выполнение определенных действий. К.К. Платонов [244] выделяет три составляющих психологической готовности к профессиональной деятельности: 1) субъективное состояние способности и стремление личности к выполнению определенной профессиональной деятельности; 2) профессиональная подготовленность; 3) непосредственная готовность к труду.

Данный период ознаменовался появлением в педагогике компетентностного подхода, который сформировался в 70-х годах XX столетия. Первые упоминания о компетенциях появились в работах таких ученых, как Д. МакКлелланд [195], Дж. Равен [348], Л. Спенсер [349] и др. Готовность к деятельности рассматривалась как структурная составляющая компетенции.

Подводя итоги, отметим, что на данном этапе идет активное изучение личностной и психической готовности человека к различным видам деятельности, продолжаются исследования в области педагогического прогнозирования, активно проводится системное изучение процесса рефлексии.

*Четвертый период (90-е годы XX века – настоящее время)*

В это время происходит глубокое реформирование системы отечественного военного образования, а именно: создаются военно-учебные центры, ориентированные на реализацию образовательных программ различных уровней; объединяются и укрупняются военные вузы; увеличиваются инвестиции в военное образование и обновляется их инфраструктура. Все вышесказанное привело к существенным преобразованиям военно-профессионального образования, которые продолжаются и сегодня.

На современном этапе развития науки рефлексия стала предметом исследования сразу нескольких гуманитарных наук, в том числе педагогики, психологии, философии и др. Применительно к теме нашего исследования наибольший интерес имеют работы А.В. Репецкой и Ю.А. Репецкого, в которых рефлексия рассматривается как необходимый компонент развития личности и ее готовности к самореализации [254]. Как полагает И.М. Войтик [72], рефлексивное мышление выступает эффективным средством развития профессиональной деятельности. А.А. Деркач [95] считает рефлексивность инвариативным компонентом любой профессиональной компетенции. И.Н. Семенов [268] анализирует понятие рефлексии применительно к развитию

творческих способностей личности, в том числе и как компонент педагогического творчества. С точки зрения О.Д. Ковшуро [159], рефлексия является механизмом социального познания и самореализации в управленческой деятельности. Ю.В. Кушеверская [182] трактует рефлексивную компетентность преподавателя как качество личности, способствующее творческому подходу к профессиональной деятельности, который позволяет достичь максимальной эффективности в ней.

В труде М.В. Аниканова [8] представлена технология реализации рефлексивного обучения курсантов военного вуза. Диссертационное исследование С.А. Баланова [22] посвящено созданию в военном вузе рефлексивной модели воспитания. В данной работе под рефлексивными умениями курсантов рассматривается способность формулировать авторские интерпретации уже имеющихся сведений и создавать уникальный язык для описания собственного состояния. Исследование Т.Е. Седанкиной [265] посвящено проблеме развития способности будущих офицеров к профессиональной рефлексии. Способность к рефлексии рассматривается как профессионально важное качество офицера, при этом, по мнению автора, слишком высокий или низкий уровень рефлексии может ухудшать выполнение служебных обязанностей и снижать качество принятия решений, а также эффективность принятия управленческих решений.

А.И. Акимов, С.А. Акимов и В.С. Мельников [1] под рефлексивной готовностью студентов к профессиональной деятельности понимают наличие у них целостного представления о значимости этой деятельности, способность к самоконтролю, самоанализу, самооценке. А.В. Ковтунова [158] считает, что рефлексивная готовность специалиста по социальной работе – это интегративное качество личности, которое обеспечивает процесс анализа, осмысления и переосмысления опыта профессиональной деятельности. По мнению Н.В. Туевой и А.С. Ерохиной [297], рефлексивная готовность предполагает высокую



степень обобщенности и конкретизации механизмов саморазвития, самопознания и самореализации, а также активность личности по преобразованию сложившихся условий и ситуаций. Рефлексивная готовность включает три взаимосвязанных компонента: интеллектуальный, поведенческий и эмоциональный.

Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что проблема формирования рефлексивной готовности не является достаточно разработанной, в области военной педагогики.

Анализируя исследования этого периода, посвященные прогностике и прогностической готовности, мы выяснили, что данная проблема рассматривается в контексте прогнозирования деятельности субъектов образовательного процесса, прогнозирования эффективности функционирования конкретной образовательной организации и прогнозирования развития образовательной системы в целом [по 168]. А.Ф. Присяжная [247] называет данный период в развитии педагогической прогностики институциональным, поскольку педагогическое прогнозирование становится непосредственной функцией педагога и закрепляется в нормативных образовательных документах. На первый план выходит проблема внешнего и внутреннего прогнозирования образовательного процесса. И.В. Бестужев-Лада считает, что прогнозирование – это «форма конкретизации научного предвидения, процесс разработки прогноза, целью которого является предвосхищение идеально предполагаемого, желаемого результата из множества других путем решения на основе предварительных оценок и сравнений» [35].

Именно в этот период впервые появляется понятие «прогностическая компетенция». Чаще всего под ней понимают способность планировать и прогнозировать результаты своей профессиональной деятельности, а также собственное профессиональное развитие и саморазвитие [122]. Г.Н. Зеленко [127] представляет прогностическую компетентность как важнейший компонент профессионально-творческой деятельности педаго-

га. Л.А. Регуш [253], рассматривая прогнозирование как некую универсальную способность, являющуюся основой целеобразования и целеполагания, разработала тест «Способность к прогнозированию».

Проблему развития управленческо-прогностической компетенции курсантов военных вузов анализирует в своем исследовании О.П. Пузиков, трактующий ее как «интеграцию личностных качеств, а также знаний, умений и опыта деятельности, которые реализуются в управленческой функции и обеспечивают прогностическую деятельность» [249, с. 16]. А.В. Шулаков [330] изучает проблему формирования способности офицера внутренних войск к прогнозированию и считает, что данная способность позволяет офицеру действовать и принимать решения с временным упреждением в отношении будущих событий для успешного выполнения служебно-боевых задач. Исследование Т.А. Султановой [286] посвящено готовности менеджеров образования к реализации прогностической деятельности. По мнению автора, это психическое состояние личности, при котором она понимает значимость прогнозирования для успешности деятельности, формальные и неформальные требования, предъявляемые к прогностической деятельности, а также способность к самооценке процесса и результата данного вида деятельности. И.В. Иванова [133] рассматривает готовность к прогнозированию как часть готовности личности к саморазвитию, позволяющей строить и реализовать проект собственной жизни, опираясь на сформированные рефлексивные и прогностические способности.

Несмотря на существенное повышение научного интереса к данной проблеме, применительно к военно-профессиональному образованию она до сих пор не исследована в должной мере, не разработаны критерии и показатели сформированности прогностической готовности курсантов военного вуза. В то же время от уровня развития данной готовности зависит качество подготовки военнослужащих.

В 90-е годы появляется ряд исследований, посвященных психологическим механизмам формирования готовности человека к деятельности. В диссертации Р.Д. Санжаевой [263] под психологической готовностью к деятельности понимается устойчивая характеристика личности, которая выражается в стремлении преодолевать трудности в достижении профессиональных целей за счет приобретенных умений и навыков. С точки зрения М.С. Смирновой [276], готовность включает профессиональные знания, умения и навыки, а также физические и умственные силы, высокие моральные качества и развитую эмоциональную устойчивость. Н.И. Евсюкова рассматривает готовность как нацеленность субъекта на поведенческий акт, поступок или действие и осознание их последствий [109, с. 83]. Проблему готовности к труду изучает Е.А. Климов [155]. По мнению ученого, она характеризуется интенсивной направленностью на труд, наличием трудовой мотивации, осознанными целями трудовой деятельности, субъективной ценностью труда.

Анализируя подходы к понятию «готовность к военно-профессиональной деятельности», мы обратили внимание на позицию А.Г. Караяни [145] и Л.Д. Столяренко [284], которые характеризуют его не как готовность к деятельности, а как готовность к действию, определяющуюся состоянием различных элементов психики (сознания, мотивации, воли, эмоций и т.д.). На взгляд А.А. Ломакина [189], готовность курсантов к профессиональной деятельности включает в себя положительное эмоциональное отношение к военной профессии, внутреннюю готовность к преодолению трудностей, развитую эмоционально-волевую устойчивость. А.К. Ефремов с соавт. [110] считает, что готовность к военно-профессиональной деятельности связана со способностью немедленного выполнения заданных функций, от реализации которых зависит успешность выполнения индивидуальной или коллективной боевой задачи. А.Ю. Петров и С.В. Акулин [239], рассматривая профессиональную готовность

офицера, подразумевают под ней субъективное состояние личности, подготовленность к качественному выполнению профессиональных задач с применением имеющихся знаний, умений, навыков и качеств личности. В диссертационном исследовании А.А. Новикова [216] под готовностью к профессиональной деятельности курсантов военных вузов понимается состояние личности, обусловленное сформированностью профессиональных компетенций, которые обеспечивают доминирующую направленность и мотивацию к эффективному решению военно-профессиональных задач.

Ю.М. Забродин [116] в своей работе выделяет три вида готовности: операционную, мотивационную и функциональную, – которые взаимодействуют между собой. Операционный компонент предполагает организацию направлений профессиональной деятельности. Мотивационный компонент отвечает за освоение личностных ценностей и предпочтений, при этом преобразуя систему профессиональных интересов и ценностей. Под функциональным компонентом подразумевается генерализованное комплексное состояние человека, направленное на развитие психических функций.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что в военной педагогике представлено достаточно работ, посвященных готовности к различным видам военно-профессиональной деятельности, однако исследования процесса формирования рефлексивно-прогностической готовности отсутствуют.

Таким образом, четвертый период характеризуется кардинальными реформами, происходящими в военно-профессиональном образовании, большим количеством работ, посвященных готовности к различным видам профессиональной деятельности, появлением в науке исследований в области формирования рефлексивной и прогностической готовности.

Проведенный нами исторический анализ позволяет определить социально-исторические и научно-теоретические пред-

посылки исследования проблемы формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов. К *социально-историческим предпосылкам* можно отнести реформирование системы военно-профессионального образования. К *научно-теоретическим предпосылкам* мы относим: активизацию исследований, посвященных готовности к деятельности, в том числе к военно-профессиональной; изучение рефлексии и прогностики как обязательных компонентов военно-профессиональной деятельности будущих офицеров; появление исследований в области прогностической и рефлексивной готовности представителей различных научных сообществ.

Подводя общие итоги проведенного историографического анализа, следует отметить, что в науке накоплен большой исходный материал для решения заявленной нами проблемы. Но все проанализированные исследования рассматривают лишь отдельные аспекты изучаемой проблемы, а в контексте военного образования данная проблема не изучена вообще. Соответственно, мы считаем, что необходимо комплексное и целостное исследование проблемы формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов.

Для продолжения исследования нам необходимо перейти к построению его терминологического поля. В нем мы выделили следующие понятия: «рефлексия», «прогнозирование», «готовность», «военно-профессиональная деятельность», «рефлексивная готовность» и «прогностическая готовность». Необходимо уточнить содержание данных понятий применительно к представленной нами проблематике, а также дать авторские определения терминов «рефлексивно-прогностическая готовность курсантов военного вуза» и «формирование рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза». Структурная схема понятийного аппарата исследования представлена на рисунке 21.

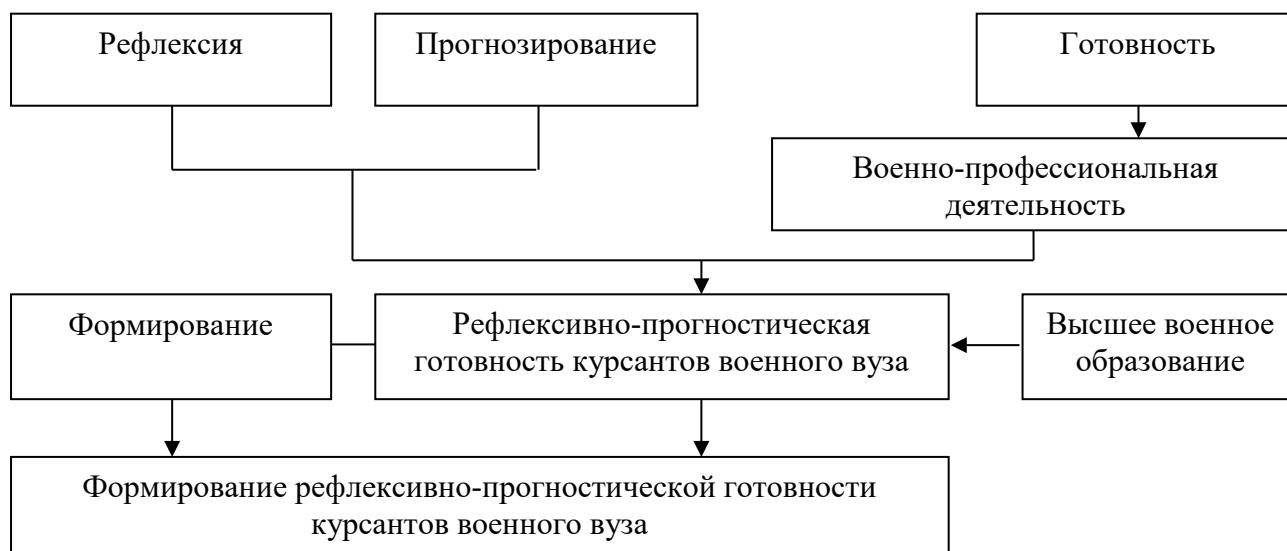


Рис. 21. Терминологическое поле проблемы формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза

В современной науке существует множество различных определений рефлексии. Остановимся на наиболее значимых для нашего исследования трудах отечественных ученых. Рефлексию в деятельности рассматривали Н.Г. Иванцовская [134] и Г.П. Щедровицкий [335]; представление о рефлексии как средстве саморазвития человека содержится в работах О.С. Анисимова [11] и С.В. Кривых [176]; рефлексию в педагогической деятельности изучали Б.З. Вульф и В.Н. Харькин [77], Н.Д. Джига [96], Г.П. Звенигородская [125], В.Ю. Новожилов [220]; проблему рефлексии в профессиональном образовании исследовали И.А. Бочкарева [53], А.А. Головин [86], Т.Ф. Ушева [308]; взгляд на образовательную деятельность в военном вузе как рефлексивный процесс представлен в работах Л.Н. Бережновой и В.Ю. Новожилова [220]; А.В. Олейников [226] занимался изучением специфики организации рефлексивного обучения в военном вузе.

В научной литературе встречается множество определений понятия «рефлексия», что связано в первую очередь с междис-

циплинарным характером данного феномена. Для выявления существенных признаков понятия рефлексии необходимо провести контент-анализ его дефиниций (табл. 9).

Таблица 9

**Результаты контент-анализа термина «рефлексия»  
в психолого-педагогической литературе**

<i>№ n/n</i>	<i>Автор(ы)</i>	<i>Определение</i>
1	2	3
1.	В.В. Давыдов Ю.В. Громыко	«способность субъекта деятельности выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией свои собственные способы деятельности» [92]
2.	А.В. Карпов	«способность анализировать свои действия и поступки, видеть свои возможности в саморегуляции деятельности и поведения: абсолютный показатель рефлексивности позволяет выделить способность видеть себя во множестве социальных позиций и ролей; относительный показатель рефлексивности определяет степень объективности суждений о себе со стороны других людей» [148, с. 45-47]
3.	О.С. Анисимов	«внутренняя работа личности по соотносению себя, своих возможностей с тем, чего требует данная профессия» [12, с. 2]
4.	М.К. Мамардашвили	«способ понимания субъектом собственного бытия и мышления, равно как и бытия и мышления другого» [196]
5.	Л.А. Карпенко	«форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов; деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека» [147]

1	2	3
6.	А.А. Головин	«явление, находящееся в сфере сознания учащегося, вследствие переосмысления своей деятельности и тех изменений, которые произошли в мыслительной деятельности» [86, с. 53]
7.	Е.В. Бодрова Е.Г. Юдина	«осмысление прошлого и предвосхищение будущего, способность взглянуть на себя со стороны, проанализировать свои чувства и действия и, при необходимости, скорректировать свои знания и представления, ценностные ориентации, деятельность и взаимодействие с другими субъектами» [44, с. 28]
8.	Г.П. Щедровицкий	«механизм развития мыслительной деятельности, реализуемый в двух основных формах – индивидуальной и коллективной» [333]
9.	И.С. Ладенко	«критическое осознание своих собственных возможностей и возможностей других и тех или иных средств интеллектуальных систем» [255, с. 35-37]
10.	С.Л. Рубинштейн	«познавательная активность субъекта, направленная на него самого, при теоретическом решении задачи предметом анализа становится рассмотрение возникновения собственного способа решения, сравнения его с возможными другими собственными подходами» [259]

Важность рефлексии в образовательном процессе военного вуза подтверждается тем, что ее формирование оказывает огромное влияние на самообразование и самовоспитание курсантов. Рефлексия позволяет индивидуализировать и раскрыть личностный потенциал участников образовательного процесса военного вуза, поскольку именно индивидуальные личностные качества военного играют основную роль в решении военно-



боевых задач, следовательно, индивидуальный подход в военно-профессиональном образовании невозможен без формирования рефлексивной готовности курсантов.

Обобщив взгляды ученых, под *рефлексией в военно-профессиональной деятельности* мы понимаем процесс критического самоанализа, личностное образование военного профессионала, возникающее в результате самооценки качеств своей личности с точки зрения условий и задач военной службы. Самооценка же происходит в процессе мышления человека. Поэтому профессиональная рефлексия и рефлексивная готовность курсанта военного вуза тесно взаимосвязаны. И учитывая, что рефлексия – это направленность мышления на себя, на собственную деятельность, мы принимаем представление о *рефлексивной готовности курсанта военного вуза* как о деятельности будущего офицера, направленной на осознание своей индивидуальности и профессионального предназначения в качестве вооруженного защитника Отечества.

Наличие у курсанта военного вуза рефлексии можно рассматривать как условие появления у будущего офицера новых эффективных способов военно-профессиональной деятельности и новых способностей. При этом его военно-профессиональная деятельность осуществляется осмысленно, с глубоким осознанием целей, мотивов, причин, по которым могут возникнуть трудности при решении служебных задач, а значит, с возможностью ее коррекции. Обладая рефлексивными умениями, курсант демонстрирует готовность осуществлять военно-профессиональную деятельность на высоком уровне эффективности за счет осознанной саморегуляции, самоконтроля и самоанализа и, выражаясь словами Л.С. Выготского, «расширять границы полученного социального опыта в целях дальнейшей самореализации и самосовершенствования» [78].

Перейдем к анализу понятия «прогнозирование». В психологии и педагогике способность человека к прогнозированию

называется антиципацией. В переводе с латинского *anticipatio* – это заранее составленное представление о каком-либо явлении или действии, предвосхищение, предвидение [91].

Термин «прогнозирование» используется представителями различных научных областей, в частности, социологами (И.В. Бестужев-Лада, Т.М. Дридзе, В.А. Ядова и др.), философами (Э. Тоффлер), педагогами (Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, Л.И. Лурье, Т.А. Султанова и др.). По мнению некоторых зарубежных исследователей (А. Бауэра, Г. Кребера, В. Эйхгорна и др.), прогнозирование вообще следует рассматривать как форму общественной деятельности [25].

Прогнозирование в военной педагогике рассматривается как универсальная способность, являющаяся основой планирования, целеобразования и целеполагания [253, с. 12]. Способность военнослужащего прогнозировать результаты своей деятельности, действовать с определенным временным упреждением в отношении ожидаемых событий, несомненно, положительно сказывается на эффективности его деятельности.

Проанализировав взгляды Н.Н. Васягиной [63] и Г. Хакена [316] о многомерности и системно-эволюционном характере процесса мышления, а также опираясь на работы Н.В. Жуковой [115], И.П. Сингирцевой и И.В. Поляковой [270], посвященные изучению феномена аналитического мышления, мы в своем исследовании рассматриваем педагогическую рефлексивную и прогностическую как эквивалентные, взаимодополняющие понятия единого психологического механизма регуляции мыслительной деятельности курсантов, то есть необходимые элементы их рефлексивно-прогностической готовности.

Исходя из вышесказанного, в нашем исследовании под *прогнозированием в военно-профессиональной сфере* понимается специфическая мыслительная деятельность по формулированию различных гипотез об ожидаемых событиях и собственных действиях, их последствиях, включающая определенную после-

довательность этапов: от постановки задач до решения этих и других внезапно возникающих в ходе учебно-боевой деятельности проблем. Данный вид деятельности является основным механизмом формирования прогностической готовности выпускника военного вуза.

Следующими актуальными для нашего исследования понятиями являются «готовность» и «военно-профессиональная деятельность».

Психологическая энциклопедия трактует готовность как установку, направленную на выполнение определенного действия [248, с. 224]. Данная установка подразумевает наличие специальных знаний, умений и навыков, способность к противодействию преградам, возникающим в процессе выполнения деятельности, придание личностного смысла выполняемому действию. По мнению Н.В. Бордовской и А.А. Реана [49], готовность – это способность личности, обусловленная возможностью ее участия в определенной деятельности. Данное состояние определяется вероятностным характером участия личности в предстоящей деятельности, готовность, по сути, является условием успешности деятельности. В.П. Иванов [130] рассматривает готовность как комплекс интегрированных, но в то же время разнородных свойств: это система качеств личности, подготовленность к выполнению важнейших социальных функций. А.Г. Пилипонский и В.Л. Примаков [242] под готовностью понимают состояние субъекта деятельности, при котором он наиболее оптимально, согласно собственным качествам, соответствует характеру данной деятельности.

Анализируя аспекты готовности, выделяемые в различных исследованиях, мы пришли к выводу, что их можно разделить на четыре направления:

1) готовность к деятельности как личностное образование, состоящее из профессиональных умений, профессионально

важных качеств и психических состояний (К.М. Дурай-Новакова [106], М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [107] и др.);

2) готовность к деятельности как комплексное образование, состоящее из взаимосвязанных компонентов: когнитивного, мотивационного и эмоционально-волевого, а также включающее в себя совокупность необходимых профессиональных знаний и умений (Н.В. Кузьмина [179], Н.Д. Левитов [185], В.А. Сластенин с соавт. [272], В.А. Ядов [339] и др.);

3) готовность к деятельности как наличие определенных способностей (С.Л. Рубинштейн [259], Б.М. Теплов [87] и др.);

4) готовность как компонент соответствия личности профессиональной деятельности (И.А. Зимняя [по 130], Н.В. Майорова [193] и др.).

Мы в своем исследовании будем придерживаться интеграции первого и второго направлений.

Перейдем к характеристике понятия «профессиональная готовность». Опираясь на исследования В.П. Беспалько [34], Дж. Брунера [54] и др., мы выявили следующие определения этого понятия:

– активное личностное состояние, которое обеспечивает самореализацию человека в профессиональной деятельности и решение поставленных перед ним задач;

– условие эффективной и результативной деятельности, избирательная активность личности, настраивающая ее на осуществление профессиональных функций;

– регулятор профессиональной деятельности, который позволяет задействовать внутриличностные ресурсы и обеспечивает результативную поведенческую линию профессионального труда;

– индивидуально-психологические особенности, свойства и качества личности, обеспечивающие эффективность деятельности.

Рассмотрим исследования в области военной педагогики и психологии, посвященные формированию готовности к различным видам военно-профессиональной деятельности. В диссертации С.Г. Бальчугова изучается формирование готовности курсантов военных вузов к научно-исследовательской деятельности, при этом под готовностью понимается «целостное качество личности, которое выражается в направленности, пригодности, способности, сформированности необходимого уровня знаний и коммуникации, направленное на совершение конкретной деятельности» [23, с. 26]. В работе В.Г. Колюхова и А.И. Лысовой [163] под готовностью курсантов вузов МВД России к борьбе с правонарушителями рассматривается осознание курсантами своих способностей в данной области военно-профессиональной деятельности, а также уровень проявления профессионально важных умений и физических качеств. А.В. Огородников [223] определяет готовность курсантов к риску как личностное образование, включающее субъективный, когнитивный, ценностно-мотивационный и поведенческий компоненты, позволяющее выполнять оперативно-розыскную, коммуникативную и организационную деятельность. Е.Ю. Брыкова [56] в диссертационном исследовании, посвященном психологической готовности к овладению воинскими специальностями, трактует ее как психологическое основание, в соответствии с которым строится новый вид деятельности.

Аккумулируя подходы Б.Г. Ананьева [6], М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича [107], А.В. Патлаха [230], В.А. Слостенина с соавт. [272], мы рассматриваем *готовность к профессиональной деятельности* как уровень профессионального мастерства, включающий овладение стандартами профессионального образования; активное состояние личности, вызывающее деятельность и являющееся следствием деятельности; интегративное качество личности, определяющее установки на профессиональные ситуации и задачи.

Существующие в психолого-педагогической литературе различные подходы к содержанию понятия «готовность» позволяют нам рассматривать *готовность курсанта военного вуза* также с разных сторон: на личностном уровне – как особое устойчивое состояние личности курсанта, способность к военно-профессиональной деятельности; на функционально-операционном уровне – как совокупность общих и специальных знаний, умений и навыков, являющихся основой успешной военно-профессиональной деятельности; на психофизиологическом уровне – как предварительную мотивационно-целевую настройку на военную службу, на качественное выполнение служебных обязанностей.

Остановимся на анализе понятия «военно-профессиональная деятельность».

Деятельность в педагогическом словаре определяется как система действий и операций, объединенных общей внутренней мотивацией и направленных на достижение определенных целей [232, с. 36]. А.Н. Леонтьев под деятельностью понимает форму отношения к окружающей действительности, которая отличается активностью и направлена на ее изменение и преобразование [187].

Проанализировав различные точки зрения, мы выяснили, что большинством авторов деятельность определяется как:

- некий процесс, состоящий из действий и операций (А.Н. Леонтьев [187]);
- форма активности, через которую индивид проходит поэтапно в своем развитии (игра, учение, труд) и которая необходима для становления личности (Б.Г. Ананьев [6], Л.С. Выготский [78]);
- мыслительная деятельность, направленная на опредмечивание и распрямечивание (Г.С. Батищев [24]);
- целенаправленный процесс перехода от цели к образу желаемого результата (Д.А. Иванов [131]).

Военно-профессиональная деятельность направлена на защиту Отечества, обеспечение безопасности государства. В ее структуру включены учебно-боевая профессиональная и служебная деятельности, а также повседневные отношения, сложившиеся в воинском коллективе. Особенностью военно-профессиональной деятельности являются ее результаты: боевая готовность, дисциплина и др. Главным организатором этой деятельности выступает офицер.

Военно-профессиональная деятельность является многоаспектным понятием, в которое входят общевойсковая, профессиональная, творческая, педагогическая и конструктивно-технологическая составляющие, характеризующие конкретный вид военно-профессиональной деятельности [330]. Алгоритм процесса военно-профессиональной деятельности включает следующие последовательно выполняемые действия: 1) выяснение целей и задач военной службы; 2) изучение обстановки и принятие решений; 3) планирование деятельности по реализации принятого решения, организация его исполнения; 4) анализ полученных результатов и, при необходимости, коррекция деятельности [71].

Опираясь на исследования в области военной педагогики М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича [107], А.Г. Переверзева [234] и др., под *военно-профессиональной деятельностью* мы понимаем форму целенаправленного взаимодействия военнослужащего с внешним миром, в процессе которого за счет реализации ряда военно-профессиональных действий происходит выполнение задач по обеспечению вооруженной защиты государства.

Исследуя проблему с позиций деятельностного подхода (Л.С. Выготский [78], Е.А. Климов [155], А.Н. Леонтьев [187], С.Л. Рубинштейн [259] и др.), мы рассматриваем процесс освоения курсантом военно-профессиональной деятельности как переход его от внешней (предметной) деятельности во внутреннюю (мыслительную) деятельность. И в этом процессе на первый план

выходят рефлексивные процессы мышления, происходит изменение формы психического отражения. Будущему офицеру придется действовать в условиях дефицита времени, в ситуациях риска, анализировать сложившуюся обстановку и прогнозировать ее дальнейшее развитие, брать на себя ответственность за принятие важных решений в военно-профессиональной деятельности и критически оценивать ее результаты. Все вышеперечисленные специфические особенности военно-профессиональной деятельности требуют от будущего офицера сформированной рефлексивной и прогностической готовности, которые являются неотъемлемыми компонентами данной деятельности, а их формирование у курсантов – одной из ведущих задач военного вуза. Перейдем к анализу данных понятий.

Одним из основных элементов профессиональной деятельности военного выступает аналитическая деятельность. В условиях дефицита времени военнослужащим приходится быстро анализировать и корректировать как свои действия, так и действия подчиненных, то есть в деятельности военного всегда присутствует рефлексия.

Проблема формирования рефлексивной готовности курсантов военных вузов на сегодняшний день в педагогике исследована недостаточно. Некоторые вопросы формирования рефлексивной готовности обучающихся рассматриваются А.И. Акимовым соавт. [1], Н.Г. Баженовой [21], А.В. Ковтуновой [158], Н.В. Туевой и А.С. Ерохиной [297] и др. В ряде работ анализируются отдельные аспекты проблемы формирования рефлексивной готовности курсантов вузов: Л.Н. Бережнова и В.Ю. Новожилов [30] изучают проблему самоанализа в деятельности курсантов и рассматривают прогностическую функцию образовательной деятельности в военном вузе как рефлексивный процесс; А.В. Олейников [226] исследует особенности организации рефлексивного типа обучения в военном вузе; проблеме выявления педагогиче-



ских условий становления рефлексивной позиции курсантов военных вузов посвящено исследование Н.Л. Романенко [258].

Рассматривая способность курсанта военного вуза к саморегуляции, самоанализу и самоконтролю как формируемые качества его личности и как составные элементы его рефлексии, исследуем их в качестве компонентов рефлексивной готовности.

Наличие и развитие способностей к самоконтролю у курсантов является одним из основных факторов, обеспечивающих самостоятельную деятельность, развитие памяти и устойчивого внимания. С помощью самоконтроля курсант способен сознательно регулировать собственные психические состояния, побуждения и действия на основе сопоставления их с требованиями руководящих документов, а также с отдельными субъективными нормами и представлениями. Общее назначение самоконтроля как составной части рефлексивной готовности курсантов – это своевременное предотвращение ошибок или обнаружение уже совершенных с одновременным усвоением и принятием военно-профессиональных норм поведения и последующим преобразованием их во внутренние механизмы саморегуляции. Будущий офицер как субъект и объект военно-профессиональной деятельности обязан уметь приспособлять свои личные способности к конкретным, часто внезапно возникающим задачам учебно-боевой и служебной деятельности. Способность оптимизировать имеющиеся у курсанта психические и личностные (мотивы, способности, возможности и т.д.) уровни регуляции деятельности и есть способность к саморегуляции.

Наша трактовка саморегуляции как одного из признаков рефлексивной готовности курсантов военных вузов основана на работах отечественных ученых П.К. Анохина [13], А.А. Бодалева [6], А.В. Брушлинского [55], Б.Ф. Ломова [190], С.Л. Рубинштейна [259]. Именно с позиции единства сознания и деятельности курсанта мы рассматриваем *саморегуляцию* как сложный процесс построения и управления его внутренней и внешней активностью

при выполнении задач учебно-познавательной и военно-служебной деятельности. В процессе военной службы перед курсантом нередко возникают различные трудности. Если курсант не обладает развитым чувством ответственности, волей, то он может прекратить выполнение задачи. Именно волевая саморегуляция в процессе формирования рефлексивной готовности является механизмом, способствующим поддержанию оптимального уровня активности вне зависимости от изменения психических состояний личности на том или ином этапе деятельности.

Умение осуществлять саморегуляцию мы считаем одним из признаков рефлексивной готовности курсанта военного вуза, ее внутренним личностным условием, определяющим способность будущего офицера контролировать свои эмоции и управлять ими, точно и адекватно воспринимать знания и умело реализовать их на практике. Поэтому формирование рефлексивной готовности курсантов военного вуза обеспечит развитие следующих умений, необходимых в будущей военно-профессиональной деятельности:

- ставить цели и определять наиболее актуальные из них;
- длительное время удерживать поставленные цели волевыми усилиями;
- проводить анализ условий, необходимых для достижения поставленной цели;
- в зависимости от изменяющейся обстановки и ситуации выбирать оптимальные способы действий и организовать их последовательную реализацию;
- проводить оценку промежуточных и конечных результатов военно-профессиональной деятельности с подбором необходимых критериев оценки;
- адекватно реагировать на изменение обстановки и исправлять допущенные ошибки.

Рассматривая процесс самоанализа будущего офицера как анализ курсантом собственного и чужого опыта военно-профес-

сиональной деятельности, мы принимаем позицию, что самоанализ, в отличие от самой рефлексии, в большей степени носит процессуальный характер. Анализируя собственную военно-профессиональную деятельность в стенах военного вуза, курсант мысленно раскладывает ее на составляющие с глубоким проникновением в их сущность и результаты, конкретизирует успехи и проблемы, приходит к определенным выводам, а значит, имеет возможность корректировать свою дальнейшую деятельность. Именно самоанализ нередко помогает курсанту преодолеть ту или иную проблему. В ходе самоанализа обучающийся осознает и внутренне формулирует цель в виде задачи или проблемы, которую необходимо выполнить или разрешить. В завершение самоанализа, на основе теоретического осмысления собственной деятельности и опыта других учащихся, курсант разрабатывает программу действий по совершенствованию своей военно-профессиональной деятельности, включающую цели, мотивы, планы действий. Таким образом, самоанализ можно рассматривать в качестве оценочно-рефлексивного этапа военно-профессиональной деятельности курсанта.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что рассмотренные нами процессы – самоконтроль, саморегуляция и самоанализ – взаимодействуют друг с другом и интеграционно входят в структуру рефлексивной готовности, являясь ее необходимыми компонентами.

Исследуем самооценку как один из компонентов рефлексивной готовности курсанта военного вуза. Согласно современным психолого-педагогическим представлениям, самооценка – это оценка собственных профессиональных и личностных качеств, достижений и недостатков; ценность или значимость, которой наделяет себя человек [232, с. 240]. На итоговую самооценку влияет не только соотнесение курсантом своих военно-профессиональных качеств с имеющимися у него примерами (эталопами) и стандартами военной специальности, но и ре-

зультаты его учебной и служебной деятельности, оценки его командиров и сослуживцев, социальные факторы и взаимоотношения в воинском коллективе. Самооценка отдельного курсанта во многом зависит от ценностей, которые являются ведущими в данном воинском коллективе, в военном вузе, в вооруженных силах и в обществе в целом [248]. Поэтому одним из условий формирования рефлексивной готовности должно стать, на наш взгляд, изучение военно-исторического наследия Российской армии, привитие курсантам ценностей военной службы и избранной военной профессии.

С точки зрения хронологического параметра, самооценка курсанта может быть ситуативной (в ходе конкретной ситуации, в момент выполнения того или иного действия) и общей, личностной, когда курсант оценивает достигнутый военно-профессиональный или личный уровень с начала обучения в вузе или с начала выполнения тех или иных военно-профессиональных функций. Именно личностная самооценка наиболее подвержена влиянию факторов развития личности курсанта. Поэтому для эффективной работы по формированию самооценки курсантов в условиях военного вуза необходимо организовать включение обучающихся в активную оценочную деятельность, создавать условия для активизации и применения критического самоанализа, обеспечить овладение образцами предъявляемых к выпускникам квалификационных требований по военной специальности.

Таким образом, проанализировав научную литературу, мы определили основное содержание и особенности структурных компонентов рефлексивной готовности курсантов военных вузов, к которым мы относим способность к рефлексивному осмыслению военно-профессиональной деятельности, самоконтроль, самоанализ и саморегуляцию, а также военно-профессиональную самооценку. Под *рефлексивной готовностью будущего офицера* мы понимаем интегративное качество

личности, которое позволяет осуществлять самоконтроль, самоанализ, саморегуляцию и самооценку в условиях военно-профессиональной деятельности. Мы пришли к выводу, что для достижения необходимого уровня рефлексивной готовности курсанты военных вузов должны: иметь целостное представление о ценностях военной профессии и военной службы; осознавать личную ответственность за результаты своей служебной и учебной деятельности; обладать высоким уровнем личной самооценки как будущего офицера; уметь контролировать свои эмоции и действия в изменяющейся обстановке и условиях дефицита времени; стремиться к самовыражению и самореализации; быть способным самостоятельно оценивать соответствие индивидуальных личностных качеств требованиям, предъявляемым к будущей военной специальности.

Перейдем к рассмотрению понятия «прогностическая готовность». Избирательный подход к информации, способность ее анализировать и применять, без сомнения, являются значимыми для будущих офицеров умениями, поэтому проблема формирования у курсантов вуза прогностической готовности чрезвычайно актуальна. Сформированная прогностическая готовность позволит курсантам военного вуза быстро адаптироваться к окружающей действительности, правильно выбирать стиль поведения, прогнозировать как свои действия, так и действия других участников событий.

Проблема формирования прогностической готовности в педагогике исследована недостаточно глубоко. Отдельные аспекты этой проблемы рассматривали И.В. Иванова [133], Л.А. Регуш [253], Т.А. Султанова [286], А.В. Шулаков [330] и др. Несколько диссертационных работ последних лет посвящены формированию прогностической готовности курсантов военных вузов. Так, О.П. Пузиков [250] изучал проблему формирования управленческо-прогностической компетенции курсантов военных вузов. По его мнению, именно управленческие функции офицера обеспечи-

вают прогностическую составляющую его профессиональной деятельности. И.А. Федосеева и А.В. Шулаков [331] считают, что наличие прогностической компетенции позволяет курсанту внутренних войск МВД России при многообразии неопределенностей принимать решение, способствующее достижению результата с минимальными рисками и потерями. По нашему мнению, овладение прогностической готовностью предполагает наличие у курсанта способности анализировать окружающую обстановку и принимать решение с учетом вероятностного прогноза развития событий.

Принимая во внимание вышесказанное, под *прогностической готовностью курсанта* мы понимаем интегративное качество личности будущего офицера, которое позволяет ему предвидеть возможный ход и результат своих действий в изменяющейся обстановке и условиях дефицита времени для эффективного решения задач военно-профессиональной деятельности.

Дальнейший ход исследования диктует необходимость определения понятия «рефлексивно-прогностическая готовность». Для этого рассмотрим проблему единства рефлексии и прогностики в мыслительной деятельности курсанта.

Опираясь на исследования В.Г. Аникиной [10], О.С. Анисимова [12], А.А. Бодалева [43], А.В. Карпова [148], Т.Е. Седанкиной [265], И.Н. Семенова [268], Г.П. Щедровицкого [333] и др., мы понимаем рефлекссию как способность человеческого мышления к критическому самоанализу, как процесс коррекции собственной деятельности. Исследования антиципации и прогностических способностей (И.В. Бестужев-Лада [35], А.А. Бехтер [36], А.В. Брушлинский [55], Б.Ф. Ломов [190], Л.А. Регуш [253], И.В. Серафимович [269] и др.) позволяют нам считать прогностическими способности индивида действовать и принимать решения с определенным временным упреждением в отношении ожидаемых событий.

Рассматривая мышление как неразрывно связанный с речью сложный психический процесс познавательной деятельности индивида, мы, основываясь на многочисленных отечественных и зарубежных исследованиях, отмечаем, что регуляция процесса мышления происходит при одновременном участии механизмов рефлексии и прогностики [64; 67; 114; 210; 269 и др.]. В связи с этим рефлексия нередко рассматривается с точки зрения наличия у человека прогностических способностей: И.С. Ладенко выделяет перспективную форму рефлексии [255], А.В. Карпов [148] – перспективную рефлексию, Г.П. Щедровицкий [333] – опережающую. В.И. Супрун, исследуя рефлексию в структуре сознания личности, оперирует понятиями «прогностическая рефлексия», «выбор рефлексирующей системы вариантов своего развития» [287]. При этом в большинстве научных работ, посвященных рефлексии, она понимается как способность мысленного «выхода» из процесса осуществления деятельности с необходимостью дальнейшего прогнозирования на основе рефлексии будущих шагов собственной деятельности. С другой стороны, изучая прогностику и процессы антиципации в различных видах деятельности, ученые нередко оперируют понятиями «рефлексия», «рефлексивность» и «рефлексивные умения». Так, Т.А. Султанова основывает опыт прогнозирования на аналитической и рефлексивной деятельности [286]. Н.П. Ничипоренко и В.Д. Менделевич отмечают необходимость анализа и рефлексии антиципационных способностей человека, выделяя осознаваемую (рефлексивную) антиципационную состоятельность [215].

Таким образом, исследователи рассматривают прогнозирование и формулирование гипотез как формы антиципации, как способность личности перейти от ситуационного анализа (рефлексии) к постановке целей и решению задач в условиях ожидаемых событий.

С.Л. Рубинштейн [259] в своих работах довольно длительное время акцентирует внимание на том, что рефлексия и про-

гностика, действуя именно в единстве, регулируют процесс мышления. Н.В. Жукова в своем диссертационном исследовании обращает внимание на присутствие в мыслительной деятельности личности единого механизма рефлексии-антиципации, обосновывая это тем, что «мышление всегда отвечает за обнаружение, проектирование, прогнозирование в настоящем еще неизвестных человеку предстоящих событий, ситуаций, данных, то есть того неизвестного, что необходимо найти, открыть, смоделировать (антиципация) с опорой на прошлый опыт и оценку оснований его применимости для достижения цели раскрытия неизвестного (рефлексия)» [114, с. 43]. По мнению А.А. Вербичко, «антиципация прокладывает путь в будущее, а рефлексия сверяет правильность движения по пройденному пути, выступая эквивалентом обратной связи» [67]. Н.Н. Васягиной [64] рефлексия и антиципация рассматриваются как равноценные взаимобратные процессы.

Таким образом, основываясь на анализе научной психологической и педагогической литературы, считаем доказанным фактом взаимосвязь и единство процессов рефлексии и антиципации как психологических процессов регулирования мышления. Поэтому можно с уверенностью говорить о рефлексивно-прогностической готовности курсанта военного вуза и ее возможностях для повышения эффективности военно-профессиональной деятельности.

Опираясь на определения рефлексивной и прогностической готовности, под *рефлексивно-прогностической готовностью курсанта военного вуза* мы понимаем интегративное качество личности будущего военного специалиста, основывающееся на самоконтроле и самоанализе, обеспечивающее способность предвидеть возможный ход и результат своих действий в изменяющейся обстановке и условиях дефицита времени в целях повышения эффективности военно-профессиональной деятельности.



Считаем необходимым отметить, что во ФГОС ВО содержание общекультурных и профессиональных компетенций определяется через соответствующие способности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления военно-профессиональной деятельности и отражающие индивидуально-психологические особенности будущего офицера. Квалификационные требования при характеристике военно-профессиональных компетенций, наряду со словом «способен», содержат слово «готов», то есть результатом овладения компетенциями выступают способность и *готовность* офицера к выполнению служебных и профессиональных функций. Например, согласно ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 162001 Эксплуатация воздушных судов и организация воздушного движения [309], выпускник должен обладать «способностью и готовностью к самосовершенствованию, саморегулированию, самореализации, личностной и предметной рефлексии» (ОК-19), «способностью к восприятию, анализу, критическому осмыслению, систематизации и синтезу информации, полученной из разных источников, прогнозированию, постановке целей и выбору путей их достижения» (ОК-6) и т.д. Следовательно, сформулированное нами определение понятия «рефлексивно-прогностическая готовность» соответствует требованиям, представленным в Федеральном государственном образовательном стандарте, являясь составной частью профессиональной компетенции выпускника военного вуза.

Рефлексивно-прогностическая готовность курсанта военного вуза выступает в единстве *мотивационного* (мотивация к развитию рефлексивно-прогностических способностей), *ценностного* (признание ценности военной профессии), *когнитивного* (способности к рефлексии и прогностике) и *операционального* (эмоциональная устойчивость, рациональность, самокритичность, прогностичность) компонентов. Для последующей оценки уровня развития рефлексивно-прогностической готовности у выпускника военного вуза были определены функции

каждого компонента, критерии и уровни сформированности готовности (рис. 22).



Рис. 22. Структурно-уровневая модель рефлексивно-прогностической готовности выпускника военного вуза

Рассмотрим понятие «формирование», под которым в педагогике чаще всего понимают процесс становления и социализации личности под воздействием различных факторов [211, с. 46]. Формирование рефлексивно-прогностической готовности у курсантов происходит в образовательном процессе военного вуза, направленном на развитие их рефлексивных и прогностических умений. При этом должны учитываться интеграционные основания, обеспечивающие формирование всесторонне развитой личности, способной к рефлексивному и прогностическому мышлению. Интеграция в педагогике предполагает включение в систему образования социально-образовательных и социально-психологических компонентов [48] и обуславливает важность взаимодействия и взаимопроникновения учебных дисциплин.

По нашему мнению, формирование рефлексивно-прогностической готовности курсантов может эффективно осуществляться как на тактико-специальных и общевойсковых, так и на общеобразовательных дисциплинах. Освоение курсантами начальных умений и навыков в области рефлексивно-прогностического мышления происходит уже на первом курсе в ходе изучения дисциплин «Военная история» и «Общевойсковая подготовка». На старших курсах курсанты отрабатывают рефлексивно-прогностические умения, изучая тактико-специальные дисциплины и проходя войсковые стажировки.

На основании вышеизложенного можем сформулировать следующее определение понятия *«формирование рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза»*: это целенаправленный организованный процесс обучения в военном вузе, обеспечивающий признание курсантом ценности военной профессии, формирование у него мотивации к военно-профессиональной деятельности, способности к рефлексии и прогностике, эмоциональной устойчивости, рациональности, самоанализу, самокритичности, прогностичности военно-профессиональной деятельности.

Подводя итоги параграфа, отметим, что исторический, понятийно-категориальный и теоретико-педагогический анализ состояния исследуемой проблемы продемонстрировал ее актуальность и неудовлетворительную разработанность в военной педагогике. В то же время в науке накоплен достаточный потенциал для решения поставленной нами проблемы, которая требует глубокого изучения и определения эффективных способов ее разрешения.

### *Резюме*

1. Актуальность проблемы формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза обусловлена реформами военного образования, использованием в военных вузах компетентностного подхода, возрастающими требованиями к выпускникам – будущим офицерам.

2. Историография проблемы включает четыре периода.

*Первый период (середина XVII века – 20-е годы XX века)* характеризуется зарождением и дальнейшим развитием системы военного образования, появлением понятия «рефлексия» в психологической науке, первыми упоминаниями прогнозирования в педагогике.

*Второй период (20-е годы – начало 70-х годов XX века)* отличается пересмотром общей концепции военного образования, развитием учений о рефлексии в отечественной и зарубежной психологии, выделением психологии рефлексии в самостоятельную область исследования, а также появлением в научной сфере понятия «антиципация», под которым понимается предвосхищение определенных результатов действия.

*Третий период (начало 70-х годов – 90-е годы XX века)* характеризуется активным изучением проблемы готовности, которая рассматривается как фундаментальное условие успешности любой деятельности, продолжением исследований рефлексии и прогностики в отечественной педагогике и психологии.

*Четвертый период (90-е годы XX века – настоящее время)* отличается глубинным реформированием Вооруженных Сил Российской Федерации и военного образования, первыми исследованиями в области рефлексивной и прогностической готовности, введением в научный обиход терминов «рефлексивная компетенция» и «прогностическая компетенция».

3. Понятийный аппарат исследования включает следующие понятия.

*Рефлексия в военно-профессиональной деятельности* – это процесс критического самоанализа, личностное образование военного профессионала, возникающее в результате самооценки качеств своей личности с точки зрения условий и задач военной службы.

*Прогнозирование в военно-профессиональной сфере* – это специфическая мыслительная деятельность по формулированию различных гипотез об ожидаемых событиях и собственных действиях, их последствиях, включающая определенную последовательность этапов: от постановки задач до решения этих и других внезапно возникающих в ходе учебно-боевой деятельности проблем.

*Рефлексивная готовность курсанта военного вуза* – это интегративное качество личности, которое позволяет осуществлять самоконтроль, самоанализ, саморегуляцию и самооценку в условиях военно-профессиональной деятельности.

*Прогностическая готовность курсанта военного вуза* – это интегративное качество личности будущего офицера, которое позволяет ему предвидеть возможный ход и результат своих действий в изменяющейся обстановке и условиях дефицита времени для эффективного решения задач военно-профессиональной деятельности.

*Рефлексивно-прогностическая готовность курсанта военного вуза* – это интегративное качество личности будущего военного специалиста, основывающееся на самоконтроле и са-

моанализе, обеспечивающее способность предвидеть возможный ход и результат своих действий в изменяющейся обстановке и условиях дефицита времени в целях повышения эффективности военно-профессиональной деятельности. Рефлексивно-прогностическая готовность курсанта военного вуза как будущего офицера выступает в единстве мотивационного (мотивация к развитию рефлексивно-прогностических способностей), ценностного (признание ценности военной профессии), когнитивного (способности к рефлексии и прогностике) и операционального (эмоциональная устойчивость, рациональность, самокритичность, прогностичность) компонентов.

*Формирование рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза* – это целенаправленный организованный процесс обучения в военном вузе, обеспечивающий признание курсантом ценности военной профессии, формирование у него мотивации к военно-профессиональной деятельности, способности к рефлексии и прогностике, эмоциональной устойчивости, рациональности, самоанализу, самокритичности, прогностичности военно-профессиональной деятельности.

Дальнейшее исследование проблемы будет направлено на обоснование и разработку модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза и педагогических условий ее реализации.

## **2.2. Модель формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов**

В соответствии с логикой педагогического исследования, рассмотрев психолого-педагогические и организационные детерминанты формирования рефлексивно-прогностической го-

товности курсантов военного вуза, в качестве следующего этапа считаем необходимым разработать авторскую структурно-функциональную модель изучаемого процесса. Для этого нужно прежде всего выбрать методологические подходы, которые послужат основой нашей модели и позволят выявить существенные свойства и структурные элементы исследуемого феномена – целеполагание, содержательный, технологический и оценочно-результативный. Это обусловлено тем, что, во-первых, формирование рефлексивно-прогностической готовности является частью военно-профессиональной подготовки курсантов, во-вторых, формирование рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза происходит поэтапно и приводит к нужному результату, в-третьих, результатом должны стать личностные изменения курсантов, а именно: способность критически оценивать свою деятельность, прогнозировать ее результаты, ответственность, целеустремленность.

В качестве методологической основы нашего исследования выступит совокупность системного, аксиологического и деятельностного подходов. Выбор данных подходов определяется тем, что формирование рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза происходит в процессе их обучения, каждый из методологических подходов позволит изучить исследуемый предмет в присущем ему аспекте.

Выбранные подходы связаны между собой диалектической связью: системный подход является общенаучной методологической базой исследования и позволяет выявить его общую стратегическую линию; аксиологический подход поможет теоретически взвесить и рассчитать стратегию реализации модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза; деятельностный подход отвечает за общую тактику исследования, с его помощью будет возможно оценить конкретный результат исследования – сформированную рефлексивно-педагогическую готовность курсантов военных вузов. Раскроем особенности каждого из подходов.

**Системный подход** применительно к педагогическим исследованиям представлен в трудах В.П. Беспалько [34], М.С. Кагана [140], Н.В. Кузьминой [179], В.А. Сластенина с соавт. [272], Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой [340], В.А. Якунина [342]. Он подразумевает изучение объекта как целостной системы с множеством структурных элементов, каждый из которых выполняет определенную функцию. Системный подход позволяет установить и упорядочить связи между структурными элементами системы, выделить из этих связей системообразующие, которые обеспечат соединение элементов в единое целое.

В соответствии с системным подходом педагогическая деятельность рассматривается как система. Педагогическая система состоит из совокупности взаимосвязанных и структурированных элементов, а именно, методов, средств и процессов, и направлена на формирование заранее определенных качеств личности [340].

Применение системного подхода в нашем исследовании позволяет:

- построить процесс формирования рефлексивно-прогностической готовности как систему;
- рассмотреть процесс формирования рефлексивно-прогностической готовности как важный элемент военно-профессионального образования;
- проводить систематический мониторинг уровня сформированности рефлексивно-прогностической готовности и обеспечить обратную связь со стороны заказчика услуг военных вузов;
- построить процесс формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза в соответствии с логикой и содержанием учебного материала;
- системно описать структуру рефлексивно-прогностической готовности и ее содержание;



- установить логическую связь элементов системы формирования рефлексивно-прогностической готовности и сформулировать условия их развития;

- представить процесс формирования рефлексивно-прогностической готовности как целостную (интегрирование всех компонентов), непротиворечивую (согласованность с системой высшего военного образования), универсальную (возможность повторного применения системы), гибкую (адаптация к изменяющимся условиям военно-профессиональной деятельности) педагогическую систему.

**Аксиологический подход** и его основные идеи представлены в работах Н.В. Бордовской [49], О.М. Железняковой с соавт. [111], М.С. Кагана [141], Н.Н. Никитиной и Н.В. Кислинской [214], Н.С. Розова [257] и др. Данный подход позволит изучить исследуемый феномен через призму связанных с ним ценностей. С позиции аксиологического подхода, процесс формирования рефлексивно-прогностической готовности можно представить как целенаправленный процесс трансляции и принятия профессиональных ценностей, играющих ведущую роль в передаваемом и осваиваемом военно-профессиональном опыте.

В нашем исследовании аксиологический подход помогает решить следующие задачи:

- выявить особенности построения процесса профессионального воспитания и обучения в военном вузе на аксиологической основе;

- найти личностный смысл в будущей военно-профессиональной деятельности, сформировать положительное отношение к выбранной военной профессии;

- ориентировать образовательный процесс военного вуза на развитие системы общечеловеческих, военно-профессиональных и личностных ценностей курсантов, служащих фундаментом формируемой у них рефлексивно-прогностической готовности;

– выявить ведущие ценностные ориентации курсантов военного вуза.

**Деятельностный подход** применительно к педагогическим системам представлен в работах А.А. Арланова [15], А.В. Купаевцева [181], С.А. Смирнова [274], Т.Г. Шмиса [328], Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой [340] и др. Основным постулатом деятельностного подхода состоит в том, что внешняя, предметная, деятельность переходит во внутреннюю, психическую, путем последовательных преобразований. Познавательное и социальное развитие личности обучающихся зависит от корректной организации их учебной деятельности. Основной целью образовательного процесса является формирование способов осуществления будущей профессиональной деятельности, а не знания. Знания же выступают средством выполнения действий, подготавливают практическое действие [15].

Применительно к нашему исследованию деятельностный подход позволяет:

– представить формирование рефлексивно-прогностической готовности в качестве отдельного компонента профессиональной подготовки курсантов военного вуза;

– изучить процесс формирования рефлексивно-прогностической готовности с позиции существенных характеристик военно-профессиональной деятельности;

– обеспечить обязательную результативность каждого из этапов построенной нами модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза;

– исследовать практический аппарат формирования рефлексивно-прогностической готовности, отобрать методы и средства формирования исследуемого качества, адекватные реальным условиям военного вуза;

– обеспечить практико-ориентированную подготовку курсантов военных вузов, которая будет способствовать формированию рефлексивно-прогностической готовности через це-

ленаправленное взаимодействие субъектов образовательного процесса в диаде «преподаватель-курсант».

Обобщая вышесказанное, мы можем констатировать, что:

- системный подход позволяет изучить объект исследования с точки зрения его внутренних и внешних системных связей;
- аксиологический подход предполагает ориентацию образовательного процесса военного вуза на формирование ценностного отношения курсантов к рефлексивно-прогностической готовности;
- деятельностный подход реализуется в специальной работе по отбору, формированию и организации деятельности курсантов с целью формирования их рефлексивно-прогностической готовности.

Таким образом, описанные нами методологические подходы обеспечивают различные уровни методологии исследования: его общенаучную основу, конкретно-научную стратегию и практико-ориентированную тактику – и в то же время являются основой структуры и содержания модели формирования рефлексивно-прогностической готовности. Обоснованный выбор методологических подходов дает нам возможность перейти к процессу моделирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза.

Представим логику изложения авторской модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза. Сначала покажем внутреннее строение и наполнение компонентов модели, затем представим общие и специфические принципы ее успешной реализации.

Для корректного использования понятий «модель» и «моделирование» при рассмотрении системы формирования рефлексивно-прогностической готовности у курсантов военного вуза необходимо дать им определение. *Модель* – это мысленно представляемая система, которая отображает природный или социальный объект, в ходе ее исследования приобретаетс

вая информация об этом объекте [218]. *Моделирование* в педагогических исследованиях используется для наглядного представления объектов, процессов, явлений, не существующих в реальности. С помощью метода моделирования возможно графически отобразить все аспекты формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза.

Проанализировав представленные в научной литературе [78; 94; 192; 194; 273; 329 и др.] классификации моделей и требования к их построению, мы посчитали, что исходя из задач нашего исследования необходимо разработать педагогическую модель, которая носит структурно-функциональный характер.

Раскроем содержание модели рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза, которая разработана нами с учетом представленного ранее понятийного аппарата, а также результатов реализации системного, аксиологического и деятельностного подходов, способствующих выявлению существенных особенностей изучаемого процесса. Схематично модель формирования рефлексивно-прогностической готовности представлена на рисунке 23.

### **Вводно-ознакомительный компонент**

*Мотивационная функция* данного компонента связана с формированием ценностно-смыслового отношения курсантов к рефлексивно-прогностической деятельности и положительной мотивации к достижению высокого уровня рефлексивно-прогностической готовности для применения ее при решении задач повседневной служебной деятельности. Эта функция также предполагает деятельность преподавательского состава по стимулированию рефлексии, целеполагания, предвидения и осмысления желаемого результата профессиональной деятельности обучающимися.

*Ценностно-ориентационная функция* предполагает формирование ценностного отношения к военно-профессиональной деятельности и применение прогностических и рефлексивных способностей в ней.

Для достижения данной цели проводятся мероприятия воспитательной направленности: изучение нормативно-правовых актов, регулирующих осуществление военно-профессиональной деятельности, просмотр обучающих фильмов, встречи и беседы с ветеранами военной авиации и боевых действий, чтение и обсуждение военных журналов с примерами применения военнослужащими рефлексивных и прогностических умений в экстремальных боевых ситуациях и т.д. Немаловажное значение для развития мотивационной и ценностной составляющих оказывают такие стимулирующие средства, как убеждение, поощрение в различных видах и формах, участие в воинских ритуалах (приведение к Военной присяге, вручение боевого оружия), а также принуждение и приказ.

*Целеобеспечивающая функция* подразумевает подбор научной, учебной, методической и прикладной литературы, информационных материалов, Интернет-ресурсов, материально-технического обеспечения, позволяющих достичь поставленных целей.

Итогом вводно-ознакомительного компонента является устойчивая мотивация курсантов к развитию рефлексивно-прогностической готовности и формирование ценностного отношения к военно-профессиональной деятельности.

### **Информационно-рецептивный компонент**

*Информационная функция* предполагает разработку и реализацию технологии формирования рефлексивно-прогностической готовности в ходе повседневной служебной деятельности, изучения общепрофессиональных и тактико-специальных дисциплин, а также обеспечение компонентов модели методами и методиками взаимодействия курсанта с преподавателями.

1. Вводно-ознакомительный компонент		
Функции: мотивационная, ценностно-ориентационная, целеобеспечивающая		
Методы	Формы	Средства
<ul style="list-style-type: none"> <li>- беседа</li> <li>- рассказ</li> <li>- объяснение</li> <li>- иллюстрация</li> <li>- пример</li> <li>- стимулирование</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- лекции и кинолектории</li> <li>- посещения музеев и комнат воинской славы</li> <li>- встреча с ветеранами военной службы и участниками боевых действий</li> <li>- участие в воинских ритуалах в ходе повседневной деятельности в вузе</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- демонстрация</li> <li>- принятие военной присяги</li> <li>- вручение личного оружия</li> <li>- фотографирование на фоне боевого знамени вуза</li> <li>- допуск к самостоятельным военно-профессиональным действиям и т.п.</li> </ul>
↓ ↓		
2. Информационно-рецептивный компонент		
Функции: информационная, интерпретационная		
Методы	Формы	Средства
<ul style="list-style-type: none"> <li>- рассказ</li> <li>- беседа</li> <li>- демонстрация</li> <li>- убеждение</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- лекции</li> <li>- занятия на тренажерах</li> <li>- индивидуальные и коллективные беседы</li> <li>- подведение итогов учебной и служебной деятельности</li> <li>- групповые занятия</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наглядные средства (ТСО, макеты)</li> <li>- тренажеры</li> <li>- журналы подведения итогов в подразделениях курсантов</li> <li>- индивидуальные дневники курсантов</li> </ul>
↓ ↓		
3. Учебно-профессиональный компонент		
Функции: регламентационно-обучающая, познавательно-эвристическая		
Методы	Формы	Средства
<ul style="list-style-type: none"> <li>- демонстрационный</li> <li>- проблемный</li> <li>- имитационных упражнений</li> <li>- рефлексивного обучения</li> <li>- прогностического обучения</li> <li>- исследовательской деятельности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- групповые занятия</li> <li>- лекции</li> <li>- семинары</li> <li>- занятия на тренажерах</li> <li>- практические занятия на технике</li> <li>- полевые занятия и практ. полеты</li> <li>- войсковая практика (стажировка)</li> <li>- участие в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях</li> <li>- участие в научных исследовательских работах, конференциях, рационализаторских работах</li> <li>- написание и защита ВКР</li> <li>- государственные экзамены (испытания, полеты и т.п.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наглядные средства (ТСО, макеты)</li> <li>- тренажеры</li> <li>- учебная и боевая военная техника</li> <li>- планы и дневники войсковых стажировок</li> <li>- планы выполнения ВКР</li> <li>- журналы подведения итогов в подразделениях курсантов</li> <li>- индивидуальные дневники курсантов</li> </ul>
↓ ↓		
<b>Программа формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза</b>		

5. Корректирующий компонент	
Функция: аналитико-диагностическая	
Методы	Средства
<ul style="list-style-type: none"> <li>- общение</li> <li>- анализ хода и результатов деятельности</li> <li>- консультации</li> <li>- педагогическая коррекция</li> <li>- самооценка своей (мотивационной) военно-профессиональной подготовленности</li> <li>- саморегуляция</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- проектно-рефлексивные задачи</li> <li>- тренажеры</li> <li>- учебно-боевая и военная техника</li> <li>- пропедевтические циклы занятий</li> <li>- проблемные ситуации</li> </ul>
Методы	Формы
<ul style="list-style-type: none"> <li>- коррекция содержания и методов формирования рефлексивно-прогностической готовности</li> <li>- самокоррекция</li> <li>- групповые упражнения и занятия</li> <li>- индивидуальная работа с курсантом</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- коррекция содержания и методов формирования рефлексивно-прогностической готовности</li> <li>- самокоррекция</li> <li>- групповые упражнения и занятия</li> <li>- индивидуальная работа с курсантом</li> </ul>

4. Контрольно-оценочный компонент		
Функции: контрольная, диагностическая		
Методы	Формы	Средства
<ul style="list-style-type: none"> <li>- наблюдение</li> <li>- беседа</li> <li>- групповая и индивидуальная диагностика</li> <li>- метод экспертных оценок</li> <li>- анализ рефлексивных ситуаций</li> <li>- самооценка</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- анкетирование</li> <li>- тестирование</li> <li>- общие собрания учебных групп и подразделений курсантов</li> <li>- индивидуальные беседы</li> <li>- анализ индивидуальных журналов войсковых стажировок</li> <li>- анализ заключений по результатам государственных испытаний</li> <li>- анализ отзывов на выпускников военных вузов с мест военной службы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова</li> <li>- тестовые задания</li> <li>- многофакторный опросник личности Кеттелла («16F»)</li> <li>- методика «Измерения рациональности» Е.П. Ильина</li> <li>- опросник волевого самоконтроля А.Г. Зверкова и Е.В. Эйдмана</li> <li>- опросник формально-динамических свойств индивидуальности В.М. Русалова</li> </ul>

Рис. 23. Модель формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза

Отметим, что формирование прогностических и рефлексивных умений у курсантов осуществляется в процессе проведения практических занятий, полевых выходов и практических полетов, войсковой стажировки. На практических и полевых занятиях отрабатывается выполнение учебно-боевых задач в непрерывно меняющейся обстановке, которая максимально приближена к реальным боевым действиям, с использованием боевой техники, современных тренажеров и имитационных средств. Использование данных форм работы способствует формированию у будущего офицера умений внутреннего преобразования полученных знаний, выдвижения гипотез, планирования, критической оценки результатов собственной деятельности, установления причинно-следственных связей, закрепления моделей поведения, связанных с будущей военно-профессиональной деятельностью. Групповые занятия, посвященные решению тактических задач, позволяют сформировать у курсантов рефлексивные и прогностические умения, развить воображение, способность к моделированию различных ситуаций, возникающих в ходе выполнения военно-профессиональной деятельности.

*Интерпретационная функция* подразумевает в ходе индивидуальных и коллективных бесед с курсантами понимание ими внутреннего содержания рефлексивно-прогностической готовности через изучение ее внешних проявлений. Курсанты на различных примерах боевой и профессиональной деятельности осознают важность рефлексивных и прогностических умений для их будущей военно-профессиональной деятельности, для ее регулирования с учетом требований окружающей обстановки.

Результатом реализации данного компонента должна стать готовность курсантов применять рефлексивные и прогностические умения на практике, сформированное положительное отношение к осуществлению рефлексивно-прогностической деятельности в рамках служебных обязанностей, понимание внутреннего содержания рефлексивно-прогностической готовности.



## **Учебно-профессиональный компонент**

*Регламентационно-обучающая функция* характеризуется закреплением на учебных занятиях навыков творческого мышления, составляющих основу рефлексивно-прогностических способностей, а именно, перспективности, осознанности, самоанализа, настроя на получение результата. Данная функция направлена на накопление знаний, умений, опыта деятельности, необходимых для формирования у курсантов военных вузов рефлексивно-прогностической готовности.

Основной формой формирования знаний о рефлексии и прогностике являются все разновидности занятий, которые реализуются в образовательном процессе военного вуза. При этом наиболее эффективными оказываются групповые формы теоретических занятий, практические занятия с боевой и военной техникой, которые позволяют максимально приблизить образовательную деятельность курсантов к реальной военно-профессиональной. Реализация данной функции предполагает разработку таких форм занятий, которые были бы направлены на формирование рефлексивно-прогностической готовности у обучающихся.

*Познавательнo-эвристическая функция* состоит в организации избирательного поиска при решении сложных интеллектуальных военно-профессиональных задач. Данная функция реализуется посредством таких методов, как «метод решения тактических задач по аналогии», «метод коррекции решений на основе разведывательной информации» [101; 331] и др., а также предполагает формирование проблемно-ценностных блоков учебных дисциплин, включающих комплексы задач военно-профессиональной деятельности, решение которых невозможно без ценностного выбора. Эта форма обучения основана на принципах проблемно-ценностной дискуссии и содержит профессиональный контекст [252].

Реализация учебно-профессионального компонента предполагает разработку программы формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза на практических и семинарских занятиях, которая представлена в таблице 10.

Таблица 10

**Программа формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза**

<i>Этапы</i>	<i>Действия преподавателей, инструкторского и командного состава военного вуза</i>	<i>Действия курсантов</i>
1	2	3
1. Остановка предметной военно-профессиональной деятельности	- создание проблемных ситуаций в условиях дефицита времени и возможного риска	- принятие условий проблемной ситуации; - проявление уравновешенности и эмоциональной устойчивости
2. Аналитическая деятельность	- постановка вопросов; - приведение примеров подобной деятельности и ее результатов	- критический анализ создавшейся ситуации и собственной деятельности; - использование приемов рационального мышления и рефлексии
3. Создание программы действий	- проведение опроса; - беседа; - наблюдение; - проверка готовности к деятельности	- формулирование гипотез решения проблемы; - отбор единственного пути решения проблемы; - построение рациональной программы деятельности

1	2	3
4. Практическая проверка гипотезы	<ul style="list-style-type: none"> <li>- контроль готовности курсантов;</li> <li>- контроль временных параметров и условий, определяющих допустимый риск;</li> <li>- наблюдение;</li> <li>- коррекция деятельности курсантов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- выполнение определенных (выбранных) операций и действий;</li> <li>- самокоррекция деятельности;</li> <li>- коррекция деятельности по указанию преподавателя (инструктора)</li> </ul>

Данная программа состоит из четырех последовательно реализуемых в ходе учебных занятий этапов. *Первый этап* характеризуется созданием проблемных ситуаций в условиях дефицита времени и возможного риска. Такие ситуации наиболее приближены к реальным экстремальным ситуациям военно-профессиональной деятельности, что формирует у курсантов эмоциональную устойчивость, то есть способность выполнять деятельность на максимуме своих возможностей в критической ситуации. *Второй этап* связан с постановкой вопросов, приведением примеров подобной деятельности и ее результатов и направлен на формирование у будущих офицеров способностей к критическому анализу и развитию рефлексивных умений. *Третий этап* ориентирован на создание программы действий посредством опроса, наблюдение за сложившейся ситуацией, формулировку предположений. На данном этапе курсанты выдвигают гипотезы решения проблемы и выбирают единственно правильный путь решения. *Четвертый этап* – практический – включает проверку правильности выдвигаемой курсантом гипотезы и коррекцию его деятельности.

Реализация программы в ходе практического и теоретического обучения имеет целью формирование знаний, умений,

навыков и способностей, ценностных ориентаций в области рефлексии и прогностики, которые являются структурными компонентами рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза.

Деятельность преподавателей и курсантов по формированию рефлексивно-прогностической готовности на учебных занятиях раскрыта в таблице 11.

Таблица 11

**Особенности деятельности преподавателей и курсантов в процессе формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза**

<b>ЛЕКЦИИ</b>	
<i>преподаватель</i>	<i>курсанты</i>
1	2
<p><b>Проблемная лекция</b> строится как диалог с курсантами, обуславливающий появление в их сознании вопросов к неизвестному (антиципация). Преподаватель приводит примеры применения навыков рефлексивно-прогностической готовности офицерами в ходе исполнения ими своих профессиональных обязанностей, ставит вопросы к излагаемому материалу и отвечает на них (антиципация и рефлексия), курсанты подводятся к самостоятельным выводам, вовлекаются в процесс подготовки, поиска и нахождения путей разрешения проблемных ситуаций.</p>	<p>Общение с аудиторией может строиться как реальный диалог по ходу лекции либо как мысленный диалог, когда курсанты задают себе вопросы в связи с услышанным (антиципация) и отвечают на них с опорой на имеющиеся знания (рефлексия), а также фиксируют вопросы в конспекте для последующего поиска ответов на них в ходе самостоятельной работы.</p>

1	2
<p>В ходе лекции с заранее запланированными ошибками максимально проявляется взаимосвязь антиципации и рефлексии.</p>	<p>Курсант практически включается в совместную с преподавателем деятельность: занимая рефлексивную позицию, он анализирует свои знания и аргументы преподавателя, основания его теоретических положений и выводов в контексте логики содержания учебного предмета, антиципирует его возможные ошибки и т.п., формулирует замеченную ошибку в мысли.</p>
<p><b>САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА</b></p>	
<p>На лекциях и групповых занятиях выдаются задания на самостоятельную работу для подготовки к семинарскому занятию.  <b>На консультации</b> преподаватель:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– формулирует цели предстоящего семинарского занятия и уточняет его форму (семинар-дискуссия, семинар – деловая игра);</li> <li>– предлагает проблемные вопросы, которые будут вынесены на обсуждение в ходе семинара;</li> <li>– акцентирует внимание на ограничении времени для ответов, на возможность и необходимость прогнозирования предстоящих событий и возможности каждого самостоятельно решить возникающие проблемы.</li> </ul>	<p>В ходе подготовки к семинарскому занятию курсант готовит вопросы, которые он будет задавать своим товарищам и которые, возможно, будут заданы ему (преподавателем, устно или в ходе тестирования, а также другими курсантами).</p>

1	2
<b>Ход семинарского (практического, лабораторного) занятия</b>	
<p>В начале занятия преподаватель проводит проверку усвоения изученного материала в форме письменного опроса по вопросам теста. Последний вопрос теста: «Сколько вопросов теста совпало с вопросами, составленными Вами?»»</p>	<p>Курсант, отвечая на вопросы теста, в том числе самостоятельно оценивает (рефлексирует) свои способности по прогнозированию предстоящих событий.</p>
<p>В ходе <b>семинара-дискуссии</b> введение ролей докладчика, рецензентов, оппонентов, логика, эксперта и т.п., которые не просто размышляют о дискутируемом содержании, но занимают активную социальную позицию по отношению друг к другу, аудитории в целом, к преподавателю, помогает развивать интеграцию рефлексии и антиципации.</p>	<p>В ходе дискуссии курсанты используют вопросы, подготовленные ими на самостоятельной работе.</p>
<p>В ходе семинара в форме <b>деловой игры</b></p>	<p>Проблемность содержания и процесса развертывания деловой игры выступает необходимой объективной предпосылкой порождения военно-профессионального (теоретического и практического) мышления каждого участника, развертывания межролевого диалогического общения и взаимодействия, отстаивания своей «должностной» и лич-</p>

1	2
	ностной позиции, согласования точек зрения в процессе принятия решений и т.п. Все это обеспечивает возможности творческого развития будущего военного специалиста.
В ходе подведения итогов семинарского занятия преподаватель разбирает ход занятия, степень участия курсантов в обсуждении вопросов семинара. Помимо уровня знаний, показанных в ходе семинара, оценивается эмоциональная устойчивость курсантов, их способность к рациональному мышлению, объем и качество подготовленных самостоятельно вопросов.	Ограничение времени на ответы и выполнение элементов военно-профессиональной деятельности, кроме того, формирует операциональный компонент рефлексивно-прогностической готовности (эмоциональную устойчивость, рациональность и прогностичность).

Учебно-профессиональный компонент включает в себя образовательную деятельность, которая выступает средством формирования рефлексивно-прогностической готовности. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 15 сентября 2014 г. № 670 (п. 6) дает возможность военно-учебным заведениям самостоятельно разрабатывать основные профессиональные программы в соответствии с требованиями ФГОС и квалификационными требованиями [221].

В ходе реализации учебно-профессионального компонента происходит поэтапное формирование компонентов рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза, а именно, мотивационного, ценностного, когнитивного и операционального, от низкого к высокому уровню благодаря приме-

нению в образовательном процессе соответствующих методов, средств и форм.

**Контрольно-оценочный компонент** модели направлен на оценку качества и контроль сформированности рефлексивно-прогностической готовности. Данный компонент обеспечивает оценку результатов функционирования модели, разработку и применение критериев и показателей сформированности рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза.

*Диагностическая функция* предполагает оценку достижения запланированных целей и задач, контроль корректности реализации модели. Стоит отметить, что результаты деятельности по формированию рефлексивно-прогностической готовности ярко проявляются в процессе воинской стажировки, в практической части военно-профессиональной деятельности, в ходе участия в научно-исследовательской работе и научных конференциях.

*Контрольная функция* предполагает контроль полученных результатов, сопоставление их с критериями, оценку уровня сформированности искомой готовности.

Методы, формы и средства контрольно-оценочного компонента представлены в таблице 12.



**Методические элементы реализации  
контрольно-оценочного компонента**

<i>Функции</i>	<i>Методические составляющие</i>		
	<i>методы</i>	<i>формы</i>	<i>средства</i>
Диагностическая	Наблюдение, игровая и индивидуальная диагностика, экспертное наблюдение	Тестирование, анкетирование, опрос, количественные и качественные методы обработки данных	Компьютерная техника, программное обеспечение SPSS
Контрольная	Анализ, обобщение результатов, консультации, коррекция, экспертные оценки	Индивидуальные беседы с курсантами и преподавателями, собрание групп курсантов и т.д.	Письменные и устные отчеты, выступления на мероприятиях различного уровня

Диагностика результатов формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов проводится одновременно в группе и индивидуально. Полученные результаты сопоставляются с показателями и критериями, на основании чего курсанты распределяются по уровням, что впоследствии дает возможность принять решение о необходимости проведения коррекционных мероприятий. Важным элементом данного компонента является валидная математическая обработка полученных данных с помощью компьютерной программы SPSS.

**Корректирующий компонент** модели предполагает контроль и корректировку результатов формирования у курсантов рефлексивно-прогностической готовности, закрепление и прак-

тическое усвоение полученных знаний в области рефлексии и прогностики в практической деятельности будущего офицера, развитие у курсантов потребности в дальнейшем совершенствовании рефлексивно-прогностической готовности.

*Аналитико-диагностическая функция* заключается в корректировке процесса формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов. Данная функция предполагает активную работу по повышению уровня сформированности рефлексивно-прогностической готовности посредством индивидуальной работы командно-преподавательского состава с курсантами, основанной на субъект-субъектных отношениях.

Анализируя вышесказанное, стоит отметить, что разработанная нами структурно-функциональная модель (рис. 23) включает пять взаимосвязанных компонентов, каждый из которых подчинен поставленной цели и направлен на достижение итогового результата – сформированной рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза.

Мы считаем целесообразным выделить общие и специфические принципы функционирования данной структурно-функциональной модели, которые основаны на избранных подходах – системном, деятельностном и аксиологическом. Принципы функционирования модели мы определили, опираясь на современные научные исследования [84; 272; 283; 299], с учетом компонентного состава рефлексивно-прогностической готовности.

**К общим принципам** мы отнесли:

– *принцип практической направленности*, который предполагает получение в процессе формирования рефлексивно-прогностической готовности конкретного результата, то есть достижение необходимого уровня обученности курсантов, готовности выполнять свои профессионально-воинские обязанно-

сти с применением полученных рефлексивных и прогностических умений [211];

– *принцип научности*, подразумевающий применение в процессе формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов вуза, оценки и коррекции его результатов методов научного анализа, опыта современных научных исследований в области педагогики, психологии и военной науки [9];

– *принцип совместимости с условиями военного вуза*, характеризующийся тем, что реализация модели не должна противоречить условиям функционирования военного учебного заведения [?? ];

– *принцип систематичности*, который призван систематизировать знания и умения курсантов военного вуза путем логичной последовательности подачи им учебного материала [211].

**Специфические принципы реализации модели:**

– *принцип рефлексивности военно-профессиональной деятельности*, который предусматривает постоянное осмысление и переосмысление получаемого опыта и знаний в области рефлексивной и прогностической деятельности, а также осуществление обратной связи при реализации всех компонентов модели [265];

– *принцип признания ценности военной службы и военной специальности*, предполагающий соответствие содержательного наполнения модели специфике военного образования [62];

– *принцип параллельного прогнозирования*, подразумевающий, что прогноз развития события строится по итогам накопленных эмпирических данных и обоснованных предположений [331];

– *принцип учета дефицита времени и обстановки риска*, который предусматривает ограничение времени в ходе учебной и повседневной военно-профессиональной деятельности и создание в ходе учебно-воспитательного процесса ситуаций, свя-

занных с возможными негативными последствиями, потерями, неудачами [239].

Подводя итоги параграфа, можно сделать вывод о том, что все этапы модели функционируют в единстве и взаимосвязи, имеют свои цели, задачи, функции, а также содержательное наполнение. Функционирование модели подчинено вышеописанным принципам.

### *Резюме*

1. Разработка модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза, необходимость которой обусловлена социальным заказом общества и квалификационными требованиями к деятельности будущего офицера, целесообразна на основе системного, аксиологического и деятельностного подходов.

2. Системный подход является общенаучной основой исследования, позволяет рассмотреть предмет в комплексе, выявить общую стратегическую линию исследования, установить и упорядочить связи между структурными элементами системы, выделить из этих связей системообразующие, которые обеспечивают соединение элементов в единое целое.

3. Аксиологический подход поможет теоретически взвесить и рассчитать стратегию реализации модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза. С позиции аксиологического подхода, формирование рефлексивно-прогностической готовности можно представить как целенаправленный процесс трансляции и принятия профессиональных ценностей, которые играют ведущую роль в передаваемом и осваиваемом военно-профессиональном опыте.

4. Деятельностный подход отвечает за общую тактику исследования, с его помощью возможно оценить конкретный результат исследования – сформированную рефлексивно-прогностическую готовность курсантов военных вузов и пред-

ставить процесс формирования исследуемой готовности в качестве отдельного компонента профессиональной подготовки будущих офицеров.

5. Структурно-функциональная модель формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов характеризуется внутренними взаимосвязями и включает вводно-ознакомительный, информационно-рецептивный, учебно-профессиональный, контрольно-оценочный и корректирующий компоненты.

6. Вводно-ознакомительный компонент отвечает за формирование ценностно-смыслового отношения к рефлексивно-прогностической деятельности и положительной мотивации к достижению высокого уровня рефлексивно-прогностической готовности для применения ее при решении повседневных задач служебной деятельности

7. Информационно-рецептивный компонент предполагает разработку и реализацию технологии формирования рефлексивно-прогностической готовности в ходе повседневной служебной деятельности, изучения общепрофессиональных и тактико-специальных дисциплин и, кроме того, обеспечение этапов формирования искомого качества методами и методиками взаимодействия курсанта с преподавателями.

8. Учебно-профессиональный компонент представляет собой поэтапное формирование компонентов рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза, а именно, мотивационного, ценностного, когнитивного и операционного, от низкого к высокому уровню, благодаря применению в образовательном процессе и военно-профессиональной деятельности соответствующих методов, средств и форм.

9. Контрольно-оценочный компонент направлен на оценку качества и контроль сформированности рефлексивно-прогностической готовности. Данный компонент обеспечивает оценку результатов функционирования модели, разработку и

применение критериев и показателей сформированности рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза.

10. Корректирующий компонент включает контроль и корректировку результатов освоения курсантами рефлексивно-прогностической готовности, закрепление и практическое усвоение полученных знаний в области рефлексии и прогностики в практической деятельности будущего офицера, формирование у курсантов потребности в дальнейшем совершенствовании рефлексивно-прогностической готовности.

11. Разработанная модель функционирует с учетом общих (практической направленности, научности, совместимости с условиями военного вуза, систематичности) и специфических (рефлексивности военно-профессиональной деятельности, признания ценности военной службы и военной специальности, параллельного прогнозирования, учета дефицита времени) принципов.

### **2.3. Педагогические условия реализации модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза**

Проведя анализ педагогических источников, а также опираясь на сложившийся опыт работы военных вузов, мы пришли к выводу, что педагогические условия образуют необходимую среду, являются факторами, обеспечивающими успешность функционирования разработанной нами модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза. Следовательно, нам необходимо определить педагогические условия и обосновать их значимость для формирования искомого качества.

В философской литературе под условием понимают «отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условие – внешнее, относительно предмета, многообразие внешнего мира» [313]. Педагогические условия направлены на раскрытие причинно-следственных связей и обеспечивают развитие исследуемого явления или процесса. Следует отметить, что к желаемому результату зачастую ведет сочетание, комплекс условий.

Соглашаясь с Е.В. Яковлевым и Н.О. Яковлевой, мы определяем *педагогическое условие* как «совокупность мер педагогического процесса, направленную на повышение его эффективности» [340, с. 158]. Проведенный анализ научной литературы [38; 53; 75; 138; 144; 288; 307; 325] привел к выводу, что педагогические условия носят не статичный, а процессуально-деятельностный характер. Чаще всего они являются специально создаваемыми, то есть искусственными по отношению к изучаемому явлению, и предполагают оказание на него позитивных внешних воздействий.

Выявление педагогических условий эффективного функционирования структурно-функциональной модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза невозможно без учета следующих факторов:

- потребность государства в будущих офицерах с развитыми рефлексивными и прогностическими умениями;
- содержание и особенности разработанной педагогической модели;
- компонентное наполнение рефлексивно-прогностической готовности;
- особенности организации образовательного процесса в военном вузе;
- положения системного, аксиологического и деятельностного подходов;

– критерии, показатели и уровни сформированности рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов;

– опыт военной службы и педагогической деятельности автора в военном вузе.

Обратимся к анализу актуальных диссертационных исследований, рассматривающих вопросы формирования готовности в ходе военно-профессиональной подготовки, для выявления современных тенденций решения нашей проблемы.

В качестве педагогических условий формирования готовности курсантов к научно-исследовательской деятельности С.Г. Бальчугов [23] рассматривает активное включение обучающихся в научно-исследовательскую деятельность, опору на научные традиции и выявление структуры научно-исследовательской готовности. А.А. Огородников [223] предлагает следующие условия формирования готовности курсантов к риску: формирование системы психологического наблюдения за курсантами, сопровождение служебной деятельности психологами, систематическое моделирование ситуаций риска, избирательное использование средств профессионально-прикладной физической подготовки. Особый интерес для нашего исследования представляет диссертационная работа Т.Е. Седанкиной [265], посвященная проблеме развития способности будущих офицеров к профессиональной рефлексии. Среди педагогических условий автором выделены: развитие способности курсантов к самоактуализации и саморазвитию, активизация отношений между участниками рефлексивной деятельности, организация рефлексивной учебно-воспитательной деятельности, готовность преподавателей к развитию профессиональной рефлексии в ходе учебно-воспитательного процесса.

Проведенный анализ диссертационных исследований в области военного образования позволил сформулировать следующие педагогические условия повышения эффективности про-



цесса формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза:

- изучение военно-исторического наследия Российской армии;
- участие курсантов в научно-исследовательских проектах;
- внедрение в образовательный процесс военного вуза элементов рефлексивно-прогностического тренинга.

Первое условие – *изучение военно-исторического наследия Российской армии*, – по нашему мнению, будет способствовать эффективному функционированию модели и в большей степени оказывать влияние на ее информационно-рецептивный и учебно-профессиональный компоненты. При выборе данного условия учитывался опыт преподавательской деятельности автора по дисциплине «Военная история».

Учебный предмет «Военная история» предшествует изучению дисциплины «Общая тактика и тактика подразделений родов авиации». Он осваивается курсантами по направлению подготовки 25.05.04 «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов» во втором семестре первого курса. Дисциплина относится к вариативной части гуманитарного, социального и экономического цикла, соответственно, логически связана с другими гуманитарными, естественными, военно-тактическими и военно-специальными науками. Учебный предмет является практико-ориентированным и в большей степени, по сравнению с другими дисциплинами, подходит для развития рефлексивно-прогностической готовности.

По нашему мнению, именно дисциплина «Военная история» способствует изучению военно-исторического наследия курсантами военного вуза. Военно-историческое наследие – это важнейшее условие непрерывности процесса историко-культурной преемственности и самоидентификации курсантов. Военно-историческое наследие служит опорой национального

самосознания, государственного единства, гордости за военное прошлое российского народа. Данные личностные качества, на наш взгляд, необходимы для успешного формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза.

Ю.В. Алексеев и Г.Ю. Сомов под военно-историческим наследием понимают объекты материальной и духовной культуры, которые созданы прошлыми поколениями, передаются будущим поколениям как нечто ценное и почитаемое [4]. Военно-историческое наследие выполняет не только познавательную, но и мировоззренческую функцию, являясь эффективным средством совершенствования творческого мышления, рефлексивных способностей, патриотического и гражданского воспитания.

На теоретических и семинарских занятиях по дисциплине «Военная история» курсанты начинают применять свои рефлексивные и прогностические способности при решении поставленных перед ними практических задач. Анализируя военно-исторический опыт тактических действий различных исторических эпох, курсанты осознают значимость рефлексивных и прогностических умений для своей дальнейшей военно-профессиональной деятельности. Во время изучения предмета «Военная история» обучающиеся знакомятся с методами анализа, прогнозирования и моделирования ситуаций, учатся творчески оценивать складывающуюся обстановку и принимать нестандартные решения.

В рамках дисциплины «Военная история» нами разработана методика организации занятий, направленная на изучение военно-исторического наследия и развитие рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза. В ходе нашего исследования мы выяснили: подготовка преподавателей по предложенной нами методике, а именно, разработка проблемно-поисковых ситуаций, подготовка рефлексивных упражнений для курсантов, рефлексивный анализ, побуждение курсантов к рефлексивной и прогностической деятельности явля-

ются важнейшими средствами развития рефлексивно-прогностических способностей обучающихся. Поэтапная организация теоретических и практических занятий по дисциплине «Военная история» представлена на рисунке 24.



Рис. 24. Этапы организации занятий по дисциплине «Военная история»

Охарактеризуем некоторые методы, используемые на занятиях по военной истории для формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза.

*Метод проблемных и рефлексивных вопросов* предполагает, что прогностическая функция присуща каждому вопросу изначально. Уже при формулировке вопроса происходит предвидение определенного результата, в самом вопросе изначально содержится часть ответа [58]. Прогнозировать нахождение решения любой проблемы всегда можно с помощью системы вопросов, поэтому на занятиях по предмету «Военная история» курсанты в первую очередь учатся задавать проблемные вопросы. Сам по себе вопрос определенным образом программирует и задающего вопрос, и отвечающего на него, следовательно, метод проблемных вопросов незаменим при формировании рефлексивных и прогностических способностей.

*Метод проблемно-поисковых ситуаций* является актуальным для формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза, поскольку назначение данного метода – определить основные проблемы в материале с помощью своих рефлексивных умений и найти способы их решения с помощью прогностических способностей. Деятельность преподавателя состоит в формулировке познавательной задачи, указаниях по поиску решения с использованием различных подходов и точек зрения. Курсанты активно овладевают приемами анализа учебного материала, учатся правильной постановке проблемы и прогнозируют выход из сложившейся ситуации, выявляют различные противоречия и пути их разрешения. Следствием применения данного метода является формирование самостоятельности, прогностических умений и рефлексивных качеств, развитие поисковой и творческой деятельности.

*Метод игрового моделирования* способствует формированию рефлексивно-прогностической готовности курсантов через «погружение» в конкретную ситуацию [206], которая смодели-

рована, исходя из образовательных целей и задач. Курсанты прогнозируют различные варианты решения служебных задач, критически оценивают результаты собственной деятельности при их решении. Успешное решение задачи зависит как от каждого курсанта в отдельности, так и от коллектива в целом.

*Метод мозгового штурма* направлен на генерацию новых идей, стимулирование творческого мышления курсантов, которое в свою очередь является неотъемлемым структурным компонентом прогностических способностей. Данный метод целесообразно применять на семинарских занятиях для коллективного поиска решений поставленной преподавателем задачи.

*Метод «дерево целей»* [102] позволяет выстроить иерархию целей, проанализировать имеющиеся ресурсы для решения проблемы и возможность их расширить. Данный метод предполагает общую формулировку проблемы, выяснение генеральной цели, которую необходимо достичь. Чтобы решить проблему в дальнейшем, курсанты приступают к разработке следующего уровня целей, которые также впоследствии разветвляются на задачи конкретных мероприятий. Таким образом, курсант осваивает целеобразование и целеполагание, являющиеся основой для развития прогностических умений.

*Метод «синквейн»* заключается в составлении курсантами нерифмованного стихотворения, синтезирующего полученную на занятии информацию в лаконичной форме. Синквейн состоит из пяти строк: 1) формулировка темы и предмета (одно существительное); 2) признаки предмета (два прилагательных или причастия); 3) действия предмета (три глагола); 4) отношение автора к предмету (фраза из четырех слов); 5) синоним, который обобщает или раскрывает смысл темы или предмета (одно слово). Синквейн активизирует критическое мышление на стадии рефлексии, это инструмент синтеза и обобщения изучаемой информации, поэтому по своей сути этот метод является инструментом для развития рефлексивных умений курсантов.

Мы считаем, что представленные методы организации занятий по дисциплине «Военная история» как отдельно, так и в комплексе обеспечат изучение военно-исторического наследия Российской армии и будут способствовать формированию рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза.

В ходе работы над первым условием нами была разработана технология проведения семинарского занятия по дисциплине «Военная история», способствующая формированию рефлексивно-прогностической готовности курсантов. Данная технология предполагает четыре этапа проведения семинара:

*1 этап* – формирование теоретической базы знаний у курсанта, развитие ценностного и мотивационного компонентов рефлексивно-прогностической готовности;

*2 этап* – репродуктивный уровень воспроизведения знаний курсантами, развитие когнитивного компонента рефлексивно-прогностической готовности;

*3 этап* – воспроизведение знаний по образцу в специально организованной преподавателем педагогической ситуации, развитие когнитивного и операционального компонентов рефлексивно-прогностической готовности;

*4 этап* – творческое применение полученных теоретических знаний, окончание занятия, рефлексивно-оценочный этап, развитие ценностного и операционального компонентов рефлексивно-прогностической готовности.

На рисунке 25 последовательность этапов представлена графически.

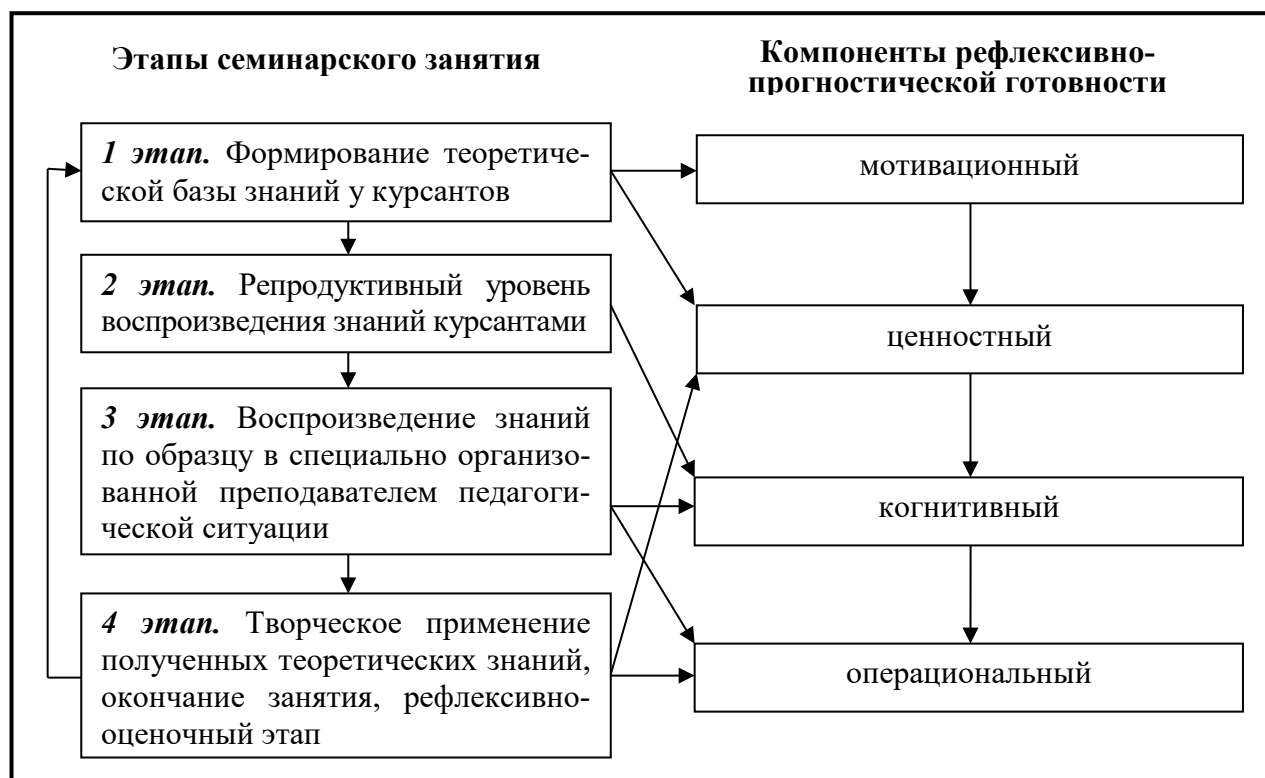


Рис. 25. Взаимосвязь этапов проведения семинарских занятий по дисциплине «Военная история» и компонентов рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов

Технология проведения семинарского занятия по дисциплине «Военная история» предполагает соблюдение нескольких условий:

- все педагогические действия и ситуации подчинены конкретной цели и ожидаемым результатам;
- каждый конкретный этап занятия имеет свои строго определенные задачи;
- от этапа к этапу деятельность курсантов усложняется – от репродуктивной к творческой;
- этапы занятия цикличны и не могут быть заменены один на другой;
- на каждом этапе семинарского занятия предполагается обратная связь со стороны курсантов;

– рефлексивно-оценочный этап предусматривает обязательную оценку со стороны преподавателя, а также самооценку курсанта.

Реализация педагогического условия «изучение военно-исторического наследия Российской армии» позволит сформировать и развивать рефлексивные и прогностические способности курсантов вуза и повысить эффективность разработанной нами педагогической модели формирования рефлексивно-прогностической готовности.

Второе условие – *участие курсантов в научно-исследовательских проектах* – будет способствовать развитию у курсантов исследовательского мышления, устойчивой системы знаний, способностей к научному поиску и умения генерировать новые нестандартные идеи. Все вышеперечисленные качества необходимы курсантам военного вуза для формирования у них рефлексивно-прогностической готовности.

Включение научно-исследовательской деятельности в образовательный процесс военного вуза посредством участия курсантов в научно-исследовательских проектах способствует овладению способами самостоятельного решения исследовательских и военно-профессиональных задач, критическому осмыслению результатов собственной научно-исследовательской деятельности, становлению навыков работы в творческих коллективах, развитию умений прогнозирования. Все это, в конечном счете, будет способствовать формированию и развитию рефлексивно-прогностической готовности.

Научную деятельность курсантов военного вуза можно рассматривать как прогностико-поисковую, поскольку она направлена на решение задач с неизвестным результатом. Эта деятельность требует от будущих офицеров развития таких личностных качеств, как самоанализ, самоконтроль, самокритичность, способность предвидеть и адекватно оценивать результаты научно-исследовательской деятельности. По нашему мнению, организа-



ция участия курсантов в научно-исследовательских проектах различного уровня невозможна без развития у них рефлексивно-прогностической готовности, так как научно-исследовательская деятельность подразумевает овладение рефлексивными и прогностическими умениями.

Под *проектом* чаще всего понимают комплекс задач и мероприятий, направленных на достижение запланированной цели, имеющей уникальный и неповторимый характер [79]. Научно-исследовательский проект предполагает разрешение задач нестандартным способом, поиск нового пути выхода из сложившейся ситуации, создание нового продукта деятельности.

Основные требования к научно-исследовательскому проекту:

- творческий характер проблемы исследования и ее значимость для курсанта;
- практическая и теоретическая значимость конечных результатов;
- самостоятельность выполнения курсантом проекта, возможность выполнять его в ходе учебной и внеучебной работы;
- возможность групповой формы работы курсантов над проектом;
- определенный структурный состав проекта (проблема, цель, задачи, актуальность, методы исследования, основная часть и подведение итогов);
- представление проекта в форме защиты, научной статьи, выступления на конференции и т.д. [79; 101; 234].

Вопросы организации участия курсантов военного вуза в научно-исследовательских проектах, а также в конкурсах и конференциях различного уровня рассматриваются в ряде диссертационных исследований. Проанализируем некоторых из них.

В работе М.В. Булгаковой [57] представлена характеристика готовности курсанта к научно-исследовательской деятельности, которая включает в себя: осведомленность о научных ис-

следованиях, сознательную направленность на научный поиск, активную исследовательскую работу и рефлексивность, способность использовать полученные научные сведения в дальнейшей военно-профессиональной карьере. По мнению В.К. Тагирова [290], военный вуз имеет большие педагогические возможности для формирования научно-исследовательской компетентности курсантов: становление субъектной позиции курсантов и его активной социальной позиции, развитие творческих способностей, создание ситуации успеха, нацеленность на мотивацию личностных достижений. С.А. Тишин [294] рассматривает научно-исследовательскую деятельность курсантов военного вуза как ведущий фактор развития их творческого потенциала, под которым понимается готовность выполнять внезапные и нестандартные задачи, возникающие в военно-профессиональной деятельности. С точки зрения исследователя, в военном вузе должно существовать военно-научное общество, основными задачами которого выступают: формирование актуальной военной проблематики, подразделение педагогического состава и курсантов на секции по направлениям исследования, стимулирование и прогнозирование результатов научно-исследовательской деятельности.

По нашему мнению, организация участия курсантов военного вуза в научно-исследовательских проектах должна носить поэтапный характер.

*Вступительный этап* включает знакомство с содержанием и особенностями научно-исследовательской деятельности, формирование положительной мотивации к ней, развитие умения работать с информационными источниками. Формы и методы работы: подбор учебной информации и ее обобщение, наблюдение за проведением небольших научных исследований на актуальные темы.

На *результативном этапе* курсанты выполняют небольшие научно-исследовательские проекты различной направлен-

ности с применением теоретических и эмпирических методов. В это время обучающиеся начинают участвовать в различных научных конкурсах и конференциях, публикуют свои исследования под контролем научного руководителя.

На *итоговом этапе* курсанты под руководством преподавателей продолжают развивать исследовательские навыки и умения в рамках подготовки исследовательского проекта, который может быть как индивидуальным, так и групповым. Результаты научно-исследовательской деятельности защищаются в научных обществах вузов и на научных конференциях. Исследования, получившие наивысшие экспертные оценки, отправляются на конкурсы различного уровня.

Представленная технология организации участия курсантов в научно-исследовательских проектах позволит им постепенно осознать значимость данной работы для овладения будущей военно-профессиональной деятельностью. Поэтапное вхождение курсантов в научно-исследовательскую работу сформирует положительную мотивацию к ней и сделает ее неотъемлемой частью их военно-учебной деятельности.

Научно-исследовательская деятельность развивает в курсантах способность к самоанализу, анализу возникающих в ходе исследования проблем, а следовательно, формирует их рефлексивную готовность. Рефлексия позволяет будущим офицерам направить усилия на развитие творческого мышления, способности излагать собственные суждения, защищать свою точку зрения. Участие курсантов в различных научно-исследовательских проектах создает предпосылки для развития их исследовательских и творческих качеств, что, в свою очередь, способствует становлению мотивационного, ценностного и когнитивного компонентов рефлексивно-прогностической готовности.

Таким образом, реализация второго условия позволит будущим офицерам овладеть методами научного познания и способностью творчески применять их в своей повседневной деятельно-

сти. Участие курсантов в научно-исследовательских проектах будет способствовать развитию их критического мышления, творческого потенциала, рефлексивности, самоанализа, способности к прогнозированию, а также ценностного отношения ко всем вышеперечисленным качествам личности. Все названное входит в состав рефлексивно-прогностической готовности.

Третье условие – *внедрение в образовательный процесс военного вуза элементов рефлексивно-прогностического тренинга* – призвано способствовать формированию у курсантов потребности в аналитической деятельности, в самоорганизации и саморегуляции, интерпретации собственного поведения и критической оценке своей деятельности, умения предвидеть поведение партнера по коммуникации, способности программировать и моделировать совместную деятельность. Внедрение рефлексивных технологий дает возможность перевести процесс обучения курсантов в плоскость самосознания и самообучения, что позволит им осмыслить не только знания, умения и опыт как результаты обучения, но и средства их достижения.

Соглашаясь с И.В. Дубровиной [246], под *тренингом* мы понимаем метод активного обучения, при котором целенаправленно создаются условия для приобретения обучающимися необходимого опыта, а также выработки новых умений и навыков. Прежде всего тренинг направлен на создание феномена «группового обучения», который позволит максимально реализовать личностный потенциал каждого участника.

Проблеме внедрения в образовательный процесс рефлексивных тренингов посвящено несколько исследований. По мнению Г.Е. Смирновой [275], рефлексивный тренинг способствует созданию психолого-педагогических условий для осознания обучающимися смысла своей профессиональной деятельности, необходимости в личностном и профессиональном саморазвитии. С.А. Гладышев [83] считает, что рефлексивный тренинг – это специально созданная благоприятная среда, находясь в ко-

торой участники осознают, какие личностные качества и профессиональные навыки необходимы для эффективной профессиональной деятельности. В исследовании О.А. Каргополовой [146] говорится о том, что целенаправленно организованная рефлексивная деятельность способствует развитию у студентов осознаваемого, целостного, устойчивого образа отношений к себе и другому, осознанию ценностных ориентаций и действий партнеров по общению.

Стоит отметить, что работ, посвященных внедрению рефлексивно-прогностического тренинга в образовательный процесс военных вузов, нами не обнаружено. Между тем включение в образовательный процесс военного вуза тренинговых занятий, на наш взгляд, позволит:

- получить позитивный опыт общения и поддержки со стороны других курсантов и профессорско-преподавательского состава вуза;
- улучшить атмосферу в коллективе, противодействовать отчуждению отдельных членов коллектива;
- увидеть себя со стороны, узнать мнение о себе окружающих, критически оценить результаты собственной деятельности;
- лучше понять свои возможности и ограничения, сыграв роль другого человека, идентифицировав себя с ним;
- создать в групповой работе атмосферу «рабочей напряженности» [65], которая помогает выявить и прояснить психологические проблемы каждого курсанта;
- развить стремление к самоизучению, самораскрытию и самопознанию.

Все вышеперечисленное, несомненно, будет способствовать формированию рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза. На рисунке 26 нами обозначены эффекты, возникающие в результате внедрения в образовательный процесс элементов рефлексивного тренинга.



Рис. 26. Взаимосвязь форм проведения занятий и возможностей внедрения элементов рефлексивно-прогностического тренинга в образовательный процесс военного вуза

Основными функциями рефлексивно-прогностического тренинга применительно к изучаемому процессу являются:

- актуализация потребностей курсантов в профессиональном, критически осмысленном и спланированном решении проблемных ситуаций, возникающих в служебной деятельности;
- представление и визуализация реальных ситуаций, которые могут случиться в военно-профессиональной деятельности;
- рефлексия собственных мыслей, действий, переживаний в состоявшейся служебной ситуации;
- логический анализ проблемной служебной ситуации, прогнозирование перспектив ее решения;

– рефлексия участниками тренинга своих ощущений от визуализации проблемной ситуации в служебной деятельности.

Таким образом, внедрение элементов рефлексивного тренинга в образовательный процесс позволит развивать у курсантов самостоятельность, умение прогнозировать свои возможности, способность находить собственный стиль служебной деятельности, выстраивать индивидуальный маршрут самообразования, четко представлять цели и результаты своей профессиональной подготовки. Элементы рефлексивно-прогностического тренинга интенсифицируют рефлексивные и творческие процессы у курсантов, активизируют индивидуальные стратегии поведения и механизмы саморегуляции в сложных условиях военно-профессиональной деятельности.

Подводя итоги параграфа, можно констатировать, что выделенные нами педагогические условия оказывают значительное влияние на формирование рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза и повышают эффективность функционирования разработанной нами структурно-функциональной модели.

### *Резюме*

1. Повышение эффективности разработанной педагогической модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза обеспечивается за счет выделенных нами педагогических условий, которые представляют собой комплекс необходимых мероприятий, оказывающих положительное влияние на образовательный процесс.

2. Педагогическими условиями, позволяющими повысить эффективность разработанной авторской модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза, являются: 1) изучение военно-исторического наследия

Российской армии; 2) участие курсантов в научно-исследовательских проектах; 3) внедрение в образовательный процесс военного вуза элементов рефлексивно-прогностического тренинга.

3. Изучение военно-исторического наследия Российской армии предполагает применение курсантами на теоретических и практических занятиях своих рефлексивных и прогностических способностей для решения поставленных перед ними задач. Курсанты осваивают методы анализа, прогнозирования и моделирования различных ситуаций. В рамках данного условия разработана методика организации теоретических и практических занятий, направленная на развитие рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза.

4. Участие курсантов в научно-исследовательских проектах будет способствовать развитию у них исследовательского мышления, устойчивой системы знаний, способностей к научному поиску и умения генерировать новые нестандартные идеи. Все вышеперечисленные качества необходимы курсантам военного вуза для формирования у них рефлексивно-прогностической готовности.

5. Внедрение в образовательный процесс военного вуза элементов рефлексивно-прогностического тренинга способствует формированию у курсантов потребности в аналитической деятельности, самоорганизации и саморегуляции. В рамках данного условия нами разработана система внедрения элементов рефлексивно-прогностического тренинга в образовательный процесс военного вуза.

6. Новизна выявленных педагогических условий обусловлена тем, что они являются необходимыми для результативного функционирования модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза, а также их внутренним наполнением и значимостью для решения поставленной проблемы.



## 2.4. Реализация модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза и педагогических условий ее эффективного функционирования

Представим описание реализации каждого компонента педагогической модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза.

**Вводно-ознакомительный компонент.** Реализация данного компонента в первую очередь направлена на формирование у курсантов и преподавателей военных вузов целевых установок относительно рефлексивно-прогностической готовности. При этом будущие офицеры осознают необходимость формирования рефлексивно-прогностической готовности, ее важность и значимость для военно-профессиональной деятельности, а также для себя лично, проявляют интерес, самостоятельность и активность.

**Информационно-рецептивный компонент.** Данный компонент модели предполагал отбор дисциплин, которые в большей степени подходят для формирования рефлексивно-прогностической готовности. В качестве таких дисциплин нами были выбраны «Военная педагогика» и «Военная психология», в рамках которых преподавателями были внедрены в образовательный процесс несколько активных методов обучения:

– *метод симуляции*, представляющий собой моделирование отдельных ситуаций коммуникации офицеров и курсантов, которые предполагают генерацию различных идей для их решения, рассмотрение всех возможных способов выхода из них. Анализ курсантами подобного рода ситуаций позволяет им осознать значимость рефлексивных и прогностических умений, что, несомненно, будет способствовать формированию устойчивой мотивации к формированию рефлексивно-прогностической готовности;

– *проблемный и эвристический методы* организации практических занятий, подразумевающие постановку в ходе по-

дачи материала рефлексивных вопросов, которые требуют от курсантов различных способов решения с обоснованием высказанных точек зрения. Данные методы показывают курсантам значимость прогностики для решения поставленных перед ними проблем.

Для активизации внутренних и внешних мотивирующих факторов развития рефлексивно-прогностической готовности курсантов в образовательном процессе военного вуза применялись ситуации моделирования военно-профессиональной деятельности. Например, в ходе прохождения практики («Боевое выживание») будущим офицерам предлагалось найти несколько выходов из смоделированного фрагмента военно-профессиональной деятельности и впоследствии критически оценить полученный результат.

**Учебно-профессиональный компонент** модели является основой для формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза, обеспечивая ее методическое наполнение. Данный компонент содержит разработанную технологию, формы, методы и средства формирования рефлексивно-прогностической готовности.

В начале реализации учебно-профессионального (деятельностного) этапа происходит первоначальное закрепление знаний в области прогностики и рефлексии, создание ценностных установок относительно рефлексивно-прогностической готовности.

Проанализировав основную профессиональную программу по направлению подготовки (специальности) 162001 «Эксплуатация воздушных судов и организация воздушного движения» [309], мы пришли к выводу, что знакомство с теоретическими сведениями о рефлексии и рефлексивном мышлении происходит у курсантов военного вуза на дисциплинах «Военная педагогика» и «Военная психология», теоретические вопросы в об-

ласти прогнозирования рассматривает учебный предмет «Математика».

Наиболее практико-ориентированными в аспекте развития рефлексивно-прогностических способностей являются тактико-специальные и общевойенные дисциплины: «Военная история», «Парашютно-спасательная подготовка и выживание летных экипажей», «Общевойенная подготовка». При отборе содержания данных дисциплин для развития рефлексивно-прогностических умений курсантов использовались разработанные нами учебные пособия.

Дисциплина «Парашютно-спасательная подготовка и выживание летных экипажей», по нашему мнению, является оптимальной для решения данных задач. Она охватывает изучение средств спасения экипажей воздушных судов, правил использования данных средств, опыта вынужденного покидания самолета. Практические занятия по предмету включают в себя, помимо практики владения средствами спасения, мероприятия по развитию физических навыков и умений курсантов и совершенствованию их морально-психологических качеств. При изучении дисциплины курсанты демонстрируют готовность к аналитической деятельности, умения осуществлять рефлексивный выход из сложившейся затруднительной ситуации, которую преподаватель ставит перед ними, и занимать разные рефлексивные позиции. Изучение данного учебного предмета способствует формированию у курсантов знаний в вопросах вынужденного покидания воздушного судна и его жизнедеятельности после приземления или приводнения, у курсантов развиваются навыки управления собой и своими эмоциями, рефлексивные умения, контроль за своей волей, выстраивание гипотез относительно дальнейшего развития экстремальной ситуации, самопознание и саморегуляция. Теоретические и практические занятия по дисциплине позволяют мотивировать курсантов к сознательному восприятию рефлексивно-прогностической готовности

как неотъемлемого и значимого компонента профессиональной подготовки.

В рамках учебно-профессионального компонента в образовательный процесс военного вуза внедрялись ситуации моделирования военно-профессиональной деятельности (комплексные групповые упражнения, комплексные тактико-специальные занятия, военно-полевые сборы), интегрирующие внутренние и внешние побудители к формированию рефлексивно-прогностической готовности. В дальнейшем при реализации данного компонента происходит закрепление на учебных занятиях навыков творческого мышления: перспективности, осознанности, самосознания, – составляющих основу рефлексивно-прогностических способностей.

Формирование прогностических и рефлексивных умений осуществляется в ходе общевойсковой подготовки курсантов: овладевая навыками строевой и огневой подготовки, курсанты критически оценивают результаты выполненных упражнений, стараются спрогнозировать успешность выполнения поставленных перед ними задач. Общевойсковая подготовка позволяет сформировать у курсантов первичные военно-профессиональные умения (например, действовать согласно боевому расчету в условиях высокого уровня личной ответственности), развить самостоятельность. Курсанты начинают использовать рефлексивные и прогностические умения в различных видах военно-профессиональной деятельности. Рефлексивные умения дают возможность «выйти за пределы» осуществляемой военно-профессиональной деятельности, чтобы спроектировать следующие шаги развития и повышения результатов своей деятельности. Прогнозирование окончательного решения ситуации в военно-профессиональной деятельности позволяет сократить время его поиска. Построение курсантом гипотезы относительно выхода из затруднительной ситуации в ходе военно-профессиональной деятельности позволяет ему перейти от си-

туационного анализа к целевому решению, что в свою очередь повышает эффективность и результативность его деятельности.

На втором курсе у курсантов начинается летная (полевая) практика: утром перед основными занятиями в течение 30 минут проходят штурманские тренажи (тренажерная подготовка), в ходе которых решаются практические задачи, обсуждаются вопросы, касающиеся предстоящих полетов, что, несомненно, положительно сказывается на формировании у курсантов рефлексивно-прогностической готовности.

В ходе повседневной служебной деятельности, а также изучения тактико-специальных дисциплин «Управление подразделениями в мирное время», «Общая тактика и тактика подразделений родов авиации» и «Общевойсковая подготовка» на третьем-четвертом курсах обучения у курсантов продолжается накопление теоретических знаний о рефлексии и прогностике и развитие положительной мотивации по отношению к ним, закрепляются навыки творческого мышления, составляющие основу рефлексивно-прогностических способностей: аналитичность, перспективность, осознанность, самоанализ и самокоррекция. На данном этапе у курсантов формируется рефлексивно-прогностическая готовность на среднем уровне.

Эффективным методическим приемом формирования рефлексивных и прогностических умений у курсантов военного вуза является использование преподавателями и офицерским составом в ходе общих собраний подразделения проблемных вопросов о результатах мероприятий по общевойсковой подготовке, выдвижение различных гипотез и их доказательство в ходе дискуссии с курсантами. Например, в процессе освоения раздела «Общевойсковые уставы» курсантам предлагают несколько вариантов «деятельности командира по поддержанию воинской дисциплины в подразделении». Курсанты их анализируют, выдвигают гипотезы относительно эффективности и стараются доказать свою правоту. Данный прием позволяет в живой диалогической речи сформиро-

вать у курсантов потребность в самостоятельном поиске и нахождении путей разрешения проблемных ситуаций, вовлечь их в процесс военно-профессиональной подготовки, развить коммуникативные способности.

Обучение курсантов на пятом курсе направлено на овладение рефлексивно-прогностической готовностью на высоком уровне. Готовность продолжает формироваться в процессе изучения тактико-специальных дисциплин «Общая тактика и тактика подразделений родов авиации» и «Общевойсковая подготовка». Закрепление и практическое усвоение полученных знаний в области рефлексии и прогностики в практической деятельности происходит в ходе войсковой стажировки и при написании курсантами выпускной квалификационной работы.

Общевойсковая подготовка позволяет развивать у курсантов чувство долга и личную ответственность, творчество и самостоятельность, интерес и склонность к военно-профессиональной деятельности, умения исполнять обязанности командира. Таким образом, курс общевойсковой подготовки создает теоретические и практические основы для формирования у курсантов военного вуза рефлексивно-прогностической готовности.

В учебно-военной деятельности курсантов военного вуза мы выделили те ее виды, которые способствуют формированию рефлексивно-прогностической готовности: теоретическое обучение, самостоятельная работа курсантов, моделирование военно-боевых задач, решение проблемных и ситуационных задач, учебно-боевые тренировки, научно-исследовательская работа, дискуссии, проблемные вопросы и т.д.

Дальнейшая реализация учебно-профессионального (деятельностного) компонента характеризуется закреплением и практическим освоением полученных курсантами знаний в области прогностики и рефлексии в ходе практической военно-профессиональной деятельности. Наиболее подходящими для этого являются, на наш взгляд, дисциплины «Управление под-

разделениями в мирное время» и «Общая тактика и тактика подразделений родов авиации».

Изучая дисциплину «Управление подразделениями в мирное время», курсанты понимают, что для руководителя принятие решений – это важнейшая функция, так как последствия этих решений могут определять действия, поведение и судьбы людей. Управленческое действие всегда включает в себя принятие решений, а оно невозможно без рефлексивных и прогностических способностей. На примере темы «Основные категории научного управления, их роль и значение в работе командиров и штабов» преподаватель объясняет курсантам, что планирование является функцией управления, посредством которой вырабатывается план организованной деятельности. На практических занятиях курсантам предлагают разработать план действий подразделения в различных боевых ситуациях, посредством данной деятельности формируются прогностические способности будущих офицеров. Изучение темы «Работа командира и штаба по принятию решений» предполагает практические задания по оценке обстановки в различных ситуациях, данные задания требуют от курсанта способности к прогнозированию, построению гипотез, критическому оцениванию возможностей подразделения. Все вышеперечисленные качества являются составляющими рефлексивно-прогностической готовности.

Дисциплина «Общая тактика и тактика подразделений родов авиации» в первую очередь направлена на становление у курсантов навыка поиска и критического осмысления материала, развитие тактического мышления и инициативы. По нашему мнению, овладение тактическим искусством невозможно без рефлексивно-прогностической готовности. Контроль и оценка полученных знаний по дисциплине осуществляется посредством выполнения практических заданий и специализированных тестов, ориентированных на получение опыта в области прогнозирования и критической оценки сложившейся тактиче-

ской обстановки, развитие способностей к самостоятельному принятию решения, осознанию значимости собственных действий в той или иной ситуации. Пример одного из заданий представлен на рисунке 27.

### ОЦЕНКА ОБСТАНОВКИ (ВАРИАНТ)

1. Противник \_\_\_\_\_ занимает подготовленную оборону на переднем крае по рубежу \_\_\_\_\_.  
Взводный опорный пункт предположительно в районе \_\_\_\_\_.  
Его огневые средства обнаружены: \_\_\_\_\_.  
Перед фронтом наступления взвода обороняется до двух мотопехотных отделений.

2. Взвод укомплектован личным составом, боевой техникой и вооружением по штату, радиоактивному облучению не подвергался. Взвод усилен \_\_\_\_\_, что увеличивает его возможности по выполнению боевой задачи. На направлении наступления взвода действуют танки \_\_\_\_\_. БМП и вооружение взвода исправны, боеприпасы имеются полностью (до установленных норм).

3. Справа наступает \_\_\_\_\_ с рубежа \_\_\_\_\_, с ходу в пешем порядке уничтожает \_\_\_\_\_ в районе \_\_\_\_\_, в дальнейшем наступает в направлении \_\_\_\_\_. Слева наступает \_\_\_\_\_ с рубежа \_\_\_\_\_, с ходу в пешем порядке уничтожает \_\_\_\_\_ в районе \_\_\_\_\_, в дальнейшем наступает в направлении \_\_\_\_\_.

В непосредственном соприкосновении с противником обороняются \_\_\_\_\_, которые будут обеспечивать выдвижение, развертывание и атаку переднего края обороны противника.

4. Местность перед передним краем обороны противника открытая, что позволяет вести наблюдение и прицельный огонь из всех видов оружия на дальность действительного огня. Одновременно открытая местность позволяет противнику вести огонь высокой плотности.

\* Перед передним краем обороны противника естественных препятствий нет. Имеются минно-взрывные заграждения.

За \_\_\_\_\_ местность полузакрытая, которая позволяет противнику осуществлять маневр подразделениями и огнем. Поэтому с овладением рубежа \_\_\_\_\_ все огневые средства необходимо в боевом порядке взвода иметь в готовности к уничтожению вновь выявленных огневых средств и живой силы противника.

\* Оценка времени года, суток и погоды.

Рис. 27. Пример практического задания, направленного на формирование рефлексивно-прогностической готовности



Еще одним видом военно-профессиональной деятельности, ключевым для формирования рефлексивно-прогностической готовности, является войсковая стажировка, которая позволяет решать следующие задачи: развитие самостоятельности и активности курсантов; проверка и применение полученных теоретических знаний в области прогностики и рефлексии в практике военно-профессиональной деятельности; формирование умения предугадывать и предвосхищать результаты проделанной работы; освоение вопросов организации и прогнозирования повседневной деятельности подразделений; выполнение должностных и специальных обязанностей с применением полученных рефлексивных и прогностических способностей.

Мы выделили следующие методы и формы работы на данном этапе: контекстно-информационная и контекстно-профессиональная лекции, практические задания, частично-поисковый метод, исследовательский метод, военно-имитационные игры, военно-профессиональные дискуссии, учебно-боевые тренировки и т.д.

Стоит отметить, что в реализации учебно-профессионального компонента формируются все составляющие рефлексивно-прогностической готовности, а именно:

- мотивационный компонент (готовность развивать рефлексивные и прогностические способности, получение теоретических знаний в этой области);

- ценностный компонент (формирование ценностного отношения к рефлексивно-прогностической готовности и осознание ее значимости для будущей военно-профессиональной деятельности);

- когнитивный компонент (теоретические и практические знания в данной области, практическое применение рефлексивных и прогностических способностей);

- операциональный компонент (способность моделировать и прогнозировать результаты собственной деятельности, соотносить их с прогнозируемыми).

В завершение описания учебно-профессионального компонента модели отметим, что его функциями являются регламентационно-обучающая и познавательно-эвристическая (творческая функция, состоящая в организации избирательного поиска при решении сложных интеллектуальных задач).

**Контрольно-оценочный компонент** модели направлен на оценку эффективности функционирования модели формирования рефлексивно-прогностической готовности. Он выполняет диагностическую (оценка достижения запланированных целей и задач, проведение педагогической диагностики) и контрольную (контроль полученных знаний и сопоставление их с критериями) функции.

В рамках данного компонента активная формирующая работа с курсантами не проводится. Для реализации компонента используются следующие методы диагностики и интерпретации результатов: экспертное наблюдение, анкетирование, тестирование, беседы, выполнение практических заданий, обобщение, обсуждение результатов, анализ, планирование. Полученные результаты сопоставлялись с критериями, на основании чего курсанты распределяются по трем уровням. С учетом полученных данных принимается решение либо о продолжении работы по формированию рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза, либо о корректировке реализации модели.

**Корректирующий компонент** включает в себе контроль и корректировку результатов освоения курсантами рефлексивно-прогностической готовности, закрепление и практическое усвоение полученных знаний в области рефлексии и прогностики в практической деятельности будущего офицера, формирование у курсантов потребности в дальнейшем совершенствовании рефлексивно-прогностической готовности. При необходимости на данном этапе происходит коррекция методов, форм и средств формирования рефлексивно-прогностической готовно-

сти, а также индивидуальная работа с курсантами, у которых диагностирован низкий уровень искомой готовности.

Далее рассмотрим описание педагогических условий, способствующих эффективной реализации модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза.

**Изучение военно-исторического наследия Российской армии.** Данное условие оказывает влияние прежде всего на учебно-профессиональный компонент модели. При его выделении мы учитывали собственный опыт преподавательской деятельности по дисциплине «Военная история» (табл. 14), отраженный в разработанном нами учебном пособии. В процессе преподавания данной дисциплины формировались все четыре компонента рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза: мотивационный, ценностный, когнитивный и операциональный.

Таблица 14

**Программа изучения дисциплины «Военная история»**

<i>№ n/n</i>	<i>Темы разделов</i>	<i>Всего часов</i>	<i>Лекции</i>	<i>Семинары</i>	<i>Самостоятель- ная работа</i>
1	2	3	4	5	6
<b>1.</b>	<b>Раздел 1. Зарождение и развитие военного дела в Древнем мире и в Средние века</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>6</b>
1.1.	Тема 1. Армии и войны Древнего мира	9	6	2	4
1.2.	Тема 2. Армия и войны Древней Руси и Московского государства (IX–XVI вв.)	6	4	2	2

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4	5	6
<b>2.</b>	<b>Раздел 2. Войны и Вооруженные Силы Российского государства в период с XVII до начала XX вв.</b>	<b>39</b>	<b>26</b>	<b>12</b>	<b>14</b>
2.1.	Тема 3. Вооруженные Силы и войны России в XVIII веке	12	8	4	4
2.2.	Тема 4. Войны и Вооруженные Силы России в XIX веке	9	6	2	4
2.3.	Тема 5. Последние войны Российской империи	12	8	4	4
2.4.	Тема 6. Создание и развитие Вооруженных Сил СССР в межвоенный период	6	4	2	2
<b>3.</b>	<b>Раздел 3. Вторая мировая война</b>	<b>27</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>8</b>
3.1.	Тема 7. Начальный период Второй мировой войны	3	2	2	
3.2.	Тема 8. Нападение Германии на Советский Союз. Начало коренного перелома во Второй мировой войне	3	2	2	
3.3.	Тема 9. Завершение коренного перелома во Второй мировой войне	9	6	2	4
3.4.	Тема 10. Окончание Второй мировой войны	12	8	4	4
<b>4.</b>	<b>Раздел 4. Отечественные Вооруженные Силы в послевоенные годы. Локальные войны и вооруженные конфликты второй половины XX – начала XXI вв.</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>6</b>

## Окончание таблицы 14

1	2	3	4	5	6
4.1.	Тема 11. Отечественные Вооруженные Силы в послевоенные годы	6	4	2	2
4.2.	Тема 12. Локальные войны и вооруженные конфликты современности	12	8	4	4
Дифференцированный зачет с оценкой		9			3
<b>Итого часов:</b>		<b>108</b>	<b>66</b>	<b>32</b>	<b>34</b>

Рассмотрим на примере нескольких лекционных и семинарских занятий методику формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза.

В разделе 1 лекция на тему «*Армии и войны Древнего мира*» была построена в форме «лекции с запланированными ошибками». Курсанты выступали в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, их задачей было вычленение неверной и неточной информации и «предъявление» ее в конце лекции преподавателю. В такой форме лекции максимально проявляется взаимосвязь рефлексии и прогностики. Курсанты включаются в совместную с преподавателем деятельность, занимают рефлексивную позицию, анализируют свои знания и аргументы преподавателя, теоретические положения и выводы в контексте логики предъявления информации, прогнозируют возможные ошибки преподавателя и правильные ответы. На данной лекции преподаватель дает характеристику структурно-логической схемы военно-исторической оценки боевых действий, что также, в свою очередь, отражает значимость прогностических способностей для военно-профессиональной деятельности. Важным преимуществом лекции с запланированными ошибками является возможность развития аналитических способностей курсантов,

формирование у них творческого мышления, включение их в аргументированное отстаивание своей точки зрения.

На рисунке 28 представлены примеры заданий из лекции с запланированными ошибками по данной теме.


 Филиал ВУНЦ ВВС «ВВА»  
 в г. Челябинске  
 3 кафедра тактики и общевоенных дисциплин

Военная история  
 Тема №1

## Армия и войны Древнего мира

### ВНИМАНИЕ !

В ходе лекции преподавателем  
 будет сделано определенное  
 количество ошибок различного типа  
 (в датах, фамилиях, терминах,  
 названиях оружия и т.п.)  
**В конце лекции нужно назвать эти  
 ошибки и дать правильный ответ**

### Развитие средств вооруженной борьбы

Средства вооруженной борьбы - различные системы оружия и военной техники, предназначенные для ведения и обеспечения боевых действий.



**Боевое оружие**

- Ударное**: булава, боевой топор, пилум
- Колющее**: копья, мечи, сабли, боевые ножи, кинжалы
- Метательное**: дротики, боевой лук, праща
- Защитное**: щиты, панцири, кольчуги, шлемы

### Развитие средств вооруженной борьбы

Средства вооруженной борьбы - различные системы оружия и военной техники, предназначенные для ведения и обеспечения боевых действий.



**Боевое оружие**

- Ударное**: булава, боевой топор, **пилум**
- Колющее**: копья, мечи, сабли, боевые ножи, кинжалы
- Метательное**: дротики
- Защитное**: щиты

**Пилум** (лат. pilum) — метательное копье, состоявшее на вооружении легионов Древнего Рима

### Развитие тактики в войнах Древнего мира

#### II. Греческая фаланга



Характерная особенность данного боевого порядка - равномерное распределение по фронту тяжеловооруженных воинов (у греков - гоплиты).

**Сила фаланги** - в сплоченности и монолитности строя, в мощности первоначального удара.



Гоплиты

### Развитие тактики в войнах Древнего мира

#### II. Греческая фаланга



Характерная особенность данного боевого порядка - равномерное распределение по фронту тяжеловооруженных воинов (у греков - гоплиты).

**Гоплиты** - в монолитности строя, мощности первоначального удара.

На картинке дружинники Древней Руси X века н.э.



Гоплиты

Рис. 28. Примеры заданий из лекции с запланированными ошибками

В разделе 2 занятие по теме «Развитие русского военного искусства в войнах XVIII века» проводилось в форме семинара-дискуссии. При рассмотрении системы комплектования русской армии одна половина группы курсантов представляла ее положительные стороны, другая – недостатки. В каждой из подгрупп преподавателем вводились роли, отражающие реальные позиции участников научных дискуссий: докладчик, рецензент, оппонент, логик, эксперт и т.д. В ходе семинарского занятия каждый из курсантов занимает активную социальную позицию, в их деятельности как представителей вышеперечисленных ролей фиксируются очевидные признаки рефлексии и прогностики, а также их интегрального действия. На рисунке 29 представлен пример задания к семинару-дискуссии по данной теме.

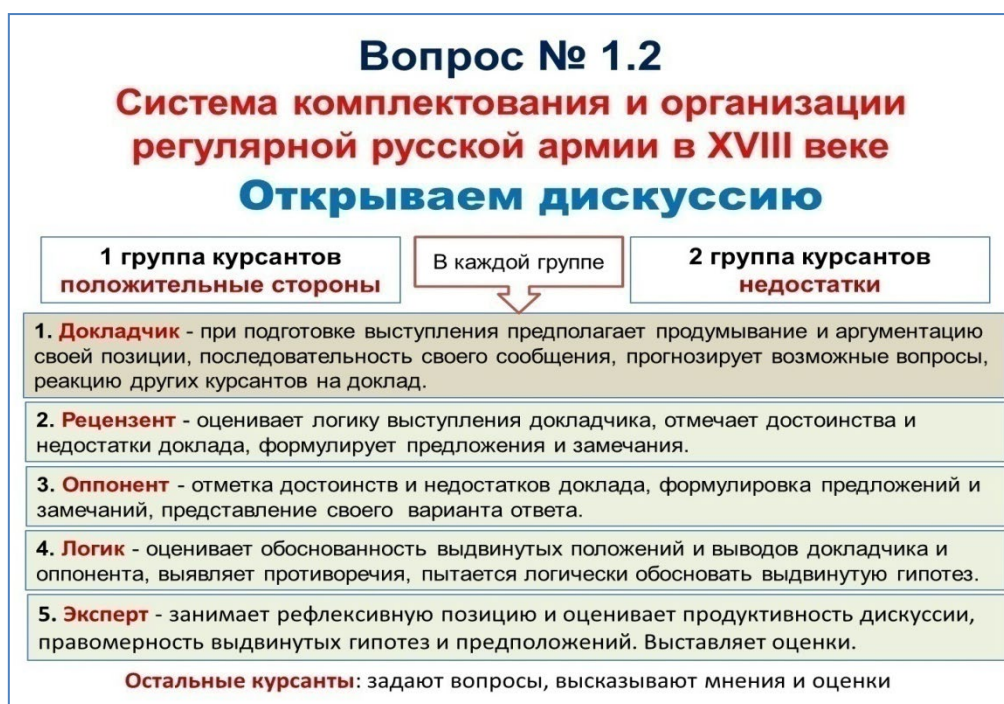


Рис. 29. Пример задания к семинару-дискуссии по теме «Развитие русского военного искусства в войнах XVIII века»

Роль докладчика при подготовке выступления предполагает продумывание и аргументацию своей позиции, разработку

последовательности своего сообщения, прогнозирование возможных вопросов и реакции других курсантов на доклад. Роли оппонентов и рецензентов заключаются в оценке логики выступления докладчика, характеристике достоинств и недостатков доклада, формулировке предложений и замечаний, представлении варианта решения. Логик оценивает обоснованность выдвинутых положений и выводов докладчика и оппонентов, выявляет противоречия, пытается логически обосновать выдвинутую гипотезу и т.д. Эксперт занимает рефлексивную позицию и характеризует продуктивность дискуссии, правомерность выдвинутых гипотез и предположений и т.д.

Курсанты, не занятые ни в одной из ролей, также активно включаются в процесс общения, задают вопросы, высказывают мнения и оценки. В ходе семинарского занятия обучающиеся могут меняться ролями, что оказывает еще большее влияние на развитие их рефлексивных и прогностических способностей.

В разделе 3 лекционное занятие по теме *«Начальный период Второй мировой войны»* проводилось в форме проблемной лекции.

Обсуждая причины и характер Второй мировой войны, преподаватель и курсанты находятся в активном взаимодействии. Проблемная лекция в первую очередь направлена на развитие у курсантов рефлексии, так как предполагает создание проблемных ситуаций, которые требуют привлечения отсутствующих у курсантов знаний для их решения. В ходе лекции преподаватель акцентирует внимание курсантов на элементах развития военного искусства в вопросах стратегии, оперативного искусства и тактики в первом периоде Второй мировой войны, тем самым инициирует приобретение курсантами недостающих знаний. На рисунке 30 представлены примеры заданий для проблемной лекции по данной теме.



Филиал ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Челябинске  
3 кафедра тактики и общевойсковых дисциплин

Дисциплина «Военная история»

**Тема № 7**

**Начальный период  
Второй мировой войны**

Лекция 9

**Германо-польская война 1939 г.**

**Германия**  
План «Вайс»

Всего для войны против Польши выделено 62 дивизии. Силы вторжения - 1,6 млн чел.:

- группа армии «Север» в составе 2-х армий (21 дивизия, в том числе 2 танковые и 2 моторизованные; 1-й воздушный флот)
- группа армии «Юг» в составе 3-х армий (33 дивизии, в т.ч. 4 танковые, 2 моторизованные; 4-й воздушный флот).

6000 арт. орудий и минометов  
2800 танков  
2000 самолетов

**СИЛЫ СТОРОН**

**Польша**

К 1 сентября 1939 г. польское командование успешно развернуло 24 пехотные дивизии, 8 кавалерийских, 1 бронемоторизованную, 3 горнострелковые бригады и 56 батальонов нац. обороны. Всего – 1 млн. чел.

Сухопутные силы имели 4300 артиллерийских орудий и минометов, 220 легких танков и 650 танкеток. ВВС насчитывали 824 самолета, (в том числе 407 боеготовых)

**На что рассчитывало правительство Польши?**

Армия вторжения численно превосходила польскую армию в людях в 1,6 раза, орудиях – в 1,4 раза, самолетах – в 4,9 раза и танках – 3,2 раза.

12

**Военные действия против Великобритании в 1940 г.**

С 13 августа 1940 г. немцы развернули воздушное наступление на Великобританию (операция «Блиц»). Налеты немецкой авиации - до мая 1941 г. Люфтваффе: 1300 бомбардировщиков и более 960 истребителей. Британские ВВС - 700–800 истребителей.

Производство в 1940 г.:  
Германия – 8070 самолетов  
Англия – 9924 самолета

**О чем свидетельствуют эти цифры?**

**Отказ от вторжения в Британию**

**Какими причинами, помимо неудач люфтваффе в борьбе с королевскими ВВС, было вызвано решение Гитлера начать войну против СССР, не завершив сокрушение Великобритании?**

**Гитлер:** «Надежда Англии – Россия и Америка. Если рухнут надежды на Россию, Америка также отпадет от Англии, так как разгром России будет иметь следствием невероятное усиление Японии в Восточной Азии... Если Россия будет разгромлена, Англия потеряет последнюю надежду. Тогда господствовать в Европе будет Германия. Вывод: Россия должна быть ликвидирована. Срок – весна 1941 года».

(Запись на совещании у фюрера 31 июля 1940 г.)

Рис. 30. Примеры заданий из проблемной лекции по теме «Начальный период Второй мировой войны»

В разделе 4 семинарское занятие «Развитие военного искусства в локальных войнах и вооруженных конфликтах» было проведено в форме ролевой игры. Игровой задачей являлось изучение и анализ развития военной техники и способов вооруженной борьбы, их влияния на тактику боевых действий в локальных войнах в Корее и Вьетнаме. Примеры заданий для данного семинара представлены на рисунке 31.

Филиал ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Челябинске  
3 кафедра тактики и общевоздушных дисциплин

**ТЕМА № 10**  
**«Развитие военного искусства в локальных войнах и вооруженных конфликтах»**

**СЕМИНАР № 10**

**4. Борьба за господство (превосходство) в воздухе**

**Вьетнам**

**Условные обозначения**

- аэродромы
- аэродромы разведывательные
- позиция ЗРК
- группы авиации ИА
- группы боевого управления ИА
- зоны обнаружения ИА ДРВ
- зоны воздушных боев
- зоны обнаружения авиации США
- зоны обнаружения БПЛА
- применение средств РЭБ

**ПВО ДРВ**  
ЗРВ: 9 зенитно-ракетных полков (37 дивизионов С-75)  
ЗА: 14 зенитно-артиллерийских полков (68 батарей)

**ВВС ДРВ**  
6 самолетов - 187 (МиГ-17, 93, 21)  
у/б самолетов - 47 (МиГ-17, 19)

**4.1 Борьба за господство (превосходство) в воздухе**

**1 этап игры**  
**Борьба за стратегическое господство в воздухе**

- управление
- средства
- боевые порядки
- тактика действий

**Штаб**  
Сухопутные войска  
Военно-воздушные силы  
Военно-морские силы

**Штаб**  
Сухопутные войска  
Военно-воздушные силы  
Войска ПВО

**Условные обозначения**

- аэродромы
- аэродромы разведывательные
- позиция ЗРК
- группы авиации ИА
- группы боевого управления ИА
- зоны обнаружения ИА ДРВ
- зоны воздушных боев
- зоны обнаружения авиации США
- зоны обнаружения БПЛА
- применение средств РЭБ

**ПВО ДРВ**  
ЗРВ: 9 зенитно-ракетных полков (37 дивизионов С-75)  
ЗА: 14 зенитно-артиллерийских полков (68 батарей)

**ВВС ДРВ**  
6 самолетов - 187 (МиГ-17, 93, 21)  
у/б самолетов - 47 (МиГ-17, 19)

**4.1 Борьба за господство (превосходство) в воздухе**

**3 этап игры**  
**Борьба за тактическое господство в воздухе**

- управление
- средства
- боевые порядки
- тактика действий

**Штаб**  
Сухопутные войска  
Военно-воздушные силы  
Военно-морские силы

**Штаб**  
Сухопутные войска  
Военно-воздушные силы  
Войска ПВО

**Условные обозначения**

- аэродромы
- аэродромы разведывательные
- позиция ЗРК
- группы авиации ИА
- группы боевого управления ИА
- зоны обнаружения ИА ДРВ
- зоны воздушных боев
- зоны обнаружения авиации США
- зоны обнаружения БПЛА
- применение средств РЭБ

**ПВО ДРВ**  
ЗРВ: 9 зенитно-ракетных полков (37 дивизионов С-75)  
ЗА: 14 зенитно-артиллерийских полков (68 батарей)

**ВВС ДРВ**  
6 самолетов - 187 (МиГ-17, 93, 21)  
у/б самолетов - 47 (МиГ-17, 19)

Рис. 31. Примеры заданий для семинара в форме ролевой игры по теме «Развитие военного искусства в локальных войнах и вооруженных конфликтах»

Ролевая структура игры: из состава учебной группы для противостоящих сторон военного конфликта назначаются «штабы», представители «сухопутных войск», «военно-воздушные силы», «ПВО» и т.д. Обязательно назначается экспертная группа, играющая роль судей (как правило, из хорошо успевающих курсантов). Остальные курсанты, не имеющие специальных ролей в игре, участвуют в ней в качестве активных зрителей, имеющих право, при необходимости, задавать сторонам вопросы. В процессе проведения игры разбираются отдельные вопросы семинара. При этом преподаватель старается не

вмешиваться в процесс игрового противоборства, но направляет внимание курсантов на особенности тактики действий сухопутных войск и эволюцию роли авиации в локальных войнах.

Деловая игра предоставляет широкие возможности для рефлексии и прогнозирования, курсанты овладевают нормами компетентных предметных теоретических действий и социальных отношений и поступков. Ролевая игра предполагает проблемное наполнение: обучающиеся отстаивают свою «ролевую» и личностную позицию, согласовывают точки зрения в процессе принятия решений и т.д. Все это обеспечивает возможность развития творческого мышления, которое, в свою очередь, является основой рефлексивно-прогностической готовности.

По примеру вышеописанных лекций и семинаров по дисциплине «Военная история» каждое проводимое с курсантами занятие предполагало использование различных форм контекстного обучения для формирования их рефлексивно-прогностической готовности.

Мониторинг уровня знаний по дисциплине «Военная история» осуществляется с помощью разработанной автором и экспериментально апробированной тестовой системы многоэтапного контроля, которая положительно влияет на формирование рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов. После каждого занятия курсанты проходят тестирование, что позволяет им критически оценить результаты собственной деятельности, спрогнозировать свои успехи в освоении дисциплины. Приведем пример части одного из тестовых заданий:

**1. В каком районе Северной Франции замыслом десантной операции «Оверлорд» предусматривалась высадка главных сил союзных войск?**

- 1) на побережье пролива Па-де-Кале;
- 2) на побережье полуострова Бретань;
- 3) на побережье Сенской бухты.

**2. Кто был Главнокомандующим союзными войсками в Западной Европе в годы Второй мировой войны?**

- 1) У. Черчилль;
- 2) Б. Монтгомери;
- 3) Ф. Рузвельт;
- 4) Д. Эйзенхауэр;
- 5) Шарль де Голль.

**3. Что было осуществлено в ходе Белорусской операции 1944 г.?**

- 1) прорыв укрепленной обороны противника на одном главном направлении;
- 2) прорыв обороны противника одновременно на шести участках, удаленных друг от друга;
- 3) прорыв обороны противника одновременно на двух участках, удаленных друг от друга.

**4. В ходе какой операции советскими войсками был взят город-крепость Кенигсберг?**

- 1) Висло-Одерская операция;
- 2) Восточно-Прусская операция;
- 3) Берлинская операция.

**5. Что являлось главной военно-стратегической целью ВС СССР в войне с Японией в 1945 г.?**

- 1) разгром континентальной группировки японской армии, освобождение от японских захватчиков Северо-Восточного Китая (Маньчжурии) и Северной Кореи;
- 2) разгром континентальной группировки японской армии, высадка десантов на японских островах и захват столицы Японии – Токио;
- 3) вернуть отторгнутые японцами в годы русско-японской войны (1904–1905 гг.) Южный Сахалин и Курильские острова.

**6. В результате каких действий в ходе Маньчжурской стратегической операции, японским войскам не дали возможности эвакуироваться и уничтожить материальные ценности в городах Харбин, Мукден, Чанчун, Гирин и Порт-Артур?**

- 1) внезапным прорывом танковых и механизированных частей;
- 2) высадкой морских десантов;
- 3) высадкой воздушных десантов.

**7. Какие из указанных особенностей действий авиации не являлись характерными при решении задач в советско-японской войне 1945 г.?**

- 1) безраздельное господство советской авиации в воздушном пространстве Маньчжурии;
- 2) привлечение крупных сил авиации для ведения воздушной разведки;
- 3) ведение многочисленных воздушных боев за завоевание господства в воздухе с крупными силами японских ВВС;
- 4) привлечение значительных сил авиации для снабжения передовых отрядов, высадки воздушных десантов и обеспечения их боевых действий.

**8. На какую глубину в ходе Белорусской операции 1944 г. применялась фронтовая авиация для уничтожения вражеских резервов?**

- 1) 300–500 км;
- 2) 100–300 км;
- 3) до 100 км.

**9. Запишите в бланк для ответов свой вопрос по теме семинара из числа вопросов, подготовленных Вами самостоятельно. Кратко напишите ответ на свой вопрос.**

Использование форм контекстного и проблемного обучения, а также разработанная автором система тестовых заданий способствует формированию у курсантов военного вуза высокого уровня не только военно-исторических знаний, но и рефлексивно-прогностической готовности. Таким образом, реализация данного педагогического условия позволит сформировать и развивать рефлексивные и прогностические способности курсантов вуза и повысить эффективность авторской педагогиче-

ской модели формирования рефлексивно-прогностической готовности, в особенности, ее содержательно-процессуального компонента.

***Участие курсантов в научно-исследовательских проектах.*** Второе педагогическое условие направлено на развитие мотивационного, ценностного и когнитивного компонентов рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза и способствует эффективному функционированию вводно-ознакомительного и учебно-профессионального (деятельностного) этапов модели. Вовлечение будущих офицеров в научно-исследовательскую работу обеспечивает развитие их творческого мышления, способности к научному поиску и прогнозированию как обязательных компонентов рефлексивно-прогностической готовности.

Первичные навыки исследовательской деятельности курсанты приобретают в военно-научных секциях. Их работа строится таким образом:

- в начале учебного года на организационном собрании распределяются темы научно-исследовательских проектов, которые чаще всего имеют военно-профессиональную направленность;

- курсанты совместно с руководителем кружка подбирают основную и дополнительную литературу по теме научно-исследовательского проекта, совместно составляют план работы;

- впоследствии курсанты занимаются сбором, анализом и обобщением материала, проводят исследование, обрабатывают его результаты и оформляют в виде научного доклада, реферата, презентации;

- лучшие научно-исследовательские проекты отправляют на различные конкурсы, конференции, олимпиады; совместно с преподавателями курсанты публикуют научные статьи.

Одной из основных целей военно-научных секций является обучение курсантов решению нестандартных задач, форми-

рование у них творческого подхода к разрешению той или иной проблемы. У курсантов развиваются личностные качества, необходимые для формирования у них рефлексивно-прогностической готовности, а именно: изобретательность, независимость оценок и суждений, логическое мышление, способность рассуждать и т.д. Таким образом, обучающиеся посредством участия в военно-научных кружках постепенно втягиваются в научно-исследовательскую работу, у них развивается инициативность, повышается самооценка, развиваются рефлексивные и прогностические способности.

Приведем основные направления работы военно-научных секций: «Тактика Военно-воздушных сил», «Организация обеспечения боевых действий авиации», «Вооружение и военная техника Военно-воздушных сил», «Радиоэлектронная борьба, способы и средства», «Парашютно-десантная подготовка и спасение летных экипажей» и др.

В рамках данного условия для вовлечения курсантов в научно-исследовательскую деятельность в филиале ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Челябинске проводится ряд научных мероприятий:

– *ежегодные Международные олимпиады по военной истории и военно-профессиональной подготовке*. В 2016 году проведение олимпиады по военной истории было приурочено к 70-летию Победы в Великой Отечественной войне, в 2017 году – к 25-летию образования Совета министров обороны государств – участников Содружества Независимых Государств, в 2018 году – к 100-летию создания Красной армии. Данное мероприятие проводится в три тура: 1 тур – на факультетах вуза, 2 тур – межфакультетский, вузовский, 3 тур имеет статус международного, и в нем принимают участие сильнейшие команды курсантов из вузов России и стран ближнего зарубежья. Таким образом, в научно-исследовательскую деятельность включаются практически все курсанты, благодаря чему у них развиваются

способности к анализу, критической оценке, самоконтролю и стремление к саморазвитию;

– *ежегодная конференция военно-научного общества филиала*. В работе конференции участвуют все военно-научные секции вуза от всех кафедр. Руководители секций отчитываются о своей работе, а обучающиеся и их научные руководители представляют наиболее значимые научно-исследовательские проекты. Работа военно-научных секций и военно-научных кружков носит массовый характер, в ней принимает участие большинство курсантов вуза, а также офицеры;

– *военно-научная конференция «Суворовские чтения»*. Например, в 2015 году в работе научной конференции приняли участие преподаватели 3, 4, 21 кафедр и 75 курсантов филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Челябинске, студенты и преподаватели кафедры связи факультета военного обучения Южно-Уральского государственного университета и кафедры отечественной истории и права Челябинского государственного педагогического университета;

– *Межвузовская научная конференция, посвященная памяти дважды Героя Советского Союза штурмана В.В. Сенько*. Так, в 2016 году в работе конференции на тему «Армия Российской империи в Первой мировой войне (к 100-летию Брусиловского прорыва)» участвовали профессорско-преподавательский состав 3 и 4 кафедр, 56 курсантов филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Челябинске, студенты и преподаватели кафедры связи факультета военного обучения Южно-Уральского государственного университета и кафедры отечественной истории и права Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Участие курсантов в олимпиадах и конференциях позволяет развивать у них положительную мотивацию к научно-исследовательским проектам, формировать способность излагать собственные суждения, защищать свою точку зрения, что,



несомненно, положительно сказывается на становлении их рефлексивно-прогностической готовности.

Считаем необходимым отметить, что в вузе должен преобладать прогностический характер системы оценивания predispositions курсантов к научно-исследовательским проектам. Научная одаренность курсантов не всегда обусловлена успешностью их обучения, поэтому к участию в научно-исследовательских проектах стоит привлекать не только курсантов с высокой успеваемостью. Исходя из вышесказанного, приоритетными для военного вуза должны стать программы по развитию способностей и уникальной личности курсантов, реализация которых будет положительно влиять на формирование их рефлексивно-прогностической готовности.

В рамках реализации второго условия для организации участия курсантов в научно-исследовательских проектах использовались следующие *виды учебной работы*, проводимой в филиале ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Челябинске:

- подготовка устных и письменных сообщений для выступления на семинарских занятиях по актуальным вопросам дисциплин «Военная история», «Управление подразделениями в мирное время», «Общая тактика и тактика подразделений родов авиации» и др.;
- составление терминологических словарей по различным учебным предметам;
- моделирование, анализ, критическая оценка проблемных ситуаций военно-профессиональной деятельности, прогнозирование выхода из сложившихся ситуаций;
- подготовка и защита презентаций по актуальным проблемам дисциплины и т.д.

Таким образом, реализация данного условия позволяет развивать у курсантов активность и самостоятельность, стремление глубоко изучить особенности военно-профессиональной деятельности и, безусловно, способствует повышению эффек-

тивности модели формирования рефлексивно-прогностической готовности.

***Внедрение в образовательный процесс военного вуза элементов рефлексивно-прогностического тренинга.*** Это условие способствует формированию ценностных ориентаций курсантов относительно будущей военно-профессиональной деятельности, развитию их самосознания и саморегуляции, а также потребности в аналитической деятельности.

В ходе исследования нами разработана *технология применения тренинговых упражнений* на практических занятиях в образовательном процессе военного вуза:

1) моделирование служебной ситуации, которая может возникнуть в будущей военно-профессиональной деятельности курсантов военного вуза. Курсанты оценивают сложность служебной ситуации, смоделированной преподавателем, находят смысловые ресурсы для ее решения, фиксируют потенциальный переход на новый уровень ее решения (развитие прогностических способностей курсантов);

2) рефлексивная оценка служебной ситуации и готовности курсантов к ее осуществлению (развитие рефлексивных способностей курсантов);

3) формирование представлений курсантов о себе в служебной ситуации, выявление смысловых связей, необходимых для ее решения, которые выполняют функцию обоснования ее решения (формирование рефлексивно-прогностических способностей);

4) поиск «внешних» ресурсов для решения служебной ситуации, которые идентифицируются со значимым «другим» (командир, сослуживцы и т.д.);

5) расширение смыслового поля служебной ситуации, выявление новых условий разрешаемой ситуации и новых рефлексивных позиций, которые способны расширить ее границы (развитие творческого мышления курсантов);

б) обсуждение с однокурсниками служебной ситуации, высказывание своей рефлексивной позиции, столкновение в диалоге либо в споре неоднозначных смысловых позиций курсантов, осознание новых смысловых связей и смысловых позиций, совместный поиск выхода из сложившейся служебной ситуации (развитие коммуникативных и рефлексивных способностей курсантов).

Приведем примеры тренинговых упражнений, проводимых нами в ходе образовательного процесса.

«*Учимся читать ситуацию*». Цель данного упражнения – осознание курсантами своей личностной целостности, освоение таких функций рефлексии и прогностики, как «оценка сложной проблемной ситуации» и «построение образа Я». Для анализа предлагается служебная ситуация: конфликт между сослуживцами, один из которых является старшим по званию. Курсанты должны поставить себя на место и подчиненного, и старшего по званию. Они должны понять, как чувствуют себя участники конфликтной ситуации, и определить, какое решение они бы выбрали. Каждому из обучающихся без исключения необходимо выступить перед коллективом со своим решением, дать свою субъективную оценку основных трудностей, с которыми столкнулся «герой». Курсанты анализируют причины появления таких конфликтных ситуаций и способ их избежать, осознают, что внутренний мир каждого из них обладает сложностью, позволяющей по-разному понимать смысл сложившейся ситуации. Благодаря этому они начинают понимать сложность организации своей личности и личностной организации других, необходимость учета данного фактора в будущей служебной деятельности. По окончании упражнения происходит его рефлексивный анализ.

«*У камня*». Целью данного упражнения является организация всех проявлений личностной рефлексии курсантов, формирование у них способности прогнозировать развитие ситуа-

ции, осознавать и снимать собственные стереотипы в процессе принятия решений. Преподаватель дает курсантам следующую инструкцию: «Представьте, что вы находитесь перед камнем на широкой дороге, от камня идут несколько тропинок, каждая из них представляет решение сложившейся на службе конфликтной ситуации. Вам необходимо «написать» на этом камне решения, а также условия, необходимые для его осуществления». После выполнения преподаватель дает курсантам следующее задание: «Опишите у себя на листке бумаги: 1) Какие эмоциональные состояния вы испытывали при столкновении с ситуацией? 2) Какое стереотипное поведение вы демонстрировали в процессе решения данной ситуации? 3) На какие знания о людях вы опирались в процессе решения данной ситуации? 4) На какие ваши ценностные ориентации и жизненные принципы вы опирались при ее решении?» [115]. Ответив на вопросы, все курсанты сдают свои листы преподавателю, при этом не подписывая их. Преподаватель перемешивает эти листы и раздает в группе. Далее один из курсантов зачитывает чужую проблему, а также ее решения и ответы на вопросы. На следующем этапе упражнения преподаватель дает выступающему курсанту карточки с ролями: 1) эмоциональные реакции; 2) стереотипные знания о людях; 3) привычки; 4) жизненные принципы и ценности. Выступающий, который решает проблему, раздает эти роли другим курсантам. Еще раз воспроизведя проблему и пути выхода из нее, курсант должен провести беседу с представителем каждой из ролей. Цель представителя роли – преувеличение значимости своей роли в процессе принятия решения, попытка создать конфликтную ситуацию, тем самым активизировав смыслопостроение курсанта, решающего проблему. Таким образом отрабатывается ситуация каждого из курсантов. В ходе данного тренингового упражнения могут решаться ситуации, данные преподавателем, либо реальные проблемы курсантов, с которыми они столкнулись в учебно-служебной деятельности.

Основными критериями эффективности применения тренинговых упражнений для формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза являются:

- четкое разделение и понимание проблемных служебных и конфликтных ситуаций;
- изменение эмоционального отношения и восприятия смоделированных служебных ситуаций (например, неуверенность и страх сменяются интересом и спокойствием);
- выбор рефлексивных стратегий в решении смоделированных преподавателем служебных ситуаций;
- прогнозирование поведения оппонента в служебной ситуации;
- использование широкого диапазона функциональных проявлений рефлексии в поиске решения служебной ситуации;
- понимание роли рефлексии и прогностики в будущей военно-служебной деятельности.

Помимо тренинговых упражнений, в образовательный процесс внедрялись следующие элементы рефлексивного тренинга: полемика, свободная дискуссия, анализ проблемных ситуаций, рефлексивные вопросы, решение практических задач, анализ конкретной ситуации, ролевые игры. На практических занятиях курсантам предлагалось обмениваться мнениями, вступать в полемику, делиться рефлексивной оценкой той или иной ситуации, тем самым создается рефлексивная модель общения преподавателя и курсантов.

Таким образом, внедрение в образовательный процесс тренинговых упражнений способствует формированию мотивационного, ценностного, когнитивного и операционального компонентов рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза, а также эффективности функционирования разработанной модели.

## *Резюме*

1. Повышение эффективности функционирования разработанной нами педагогической модели обеспечивается реализацией разработанных педагогических условий: изучение военно-исторического наследия Российской армии; участие курсантов в научно-исследовательских проектах; внедрение в образовательный процесс военного вуза элементов рефлексивно-прогностического тренинга.

2. Применение в процессе формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов разработанной модели в совокупности с педагогическими условиями предполагает реализацию вводно-ознакомительного, информационно-рецептивного, учебно-профессионального, контрольно-оценочного и корректирующего компонентов.

3. Первое условие – изучение военно-исторического наследия Российской армии – предполагает использование различных форм контекстного обучения, разработанной автором тестовой системы многоэтапного контроля, которые способствуют формированию и развитию рефлексивных и прогностических способностей курсантов военного вуза.

4. Второе условие обеспечивается за счет участия курсантов в научно-исследовательских проектах и их защите, в организованных в военном вузе олимпиадах, конференциях различного уровня, в работе научных кружков. Вовлечение курсантов в научно-исследовательскую работу способствует развитию их творческого мышления, способности к научному поиску и прогнозированию как обязательных компонентов рефлексивно-прогностической готовности.

5. Третье условие – внедрение в образовательный процесс военного вуза элементов рефлексивно-прогностического тренинга – способствует реализации ценностных ориентаций кур-

сантов относительно будущей военно-профессиональной деятельности, развитию их самосознания и саморегуляции.

6. Новизна выделенных педагогических условий обеспечивается их обоснованием, практическим использованием и содержательным наполнением для предмета исследования.

## **Выводы по главе II**

1. Актуальность проблемы формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза обусловлена потребностями общества и государства в повышении эффективности военно-профессиональной подготовки курсантов военных вузов, необходимостью поиска и разработки эффективных способов формирования данной готовности в образовательном процессе военного вуза.

2. Историография исследуемой проблемы включает четыре этапа: 1) середина XVII века – 20-е годы XX века; 2) 20-е годы – начало 70-х годов XX века; 3) начало 70-х годов – 90-е годы XX века; 4) 90-е годы XX века – настоящее время.

3. Понятийный аппарат проблемы формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза включает следующие понятия, которые раскрыты в данном исследовании: рефлексия, прогнозирование, готовность, военно-профессиональная деятельность, рефлексивная готовность, прогностическая готовность, рефлексивно-прогностическая готовность курсантов военного вуза, формирование рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза.

Рефлексивно-прогностическая готовность будущего офицера выступает в единстве мотивационного (мотивация к развитию рефлексивно-прогностических способностей), ценностного (признание ценности военной профессии), когнитивного (способности к рефлексии и прогностике) и операционального

(эмоциональная устойчивость, рациональность, самокритичность, прогностичность) компонентов.

*Формирование рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза* – это целенаправленный организованный процесс обучения в военном вузе, обеспечивающий признание курсантом ценности военной профессии, формирование у него мотивации к военно-профессиональной деятельности, способности к рефлексии и прогностике, эмоциональной устойчивости, рациональности, самоанализу, самокритичности, прогностичности военно-профессиональной деятельности.

4. Структура рефлексивно-прогностической готовности курсанта военного вуза включает четыре взаимосвязанных компонента: мотивационный, ценностный, когнитивный и операционный.

5. В качестве методологической основы исследования выступает совокупность системного, аксиологического и деятельностного подходов: системный подход является общенаучной методологической базой исследования и позволяет выявить его общую стратегическую линию; аксиологический подход помогает теоретически взвесить и рассчитать стратегию реализации модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза; деятельностный подход отвечает за общую тактику исследования, с его помощью возможно оценить конкретный результат исследования – сформированную рефлексивно-прогностическую готовность курсантов военного вуза – и представить формирование искомой готовности в качестве отдельного компонента профессиональной подготовки курсантов военного вуза.

6. Структурно-функциональная модель формирования рефлексивно-прогностической готовности характеризуется внутренними взаимосвязями и реализуется через вводно-ознакомительный, информационно-рецептивный, учебно-про-



фессиональный, контрольно-оценочный и корректирующий компоненты.

Вводно-ознакомительный компонент отвечает за формирование ценностно-смыслового отношения к рефлексивно-прогностической деятельности и положительной мотивации к достижению высокого уровня рефлексивно-прогностической готовности для применения ее при решении повседневных задач служебной деятельности.

Информационно-рецептивный компонент предполагает разработку и реализацию технологии формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза в ходе их повседневной служебной деятельности, изучения общепрофессиональных и тактико-специальных дисциплин.

Учебно-профессиональный компонент включает поэтапное формирование составляющих рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза благодаря применению в образовательном процессе и военно-профессиональной деятельности соответствующих методов, средств и форм.

Контрольно-оценочный компонент направлен на оценку качества и контроль сформированности рефлексивно-прогностической готовности. Данный компонент обеспечивает оценку результатов функционирования модели, разработку и применение критериев и показателей сформированности рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза.

Корректирующий компонент включает контроль и корректировку результатов освоения курсантами рефлексивно-прогностической готовности, закрепление и практическое усвоение полученных знаний в области рефлексии и прогностики.

7. Разработанная модель функционирует с учетом общих (практической направленности, научности, совместимости с условиями военного вуза, систематичности) и специфических (рефлексивности военно-профессиональной деятельности, признания ценности военной службы и военной специальности, па-

раллельного прогнозирования, учета дефицита времени) принципов.

8. Эффективность функционирования модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза обеспечивается за счет реализации комплекса педагогических условий: 1) изучение военно-исторического наследия Российской армии; 2) участие курсантов в научно-исследовательских проектах; 3) внедрение в образовательный процесс военного вуза элементов рефлексивно-прогностического тренинга.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Монография представила результат исследований актуальных проблем теории и практики современного военно-профессионального образования.

Исследование первой главы посвящено профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе, как системе поэтапного освоения курсантами норм, требований, ценностей военной профессии на основе внешних и внутренних мотивирующих факторов, обеспечивающих удовлетворение потребностей в профессиональной самореализации.

Многоаспектность проблемы профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе предполагает ее комплексное изучение и всестороннее рассмотрение, что обеспечивается применением комплекса взаимодополняющих методологических подходов. Системный подход, выступая в качестве общенаучной методологической стратегии, обеспечивает изучение системных свойств предмета исследования, а также проектирование последовательных технологических процедур: методов, форм, средств, направленных на достижение результата. Аксиологический подход позволяет рассмотреть содержательные характеристики профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе с ценностных позиций. Средовой подход предполагает проектирование в образовательном учреждении среды с учетом специфики военного вуза и поставленной в исследовании цели.

Система профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе включает ориентационно-целевой, содержательно-технологический, результативно-оценочный компоненты, каждый из которых выполняет определенную функ-

цию, имеет специфическое содержательное наполнение и вносит вклад в гарантированное достижение поставленной цели.

Система профессионально-мотивационной адаптации курсантов в военном вузе обладает свойствами централизованности, интегративности и устойчивости.

Принципами функционирования системы выступают принцип автономности, принцип вариативно-личностной организации обучения, принцип информационной поддержки.

Выявлен и обоснован комплекс педагогических условий:

а) вовлечение курсантов в сохранение и укрепление военно-патриотической среды вуза; б) социально-ценностное консультирование курсантов; в) обучение курсантов приемам эмоциональной регуляции и саморегуляции.

Исследование второй главы посвящено формированию рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза, что в первую очередь связано с возросшими требованиями к подготовке будущих офицеров, а, следовательно, к их профессиональной готовности.

Методологическую основу исследования составляет совокупность системного, аксиологического и деятельностного подходов. Системный подход является общенаучной основой исследования, позволяя рассмотреть проблему в комплексе и выявить общую стратегическую линию ее изучения. Аксиологический подход помогает теоретически взвесить и рассчитать стратегию реализации модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза. Деятельностный подход отвечает за общую тактику исследования, с его помощью возможно оценить конкретный результат исследования – сформированную рефлексивно-прогностическую готовность курсантов военных вузов – и представить формирование искомой готовности в качестве отдельного компонента профессиональной подготовки курсантов военного вуза.

Модель формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза включает вводно-ознакомительный, информационно-рецептивный, учебно-профессиональный, контрольно-оценочный и корректирующий компоненты, имеющие специфическое наполнение, выполняющие определенные функции и вносящие свой вклад в достижение поставленной цели.

Разработанная модель функционирует с учетом общих (практической направленности, научности, совместимости с условиями военного вуза, систематичности) и специфических (рефлексивности военно-профессиональной деятельности, признания ценности военной службы и военной специальности, параллельного прогнозирования, учета дефицита времени) принципов.

Эффективность функционирования модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военного вуза обеспечивается за счет реализации комплекса педагогических условий: 1) изучение военно-исторического наследия Российской армии; 2) участие курсантов в научно-исследовательских проектах; 3) внедрение в образовательный процесс военного вуза элементов рефлексивно-прогностического тренинга.

Данные исследования не исчерпывают всех аспектов поставленных в них проблем. Продолжение исследовательской работы можно вести в следующих направлениях: решение вопросов поэтапной профессионализации курсантов с учетом этнических особенностей, специфики профессиональной квалификации, получаемой курсантами в военном вузе; выбора коллективных, групповых и индивидуальных методик адаптации; разработки унифицированной диагностической методики, позволяющей получить точные результаты с последующими методическими рекомендациями по их улучшению; выявление влияния личностных особенностей курсантов на успешность

формирования у них рефлексивно-прогностической готовности; обогащение диагностического аппарата для выявления уровня сформированности рефлексивно-прогностической готовности; дальнейшая разработка методических рекомендаций по формированию искомого качества у курсантов; выявление наиболее оптимальных форм и методов формирования данной готовности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акимов, А.И. Компоненты процесса формирования рефлексивной готовности обучающихся образовательных организаций к профессиональной деятельности / А.И. Акимов, С.А. Акимов, В.С. Мельников // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 9 (184). – С. 17-22.

2. Аксакова, Т.А. Особенности профессиональной адаптации выпускников педвуза в условиях городских и сельских школ Чувашской Республики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Аксакова Татьяна Александровна. – Чебоксары, 1998. – 172 с.

3. Аксенова, П.Ю. Психолого-педагогическая модель формирования адаптации курсантов к учебно-воспитательному процессу: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Аксенова Полина Юрьевна. – Рязань, 2011. – 254 с.

4. Алексеев, Ю.В. Объекты культурного наследия: учебник / Ю.В. Алексеев, Г.Ю. Сомов. – М.: Проспект, 2016. – 560 с.

5. Алехин, И.А. История военного образования в России XVIII – начала XX веков / И.А. Алехин // Право и образование. – М.: Изд-во Современного гуманитарного университета, 2004. – С. 200-209.

6. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «Модэк», 2005. – 432 с.

7. Андронатий, В.В. Дифференцированный подход к процессу обучения: психолого-педагогический аспект / В.В. Андронатий. – Гатчина: Изд-во Ленингр. обл. ин-та экономики и финансов; Научно-образовательный комплекс Гатчины, 2000. – 250 с.

8. Аниканов, М.В. Технология реализации рефлексивного обучения курсантов военных вузов внутренних войск МВД России / М.В. Аниканов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2016. – № 1(69). – С. 140-144.

9. Аникина, А.С. Формирование правовой компетентности будущего педагога с использованием комплекса профессионально-ориентированных правовых задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Аникина Анна Саввишна. – Тюмень, 2011. – 23 с.

10. Аникина, В.Г. Экзистенциальная рефлексия личности в проблемно-конфликтных ситуациях: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Аникина Вероника Геннадьевна. – М., 2000. – 223 с.

11. Анисимов, О.С. Диалог как средство формирования культуры мышления в управлении и исследовании развивающегося мышления / О.С. Анисимов. – М.: Ассортимент, 1995. – 76 с.

12. Анисимов, О.С. Стратегия и стратегическое мышление (акмеологическая версия) / О. С. Анисимов. – М.: Агро-Вестник, 1999. – 605 с.

13. Анохин, П.К. Философские аспекты теории функциональной системы: избр. труды / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1978. – 400 с.

14. Антропов, В.А. Профессиональное становление личности специалиста в период обучения в вузе / А.В. Антропов, Т.В. Туманова, И.Е. Семенко. – Екатеринбург, 2007. – 278 с.

15. Арланов, А.А. Деятельностный подход в социально-педагогическом исследовании профилактики девиаций: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Арланов Александр Анисимович. – Краснодар, 2012. – 41 с.

16. Артюхина, А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен / А.И. Артюхина. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2006. – 237 с.

17. Афанасенкова, Е.Л. Мотивы учения и их изменение в процессе обучения студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Афанасенкова Елена Леонидовна. – М., 2005. – 265 с.

18. Афанасьев, В.Г. Общество, системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М.: ИПЛ, 1981. – 432 с.

19. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды [Электронный ресурс] / Ю.К. Бабанский. – URL: [http://elib.gnpbu.ru/text/babanskiy\\_izbrannyye-pedagogicheskie-trudy\\_1989/go,2;fs,0/](http://elib.gnpbu.ru/text/babanskiy_izbrannyye-pedagogicheskie-trudy_1989/go,2;fs,0/)



20. Баева, Л.В. Ценностные основания индивидуального бытия: Опыт экзистенциальной аксиологии: монография / Л.В. Баева. – М.: Прометей; МПГУ, 2003. – 240 с.

21. Баженова, Н.Г. Формирование рефлексивной готовности будущих психологов-педагогов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Наталья Геннадьевна Баженова. – Магнитогорск, 2006. – 200 с.

22. Баланов, С.А. Формирование дисциплинированности у курсантов вузов ВВ МВД России на основе рефлексивной модели воспитания: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Баланов Сергей Александрович. – Махачкала, 2013. – 203 с.

23. Бальчугов, С.Г. Педагогическое обеспечение формирования готовности курсантов военных образовательных организаций высшего образования к научно-исследовательской деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бальчугов Сергей Георгиевич. – Новосибирск, 2016. – 146 с.

24. Батищев, Г.С. Единство деятельности и общения / Г.С. Батищев // Принципы материалистической диалектики как теории познания: монография. – М.: Наука, 1984. – С. 194-209.

25. Бауэр, А. Философия и прогностика: мировоззренческие и методология, проблемы общественного прогнозирования / А. Бауэр, В. Эйхгорн, Г. Кребер и др. – М., 1971. – 164 с.

26. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. – 176 с.

27. Беловинский, Л.В. С русским воином через века / Л.В. Беловинский. – М.: Просвещение, 1992. – 272 с.

28. Белошицкий, А.В. Становление субъектности офицеров в образовательном процессе военного вуза: монография / А.В. Белошицкий. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 232 с.

29. Белухин, Д.А. Становление профессионала и рождение профессионализма: учебное пособие / Д.А. Белухин. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 128 с.

30. Бережнова, Л.Н. Прогностическая функция аксиологического подхода к образовательной деятельности как рефлексивный

процесс / Л.Н. Бережнова, В.Ю. Новожилов // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 15-20.

31. Берков, В.Ф. Философия и методология науки: учебное пособие / В.Ф. Берков. – М.: Новое знание, 2004. – 336 с.

32. Берталанфи, Л. фон. Общая теория систем – критический обзор / Л. фон Берталанфи // Исследования по общей теории систем. – М.: Прогресс, 1969. – С. 23-82.

33. Бескровный, Л.Г. Русская армия и флот в XIX в.: военно-экономический потенциал России / Л.Г. Бескровный. – М.: Наука, 1973. – 166 с.

34. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.

35. Бестужев-Лада, И.В. Альтернативная цивилизация / И.В. Бестужев-Лада. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 352 с.

36. Бехтер, А.А. Феномен антиципации в контексте акмеологического развития специалиста / А.А. Бехтер, Е.В. Гончарова // Акмеология. – 2015. – № 1. – С. 32-38.

37. Бим-Бад, Б.М. Лекции И. Канта «О педагогике»: перевод и комментарий [Электронный ресурс] / Б.М. Бим-Бад. – Режим доступа: [http://www.bim-bad.ru/docs/on\\_education\\_by\\_kant\\_comments\\_by\\_me.pdf](http://www.bim-bad.ru/docs/on_education_by_kant_comments_by_me.pdf)

38. Битев, С.А. Педагогические условия формирования мотивации профессионального становления будущих офицеров / С.А. Битев // Научный вестник Вольского военного института материального обеспечения. – 2016. – № 1(37). – С. 126-129.

39. Блауберг, И.В. Системный подход и системный анализ / И.В. Блауберг, Э.М. Мирский, В.Н. Садовский // Системные исследования: ежегодник. – М.: Наука, 1982. – С. 51-64.

40. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.

41. Блохин, Д.Ю. Компетентностный подход к военному образованию [Электронный ресурс] // Современные исследования со-

циальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – №4(12). – URL: [www.sisp.nkras.ru](http://www.sisp.nkras.ru).

42. Бобкова, Т.С. Особенности военно-профессиональной направленности личности курсантов военного авиационного вуза как содержательной характеристики профессионального становления военного специалиста / Т.С. Бобкова, О.Б. Бобков // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: материалы шестой междунар. науч.-практ. конф. – Самара: ПГСГА, 2011. – С. 48-52.

43. Бодалев, А.А. Личность и общение: избр. труды / А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 325 с.

44. Бодрова, Е.В. Исследование генезиса механизмов рефлексивной саморегуляции познавательной деятельности / Е.В. Бодрова, Е.Г. Юдина // Новые исследования в психологии. – 1986. – № 2(34). – С. 26-28.

45. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 672 с.

46. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.

47. Большой энциклопедический словарь: 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 2002. – 1454 с.

48. Бондарь, М.В. Межпредметная интеграция социально-экономических дисциплин в учебно-воспитательном процессе учреждения среднего профессионального образования / М.В. Бондарь // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 5. – С. 21-22.

49. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2006. – 307 с.

50. Бордунов, С.В. Развитие теории и практики подготовки офицерского состава в военной школе дореволюционной России второй половины XIX-начала XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. В. Бордунов. – М., 1991 – 24 с.

51. Борисенков, В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В.П. Борисенков // Педагогика. – 2004. – №1. – С. 3-10.

52. Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.

53. Бочкарева, И.А. Пути создания рефлексивно-инновационной среды в процессе профессиональной практической подготовки студентов / И.А. Бочкарева // Инновации в подготовке учителя / под общ. ред. И.А. Бочкаревой, Е.Н. Солововой. – М., 2002. – С. 54-64.

54. Брунер, Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 409 с.

55. Брушлинский, А.В. Избранные психологические труды / А.В. Брушлинский. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 623 с.

56. Брыкова, Е.Ю. Психологическая и личностная готовность к овладению воинскими специальностями: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Брыкова Елена Юрьевна. – М., 2015. – 171 с.

57. Булгакова, М.В. Педагогическое содействие становлению готовности курсантов военного вуза к исследовательской деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Булгакова Маргарита Владиславовна. – Челябинск, 2005. – 205 с.

58. Булдакова, Н.В. Прогностическая способность будущего специалиста как компонент интегральной индивидуальности личности / Н.В. Булдакова // В мире научных открытий. – 2012. – № 2.4. – С. 130-141.

59. Бурякова, О.Л. Мотивация к профессиональной адаптации студентов педагогического вуза как основа эффективной учебной деятельности / О.Л. Бурякова, Е.А. Шибанова, Д.В. Шибанов, Н.А. Чалых // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №2. – С. 177-179.

60. Вагин, С.Н. Армия и ее роль в условиях трансформации политической системы российского общества / С.Н. Вагин, О.В. Бондаренко // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института). Серия: Социально-экономические науки. – 2008. – №3. – С. 57-63.
61. Вартофский, М. Модели: репрезентация и научное понимание / М. Вартофский; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1988. – 506 с.
62. Васильев, А.В. Военно-средовая адаптация курсантов учебных центров вооруженных сил РФ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Васильев Александр Валерьевич. – Челябинск, 2016. – 192 с.
63. Васягина, Н.Н. Оптимизация профессионально-личностной направленности педагога: учеб. пособие / Н.Н. Васягина, Н.Ю. Марчук. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2013. – 195 с.
64. Васягина, Н.Н. Субъектное становление материи в современном социокультурном пространстве России: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Васягина Наталия Николаевна. – Екатеринбург, 2011. – 475 с.
65. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособие / И.В. Вачков. – 2-е изд. – М.: Изд-во «Ось-89», 2000. – 154 с.
66. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с.
67. Вербицкий, А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе [Электронный ресурс] / А.А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1987/875/875031.htm>.
68. Веретин, С.В. Формирование профессиональной культуры курсантов высших военно-учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сергей Вячеславович Веретин. – Ульяновск, 2010. – 195 с.
69. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 2010. – 283 с.

70. Виштак, О.В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов / О.В. Виштак // Социологические исследования. – 2003. – №2. – С. 135-138.

71. Военная педагогика: учебник для вузов / под ред. О.Ю. Ефремова. – СПб.: Питер, 2008. – 640 с.

72. Войтик, И.М. Методологические основы типологии рефлексивного мышления в профессиональном образовании / И.М. Войтик // Философия образования. – 2011. – № 6. – С. 47-56.

73. Волков, С.Б. Социально-педагогическое сопровождение реориентации бывших военнослужащих в процессе их профессиональной переподготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сергей Борисович Волков. – М., 2010. – 232 с.

74. Волоотовский, А.А. Роль прогрессивных традиций офицеров Российской армии в воспитании современных офицерских кадров: дис. ... д-ра пед. наук / А.А. Волоотовский. – М., 1993. – 342 с.

75. Воронов, М.С. Психолого-педагогические условия адаптации курсантов первого курса к учебной деятельности в военном вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Воронов Михаил Степанович. – Саратов, 2003. – 214 с.

76. Встреча с офицерами, назначенными на высшие командные должности. 6 апреля 2011 года [Электронный ресурс] // Президент России. – URL: <http://kremlin.ru/news/10843>. – Загл. с экрана.

77. Вульффов, Б.З. Педагогика рефлексии / Б.З. Вульффов, В.Н. Харькин. – М.: Магистр, 1999. – 112 с.

78. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: ЭксмоПресс, 2000. – 1008 с.

79. Гавриков, А.А. Формирование проектной компетентности будущего военного инженера в процессе научно-исследовательской работы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гавриков Александр Анатольевич. – Омск, 2015. – 235 с.

80. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии [Электронный ресурс] / П.Я. Гальперин. – URL: <http://www.twirpx.com/file/602322/>

81. Гальперин, П.Я. Поэтапное формирование как метод психологических исследований / П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец,

С.Н. Карпова // Актуальные проблемы возрастной психологии. – М.: АПН, 1978. – 370 с.

82. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика: учеб. пособие / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 764 с.

83. Гладышев, С.А. Как вести себя на тренинге? / С.А. Гладышев // Обучение и карьера. – 2005. – № 35. – С. 70-78.

84. Гнатышина, Е.А. Инновационные процессы в образовании : коллективная монография / Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева и др. – Челябинск : Цицеро, 2016. – 210 с.

85. Голобородько, С.А. Совершенствование профессиональной адаптации курсантов вузов внутренних войск МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сергей Александрович Голобородько. – СПб., 1998. – 20 с.

86. Головин, А.А. Методы развития профессиональной рефлексии у студентов в учебном процессе / А.А. Головин // Территория науки. – 2014. – № 5. – С. 53-58.

87. Голубева, Э.А. Борис Михайлович Теплов – ученый / Э.А. Голубева, Е.П. Гусева // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 6. – С. 51-59.

88. Голцр, Кв. Теория и методы военного прогнозирования (Методологический анализ): автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.01 / Голцр Кветонь. – М., 1983. – 45 с.

89. Гриднев, Д.А. Социальные факторы реформы высшего военного образования: опыт социологического исследования [Электронный ресурс] / Д.А. Гриднев // Вопросы управления. – 2011. – №16. – URL: <http://vestnik.uapa.ru/ru-ru/issue>

90. Гринько, С.В. Педагогическое общение как фактор адаптации студентов к профессионально-педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гринько Светлана Валерьевна. – Магнитогорск, 1998. – 185 с.

91. Гуляев, В.Н. Развитие теории и практики проблемно-деятельностного обучения в высшей военной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Гуляев Владимир Николаевич. – М., 2003. – 43 с.

92. Давыдов, В.В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования / В.В. Давыдов, Ю.В. Громыко // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 31-37.

93. Дахин, А.Н. Моделирование в педагогике / А.Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – Т. 2, № 1(3). – С. 11-20.

94. Дахин, А.Н. Моделирование в условиях неопределенности педагогических результатов / А.Н. Дахин // Образование. Технология. Сервис. – 2015. – Т. 1. – № 1(6). – С. 3-11.

95. Деркач, А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста / А.А. Деркач // Акмеология. – 2013. – № 2(46). – С. 9-18.

96. Джига, Н.Д. Рефлексия и образование / Н.Д. Джига // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 7. – С. 38-43.

97. Джумагулова, А.Ф. Особенности профессиональной мотивации молодых специалистов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Джумагулова Алена Федоровна. – СПб., 2010. – 209 с.

98. Диагностика потребности в самореализации: Настольная книга практического психолога / сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. – М.: АСТ: ХРАНИТЕЛЬ; СПб.: Сова, 2008. – 671 с.

99. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения [Электронный ресурс] / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 136-203. – Режим доступа: [http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Diesterweg/Diesterweg\\_Rukov\\_k\\_obraz\\_nem\\_uchitel.htm#Тос235003131](http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Rukov_k_obraz_nem_uchitel.htm#Тос235003131).

100. Дисциплинарный устав Вооруженных Сил Российской Федерации (введен в действие Указом Президента России от 10 ноября 2007 г. № 1495, с изменениями по 1 июля 2014 года).

101. Дмитриев, И.Н. Педагогическая поддержка развития творческого подхода курсантов военных институтов внутренних войск МВД России к решению тактических задач: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Дмитриев Иван Николаевич. – СПб., 2015. – 190 с.

102. Долгова, В.И. Готовность к инновационной деятельности в образовании: монография / В.И. Долгова. – М.: КДУ, 2009. – 227 с.



103. Дрофа, В.М. Образовательная среда как объект управления [Электронный ресурс] / В.М. Дрофа. – URL: [http://ooirpkro.nm.ru/Text/t10\\_72.htm](http://ooirpkro.nm.ru/Text/t10_72.htm).

104. Дружилов, С.А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход / С.А. Дружилов. – Харьков: Изд-во «Гуманитарный центр», 2011. – 296 с.

105. Дружинин, В.Н. Психология / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2001. – 567 с.

106. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Дурай-Новакова Крыстына Мечиславовна. – М., 1983. – 356 с.

107. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

108. Евстифеев, А.В. Исторические аспекты реализации среднего подхода в педагогической науке / А.В. Евстифеев // Армия и общество. – 2010. – №3. – С. 31-34.

109. Евсюкова, Н.И. Психолого-педагогические условия формирования готовности юношей допризывного возраста к службе в Вооруженных силах: монография / Н.И. Евсюкова. – Владимир: ВГГУ, 2009. – 192 с.

110. Ефремов, А.К. Военно-социальное управление: проблемы теории и практики / А.К. Ефремов, М.И. Ломакин, А.А. Чертополох. – М.: Военный университет, 2001. – 246 с.

111. Железнякова, О.М. Основы профессионально-педагогической деятельности / О.М. Железнякова, Н.Н. Никитина, М.А. Петухов. – М.: Изд-во «Мастерство», 2002. – 288 с.

112. Живейнова, О.Г. Профессиональная направленность обучения абитуриентов в системе довузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Живейнова Ольга Геннадьевна. – М., 2005. – 219 с.

113. Жилина, А.И. Системный подход как методология педагогического исследования [Электронный ресурс] / А.И. Жилина. –

URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyu-podhod-kak-metodologiya-pedagogicheskogo-issledovaniya>.

114. Жукова, Н.В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Жукова Наталья Владимировна. – М., 2000. – 140 с.

115. Жукова, Н.В. Контексты в образовании субъекта: монография / Н.В. Жукова. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.Г. Шолохова, 2005. – 232 с.

116. Забродин, Ю.М. Очерки теории психологической регуляции поведения / Ю.М. Забродин. – М., 1997. – 289 с.

117. Завоеванная, Н.С. Профессиональная готовность: краткая история, основные понятия и подходы к изучению / Н.С. Завоеванная // Наука. Мысль. – 2014. – № 11. – С. 6-13.

118. Завьялова, Е.К. Социально-психологическая адаптация женщин в современных условиях: профессионально-личностный аспект: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Завьялова Елена Кирилловна. – СПб., 1998. – 294 с.

119. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Изд-во «Академия», 2005. – 226 с.

120. Заец, О.Г. Повышение эффективности профессионального воспитания курсантов военно-инженерных вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Заец Олег Григорьевич. – М., 2014. – 190 с.

121. Зайцева, Н.К. Педагогические условия социальной адаптации будущих учителей в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Зайцева Надежда Константиновна. – Волгоград, 2011. – 274 с.

122. Захаров, А.В. Формирование прогностических умений студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Захаров Антон Викторович. – Новокузнецк, 2009. – 22 с.

123. Захаров, В.В. Модернизация военно-юридического образования в России во второй половине XIX столетия / В.В. Захаров // Военно-юридический журнал. – 2010. – № 5. – С. 27-32.

124. Захаров, Н.И. Мотивационное управление в социально-экономических системах / Н.И. Захаров. – М.: Изд-во РАГС, 2000. – 179 с.

125. Звенигородская, Г.П. Теория и практика рефлексивного образования на основе феноменологического подхода: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Звенигородская Галина Петровна. – Хабаровск, 2002. – 451 с.

126. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

127. Зеленко, Г.Н. Прогностическая компетентность педагога / Г.Н. Зеленко // *Sochi Journal of Economy*. – 2011. – № 4. – С. 133-136.

128. Земцова, Е.М. Адаптация курсантов в военном вузе средствами пропедевтического курса физики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Земцова Елена Михайловна. – Челябинск, 2004. – 196 с.

129. Зиник, И.Н. Развитие структур интегральной индивидуальности студентов с низким уровнем рефлексивности в образовательной среде: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Зиник Инна Николаевна. – Пятигорск, 2009. – 24 с.

130. Иванов, В.П. Формирование личности офицера / В.П. Иванов. – М.: Воениздат, 1986. – 158 с.

131. Иванов, Д.А. Экспертиза в образовании: учеб. пособие для студентов вуза / Д.А. Иванов. – М.: Академия, 2008. – 156 с.

132. Иванова, Е.М. Психология профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. – М.: ПЭР СЭ, 2006. – 382 с.

133. Иванова, И.В. Готовность к прогнозированию как основа построения проекта собственной жизни / И.В. Иванова // *Современные проблемы управления и регулирования: монография*. – Пенза: Изд-во «Наука и просвещение», 2017. – 230 с.

134. Иванцовская, Н.Г. Повышение уровня педагогической рефлексии как основа непрерывной инновационной деятельности преподавателя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Иванцовская Надежда Григорьевна. – Новосибирск, 1999. – 17 с.

135. Ивашко, Н.Н. Адаптация курсантов к образовательной среде вуза ФСИН России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ивашко Наталья Николаевна. – Новокузнецк, 2009. – 196 с.

136. Ивченко, Т.П. Адаптационные ресурсы обучения молодых специалистов в условиях производственно-профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ивченко Татьяна Павловна. – Калининград, 2007. – 255 с.

137. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.

138. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // *General and Professional Education*. – 2012. – № 1. – С. 8-14.

139. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пос. для студ. вузов, обуч. по пед. спец. / И.Ф. Исаев. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 206 с.

140. Каган, М.С. Системный подход и гуманистическое знание / М.С. Каган. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 383 с.

141. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.

142. Калюжный, А.С. Личностно-ориентированное воспитание в высшей военной школе: монография / А.С. Калюжный. – Н.Новгород, 2004. – 216 с.

143. Капелюшник, Р.Е. Воспитание дисциплинированности курсантов институтов МВД России: дис. ... канд. пед. наук / Капелюшник Роман Ефимович. – Челябинск, 2002. – 198 с.

144. Каптурова, Е.С. Педагогические условия формирования иноязычной аудитивной компетенции будущих лингвистов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Каптурова Евгения Сергеевна. – Орел, 2013. – 23 с.

145. Караяни, А.Г. Прикладная военная психология / А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников. – СПб.: Питер, 2006. – 480 с.

146. Каргополова, О.А. Рефлексивный тренинг как условие формирования межличностной толерантности студентов педагогического колледжа / О.А. Каргополова // Проблемы и перспективы

развития образования: мат-лы II междунар. науч. конф. (Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 130-133.

147. Карпенко, Л.А. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко; под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 351 с.

148. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов. – Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-47.

149. Кежаев, В.А. Совершенствование управления войсками: аспект информатизации / В.А. Кежаев // Военная мысль. – 1997. – №1. – С. 59-66.

150. Киреева, Е.П. Формирование профессиональных компетенций у курсантов военно-инженерных вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Киреева Елена Петровна. – М., 2013. – 272 с.

151. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А.А. Кирсанов. – Казань, 2002. – 224 с.

152. Кирьякова, А.В. Аксиологический инструментарий развития инновационной образовательной практики современного университета / А.В. Кирьякова, Т.А. Ольховская // Инновации в науке. – 2012. – № 9. – С. 62-73.

153. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург: РИО Оренбург. гос. пед. ин-та, 1996. – 188 с.

154. Кленина, А.Н. Педагогическое обеспечение социально-профессиональной адаптации студентов-дизайнеров на начальных этапах трудоустройства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кленина Алла Николаевна. – Владивосток, 2012. – 270 с.

155. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2007. – 302 с.

156. Климов, Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд) / Е.А. Климов. – М.: МПСИ; Флинта, 2003. – 320 с.

157. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. – М.: Наука, 1988. – 200 с.

158. Ковтунова, А.В. Педагогическая технология формирования рефлексивной готовности студентов-социологов [Электронный

ресурс] / А.В. Ковтунова // Научные исследования в образовании. – 2010. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-tehnologiya-formirovaniya-refleksivnoy-gotovnosti-studentov-sotsionomov>.

159. Ковшуро, О.Д. Исследование рефлексивности самореализации личности в сфере государственной службы / О.Д. Ковшуро, И.Н. Семенов. – Брянск-Орел: Орловская РАГС, 2005. – 240 с.

160. Козленко, А.Н. Организация процесса управления профессионально-психологической адаптацией курсантов в высших пожарно-технических образовательных учреждениях: дис. ... канд. техн. наук: 05.13.10 / Козленко Алексей Николаевич. – СПб., 2002. – 199 с.

161. Козлов, О.А. Теоретико-методологические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений: монография / О.А. Козлов. – 3-е изд. – М.: ИИО РАО, 2010. – 326 с.

162. Колосова, О.А. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии менеджера колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Колосова Ольга Александровна. – Ставрополь, 2008. – 27 с.

163. Колюхов, В.Г. Профессиональная готовность курсантов вузов МВД России к единоборству с правонарушителями / В.Г. Колюхов, А.И. Лысова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2006. – № 3. – С. 39-40.

164. Комусова, Н.В. Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе: дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Комусова. – Л., 1983. – 256 с.

165. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 222 с.

166. Кондаков, И.М. Психология: иллюстрированный словарь / И.М. Кондаков. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2013. – 512 с.

167. Кононова, О.А. Социально-педагогическое сопровождение межнационального общения курсантов в военном вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кононова Ольга Александровна. – Ярославль, 2008. – 216 с.

168. Корнилова, К.В. Формирование прогностической компетентности будущих специалистов дошкольного образовательного учреждения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Корнилова Ксения Валерьевна. – Магнитогорск, 2009. – 25 с.

169. Коровин, В.М. Система профессионального становления офицеров в военных вузах: монография / В.М. Коровин. – Воронеж: ВГУ, 2002. – 192 с.

170. Королев, И.И. Становление и развитие непрерывного военно-морского образования в России / И.И. Королев, В.В. Силюнцев, С.А. Вялов, С.Н. Спасибухов // Военная мысль. – 2010. – № 7. – С. 40-45.

171. Корчмарюк, В.А. Мотивационные детерминанты служебно-боевой деятельности офицеров внутренних войск МВД России: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Корчмарюк Владислав Анатольевич. – СПб., 1998. – 220 с.

172. Кочюнас, Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М.: Академический проект, 2009. – 240 с.

173. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 400 с.

174. Краус, Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Г. Краус. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.

175. Кривоногова, А.С. Формирование мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности в процессе освоения рабочей профессии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кривоногова Анна Сергеевна. – Екатеринбург, 2013. – 280 с.

176. Кривых, С.В. Приемы развития рефлексивных умений старшеклассников при изучении химии / С.В. Кривых // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 2(39). – С. 29-33.

177. Крутецкий, В.А. Очерки психологии старшего школьника / В.А. Крутецкий, Н.С. Лукин. – М.: ГУПИ МП РСФСР, 1963. – 198 с.

178. Кузнецов, Д.А. Педагогическое сопровождение курсантов военных вузов как условие повышения мотивации профессио-

нальной деятельности офицеров: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кузнецов Дмитрий Анатольевич. – СПб., 2009. – 23 с.

179. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.

180. Кузьмина, Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. – 98 с.

181. Купаевцев, А.В. Деятельностная альтернатива в образовании / А.В. Купаевцев // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 27-33.

182. Кушеверская, Ю.В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кушеверская Юлия Викторовна. – Петрозаводск, 2007. – 21 с.

183. Кущев, Н.П. Интеграция военного образования в современное образовательное пространство Российской Федерации: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Николай Петрович Кущев. – Н. Новгород, 2003. – 222 с.

184. Лебедев, С.А. Философия науки: словарь основных терминов / С.А. Лебедев. – М.: Академический Проект, 2006. – 320 с.

185. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 264 с.

186. Лежачий, Э. Элементы общей теории адаптации / Э. Лежачий. – Вильнюс: Мокслас, 1986. – 273 с.

187. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

188. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 279 с.

189. Ломакин, А.А. Военно-профессиональная подготовка слушателей вузов Вооруженных сил РФ в современных условиях: монография / А.А. Ломакин. – М.: ВУ, 2004. – 196 с.

190. Ломов, Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

191. Лушников, И.Д. Педагогические основы профессионально-личностного развития учителя на послевузовском этапе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Лушников Иван Дмитриевич. – М., 1993. – 399 с.



192. Майер, Р.В. О математическом и имитационном моделировании дидактических систем / Р.В. Майер // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 10(49). – С. 5-9.

193. Майорова, Н.В. Соответствие человека его профессиональной деятельности: субъектно-деятельностный аспект: дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07 / Майорова Наталья Владимировна. – М., 1998. – 129 с.

194. Макарова, Т.П. Моделирование педагогических систем как подсистема управления образованием / Т.П. Макарова, Е.А. Петровичева, О.В. Макарова // Теория и практика современного профессионального образования. – 2015. – Т. 1. – С. 22-25.

195. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб.: Питер, 2007. – 127 с.

196. Мамардашвили, М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – 2-е изд., изм. и доп. – М., 1992. – 245 с.

197. Мануйлов, Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14, № 4. – С. 21-27.

198. Манько, В.Н. Мотивация учебной деятельности студентов: монография / В.Н. Манько. – Одинцово: АННО ВПО «Одинцовский гуманитарный институт», 2010. – 100 с.

199. Маркова, А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – М.: Педагогика, 2002. – 64 с.

200. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

201. Марусенко, О.Н. Ценности военной службы в условиях трансформации общества и социального института армии: региональный аспект: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Марусенко Олег Николаевич. – Хабаровск, 2008. – 208 с.

202. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. А.М. Татлыбаевой, вступ. ст. Н.Н. Чубарь. – СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.

203. Межуев, А.В. Формирование готовности к жизнедеятельности в образовательной среде военного вуза у курсантов младших курсов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Межуев Александр Владимирович. – Астрахань, 2008. – 22 с.

204. Мерлин, В.С. Лекции по психологии мотивов человека / В.С. Мерлин. – Пермь: ПГПИ, 1971. – 115 с.

205. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса [Электронный ресурс] // Психология счастливой жизни. – URL: <http://psycabi.net/testy/271-metodika-diagnostiki-lichnosti-na-motivatsiyu-k-uspekhu-t-elpersa-oprosnik-t-elpersa-dlya-izucheniya-motivatsii-dostizheniya-uspekha>.

206. Мещеряков, Д.В. Педагогическое обеспечение личностно-профессиональной компетентности будущих офицеров в военном вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мещеряков Дмитрий Викторович. – Челябинск, 2014. – 192 с.

207. Мещеряков, Д.В. ФГОС ВПО в образовательном процессе военного вуза [Электронный ресурс] / Д.В. Мещеряков. – URL: [tsutmb.ru/fgos-vpo-v-obrazovatelnom-procессе-voennogo-vuza](http://tsutmb.ru/fgos-vpo-v-obrazovatelnom-procессе-voennogo-vuza).

208. Могилевский, В.Д. Методология систем / В.Д. Могилевский. – М.: Экономика, 1999. – 256 с.

209. Морфологический тест жизненных ценностей [Электронный ресурс] / В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина // Глубинная психология: учения и методики. – URL: <http://www.psyoffice.ru/7/tests/2/tt21.html>.

210. Мотькина, Ю.В. Опережающая рефлексия в контексте изучения потенциала профессионального развития руководителей / Ю.В. Мотькина // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2010. – № 2. – С. 121-127.

211. Муралев, А.А. Формирование документоведческой компетентности у курсантов военных вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Муралев Андрей Александрович. – Пермь, 2015. – 204 с.

212. Мясичев, В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / В.Н. Мясичев; под ред. А.А. Булаева. – Воронеж: Изд-во «Институт практической психологии»: НПО «МОД-ЭК», 1995. – 356 с.

213. Непрокина, И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования / И.В. Непрокина // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 7. – С. 61-64.

214. Никитина, Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – М.: Академия, 2004. – 214 с.

215. Ничипоренко, Н.П. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н.П. Ничипоренко, В.Д. Менделевич // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 5. – С. 50-59.

216. Новиков, А.А. Формирование готовности к профессиональной деятельности у курсантов военных вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Новиков Александр Алексеевич. – М., 2012. – 238 с.

217. Новиков, А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – М.: Эгвест, 2002. – С. 126-132.

218. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. – М.: Издат. центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

219. Новиков, Д.В. Формирование у будущего учителя готовности к профессиональной адаптации в условиях региональной системы образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Новиков Дмитрий Викторович. – Тула, 2003. – 149 с.

220. Новожилов, В.Ю. Педагогика как наука – рефлекслирующая система / В.Ю. Новожилов // Педагогика в военном вузе как наука и как учебный предмет: сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф. – СПб.: СПб. ВИВВ МВД России, 2012. – Ч. 1. – 174 с.

221. О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: приказ Министра обороны РФ от 15 сентября 2014 г. № 670 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_170951](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_170951).

222. О стратегии развития России до 2020 года. Выступление Владимира Путина на расширенном заседании Государственного совета [Электронный ресурс] // Время новостей. – 11.02.2008. – URL: <http://kremlin.ru/news/3083>. – Загл. с экрана.

223. Огородников, А.В. Система формирования готовности к риску курсантов – будущих оперативных сотрудников / А.В. Огородников // Вестник Самарского государственного университета. – Самара, 2013. – № 5(106). – С. 156-159.

224. Одегова, О.В. Педагогические условия формирования мотивации профессиональной деятельности специалистов связи силовых ведомств: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Одегова Ольга Владимировна. – СПб., 2012. – 146 с.

225. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов. – М.: Оникс, 2010. – 944 с.

226. Олейников, А.В. Особенности организации рефлексивного типа обучения общевоинским дисциплинам в условиях информатизации учебного процесса в военном вузе / А.В. Олейников // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2010. – № 28. – С. 52-61.

227. Опросник «Установки на военную службу» [Электронный ресурс] / Д.Г. Давыдов // Глубинная психология: учения и методики. – URL: <http://www.psyoffice.ru/7/tests/kit/voenattit.html>.

228. Панченко, В.М. Теория систем. Методологические основы / В.М. Панченко. – М.: МИРЭА, 1999. – 96 с.

229. Паншина, И.А. Педагогическое сопровождение социально-профессиональной адаптации учащихся: на материалах учреждений начального и среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Паншина Инна Александровна. – Ставрополь, 2003. – 193 с.

230. Патлах, А.В. Формирование методической готовности курсантов вузов пограничного профиля к индивидуальной воспитательной работе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Патлах Анатолий Владимирович. – Сургут, 2015. – 178 с.

231. Педагогический словарь [Электронный ресурс] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – URL: <http://slovo.yaxy.ru/87.html>.

232. Педагогический словарь: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова,

Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352 с.

233. Педагогическое наследие. Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци [Электронный ресурс] / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с. – Режим доступа: [http://jorigami.ru/PP\\_corner/Classics/Komensky/Komensky\\_Yan\\_Amos\\_Velikaya\\_didakt\\_izbr.htm#\\_Тoc237611321](http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm#_Тoc237611321).

234. Переверзев, А.Г. Военно-профессиональная деятельность как воспитательное пространство формирования ценностного отношения курсантов к безопасной профессиональной среде / А.Г. Переверзев // Интеграция науки и практики в современных условиях: сб. ст. – М.: Изд-во «Перо», 2016. – С. 46-50.

235. Пестов, В.А. Исторический опыт развития системы военного образования в России / В.А. Пестов. – М.: ВА им. Ф.Э. Дзержинского, 1996. – 55 с.

236. Пестов, В.А. Развитие военного образования в России / В.А. Пестов, И.С. Дробот, М.И. Гвозд // *Almamater* (Вестник высшей школы). – 2010. – № 10. – С. 76-82.

237. Петраш, Е.А. Социально-психологическая адаптация личности в структуре профессиональной идентичности на разных этапах профессионализации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Петраш Екатерина Анатольевна. – Курск, 2009. – 329 с.

238. Петриченко, Т.В. Профессиональная адаптация будущего учителя художественных дисциплин в учебном процессе высшей школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Петриченко Татьяна Викторовна. – Елец, 2001. – 178 с.

239. Петров, А.Ю. Профессиональная готовность будущих офицеров и специалистов к служебной деятельности в специализированном вузе / А.Ю. Петров, С.В. Акулин // *Вестник Вятского государственного университета*. – 2012. – Т. 3. – № 2. – С. 48-51.

240. Петровская, М.В. Образовательная среда военного вуза как пространство развития психологической культуры преподавателя / М.В. Петровская // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – Вып. №1-3. – С. 632-635.

241. Петровский, А.В. Мотивация как проявление потребностей личности / А.В. Петровский // Общая психология. – М., 1976. – С. 110-129.

242. Пилипонский, А.Г. Социализация личности и ее особенности в условиях воинской службы (теоретико-методологические основы): учеб. пособие / А.Г. Пилипонский, В.Л. Примаков. – М.: ВУ, 1998. – 128 с.

243. Пилипчевская, Н.В. Тьюторское сопровождение адаптации студентов к учебно-воспитательному процессу педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пилипчевская Наталья Викторовна. – Красноярск, 2010. – 213 с.

244. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с.

245. Польщикова, О.В. Формирование мотивации будущих учителей к здоровому образу жизни кинезиологическими средствами: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Польщикова Ольга Викторовна. – Белгород, 2012. – 196 с.

246. Практическая психология образования: учеб. пособие / под ред. И.В. Дубровиной. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

247. Присяжная, А.Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования (методология, теория, практика): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Присяжная Алла Федоровна. – Челябинск, 2006. – 380 с.

248. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2005. – 1096 с.

249. Пузилов, О.П. Содержание системы формирования управленческо-прогностической компетенции курсантов военного вуза / О.П. Пузилов // Армия и общество. – 2015. – № 1(44). – С. 91-98.

250. Пузилов, О.П. Формирование управленческо-прогностической компетенции у курсантов военных вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Пузилов Олег Петрович. – Челябинск, 2015. – 24 с.

251. Пуни, А.Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте / А.Ц. Пуни. – М.: ФиС, 1997. – 88 с.

252. Разгонов, В.Л. Ценностные ориентиры профессионального воспитания курсантов в учебно-воспитательном процессе военного вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Разгонов Виталий Леонидович. – Омск, 2016. – 357 с.

253. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего: монография / Л.А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 351 с.

254. Репецкая, А.В. Рефлексивно-личностное самоопределение как формирование готовности к самореализации / А.В. Репецкая, Ю.А. Репецкий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 2. – С. 75-86.

255. Рефлексия в науке и обучении: сб. науч. тр. / под ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск: ИИФФСО, 1989. – 254 с.

256. Родионенко, И.Н. Формирование ценностного отношения курсанта к воинской чести: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Родионенко Игорь Николаевич. – Майкоп, 2007. – 234 с.

257. Розов, Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии / Н.С. Розов. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1998. – 292 с.

258. Романенко, Н.Л. Педагогические условия развития рефлексивной позиции законопослушного поведения курсантов военных вузов внутренних войск МВД России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Романенко Наталья Леонидовна. – СПб., 2011. – 141 с.

259. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2009. – 720 с.

260. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ [Электронный ресурс] / В.Н. Садовский. – URL: <http://www.twirpx.com/file/489034/>

261. Салем, Г. Структура профессиональной мотивации у студентов педагогических университетов: Опыт сравнительного Российско-Йеменского исследования : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Галаль Абдо Саид Салем. – СПб., 2011. – 178 с.

262. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2008. – 202 с.

263. Санжаева, Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Санжаева Римма Дугаровна. – Новосибирск, 1997. – 347 с.

264. Санин, Р.Е. Формирование профессиональной рискологической компетенции у будущих офицеров внутренних войск: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Санин Роман Евгеньевич. – Ижевск, 2012. – 193 с.

265. Седанкина, Т.Е. Развитие способности будущих офицеров к профессиональной рефлексии в процессе психолого-педагогической подготовки: дис. ... канд. психол. наук: 13.00.08 / Седанкина Татьяна Евгеньевна. – Казань, 2009. – 160 с.

266. Селевко, Г.К. Альтернативные педагогические технологии / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.

267. Селуянов, А.А. Актуальные проблемы системы военного образования: пути и методы решения [Электронный ресурс] / А.А. Селуянов // Фундаментальные исследования. – 2007. – №2 – С. 80-84. – URL: [www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=2569](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=2569)

268. Семенов, И.Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности: учеб. пособие / И.Н. Семенов. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 154 с.

269. Серафимович, И.В. Особенности прогнозирования в структуре педагогического мышления: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Серафимович Ирина Владимировна. – Ярославль: ЯрГУ, 2002. – 383 с.

270. Сингирцева, И.П. Развитие творческого мышления школьников / И.П. Сингирцева, И.В. Полякова // Учебно-профессиональная деятельность в условиях компетентностной модели обучения: сб. науч. ст. – Саратов: ИЦ «Наука», 2009. – С. 219-221.

271. Скитяева, И.М. Закономерности структурно-функциональной организации рефлексии и их роль в формировании личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Скитяева Ирина Михайловна. – Ярославль, 2002. – 224 с.

272. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2013. – 576 с.

273. Слепцова, М.В. Универсальная модель педагогического процесса / М.В. Слепцова // Мир науки. – 2014. – № 3. – С. 1-8.



274. Смирнов, С.А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник / С.А. Смирнов. – М.: Академия, 2000. – 512 с.

275. Смирнова, Г.Е. Развитие профессиональных компетенций студента факультета психологии в контексте психологического тренинга / Г.Е. Смирнова // Вестник Московского государственного университета им. М.А. Шолохова. Серия: Педагогика и психология. – 2010. – № 4. – С. 101-105.

276. Смирнова, М.С. Формирование готовности курсантов к реализации воспитательных функций в образовательном пространстве военного вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Смирнова Марина Сергеевна.– Кострома, 2006. – 183 с.

277. Собчик, Л.Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений: практическое руководство / Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2002. – 96 с.

278. Соловьев, С.С. Трансформация ценностей военной службы [Электронный ресурс] / С.С. Соловьев. – URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/804/909/1216/02Solovev.pdf>.

279. Солодилова, Т.В. Педагогическая поддержка студентов первого курса на этапе адаптации к обучению в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Солодилова Татьяна Владимировна. – М., 2004. – 203 с.

280. Солонский, В.Ю. Психологические характеристики курсантов военного вуза как субъектов учебной деятельности и их развитие средствами физической культуры: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Солонский Виталий Юрьевич. – СПб., 2012. – 180 с.

281. Социально-психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательного коллектива: сб. тр. / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина; [редкол.: П.А. Просецкий (отв. ред.) и др.]. – М.: МГПИ, 1978. – 87 с.

282. Социологический словарь [Электронный ресурс]. – URL: [http://gufo.me/soc\\_a](http://gufo.me/soc_a).

283. Столяренко, А.М. Психология и педагогика: учебник / А.М. Столяренко. – 3-е изд. – М.: Юнити-Дана, 2010. – 544 с.

284. Столяренко, Л.Д. Основы психологии: практикум / Л.Д. Столяренко. – М.: Феникс, 2007. – 704 с.

285. Строевой устав Вооруженных Сил Российской Федерации (введен в действие приказом Минобороны РФ от 11марта 2006 г. № 111).

286. Султанова, Т.А. Исследование готовности менеджеров образования к реализации прогностической деятельности / Т.А. Султанова // Дискуссия. – 2014. – № 4(45). – С. 45-56.

287. Супрун, В.И. Современная буржуазная футурология: проблемы, тенденции / В.И. Супрун. – Новосибирск: Наука, 1986. – 207 с.

288. Суховецкая, Е.Ю. Педагогические условия правового воспитания курсантов как фактор профилактики коррупции в сфере военной службы / Е.Ю. Суховецкая // Гуманитарные проблемы военного дела. – 2015. – № 3(4). – С. 31-34.

289. Суходольский, Г.В. Основы психологической теории деятельности / Г.В. Суходольский. – 2-е изд., стереотип. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 168 с.

290. Тагиров, В.К. Формирование научно-исследовательской компетентности студента в образовательном процессе военного вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Тагиров Владислав Камильевич. – Оренбург, 2009. – 204 с.

291. Тезисы выступления Министра обороны Российской Федерации генерала армии С.К. Шойгу на международной конференции «Военные и политические аспекты европейской безопасности», 23-24 мая 2014 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://mil.ru/konf\\_evrodefence/konferencia.htm](http://mil.ru/konf_evrodefence/konferencia.htm).

292. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.

293. Тихомиров, А.В. Метод дифференциации профессиональных выборов в практике профконсультирования / А.В. Тихомиров // Персонал-profi. – Екатеринбург, 2001. – Вып. 2. – Ч. 1. – 52 с.

294. Тишин, С.А. Развитие творческого потенциала курсантов военно-инженерного вуза в научно-исследовательской деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Тишин Сергей Александрович. – Омск, 2012. – 212 с.

295. Толстых, Ю.И. Развитие профессионального адаптационного потенциала будущего учителя в процессе изучения педагогических дисциплин в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Толстых Юлия Игоревна. – Тула, 2011. – 197 с.

296. Троянская, А.И. Профессиональная рефлексия личности в этнокультурных условиях: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Троянская Инна Игоревна. – Казань, 2010. – 24 с.

297. Туева, Н.В. Уровень рефлексивной готовности как показатель оценки качества торгового обслуживания и конкурентоспособности предприятия торговли / Н.В. Туева, А.С. Ерохина // Символ науки. – 2015. – № 11-1. – С. 171-178.

298. Тюрина, Н.В. Понятие адаптации в современной психологии [Электронный ресурс] / Н.В. Туева // Психология человека: сайт. – Режим доступа: <http://psibook.com/articles/ponyatie-adaptatsii-v-sovremennoy-psihologii.html>

299. Уварина, Н.В. Принципы актуализации творческого потенциала личности в образовательном процессе / Н.В. Уварина // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 12. – С. 73-76.

300. Угарова, Н.М. Социально-профессиональная адаптация выпускников педагогического колледжа к деятельности в дошкольных учреждениях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Угарова Наталья Михайловна. – Казань, 2002. – 182 с.

301. Уемов, А.И. Свойства, системы, сложность / А.И. Уемов // Вопросы философии. – 2003. – №6. – С. 96-110.

302. Узнадзе, Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2011. – 414 с.

303. Узнадзе, Д.Н. Экспериментальные основы психологии установок / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси: ТГУ, 1966. – 386 с.

304. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 2009. – 192 с.

305. Устав внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации (введен в действие Указом Президента России от 10 ноября 2007 г. № 1495, с изменениями по 1 июля 2014 года).

306. Устав гарнизонной, комендантской и караульной служб Вооруженных Сил Российской Федерации (введен в действие Указом Президента России от 10 ноября 2007 г. № 1495, с изменениями по 1 июля 2014 года).

307. Ушакова, Е.Л. Педагогические условия формирования рефлексивной компетенции будущих учителей как средства разрешения профессионально-педагогических ситуаций: автореф. дис. ...

канд. пед. наук: 13.00.08 / Ушакова Елена Леонидовна. – Владикавказ, 2013. – 22 с.

308. Ушева, Т.Ф. Организационные основы для формирования рефлексии будущих педагогов / Т.Ф. Ушева // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 3(24). – С. 248-251.

309. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 162001 Эксплуатация воздушных судов и организация воздушного движения (квалификация (степень) «специалист»): утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 24 января 2011 г. № 83 [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/9/6/3/68>.

310. Федосеева, И.А. Системный подход как системообразующий фактор при формировании прогностической компетенции у курсантов вузов внутренних войск МВД России / И.А. Федосеева, А.В. Шулаков. – М.: Изд-во ЦИТИСЭ, 2016. – № 1(5). – С. 31.

311. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

312. Филатова, М.Н. Конструирование социокультурной среды вуза в условиях компетентностного подхода к образованию: автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.08 / Филатова Марина Николаевна. – М., 2012. – 47 с.

313. Философский словарь [Электронный ресурс] // Толковые словари: образовательный ресурс. – Режим доступа: <http://www.edudic.ru/fil/1296/>

314. Филофеев, О.А. Развитие самообразовательной деятельности курсантов военных высших учебных заведений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Филофеев Олег Александрович. – М., 2012. – 24 с.

315. Хабаева, Л.М. Влияние ценностных ориентаций на развитие профессиональной мотивации студентов вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Хабаева Лариса Муратовна. – М., 2002. – 158 с.

316. Хакен, Г. Принципы работы головного мозга: синергетический подход к активности мозга, поведению и когнитивной деятельности / Г. Хакен. – М.: Изд-во PerSe, 2001. – 353 с.

317. Харланова, Е.М. Субъектно-средовой подход как теоретико-методологическая стратегия исследования развития социальной активности будущих специалистов / Е.М. Харланова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – №6. – С. 134-137.

318. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

319. Цымбалюк, А.Э. Развитие мотивации студентов в процессе обучения в вузе / А.Э. Цымбалюк, Е.В. Кряжева, Л.В. Данилова // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – № 4. – С. 130-136.

320. Чемодуров, М.В. Педагогические условия адаптации курсантов военного вуза к учебно-профессиональной деятельности : на материале подготовки специалистов по защите информации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Чемодуров Максим Владимирович. – Орел, 2009. – 216 с.

321. Шадриков, В.Д. Введение в психологию: способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2002. – 160 с.

322. Шапиро, С.А. Мотивация / С.А. Шапиро. – М.: Гросс Медиа; РОСБУХ, 2008. – 146 с.

323. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / С.Т. Шацкий; под ред. Н.П. Кузина. – М.: Педагогика, 2008. – Т. 1. – 380 с.

324. Швалева, А.В. Развитие профессиональной направленности личности студентов технических специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Швалева Анна Викторовна. – Оренбург, 2007. – 219 с.

325. Шестакова, Н.В. Педагогические условия развития компетенции самообучения студентов в системе заочного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шестакова Наталия Васильевна. – Ижевск, 2012. – 24 с.

326. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении / Е.Н. Шиянов. – М.: Издат. центр «Академия», 2010. – 288 с.

327. Шляпников, В.Н. Динамика волевой регуляции в процессе профессиональной адаптации личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Шляпников Владимир Николаевич. – М., 2008. – 193 с.

328. Шмис, Т.Г. Разработка информационной образовательной среды на основе деятельностного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Шмис Тигран Гамлетович. – Красноярск, 2004. – 161 с.

329. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.

330. Шулаков, А.В. К вопросу о формировании способности офицера внутренних войск к прогнозированию / А.В. Шулаков // Journal of Siberian Medical Sciences. – 2015. – № 4. – С. 8.

331. Шулаков, А.В. Формирование прогностической компетенции у курсантов военных образовательных организаций высшего образования в процессе профессиональной подготовки (на примере Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шулаков Алексей Владимирович. – Новосибирск, 2016. – 199 с.

332. Шучковская, Е.С. Место рефлексивности в процессе самоактуализации студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Шучковская Елена Сергеевна. – Хабаровск, 2008. – 24 с.

333. Щедровицкий, Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – М., 2005. – 800 с.

334. Щедровицкий, Г.П. Педагогика и логика: Система педагогических исследований / Г.П. Щедровицкий, В.М. Розин. – М.: Касталь, 1993. – 201 с.

335. Щедровицкий, Г.П. Рефлексия в деятельности / Г.П. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1994. – № 3-4 (15-16). – С. 76-121.

336. Щепотько, Л.П. Профессиональная адаптация будущего учителя музыки в процессе его подготовки в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Щепотько Лариса Павловна. – Волгоград, 2004 – 139 с.

337. Юматов, В.А. Профессиональная подготовка курсантов вузов внутренних войск МВД России к служебно-боевой деятельности в подразделениях специального назначения: дис. ... канд. пед.

наук: 13.00.08 / Юматов Виталий Александрович. – СПб., 2012. – 177 с.

338. Юнина, Е.А. Технологии качественного обучения в школе / Е.А. Юнина. – М.: Педагогическое сообщество России, 2007. – 224 с.

339. Ядов, В.А. Новые идеи в социологии: монография / В.А. Ядов; отв. ред. Ж.Т. Тощенко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 479 с.

340. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: монография / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.

341. Яковлев, Е.В. Реализация аксиологического подхода в педагогическом исследовании / Е.В. Яковлев // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – №4 (263). – С. 24-29.

342. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.; Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

343. Яровая, Ю.Н. Ведущие мотивы личности в структуре профессиональной деятельности / Ю.Н. Яровая // Мир науки, культуры и образования. – 2009. – №6. – С. 210-214.

344. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

345. Bell D. The cultural contradictions of capitalism. – N.Y.: Basic Books, 1976.

346. McClelland D.C., Dailey C. Professional Competencies of Human Service Workers. – Boston, 1974.

347. Polak F. The Image of the Future. – Amsterdam, London, N.Y.: Elsevier Scientific Publishing Company, 1973. – 320 p.

348. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. – Oxford: Oxford Psychologists Press, 1984.

349. Spencer L.M. Soft Skill Competencies. – Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education, 1983.

*Научное издание*

Юрий Владимирович Кечкин  
Евгений Владимирович Анфалов  
Наталья Викторовна Уварина

Военно-профессиональное образование:  
современные тенденции

*Монография*

Подписано в печать 22.07.2021. Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 17,7.  
Тираж 500 экз. Заказ 274.

Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера» 454091, г. Челябинск, ул. Свобо-  
ды, 159.

Типография Федерального государственного бюджетного образова-  
тельного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государ-  
ственный гуманитарно-педагогический университет. 454080, Челябинск,  
проспект Ленина, 69.